

СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ДЕТСТВО

ЭЛЕКТРОННЫЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2025 • Том 6 • № 4

SOCIAL SCIENCES AND CHILDHOOD

ELECTRONIC SCIENTIFIC
AND PRACTICAL JOURNAL

2025 • Vol. 6 • no.4



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 • № 4

SOCIAL SCIENCES AND CHILDHOOD

ELECTRONIC SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL

2025 • Vol. 6 • no. 4

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, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия

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

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. Тилиун, 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, № 4

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, MSUPE, Russia

E.Sh. Garifulina, "Absolute-Help" Foundation, Russia

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. 4

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОЦЕНКА ПРИНЦИПОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ В
УНИВЕРСИТЕТЕ: О ЧЕМ УМОЛЧАЛИ РЕСПОНДЕНТЫ

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. 5

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ШКОЛЫ РОДИТЕЛЕЙ «АЗБУКА СЕМЬИ»: ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ В
СВЯЗИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ И РОДИТЕЛЬСКИМИ
КОМПЕТЕНЦИЯМИ ИХ МАТЕРЕЙ

Еселевич А.П., Машикова Д.В., Оськина Г.А. 24

ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО МУЖЧИНЫ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: ЦЕННОСТНО-
НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Субботин С.В., Шаповаленко И.В. 41

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ И БЛАГОПОЛУЧИЕ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И
ПОДРОСТКОВ

Колесникова У.В. 57

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКОВ И НОВЫХ ПРАКТИК ДЕТСТВА
(ПО ИТОГАМ РАБОТЫ VII ВСЕРОССИЙСКОГО СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО КОНГРЕССА)

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. 77

ПРИЕМНЫЙ РЕБЕНОК И СЕМЬЯ: ПОИСК ПРИОРИТЕТОВ ПОДДЕРЖКИ

Зуев К.Б. 90

CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

EVALUATION OF THE UNIVERSAL DESIGN PRINCIPLES FOR UNIVERSITY
EDUCATION: WHAT THE RESPONDENTS DID NOT MENTION

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. 5

AGE-RELATED PSYCHOLOGY

PARENTING SCHOOLS “ABC OF THE FAMILY”: CHILDREN’S EMOTIONAL STATE
IN RELATION TO MOTHERS’ EMOTIONAL STATE AND PARENTING COMPETENCIES

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. 24

THE IMAGE OF AN IDEAL MAN AMONG CONTEMPORARY TEENAGERS: VALUE-
NORMATIVE ASPECT

Subbotin S.V., Shapovalenko I.V. 41

SCIENTIFIC LIFE

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT AND WELL-BEING OF CONTEMPORARY CHILDREN AND
ADOLESCENTS

Kolesnikova U.V. 57

SOCIOLOGICAL STUDIES OF RISKS AND NEW PRACTICES OF CHILDHOOD
(BASED ON THE RESULTS OF THE VII ALL-RUSSIAN SOCIOLOGICAL CONGRESS)

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. 77

FOSTER CHILD AND FAMILY: FINDING SUPPORT PRIORITIES

Zuev K.B. 90

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ |
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Оценка принципов универсального дизайна для обучения
в университете: о чем умолчали респонденты

Ж.Ю. Брук¹✉, Л.В. Федина¹

¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация

✉ z.y.bruk@utmn.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Методология исследования инклюзивного образования имеет ряд сложных вопросов, требующих внимания и осмысления. В исследованиях универсального дизайна обучения для высшего образования важно анализировать инструменты, при помощи которых получены результаты. Разработанные анкеты и опросники нуждаются в более серьезном обсуждении, где наряду со статистическими данными необходимо проводить различные ракурсы анализа данных. **Цель** — определение «скрытых» рисков и ресурсов в оценке преподавателями и студентами принципов универсального дизайна для обучения в результате анализа неопределенных ответов на вопросы. **Исследовательские вопросы.** Какие принципы универсального дизайна для обучения преподавателям и студентам сложнее всего оценить? О чем может говорить стремление респондентов уклониться от ответа? В чем сомнения преподавателей дополняют сомнения студентов, а где они испытывают различные затруднения? **Методы и материалы.** Исследование проведено с применением авторского опросника для преподавателей и студентов, состоящего из 3 разделов. Индикаторы оцениваются респондентами по шкале Лайкерта. Полученные данные анализировались с применением программного инструментария IBM SPSS Statistics. Время исследования: апрель—май 2024 года, проводилось с участием 327 преподавателей и 3158 студентов Тюменского государственного университета. **Результаты.** В оценке реализации принципов универсального дизайна для обучения в университете неопределенные ответы чаще встречаются у студентов, чем у преподавателей. Сомнения преподавателей чаще свидетельствуют о выборе социально одобряемого варианта. В оценке коммуникативной толерантности значительное количество индикаторов вызвали затруднения и у преподавателей, и у студентов. В оценке вопросов из блока «Представление» преподаватели сомневались чаще в том, что студенты оценивают однозначно: например, в использовании различных технических возможностей. Меньше всего затруднений у респондентов вызывают вопросы

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

из блока «Вовлечение», что может быть ресурсным для решения задач инклюзии. **Выводы.** Полученные результаты подтверждают, что осмысление данных, которые в рамках стандартной обработки обычно не подвергаются анализу, раскрывает значительную дополнительную аналитическую ценность. Предложенная логика также может служить стратегией улучшения опросника, его корректировки. Инструменты, ориентированные более чем на одну группу респондентов, дают более широкое поле для анализа.

Ключевые слова: инклюзивное образование, универсальный дизайн обучения (УДО, UDL), университет, шкала Лайкерта, социальная желательность, затрудняюсь ответить, студенты, преподаватели

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках государственного задания FEWZ-2023-0007 (№ 075-03-2025-157).

Благодарности. Авторы выражают искреннюю признательность всем респондентам за участие в исследовании.

Для цитирования: Брук, Ж.Ю., Федина, Л.В. (2025). Оценка принципов универсального дизайна для обучения в университете: о чем умолчали респонденты. *Социальные науки и детство*, 6(4), 5—23. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060401>

Evaluation of the universal design principles for university education: what the respondents did not mention

Zh.Yu. Bruk¹✉, L.V. Fedina¹

¹ Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

✉ z.y.bruk@utmn.ru

Abstract

Context and relevance. The research methodology of inclusive education has a number of complex issues that require attention and reflection. In research on Universal design for learning for higher education, it is important to analyze the tools the results are obtained with. The developed questionnaires and questionnaires need a more serious discussion, where, along with statistical data, it is necessary to carry out various data analysis angles. **Objective.** The purpose of this article is to identify “hidden” risks and resources in teachers' and students' assessment of the principles of universal design for learning as a result of the analysis of uncertain answers to questions. **Research questions.** Which principles of universal design for learning are the most difficult for teachers and students to evaluate? What does the tendency of respondents to avoid answering mean? How do teachers' doubts complement students' doubts, and where do they experience different difficulties? **Methods and materials.** The study was conducted using the author's questionnaire for teachers and students, consisting of 3 sections. The indicators are evaluated by the respondents on the Likert scale. The obtained data were analyzed using the IBM SPSS Statistics software. The

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

study period is April—May 2024 with the participation of 327 teachers and 3158 students of Tyumen state university. **Results.** In assessing the implementation of universal design for learning at the university, vague answers are more common among students than among teachers. Teachers' doubts more often indicate the choice of a socially acceptable option. In assessing communicative tolerance, a significant number of indicators have caused difficulties for both teachers and students. In evaluating the questions from the block “Representation” teachers were more likely to doubt what students were evaluating unambiguously: for example, the use of various technical capabilities. The least difficult questions for respondents are from the “Engagement” block, which can be a resource for solving the problems of inclusion. **Conclusions.** The results obtained confirm that the interpretation of data that is not usually analyzed during standard processing reveals significant additional analytical value. The proposed logic can also serve as a strategy for improving the questionnaire and correcting it. Tools aimed at more than one group of respondents provide a broader field for analysis.

Keywords: inclusive education, universal design for learning (UDL), university, Likert scale, social desirability, I find it difficult to answer, students, teachers

Funding. This study was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation within the framework of a State assignment FEWZ-2023-0007 (agreement № 075-03-2025-157).

Acknowledgements. The authors are grateful to all the respondents for participating in the study.

For citation: Bruk, Zh.Yu., Fedina, L.V. (2025). Evaluation of the universal design principles for university education: what the respondents did not mention. *Social Sciences and Childhood*, 6(4), 5—23. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060401>

Введение

Трансформация современного высшего образования сопряжена с принципами открытости, гибкости и мобильности. Динамичность структуры задает высокий уровень разнообразия внутри процессов и общностей. Инклюзивное образование как стратегия развития и нравственный императив уже давно обсуждается в рамках социальной модели, где утверждается право каждого на реализацию своих возможностей вне зависимости от особенностей (инвалидность и ограниченные возможности здоровья, социальный статус, национальные и культурные предпочтения и пр.) (Рубцов и др., 2023).

Универсальный дизайн для обучения, разработанный Центром прикладных специальных технологий (CAST), концептуально ориентирован на учет высокого разнообразия потребностей, возможностей и интересов как со стороны тех, кто преподает, так и тех, кто обучается¹. Междисциплинарная рамка теоретической модели Универсального дизайна для обучения (далее — УДО) отвечает в том числе и гибким требованиям современного рынка труда.

¹ Руководство CAST по универсальному дизайну обучения, версия 3.0. (2024). CAST. URL: <https://udlguidelines.cast.org> (дата обращения: 11.11.2025).

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruck Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

Исследования, проведенные на разных выборках и в разных странах (Австралии, Бельгии, Бразилии, Канаде, Ирландии, Израиле, Норвегии, Южной Африке, Испании, Великобритании и по всей территории США), подтверждают, что УДО приносит пользу студентам с идентифицируемыми и неидентифицируемыми нарушениями, которые не знают об услугах для инвалидов, не хотят раскрывать свою инвалидность или не имеют диагноза (Bradshaw, 2020; Martin et al., 2019; Kelly, Padden, Fleming, 2023).

Необходимы новые типы исследований, позволяющие выстраивать дизайн в условиях реальной инклюзии со всеми сложностями и противоречиями. С. Рапп и А. Корраль-Гранадос соотносят инклюзию с социальными процессами в обществе, отмечая, что критические погрешности исследований значительно возрастают: теория далека от практики, а практика — от идеальности (Rapp, Corral-Granados, 2024). Доказательность в исследованиях инклюзии сегодня обсуждается с высокой критичностью. Разработка дизайна и надежных инструментов является одной из актуальных задач в исследовании инклюзивного образования.

Количественный дизайн исследования позволяет опираться на более точные данные, получать проверяемые результаты. Тем не менее анкеты и опросники имеют свои слабые стороны. Проблемы социальной желательности ответов, формализации результатов и высокой степени обобщенности, присущие количественным методам исследования, не позволяют увидеть комплексно сложный процесс инклюзии в условиях образовательной гетерогенности. Использование шкалы Лайкерта делает опросник одновременно понятным и простым. В то же время ответы «не знаю», «затрудняюсь ответить» являются обычным явлением в исследовании и ставят под угрозу достоверность результатов. Доля таких ответов может варьироваться, тем не менее уклончивые ответы заслуживают большего внимания аналитиков и исследователей. Понимание таких ответов имеет важные последствия для проведения анализа данных и интерпретации статистических результатов.

Систематические обзоры последних лет отмечают, что интерес к инклюзивному образованию во всем мире очень высок (Stentiford, Koutsouris, 2022). Одновременно существует ряд ограничений и открытых вопросов в обсуждении дизайна и инструментов исследования.

Во-первых, само инклюзивное образование до сих пор остается «спорной конструкцией», по выражению Л. Стентифорд и Г. Коутсоурис (Stentiford, Koutsouris, 2022). «Эмпирически контролируемые исследования внутренней ценности оценки разнообразия и педагогической перспективы разнообразия, содержащиеся в них, по-прежнему отсутствуют», — пишет А. Кёпфер (Körfer, 2021). Й. Хие и М.Ф. Рице отмечают, что мало что известно о социальных и интеллектуальных инвестициях, которые совершают преподаватели, использующие УДО (Xie, Rice, 2021).

Вторым ограничением существующих исследований является проблема доказательности. Л. Стентифорд и Г. Коутсоурис считают, что инклюзивное образование представляет собой серьезную проблему для сбора доказательств, поскольку само его существование является результатом разнообразия (Stentiford, Koutsouris, 2022). Й.Л. Гундерсон и Т.М. Каминг, проводя систематический обзор 17-ти исследований, приходят к выводу об ограниченных доказательствах влияния УДО на обучение (Gunderson, Cumming, 2022). М.П. Мёрфи приходит к выводу, что исследования подходов УДО не следуют передовой практике с точки зрения дизайна исследования и часто обращаются к рассуждениям, а не проверке эффективности подхода (Murphy, 2021).

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

Еще одним ограничением исследований является вопрос о субъекте, точке зрения, с которой описывается ситуация. А. Кёпфер, опираясь на метод реконструкции в изучении инклюзии, приходит к выводу, что исследовательские вопросы всегда следует рассматривать на фоне того, как они формулируются, когда и кем (Köpfer, 2021). Педагогика многообразия по опыту Германии может объединить усилия всех главных субъектов образовательной среды (Брук, 2015). Т.М. Каминг и М.Ц. Роус, анализируя 52 эмпирические статьи, отметили высокие показатели удовлетворенности УДО для участников образовательного процесса (Cumming, Rose, 2022). В то же время К.И. Алмекиядад и др. отмечают, что только в *одном* из 13 исследований, включенных в метаанализ, изучались мнения педагогов и студентов одновременно (Almeqdad, 2023).

Наконец, универсальный дизайн для обучения преимущественно изучается в отношении основной школы. Исследование УДО в высшем образовании продвигается гораздо медленнее, отмечают Т.-А. Гаррад и Х. Нолан (Garrad, Nolan, 2023). Так, в Google Академии при формулировании ключевого запроса в названии публикации “universal design for learning” в период с 2019 года система выдает 1450 источников. Аналогичный запрос с ключевыми словами “universal design in higher education” выдает лишь 107 работ, более широкая формулировка “universal design in education” выделяет 308 источников. В отечественных исследованиях эта тема также обладает своей новизной. Запрос по ключевому словосочетанию «универсальный дизайн обучения» выдает лишь 47 публикаций.

Отечественные публикации в отношении применения УДО в большей степени имеют теоретический характер. Эмпирические исследования незначительны. Среди научных коллективов, изучающих применение данной теории в отечественном образовании, можно отметить разработки под руководством С.В. Алехиной (МГППУ) и Л.М. Волосниковой (ТюмГУ). В исследованиях С.В. Алехиной проводится системное исследование оценки инклюзивной образовательной среды на основе доказательного подхода в рамках основного образования, разрабатывается применение технологии УДО для начальной школы (Алехина, 2020). Изучение специфики применения УДО для высшего образования в России представляет собой открытую область для исследователей. Л.М. Волосникова с соавторами разрабатывают методологию данного подхода в высшей школе, применение которой позволит достигать инклюзивного совершенства (Волосникова, Федина, 2023).

В центре внимания исследователей УДО для высшего образования должны оказаться инструменты, при помощи которых получены результаты. Разработанные многочисленные анкеты и опросники нуждаются в более серьезном обсуждении.

Для разработки типовых опросников, широко применяемых в различных науках, используется шкала Лайкерта (A technique for the measurement of attitudes R Likert, 1932). Обычно шкала состоит из 5 (или 7) пунктов, начиная от «Сильно не согласен» до «Сильно согласен», с нейтральным пунктом «Затрудняюсь ответить» посередине. Вопросы по шкале Лайкерта чаще всего используются для изучения того, как респонденты оценивают серию утверждений. Использование данной шкалы обозначает, как правило, две проблемы:

а) можно столкнуться с тем, кто предпочитает «отсиживаться», всегда отмечая наиболее нейтральный из возможных ответов;

б) может быть трудно решить, какую шкалу представляют данные, полученные из такого задания.

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

Обсуждение практики применения шкалы Лайкерта для конструирования инструментов оценки демонстрирует большое количество неточностей и ошибок в ее использовании (Schrum et al., 2023), стремление к социальной желательности в ответах (Bäckström, Björklund, 2024), но вместе с тем позволяет собирать более богатый материал в отличие от бинарных шкал (Suárez-García et al., 2024). В то же время Е.А. Ватерс с соавторами в своих исследованиях утверждают, что ответы «не знаю» могут быть связаны с различными социально-демографическими характеристиками, и запрет респондентам выражать свою неуверенность может поставить под угрозу обоснованность и обобщаемость исследований изменения поведения (Waters et al., 2022).

Серединные варианты ответов практически не осмысляются и не выделяются как содержательно важные. «Не знаю» как: 1) индикатор несуществующих состояний — отсутствие отношений, убеждений, мнений или знания; 2) крайне неточное отражение существующих когнитивных состояний, которые требуют обязательных ответов на вопрос.

Р.М. Дуранд и З.В. Ламберт в своих исследованиях зафиксировали, что образование является единственной социально-демографической характеристикой, на которую приходится значительная доля различий в ответах «не знаю» (Durand, Lambert, 1988).

Другие исследователи полагают, что аналитические подходы к управлению ответами «не знаю» могут подорвать валидность опроса и способность исследователей интерпретировать результаты. Д.Ц. Денман с соавторами предложили дополнительные шкалы ответов после первоначального ответа «не знаю», в результате чего их частота снизилась с 55,7% (ответы без подсказки и дополнительной шкалы) до 19,6% (с дополнительной шкалой) (Denman et al., 2018).

Исследователи используют различные стратегии управления ответами «не знаю» или «затрудняюсь ответить» (Bäckström, Björklund, 2024; Dillman et al., 2002; Bruine de B. et al., 2002). Например, эти ответы могут быть исключены как отсутствующие данные, предположительно означают «ни то, ни другое» и перекодированы как нейтральная средняя точка в шкале ответов Лайкерта (Bruine de B. et al., 2002) или могут рассматриваться как значимый категориальный ответ (Krosnick et al., 2002).

Эффект социальной желательности — тип предвзятости в ответах респондентов, заключающийся в стремлении опрашиваемых давать такие ответы, которые, с их точки зрения, выглядят предпочтительнее в глазах окружающих. Д. Й. Риквуд и К.Д. Колман-Роуз считают, что такие ответы респонденты могут стремиться давать из-за самообмана, из желания поддерживать позитивную самооценку, которое может быть неосознанно (Rickwood, Coleman-Rose, 2023).

Гордон Олпорт писал: «Даже испытуемые, действующие из лучших побуждений, могут обладать неадекватным представлением о себе, демонстрировать систематическую ошибку или тенденцию исказить ответы определенным образом, что лишает ценности их ответы» (Ben-Porath, 2003).

Исследования, предполагающие оценку инклюзивного высшего образования, безусловно, сопряжены с явлениями социальной желательности. Как сфера, относящаяся к моральным и нравственным ориентирам, инклюзия изначально провоцирует респондентов давать ожидаемые ответы. В таком случае анализ неопределенных ответов приобретает дополнительный вес. Д.Й. Риквуд и К.Л. Колман-Роуз отмечают, что «смещение социальной

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

желательности оказывает большее влияние на деликатные вопросы» (Rickwood, Coleman-Rose, 2023).

Методы

Целью исследования являлось определение «скрытых» рисков и ресурсов в оценке преподавателями и студентами принципов УДО в результате анализа неопределенных ответов на вопросы анкеты.

Для исследования универсального дизайна в ТюмГУ научным коллективом по реализации государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации разработан авторский опросник для студентов и преподавателей.

Структура опросника разработана на пересечении ключевых маркеров оценки универсального дизайна для обучения² и качественного образования, основанного на принципах инклюзии³, где респондентам предложено оценить индикаторы по шкале Лайкерта.

Раздел 1 опросника включает 3 блока:

- 1) вовлечение (привлечение интереса; сохранение уровня вовлеченности; саморегуляция);
- 2) представление (восприятие; язык и символы; понимание);
- 3) взаимодействие/действие и самовыражение, стратегические сети (физическое действие; самовыражение (экспрессия) и коммуникация (речь); управление изменением поведения (управление исполнительскими действиями)).

Раздел 2 опросника оценивает компетенции педагога и студента: коммуникативная толерантность; коммуникативная компетентность, в том числе в цифровой среде; Медиа/IT компетентность.

Раздел 3 — диагностирует общую проактивность и персональную инициативность.

Опросник дополнен блоком социодемографических данных, традиционно ориентированных на выяснение таких характеристик, как пол и возраст респондентов.

С целью соотнесения полученных данных и анализа результатов опросники для преподавателей и студентов имеют абсолютно идентичную структуру, одинаковое количество индикаторов по каждому разделу и блоку. Несколько отличаются формулировки для студентов и преподавателей. Например, для студентов — «Преподаватель выражает увлеченность курсом, который ведет», для преподавателей — «В процессе преподавания я регулярно демонстрирую увлеченность курсом, который веду».

Исследовательские вопросы. Какие принципы универсального дизайна для обучения преподавателям и студентам сложнее всего оценить? О чем может говорить стремление респондентов уклониться от ответа? В чем сомнения преподавателей дополняют сомнения студентов, а где они испытывают различные затруднения?

Выборка исследования. Опрос проводился в апреле—мае 2024 года при помощи сервиса онлайн-опросов «Анкетолог». В исследовании приняли участие 3158 студентов ТюмГУ

² *Руководство CAST по универсальному дизайну обучения, версия 3.0.* (2024). CAST. URL: <https://udlguidelines.cast.org> (дата обращения: 11.11.2025).

³ *Определение качества образования. Доступ к школе и учебная среда II — универсальный дизайн для обучения.* (2011). ЮНИСЕФ. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/Booklet%2011%20-%20Russian%20Version.pdf> (дата обращения: 11.11.2025).

(включая все структурные подразделения и филиалы): 73,8% — девушки, 26,2% — юноши. Среди участников 7,7% (243) ответили, что являются иностранными студентами. Статус студента с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) или инвалидностью отметили 2,8% респондентов (87 человек). Наличие особых образовательных потребностей (далее — ООП), связанных с лингвистическими особенностями, указали 8,7% студентов, с психологическими особенностями — 11,4%, с недостаточной базовой подготовкой — 10,8%.

В исследовании также приняли участие 327 преподавателей университета: 23,2% опрошенных — мужчины, 76,8% — женщины. 52,3% ответили, что нуждаются в повышении профессиональной компетентности в области инклюзивного образования, 12% активно участвуют в инклюзивных мероприятиях, а 2% являются их организаторами. 34% преподавателей не вовлечены в реализацию инклюзивного образования в университете.

Методы анализа. Для достижения целей, заявленных в статье, нами использовался частотный метод анализа данных, а также сравнительный метод, позволивший выделить, кто и в чем испытывает сомнения, и метод сопоставления групп, чтобы увидеть, дополняют ли сомнения студентов и преподавателей друг друга или указывают на разные слабые зоны.

Результаты исследования

Анализ основной части анкеты по оценке реализации принципов УДО позволил выявить следующие тенденции. Мы анализировали процент респондентов от общего количества, которые затруднились с ответом.

Анализ нейтральных ответов студентов и преподавателей имеет в целом близкие значения. Вместе с тем часть конкретных утверждений достаточно ярко демонстрирует разницу в их представлениях и оценках.

Анализ ответов, представленных на рис. 1, свидетельствует о том, что больше всего расхождений между преподавателями и студентами вызвали вопросы из блока «Представление».

Так, 14% студентов испытывают затруднения с тем, как узнать цели и структуру изучаемого курса, около 10% — абсолютно не знают об этом. В то же время преподаватели уверены, что вся информация доведена до студентов на занятиях, и только 2% преподавателей затруднились при оценивании данного индикатора. Преподаватели также уверены, что содержание курсов разворачивается упорядоченно, в то время как 13% студентов отметили, что затрудняются ответить на этот вопрос.

Практически половина преподавателей (45%) усомнились в том, что для студентов с инвалидностью есть возможность использовать адаптированное программное обеспечение. И лишь 11% студентов затруднились в ответе на этот вопрос. Вероятно, что преподаватели действительно не знают о наличии такого обеспечения в университете и возможности его использования, в то время как студенты, очевидно, решают такую проблему самостоятельно.

Вопросы из блока «Вовлечение», в оценке которых преподаватели разошлись со студентами, свидетельствуют о разнице в представлении об активности студентов в процессе обучения. Практически 1/3 студентов (28%) усомнились в возможности высказывать свое мнение и предлагать пути решения возникающих проблем, и только 2,5% преподавателей усомнились в ответе на данный вопрос, а 21% — сомневается, что их курс способствует появлению у обучающихся мотивации к совершенствованию навыков и знаний.

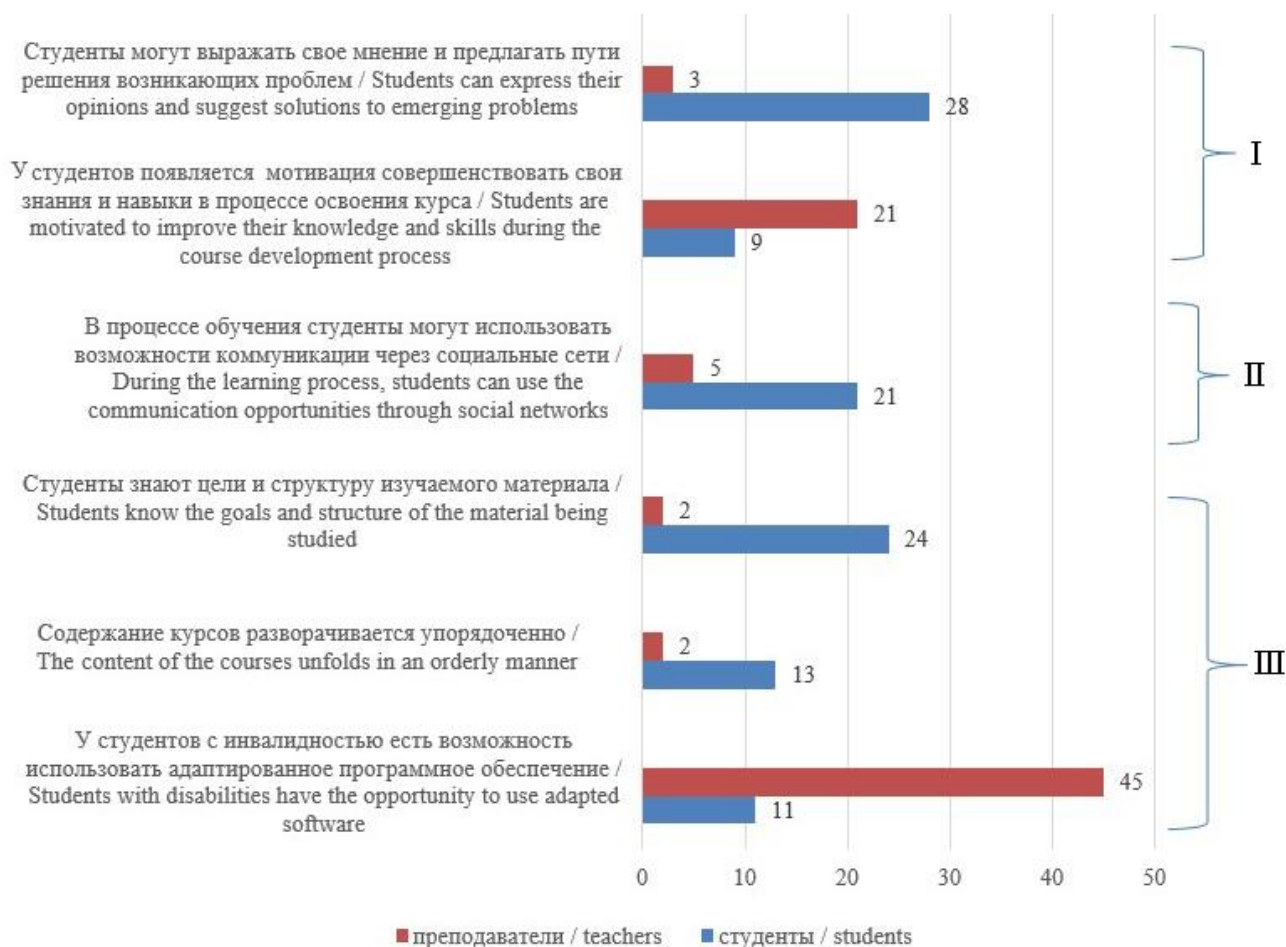


Рис. 1. Индикаторы принципов УДО, в оценке которых вариант «затрудняюсь ответить» у студентов и преподавателей значительно расходится, в %: I — блок «Вовлечение»; II — блок «Взаимодействие»; III — блок «Представление»

Fig. 1. Indicators of the principles of UDL, in the assessment of which the option "I find it difficult to answer" differs significantly between students and teachers, in %: I — Engagement section; II — Action & Expression section; III — Representation section

Совпадения или близкие позиции у студентов и преподавателей / Высокий процент сомнений.

Сопоставимый процент ответов на вопрос «затрудняюсь ответить» среди студентов и преподавателей вызывает блок вопросов в анкете, оценивающий коммуникативную толерантность. Иными словами, больше всего сомнений у респондентов вызвали вопросы о том, что мешает им в обучении, с чем они готовы мириться, а с чем нет.

От 24% до 30% преподавателей не уверены, мешают ли им студенты, не способные к концентрации внимания, перекладывающие ответственность на других, имеющие инвалидность и ОВЗ и пр. (рис. 2). С высокой долей вероятности мы имеем дело с эффектом социальной желательности: преподаватели знают, что это не должно им мешать. Вместе с тем такие ответы могут свидетельствовать о том, что преподаватель просто не учитывает в своей

работе гетерогенность среды. «Затрудняюсь ответить» в данном случае может означать, что он реализует свои задачи и не обращает внимания на разное поведение и реакции студентов.

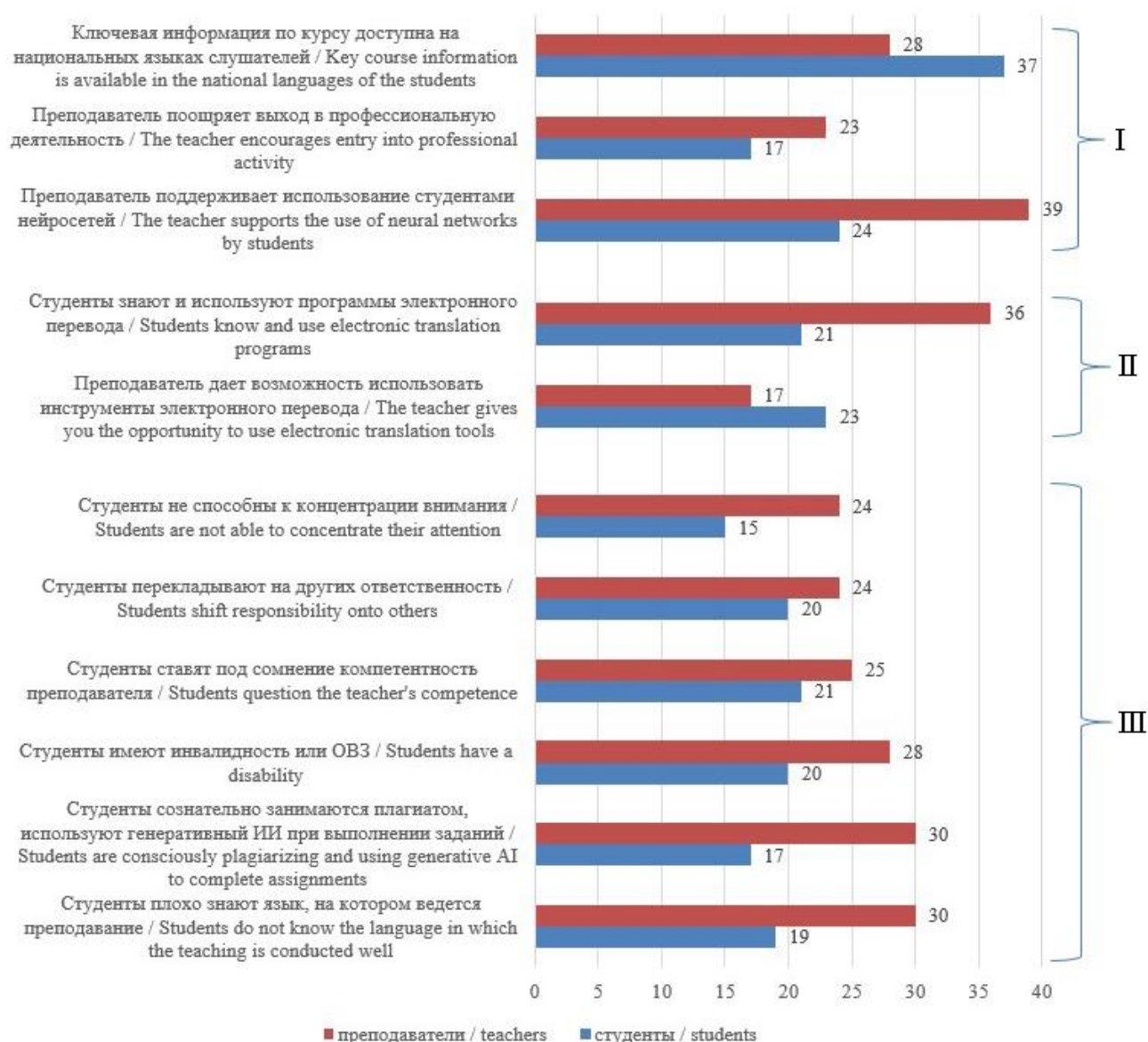


Рис. 2. Индикаторы принципов УДО, в оценке которых чаще всего встречается вариант «затрудняюсь ответить» среди студентов и преподавателей, %: I — блок «Вовлечение»;

II — блок «Представление»; III — блок «Коммуникативная толерантность»

Fig. 2. Indicators of the principles of UDL, in the assessment of which the "I find it difficult to answer" option is most often found among students and teachers, %: I — Engagement section;

II — Representation section; III — Communicative tolerance section

Около 30% преподавателей затрудняются в оценке эффективности занятий, которые они проводят для иностранных студентов и студентов с ОВЗ. Вероятно, так ответили те, у кого

недостаточно подобного опыта. В анкетных данных 52,3% опрошенных преподавателей ответили, что нуждаются в повышении профессиональной компетентности в области инклюзивного образования, что соотносится с данными других исследований (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Shutaleva et al., 2023).

Значительное количество индикаторов в блоке вопросов, описывающих «Представление», также вызвали сомнения у студентов и преподавателей: 37% студентов затрудняются в ответе на вопрос о наличии ключевой информации по курсу на национальном языке. В то же время непонятной кажется позиция 28% преподавателей, которые затруднились с ответом на подобный вопрос: если информация доступна, то они об этом знают, если информация на национальных языках отсутствует, то преподаватель не может не знать об этом.

Сложности с ответом на вопросы, связанные с возможностями использования электронного перевода, у 23% студентов и 17% преподавателей свидетельствуют о фрагментарности таких инструментов. И гораздо меньше студентов (21%) по сравнению с преподавателями (36%) затрудняются в том, знакомы ли им программы электронных переводов. Иными словами, преподаватели в обучении такие программы используют меньше, чем студенты, несмотря на увеличение доли иностранных студентов в аудитории.

Меньше всего нами выделено вопросов в блоке «Вовлечение», где преподаватели одновременно со студентами совпадают в сложностях оценки. Ситуация, когда студенты (23%) отмечают, что не уверены в том, что у них есть возможность вносить предложения по содержанию и форме проведения занятий, может объясняться тем, что они этим правом не пользовались и вряд ли им была предложена такая активность. Их сомнения разделяют 19% преподавателей, по-видимому, не предусматривая такой возможности в образовательных условиях. Отсутствие подобной возможности полностью отметили 17% студентов. При этом почти четверть преподавателей (23%) затрудняются ответить, поощряют ли они в рамках своего курса выход обучающихся в профессиональную деятельность (например, стажировки, подработки, волонтерство).

Около 30% преподавателей и 17% студентов не знают точно, как оценить ситуацию с сознательным использованием плагиата и генеративного искусственного интеллекта (генеративного ИИ) при выполнении заданий. Это может быть связано с тем, что отсутствуют точные нормативные правила или инструкции, которые бы регламентировали использование студентами генеративного ИИ на занятии.

Похожие затруднения могут объяснять сложности в ответе на вопрос об использовании в обучении нейросетей для значительного количества респондентов (39% преподавателей и 24% студентов испытывают затруднения в ответе на вопрос). Нет четкого понимания, ясности — можно или нет использовать ИИ в процессе обучения.

Самый низкий процент усомнившихся

Вопросы, вызвавшие меньше всего сомнений в оценке у преподавателей и студентов, можно оценить как ресурсные. Преподаватели демонстрируют увлеченность реализуемой дисциплиной, этот факт констатируют 90% студентов и 96% преподавателей (рис. 3). Основную, самую важную и наиболее сложную информацию во время занятия преподаватель повторяет неоднократно, утверждают 88% студентов и 96% преподавателей. С вопросами и затруднениями студенты всегда могут обратиться как к своим сокурсникам, так и к

преподавателю, с уверенностью, что получают ответ, помощь или поддержку, полагают 90% студентов и 96% преподавателей.

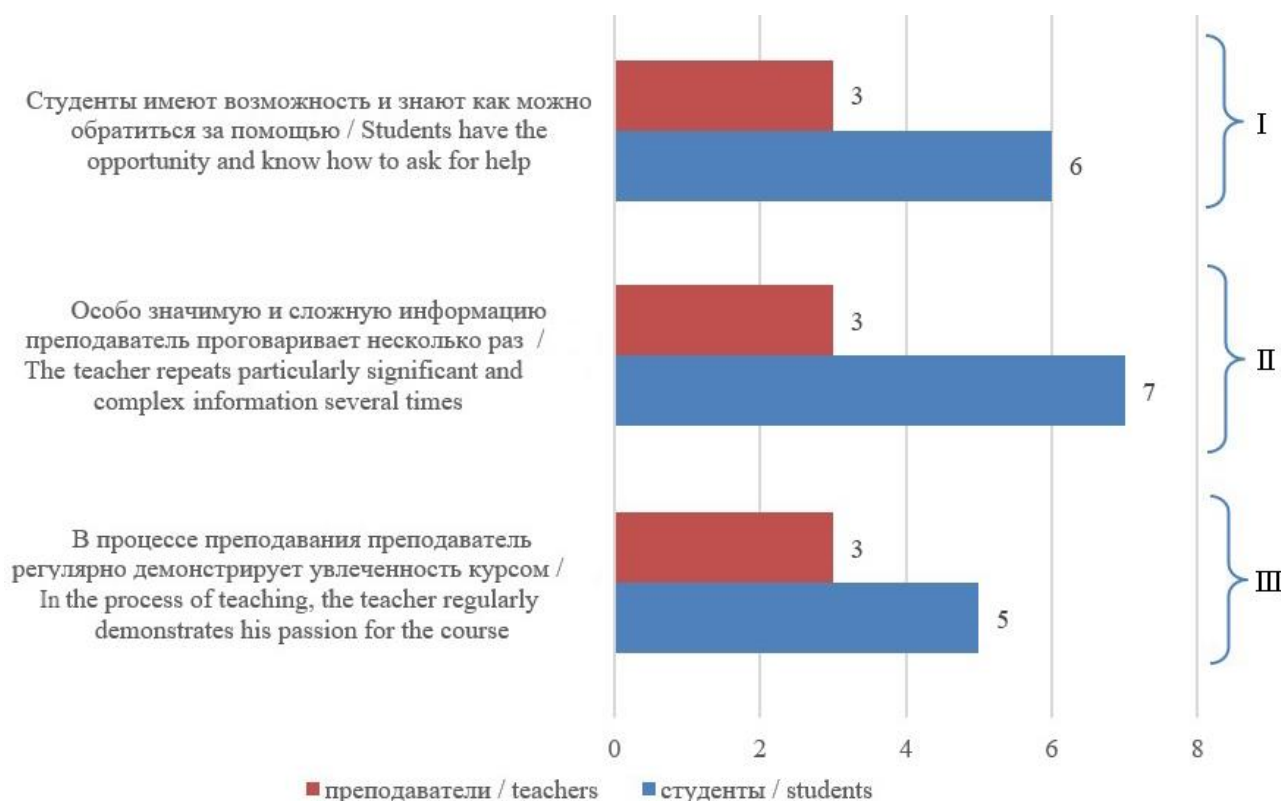


Рис. 3. Индикаторы реализации принципов УДО, в оценке которых реже всего встречается вариант «затрудняюсь ответить» у студентов и преподавателей, %: I — блок «Взаимодействие»; II — блок «Представление»; III — блок «Вовлечение»

Fig. 3. Indicators of the implementation of the principles of UDL, in the assessment of which the "I find it difficult to answer" option is less common among students and teachers, %: I — Action & Expression section; II — Representation section; III — Engagement section

Результаты исследования также показывают, что процент студентов, которые затрудняются с ответом, обычно выше, чем количество сомневающих преподавателей.

Блок ответов, имеющих отношение к характеристикам, описывающим возможности «Действия и самовыражения» в рамках учебных занятий, позволил проанализировать то, как сами студенты оценивают свою активность и инициативу. Результаты демонстрируют большую долю сомнений в выборе вариантов: во всех 15-ти предложенных высказываниях от 10% до 20% опрошенных затруднились с ответом. Полученные результаты в соотношении со значительным количеством индикаторов (6 из 13-ти), позволяющих оценить коммуникативную толерантность, могут говорить о том, что менее всего понятна как преподавателям, так и студентам сфера взаимодействия, общения, проявления самостоятельности в условиях образовательной гетерогенности. Если с форматами, дидактическими средствами и инструментами обучения все более понятно — они

оцениваются более точно (что-то есть, чего-то не хватает), то в сфере выстраивания отношений субъектов возникают сложности. Педагогам может быть непонятно, как себя вести в условиях высокого разнообразия студенческих групп, каким образом можно организовать пространство взаимодействия, что считать эффективным общением. Студенты не точно понимают, где и как они могут проявлять больше активности и самостоятельности, скорее они демонстрируют неуверенность в себе и своих силах: 20,7% затрудняются в том, что они «обычно выполняют больше, чем от них требуют», и 20,4% сомневаются в оценке утверждения «что бы ни происходило, я всегда тотчас же нахожу решение».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что именно эта область высказываний нуждается в дополнительном осмыслении и может быть изучена более подробно качественными методами.

Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют частично ответить на поставленные исследовательские вопросы. Во-первых, наибольшие затруднения в оценке УДО респонденты испытывают в рамках блока I «Представление» и блока III «Вовлечение», особенно в аспектах, связанных с прозрачностью курсового дизайна, доступностью технологий инклюзии и возможностью совместного проектирования содержания. Во-вторых, выбор опции «затрудняюсь ответить» нельзя рассматривать как недостаток данных — он отражает рефлексивную неопределенность, обусловленную либо отсутствием опыта применения УДО, либо противоречиями между декларируемыми нормами инклюзии и их практической реализацией (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Martin et al., 2019). В-третьих, сомнения студентов и преподавателей в значительной степени дополняют друг друга, особенно в вопросах этики использования ИИ, совместного принятия решений и инклюзивного взаимодействия. Однако в таких аспектах, как оценка прозрачности подачи содержания, наблюдается выраженный диссонанс между группами, что указывает на разрыв между планируемой и воспринимаемой доступностью учебного материала.

Наиболее ярко расхождение между преподавателями и студентами проявилось в оценке ясности, структурированности и логики представления учебного контента — ключевых компонентов первого принципа УДО. Преподаватели продемонстрировали высокую уверенность в том, что материалы к курсу доступны и упорядочены, в то время как 13% студентов затруднились с ответом. Подобный феномен «преподавательского оптимизма» ранее описывался в зарубежных работах и подтверждается метаанализом (Almeqdad et al., 2023), где отмечается, что педагоги склонны переоценивать функциональную доступность своих материалов, не учитывая когнитивные и эмоциональные барьеры учащихся. Это указывает на дефицит обратной связи в образовательной системе и отсутствие системных механизмов совместного рефлексирования учебного дизайна (Bradshaw, 2020; Xie, Rice, 2021).

Тревожным оказался разрыв в восприятии доступности технологий для студентов с инвалидностью. Преподаватели, за редким исключением, уверены, что такие технологии предусмотрены, в то время как у студентов доминирует неопределенность. Это свидетельствует о том, что вопросы доступности смещены в «зону личной ответственности» обучающихся, а не рассматриваются как системная задача институции (Martin et al., 2019).

В блоке, посвященном вовлечению, наиболее выраженная асимметрия проявилась в оценке возможности влиять на содержание и формат занятий. Важно, что 19% преподавателей также

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

затруднялись ответить на этот вопрос, а 17% студентов прямо заявили, что такой возможности нет. Это говорит не о субъективной неудовлетворенности, а об институциональной несформированности практик совместного проектирования (Garrad, Nolan, 2023; Stentiford, Koutsouris, 2022).

Заметим, что именно в этом аспекте проявляется прямая связь с дефицитом подготовки педагогов в области инклюзивного образования: будущие преподаватели не получают достаточных компетенций по вовлечению учащихся в проектирование учебного процесса, что в дальнейшем воспроизводится в практике (Arnaiz-Sánchez et al., 2023). Таким образом, сомнения и неопределенность в данном случае являются индикатором системного просчета в педагогической подготовке, а не индивидуального недостатка мотивации.

Одновременно выявлены зоны согласованной неопределенности: как у студентов, так и у преподавателей возникают сомнения в вопросах инклюзивного взаимодействия в гетерогенной аудитории и этического использования ИИ в академической деятельности. Это может частично объясняться эффектом социальной желательности (Bäckström, Björklund, 2024; Rickwood, Coleman-Rose, 2023): респонденты не хотят признавать дискомфорт от разнообразия или незнание правил пользования систем с генеративным искусственным интеллектом. Особенно показательно, что около 30% преподавателей и 17% студентов не смогли оценить, соблюдается ли академическая добросовестность при использовании ИИ.

Напротив, наименьший уровень неопределенности зафиксирован в аспектах, относящихся к базовой педагогической заботе: увлеченность преподавателя, многократное повторение ключевых идей, доступность поддержки. Эти практики, хотя и не всегда формализованы как часть УДО, фактически соответствуют всем трем его принципам. Они могут рассматриваться как существующие ресурсы, на которые можно опираться при системном внедрении УДО (Almeqdad et al., 2023; Kelly, Padden, Fleming, 2023).

Таким образом, картина получается не двоичной («реализовано — не реализовано»), а многоуровневой: УДО уже присутствует в образовательной культуре, но фрагментарно и неосознанно. Его системное внедрение требует не столько «обучения принципам», сколько совместной рефлексии по поводу тех зон, где возникает неопределенность — именно они указывают на самые глубокие структурные барьеры.

Выводы

Ответы «не знаю», «затрудняюсь ответить» являются обычным явлением в исследовании. Вместе с тем они могут ставить под угрозу достоверность результатов. Выбор респондентами среднего балла шкалы, обозначенный как нейтральный или неопределенный, может свидетельствовать о таких совершенно разных конструктах, как амбивалентность, «неотношение» или несуществующие когнитивные состояния, нежелание раскрывать «истинные» когнитивные состояния и желание избежать ответов, которые могут быть сочтены неправильными.

Выявлено, что процент студентов, которые затрудняются с ответом, обычно выше, чем количество преподавателей, которые затрудняются с ответом на этот же вопрос. Часть утверждений требует уточнения, поскольку может быть сформулирована неопределенно и не понятна для конкретной категории студентов, например, иностранных студентов.

Анализ неуверенных ответов педагогов свидетельствует о несколько иной картине. Сомнение чаще выдает истинную позицию. Так, анализ некоторых ответов, в которых сомневается преподаватель, в сопоставлении с основными результатами указывает на то, что он просто знает, какой ответ «правильный», и выбирает социально одобряемый вариант.

Полученные результаты могут служить доказательным примером того, что аналитика данных может разворачиваться нетипичным образом, анализировать скрытые от стандартной логики данные и получать дополнительное содержание. Предложенная логика также может служить стратегией улучшения опросника, его корректировки.

Инструменты, ориентированные более чем на одну группу респондентов, дают более широкое поле для анализа, что принципиально важно в условиях образовательной гетерогенности.

Ограничения. Анализ неопределенных ответов на вопросы в оценке преподавателями и студентами принципов УДО — значимая информация, которая содержательно дополняет общую картину исследования. Вместе с тем проведенный анализ не позволяет понять истинных причин выбора респондентами таких ответов. Мы смогли зафиксировать лишь общие тенденции, выделить зоны «риска» и «ресурса» в оценке принципов УДО. Проведение дополнительного исследования с привлечением качественных методов позволило бы провести более глубокую аналитику, где респонденты смогут раскрыть причины и условия выбора различных оценок УДО и обозначить свое отношение к этой технологии.

Расширение дизайна исследования методами смежных наук также позволило бы обогатить анализ данных. Мы считаем, что сопоставление полученных результатов с анализом цифровых следов, фиксирующих действия преподавателей и студентов в процессе выполнения учебных задач, позволит значительно объективизировать интерпретацию результатов.

Исследование ограничено рамками одного образовательного учреждения, что не позволяет распространить полученные результаты на университеты, тем более работающие по иной образовательной модели.

Limitations. The analysis of uncertain answers to questions in the evaluation of Universal design principles by teachers and students is a significant information that meaningfully complements the overall picture of the study. However, the analysis does not allow us to understand the true reasons for the respondents' choice of such answers. We were able to capture only general trends, identify areas of "risk" and "resource" in assessing the principles of Universal Design for Learning. Conducting additional research using qualitative methods would allow for deeper analysis, where respondents would be able to reveal the reasons and conditions for choosing different assessments of Universal Design and indicate their attitude to this technology.

Extending the research design by methods of related sciences would also enrich data analysis. We believe that comparing the results obtained with the analysis of digital footprints that record the actions of teachers and students in the process of completing educational tasks will significantly objectify the interpretation of the results.

The study is limited to one educational institution, which does not allow the results to be extended to universities, especially those operating under a different educational model.

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

Список источников / References

1. Алехина, С.В. (Ред.). (2020). *Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций*. М.: МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/mtude2020/mtude2020.pdf> (дата обращения: 14.11.2025).
Alekhina, S.V. (Ed.). (2020). *Model and Technology of Universal Design for Learning in the Context of Diverse Educational Needs of Primary School Students: Guidelines for Teachers, Psychological and Pedagogical Support Specialists, and Methodologists*. Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/mtude2020/mtude2020.pdf> (viewed: 14.11.2025).
2. Брук, Ж.Ю. (2015). Педагогика многообразия: зарубежный опыт. *Казанский педагогический журнал*, 5-2(112), 265—268. URL: <https://www.elibrary.ru/vcfebb> (дата обращения: 14.11.2025).
Bruk, Zh.Yu. (2015). Diversity pedagogy: foreign experience. *Kazan Pedagogical Journal*, 5-2(112), 265—268. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/vcfebb> (viewed: 14.11.2025).
3. Волосникова, Л.М., Федина, Л.В. (2023). Инклюзивное совершенство: новая модель университета в XXI веке на основе универсального дизайна обучения. *Психологическая наука и образование*, 28(6), 24—32. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280602>
Volosnikova, L.M., Fedina, L.V. (2023). Inclusive Excellence: A new University Model in the 21st Century Based on Universal Design for Learning. *Psychological Science and Education*, 28(6), 24—32. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280602>
4. Рубцов, В.В., Саитгалиева, Г.Г., Денисова, О.А., Волосникова, Л.М., Гутерман, Л.А., Краснопевцева, Т.Ф., Борозинец, Н.М., Осьмук, Л.А. (2023). Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации. *Психологическая наука и образование*, 28(6), 6—23. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280601>
Rubtsov, V.V., Saitgalieva, G.G., Denisova, O.A., Volosnikova, L.M., Guterman, L.A., Krasnopevtseva, T.F., Borozinets, N.M., Osmuk, L.A. (2023). The Purpose, Objectives and Main Directions of the Development of Inclusive Higher Education in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, 28(6), 6—23. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280601>
5. Almeqdad, Q.I., Alodat, A.M., Alquraan, M.F., Mohaidat, M.A., Al-Makhzoomy, A.K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
6. Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C.M., Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(2), Article 31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
7. Bäckström, M., Björklund, F. (2024). Why Forced-Choice and Likert Items Provide the Same Information on Personality, Including Social Desirability. *Educational and Psychological Measurement*, 84(3), 549—576. <https://doi.org/10.1177/00131644231178721>

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

8. Ben-Porath, Y.S. (2003). *Assessing Personality and Psychopathology with Self-Report Inventories*. In: J.R. Graham, J.A. Naglieri (Eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 553—577). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1024>
9. Bradshaw, D.G. (2020). Examining Beliefs and Practices of Students With Hidden Disabilities and Universal Design for Learning in Institutions of Higher Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(15), 12—20. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i15.3933>
10. Bruine de Bruin, W., Fischbeck, P.S., Stiber, N.A., Fischhoff, B. (2002). What Number is “Fifty-Fifty”? Redistributing Excessive 50% Responses in Elicited Probabilities. *Risk Analysis*, 22(4), 713—723. <https://doi.org/10.1111/0272-4332.00063>
11. Cumming, T.M., Rose, M.C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: a review of the current literature. *Australian Educational Researcher*, 49, 1025—1043. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
12. Denman, D.C., Baldwin, A.S., Betts, A.C., McQueen, A., Tiro, J.A. (2018). Reducing “I Don’t Know” Responses and Missing Survey Data: Implications for Measurement. *Medical Decision Making*, 38(6), 673—682. <https://doi.org/10.1177/0272989x18785159>
13. Dillman, D.A., Eltinge, J.L., Groves, R.M., Little, R.J.A. (Eds.). (2002). *Survey Nonresponse*. New York: Wiley.
14. Durand, R.M., Lambert, Z.V. (1988). Don’t Know Responses in Surveys: Analyses and Interpretational Consequences. *Journal of Business Research*, 16(2), 169—188. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(88\)90040-9](https://doi.org/10.1016/0148-2963(88)90040-9)
15. Garrad, T.-A., Nolan, H. (2023). Rethinking higher education unit design: Embedding universal design for learning in online studies. *Student Success*, 14(1), 1—8. <https://doi.org/10.5204/ssj.2300>
16. Gunderson, J.L., Cumming, T.M. (2022). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 591—601. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2075430>
17. Kelly, A.M., Padden, L., Fleming, B. (Eds.). (2023). *Making Inclusive Higher Education a Reality: Creating a University for All* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003253631>
18. Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft: Reconstruction and Inclusion – Perspectives and Ambivalences of Reconstructive Research in Inclusive Education. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), Article 10. <https://doi.org/10.21248/qfi.64>
19. Krosnick, J.A., Holbrook, A.L., Berent, M.K., Carson, R.T., Hanemann, W.M., Kopp, R.J., et al. (2002). The impact of “no opinion” response options on data quality: Non-attitude reduction or an invitation to satisfice? *Public Opinion Quarterly*, 66(3), 371—403. <https://doi.org/10.1086/341394>
20. Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. New York. URL: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf (viewed: 27.11.2025).
21. Martin, N., Wray, M., James, A., Draffan, E.A., Krupa, J., Turner, P. (2019). *Implementing Inclusive Teaching and Learning in UK Higher Education – Utilising Universal Design for Learning (UDL) as a Route to Excellence*. Society for Research into Higher Education. URL: <https://openresearch.lsbu.ac.uk/item/8666q> (viewed: 27.11.2025).

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

22. Murphy, M.P. (2021). Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. *Policy Futures in Education* 19(3). Article 147821032094020. <https://doi.org/10.1177/1478210320940206>
23. Rapp, A.C., Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423—439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
24. Rickwood, D.J., Coleman-Rose, C.L. (2023). The effect of survey administration mode on youth mental health measures: Social desirability bias and sensitive questions. *Heliyon*, 9(9), Article e20131. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20131>
25. Schrum, M., Ghuy, M., Hedlund-Botti, E., Natarajan, M., Johnson, M., Gombolay, M. (2023). Concerning Trends in Likert Scale Usage in Human-Robot Interaction: Towards Improving Best Practices. *ACM Transactions on Human-Robot Interaction*, 12(3), Article 33. <https://doi.org/10.1145/3572784>
26. Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V., Tynchenko, Ya. (2023). Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher Education: Teachers and Students with Special Educational Needs. *Sustainability*, 15(4), Article 3011. <https://doi.org/10.3390/su15043011>
27. Stentiford, L., Koutsouris, G. (2022). Critically considering the ‘inclusive curriculum’ in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250—1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937>
28. Suárez-García, A., Álvarez-Hernández, M., Arce, E., Ribas, J.R. (2024). Exploring the Efficacy of Binary Surveys versus Likert Scales in Assessing Student Perspectives Using Bayesian Analysis. *Applied Sciences*, 14(10), Article 4189. <https://doi.org/10.3390/app14104189>
29. Waters, E.A., Kiviniemi, M.T., Hay, J.L., Orom, H. (2022). Dismissing “Don’t Know” Responses to Perceived Risk Survey Items Threatens the Validity of Theoretical and Empirical Behavior-Change Research. *Perspectives on Psychological Science*, 17(3), 841—851. <https://doi.org/10.1177/17456916211017860>
30. Xie, J., Rice, M.F. (2021). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 886—900. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827372>

Информация об авторах

Жанна Юрьевна Брук, кандидат педагогических наук, доцент Школы образования, Тюменский государственный университет (ФГАОУ ВО ТюмГУ), Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Людмила Викторовна Федина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Школы образования, Тюменский государственный университет (ФГАОУ ВО ТюмГУ), Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Information about the authors

Zhanna Yu. Bruk, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, School of Education, Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Брук Ж.Ю., Федина Л.В. (2025)
Оценка принципов универсального дизайна
для обучения в университете: о чем умолчали
респонденты
Социальные науки и детство, 6(4), 5—23.

Bruk Zh.Yu., Fedina L.V. (2025)
Evaluation of the universal design principles
for university education: what the respondents
did not mention
Social Sciences and Childhood, 6(4), 5—23.

Ludmila V. Fedina, Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent, Associate Professor, School of Education, Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Вклад авторов

Брук Ж.Ю. — идея статьи; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; применение статистических, математических методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных.

Федина Л.В. — аннотирование, написание рукописи; применение статистических, математических методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

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

Contribution of the authors

Zhanna Yu. Bruk — the idea of the manuscript; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; application of statistical, mathematical methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis.

Ludmila V. Fedina — annotation, writing of the manuscript; application of statistical, mathematical methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проводилось 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 07.12.2025
Поступила после рецензирования 17.12.2025
Принята к публикации 17.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.12.07
Revised 2025.12.17
Accepted 2025.12.17
Published 2025.12.30

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ | AGE-RELATED PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей

А.П. Еселевич¹✉, Д.В. Машкова¹, Г.А. Оськина²

¹ Социально-просветительский проект «Азбука семьи», Москва, Российская Федерация

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

✉ eselevitch@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Исследование выявляет связь эмоционального состояния матерей, их родительских компетенций и эмоционального состояния детей, а также демонстрирует снижение тревожности у детей и улучшение эмоционального состояния матерей после участия в школе родителей по программе «Азбука счастливой семьи», что имеет практическую ценность для семейной психотерапии и психолого-педагогического сопровождения семей.

Цель. Изучить эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей. **Гипотеза.**

Эмоциональное состояние детей связано с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей; будет наблюдаться динамика показателей у респондентов после участия в программе. **Методы и материалы.**

В исследовании приняли участие 68 пар «мать — ребенок» ($M_m = 39,1$, $SD = 4,5$; $M_p = 9,9$, $SD = 3,6$, 52,9% — мальчики). Для оценки эмоционального состояния матерей применялась Шкала адаптивного функционирования для взрослых «Achenbach system of empirically based assessment», для оценки родительских компетенций — методика незаконченных ситуаций Н.Д. Михеевой и опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е.И. Захаровой; для оценки эмоционального состояния ребенка — 3 методики в соответствии с возрастом ребенка: проективный тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен «Выбери нужное лицо» (4—6 лет), детский вариант шкалы явной тревожности CMAS в адаптации А.М. Прихожан (7—12 лет) и шкала личностной тревожности (13—17 лет) А.М. Прихожан, методика «Паровозик» С.В. Велиевой — для всех возрастов. В обработке данных использовались описательные статистики, корреляционный и факторный анализ. **Результаты.** Показана взаимосвязь между эмоциональным состоянием ребенка, матери и ее

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

родительскими компетенциями. Низкая тревожность детей связана с развитыми родительскими компетенциями, при этом эмоциональное состояние матери может быть как благополучным, так и неблагоприятным. По итогам прохождения родителями программы «Азбука счастливой семьи»: уменьшилась тревожность у детей школьного возраста, у матерей снизились показатели тревожности, депрессивности, агрессивности и проявлений дезадаптивного поведения; изменились 9 из 11 показателей детско-родительского эмоционального взаимодействия, в том числе безусловное принятие ребенка, оказание эмоциональной поддержки, понимание причин состояния ребенка и отношение к себе как к родителю. **Выводы.** Развитие родительских компетенций связано с низкой тревожностью детей школьного возраста, а участие в программе «Азбука счастливой семьи», возможно, способствует снижению неблагоприятного эмоционального состояния матерей и детей. Рекомендовано, чтобы психологи, работающие с детско-родительскими отношениями, обращали внимание на развитие родительских компетенций матерей, в том числе с применением программы «Азбука счастливой семьи».

Ключевые слова: эмоциональное состояние детей и матерей, тревожность, родительские компетенции, детско-родительское эмоциональное взаимодействие, Азбука счастливой семьи, тревожность детей дошкольного и школьного возраста, эмоциональное благополучие

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования психологов-лидеров школ родителей «Азбука семьи»: А.Н. Анцыферову, Е.Н. Руссу, С.И. Кузнецову, И.А. Бакиеву, Ж.Ю. Зайдуллину, О.Б. Шалдову, И.Ю. Чистякову, М.В. Кудряшову, И.А. Манасян, О.В. Манину.

Для цитирования: Еселевич, А.П., Машкова, Д.В., Оськина, Г.А. (2025). Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей. *Социальные науки и детство*, 6(4), 24—40. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060402>

Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies

A.P. Eselevich¹✉, D.V. Mashkova¹, G.A. Oskina²

¹ Social and Educational Project "ABC's of Family", Moscow, Russian Federation

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

✉ eselevitch@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. This study is relevant as it reveals the relationship between mothers' emotional state, their parenting competencies, and children's emotional state. It also demonstrates a reduction in children's anxiety and an improvement in mothers' emotional state following participation in the “ABC of a Happy Family” program,

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

which has practical value for family psychotherapy and psychological-pedagogical family support. **Objective.** To examine the emotional state of children in relation to their mothers' emotional state and parenting competencies. **Hypothesis.** Children's emotional state is associated with their mothers' emotional state and parenting competencies; changes in these indicators will be observed in respondents after participation in the “Alphabet of a Happy Family” program. **Methods and materials.** The study involved 68 mother-child pairs ($M_m = 39,1$, $SD = 4,5$; $M_r = 9,9$, $SD = 3,6$, 52,9% boys). To assess the emotional state of the mothers, the Adaptive Functioning Scale for Adults “Achenbach System of Empirically Based Assessment” was used, to assess parental competencies — N.D. Mikheeva's Unfinished Situations Method and E.I. Zakharova's Questionnaire of Child-Parent Emotional Interaction; to assess the emotional state of the child, 3 methods were used in accordance with the child's age: the R. Temple, M. Dorkey & W. Amen Projective Anxiety Test “Choose the right face” (4—6 years), the children's version of the manifest anxiety scale CMAS adapted by A.M. Prikhozhan (7—12 years) and A.M. Prikhozhan's Personal Anxiety Scale (13—17 years). The “Little Engine” method (S.V. Velieva) — for all age groups. Descriptive statistics, correlation analysis, and factor analysis were used in the data processing. **Results.** A relationship was found between the child's emotional state, the mother's emotional state, and her parenting competencies. Specifically, low anxiety in children was associated with developed parenting competencies, while the mother's own emotional state could be either favorable or unfavorable. Following parental participation in the “ABC of a Happy Family” program, school-aged children showed reduced anxiety, and mothers showed decreased indicators of anxiety, depression, aggression, and manifestations of maladaptive behavior. Furthermore, 9 out of 11 indicators of parent-child emotional interaction changed, including unconditional acceptance of the child, providing emotional support, understanding the reasons for the child's state, and the parent's self-perception. **Conclusions.** The findings indicate that the development of parenting competencies is associated with low anxiety in school-aged children, and participation in the “ABC of a Happy Family” program may contribute to reducing adverse emotional states in both mothers and children. It is recommended that psychologists working with parent-child relationships focus on developing mothers' parenting competencies, using the program “ABC of a Happy Family”.

Keywords: emotional state of children and mothers, anxiety, parenting competencies, parent-child emotional interaction, ABCs of a happy family, anxiety in preschool and school-aged children, emotional well-being

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the Lead Psychologists of the “ABC of the Family” parent school groups for their assistance in data collection: A.N. Antsyferova, E.N. Russu, S.I. Kuznetsova, I.A. Bakieva, Zh.Yu. Zaidullina, O. B. Shaldova, I.Yu. Chistyakova, M.V. Kudryashova, I.A. Manasyan, and O.V. Manina.

For citation: Eselevich, A.P., Mashkova, D.V., Oskina, G.A. (2025) Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

competencies. *Social Sciences and Childhood*, 6(4), 24—40. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/ssc.2025060402>

Введение

В современном обществе институт семьи трансформируется под влиянием нестабильности экономической и политической обстановки (Бурина, Кудинова, 2020), что влияет на подходы к воспитанию. Семья по-прежнему играет основную роль в формировании и развитии когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов ребенка (Быкова и др., 2020; Zimmerman, 2023), однако все больше семей испытывают трудности в воспитании детей.

Воспитание требует определенных компетенций (Коваленко, 2015; Хан, 2025; Wang et al., 2024), которыми не все обладают (Zimmer-Gembeck et al., 2022). Рождение ребенка значительно повышает нагрузку, особенно на матерей: недосыпание, гормональная перестройка и трансформация семейной системы. Ежедневно приходится принимать решения, касающиеся здоровья, потребностей и безопасности ребенка (Зайцева, Егорова, 2024; Шералиева, 2024). При этом появление детей актуализирует собственный детский опыт взрослых (Филиппова, Абдуллина, 2016; Racine, Premji, 2025), что может затруднять формирование здоровых отношений в семье. Эмоциональное состояние детей влияет на их развитие (Иванова, Шаповаленко, 2023; Мухамедрахимов, 2003). Эмоциональное благополучие ребенка связано с качеством переживаний, устойчивостью к стрессу, эмоциональным интеллектом (Гарифулина, Телицына, 2024; Холодова, 2020). Психологические подходы раскрывают роль детско-родительских отношений: психоаналитический подчеркивает важность связи ребенка с матерью, бихевиоральный — социализацию, гуманистический — значимость эмпатии. В отечественной психологии сделан акцент на двустороннем влиянии ребенка и семьи.

Таким образом, эмоциональное благополучие ребенка зависит от эмоционального состояния матери, качества детско-родительских отношений и способности семьи создавать поддерживающую среду.

Цель нашего исследования — изучить эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей. Мы выдвинули две гипотезы: существует взаимосвязь между эмоциональным состоянием детей, эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей; после прохождения программы «Азбука счастливой семьи» эмоциональное состояние детей, их матерей и родительские компетенции изменятся (Еселевич, 2025).

Материалы и методы

Исследование было проведено на базе АНО «Азбука семьи» среди участников родительских групп в первые три недели посещения (первый срез данных) и по окончании программы «Азбука счастливой семьи» (второй срез данных). В исследовании участвовали 47 матерей и 68 детей из 11 регионов Российской Федерации (36 мальчиков — 53 %). Возрастные группы: дети 4—6 лет: средний возраст детей — $5,3 \pm 0,8$ лет; средний возраст матерей — $36,8 \pm 3,2$ лет; дети 7—12 лет: средний возраст детей — $10,0 \pm 1,6$ лет; средний возраст матерей — $39,2 \pm 4,2$ лет; дети 13—17 лет: средний возраст детей — $15,6 \pm 1,3$ лет; средний возраст матерей — $41,9 \pm 5,7$ лет. Среди матерей 69% состоят в зарегистрированном браке; а

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

31% более 10 лет в браке; в 59% семей двое детей; 28% матерей занимаются только домом и детьми, остальные работают; 94% детей посещают образовательные учреждения.

Эмоциональное состояние детей в трех возрастных группах оценивалось с помощью следующих методик: «Паровозик» С.В. Валиевой (для всех групп), теста тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен «Выбери нужное лицо» (4—6 лет), детского варианта шкалы явной тревожности СМАС в адаптации А.М. Прихожан (7—12 лет) и шкалы личностной тревожности А.М. Прихожан (13—17 лет).

Для диагностики эмоционального состояния матерей применялся опросник Т. Ахенбаха Achenbach System of Empirically Based Assessment, версия Adult Self-Report для взрослых 19—59 лет, переведенный и адаптированный на русский язык Е.Р. Слободской.

Для изучения родительских компетенций использовались метод незаконченных ситуаций Н.Д. Михеевой, выявляющий способы решения родителями проблемных воспитательных ситуаций, и опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е.И. Захаровой.

Также была создана авторская анкета, которая включала в себя как вопросы социально-демографического характера, так и субъективные оценки матерей уровня стресса по различным поводам, эмоционального и физического состояния и удовлетворенности отношениями по 100-балльной шкале.

Участники школ родителей по программе «Азбука счастливой семьи» добровольно присоединялись к исследованию после ознакомления с проектом, подписывали информированное согласие и заполняли электронные формы опросников для родителей и о ребенке. Диагностика детей проводилась психологами во время совместных с родителями встреч.

Методы. В ходе исследования был проведен корреляционный анализ (критерий Пирсона) связей между эмоциональным состоянием детей и матерей, их родительскими компетенциями, а также другими параметрами (социально-эмоциональными и демографическими характеристиками). Выявление множества значимых связей послужило основанием для факторного анализа. Математическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS.

Результаты

Методика «Паровозик» С.В. Валиевой позволяет определить особенности эмоционального состояния ребенка, то есть степени позитивного (далее — ППС) и негативного (далее — НПС) психического состояния. Эмоциональное состояние матерей исследовалось с помощью следующих шкал ASEBA: шкалы адаптивного функционирования (позволяет проанализировать тему отношений с друзьями, партнером/супругом, в семье, в работе, в обучении); шкалы синдромов (оценивает такие показатели, как: тревожность/депрессивность, замкнутость, соматические жалобы, проблемы мышления, проблемы внимания, агрессивное поведение и поведение, связанное с нарушением правил, назойливость) и DSM-ориентированных шкал (не являются клиническим диагнозом, а скорее помогают выявить возможные проблемные сферы при быстрой, поверхностной диагностике: депрессивные расстройства, тревожные расстройства, соматические расстройства, расстройства, связанные с избеганием, и расстройства дефицита внимания и гиперактивности, антисоциальные расстройства личности). В корреляционный анализ были включены показатели субъективной

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

оценки матерями уровня испытываемого стресса, удовлетворенности отношениями, эмоционального и физического состояния.

В группе детей 4—6 лет ППС ребенка отрицательно связано с тревожностью и депрессивностью матери ($r = -0,525$), а положительно — с ее адаптивностью в партнерских и рабочих отношениях ($r = 0,661$; $r = 0,634$), оценкой семейных отношений и взаимодействия с ребенком ($r = 0,572$; $r = 0,542$), а также с удовлетворенностью поддержкой супруга ($r = 0,694$) (рис. 1). Иными словами, чем выше у матери оценка семейных отношений и детско-родительского взаимодействия, тем выше ППС ребенка.

В группе детей 7—12 лет ППС ребенка отрицательно связано с нарушением мышления у матери ($r = -0,368$) и положительно — с уровнем стресса матери, вызванного социально-экономической обстановкой ($r = 0,389$), политической ситуацией в стране и мире ($r = 0,333$), состоянием здоровья близких ($r = 0,334$) и финансовой ситуацией в семье ($r = 0,350$) (рис. 2).

В группе детей 13—17 лет ППС ребенка отрицательно коррелирует с тревожностью/депрессивностью ($r = -0,620$), агрессивностью ($r = -0,662$), антисоциальным ($r = -0,603$) и депрессивным ($r = -0,637$) расстройством у матери, а положительно — с ее оценкой семейных отношений ($r = 0,776$) и адаптивностью в партнерских отношениях ($r = 0,629$) (рис. 3).

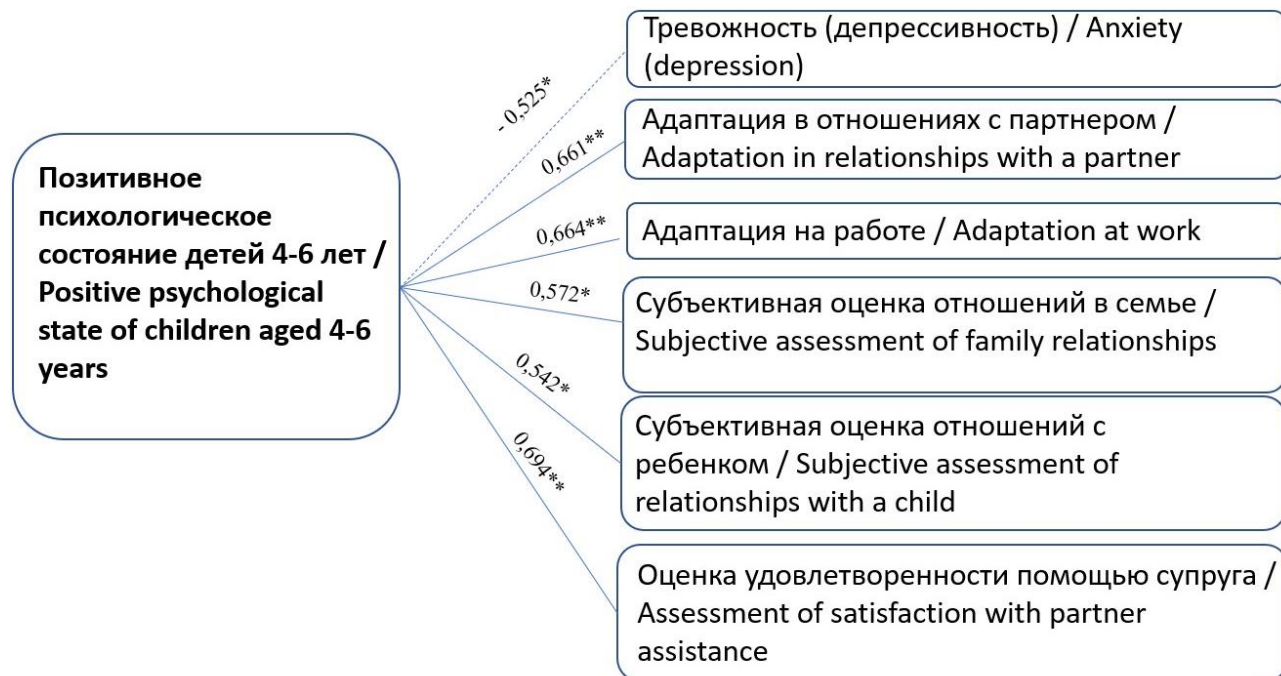


Рис. 1. Взаимосвязь показателя эмоционального состояния детей 4—6 лет и показателей эмоционального состояния матерей: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$

Fig. 1. The relationship between the emotional state of children aged 4—6 years and the emotional state of mothers: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

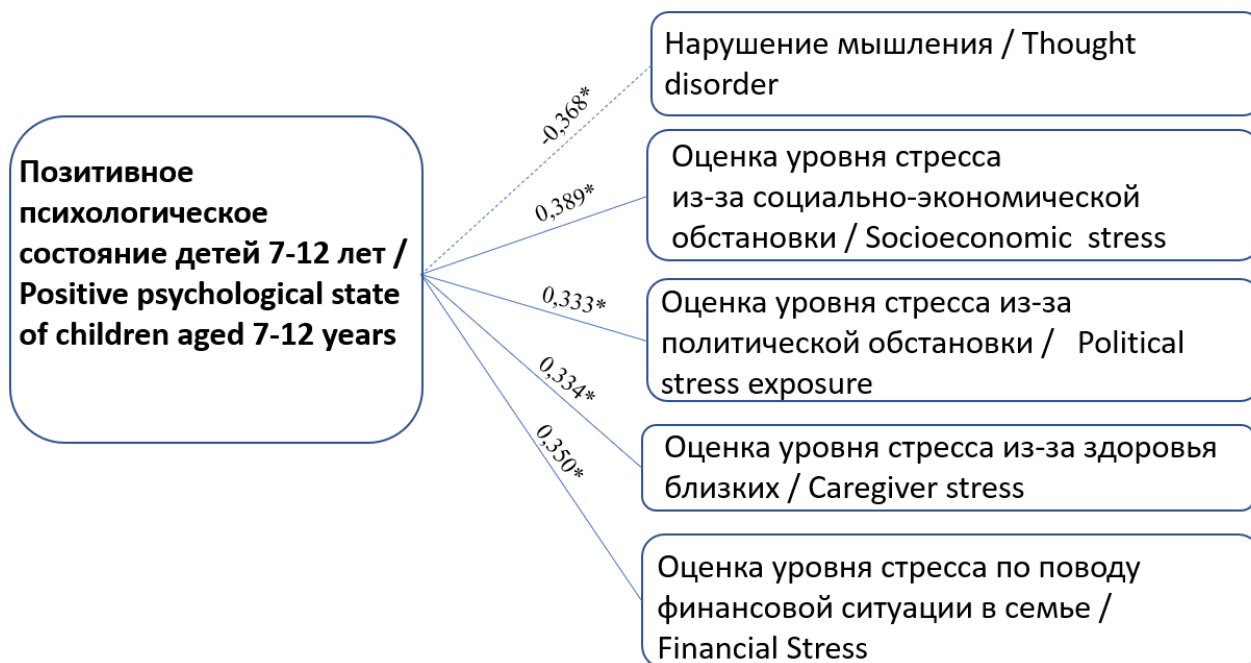


Рис. 2. Взаимосвязь показателя эмоционального состояния детей 7—12 лет и показателей эмоционального состояния матерей: «*» — $p < 0,05$

Fig. 2. The relationship between the emotional state of children aged 7—12 years and the emotional state of mothers: «*» — $p < 0,05$

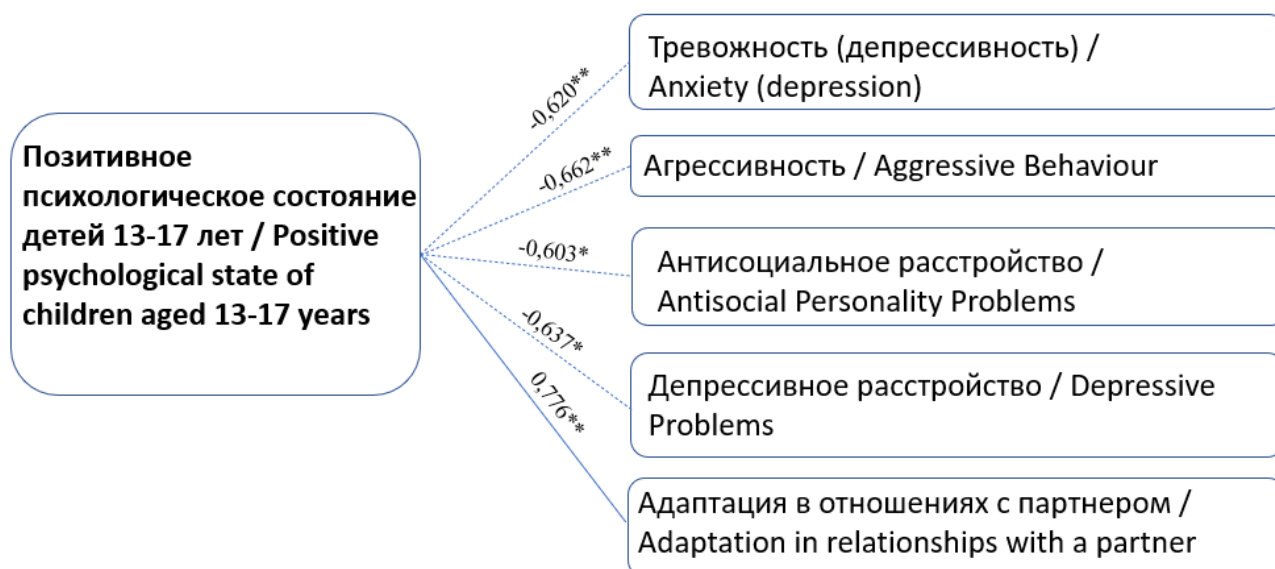


Рис. 3. Взаимосвязь показателя эмоционального состояния детей 13—17 лет и показателей эмоционального состояния матерей: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$

Fig. 3. The relationship between the emotional state of children aged 13—17 years and the emotional state of mothers: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$

Во всех возрастных группах был проведен факторный анализ с вращением. В группе детей 4—6 лет: выделено 9 факторов (96,2% дисперсии), 4 ключевых фактора объяснили 64,3% дисперсии (веса > 0,6); в группе 7—12 лет: получено 16 факторов (93,0% дисперсии), 4 ключевых фактора охватили 50,3% дисперсии (веса > 0,6); в группе 13—17 лет: выявлено 5 факторов (99% дисперсии), 3 ключевых фактора описали 77,3% дисперсии (веса > 0,6). В каждой группе отдельные показатели с весами < 0,6 были включены из-за исследовательской ценности.

Результаты факторного анализа показали, что эмоциональное благополучие матери связано с эмоциональным состоянием ребенка во всех возрастных группах. Сформированные родительские компетенции коррелируют с более низким уровнем тревожности ребенка независимо от возраста. Мы выявили комплексную взаимосвязь трех параметров — эмоционального состояния детей, матерей и родительских компетенций. Хотя связь эмоционального состояния матери и ребенка широко изучена, наши данные демонстрируют особый паттерн: даже при неблагоприятном эмоциональном состоянии матери развитые родительские компетенции связаны с низкой тревожностью детей. Напротив, высокая тревожность детей наблюдается при низких показателях родительских компетенций.

В рамках второй части исследования была проанализирована динамика изменений у детей и их матерей до и после участия последних в программе «Азбука счастливой семьи».

Анализ изменения субъективной оценки матерей удовлетворенностью отношениями с ребенком, супругом, в семье, с собственными родителями, а также оценки физического и эмоционального состояния выявил статистически значимые различия ($p < 0,05$) по всем исследуемым показателям (рис. 4).

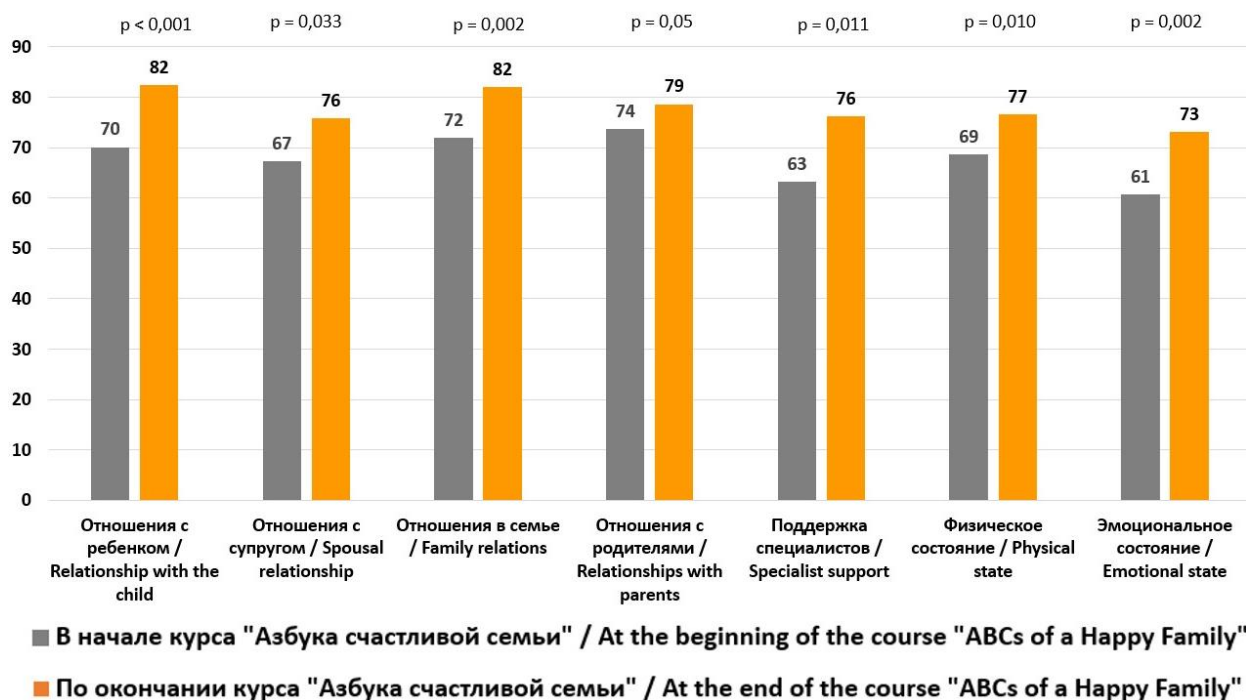


Рис. 4. Динамика субъективной оценки матери
Fig. 4. Dynamics of subjective evaluation by a mother

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»:
эмоциональное состояние детей
в связи с эмоциональным состоянием и
родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools "ABC of the family":
children's emotional state in relation
to mothers' emotional state and
parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

При изучении объективной динамики адаптации в семейных отношениях абсолютные показатели продемонстрировали рост во всех анализируемых сферах, статистически значимое изменение ($p < 0,05$) было выявлено только по общему показателю адаптации в семье (рис. 5).

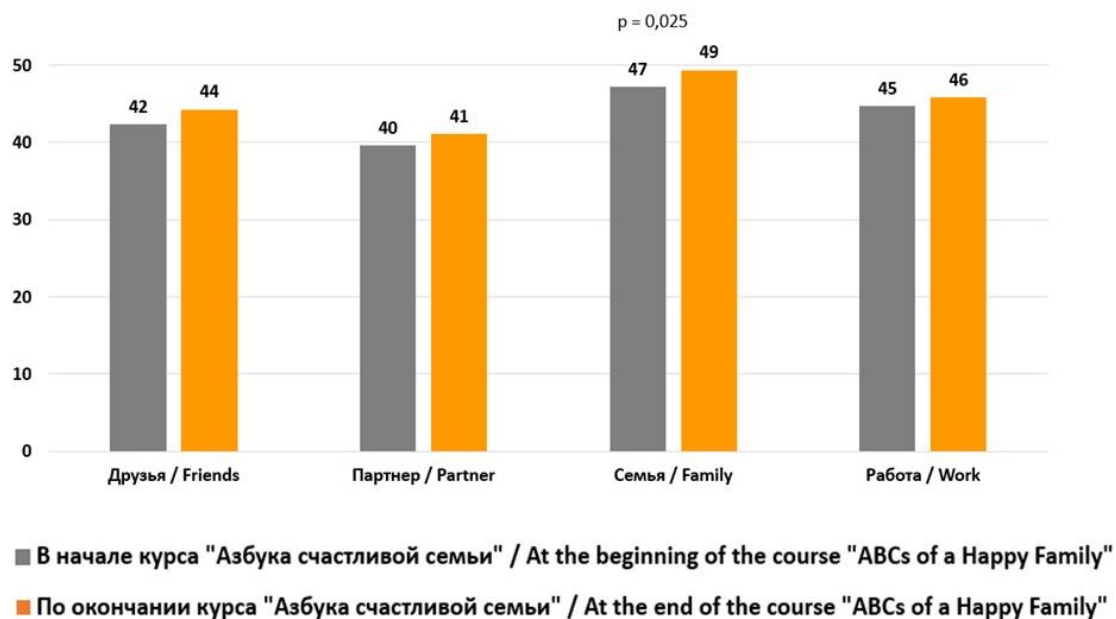


Рис. 5. Динамика адаптации в отношениях
Fig. 5. Relationship adaptation dynamics

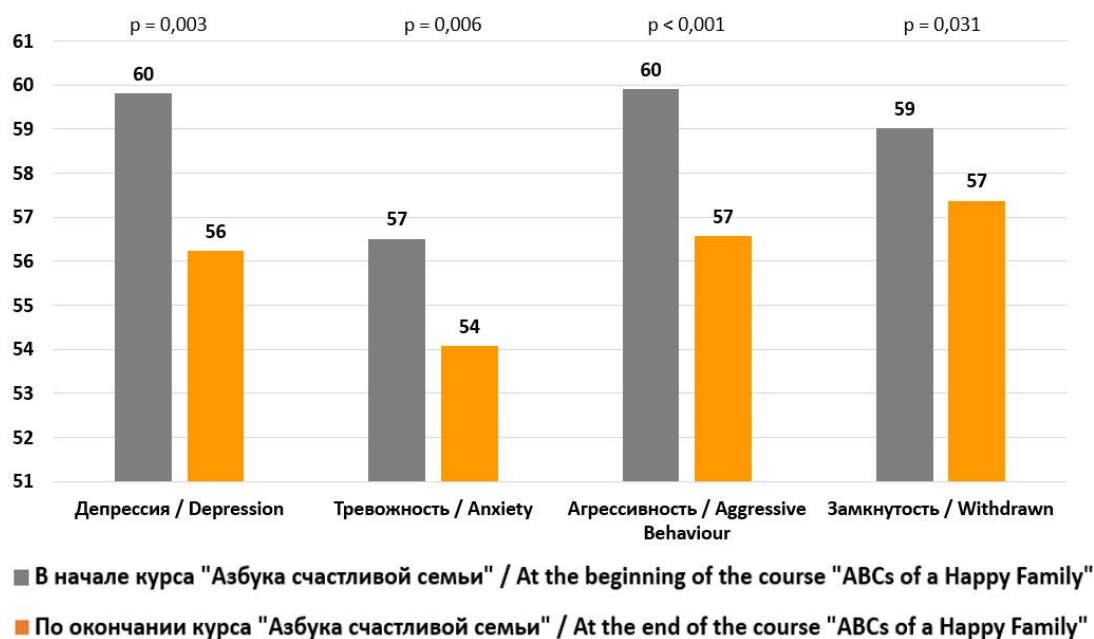


Рис. 6. Динамика показателей эмоционального состояния
Fig. 6. The dynamics of emotional state indicators

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools "ABC of the family": children's emotional state in relation to mothers' emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

Анализ объективных показателей эмоционального состояния (рис. 6) матерей выявил статистически значимое снижение ($p < 0,05$) депрессивности, тревожности, агрессивности и замкнутости. Кроме того, зафиксировано значимое уменьшение ($p < 0,05$) соматических проблем, нарушений когнитивных функций (мышления и внимания), проявлений делинквентного и антисоциального поведения, а также признаков синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) (рис. 7).

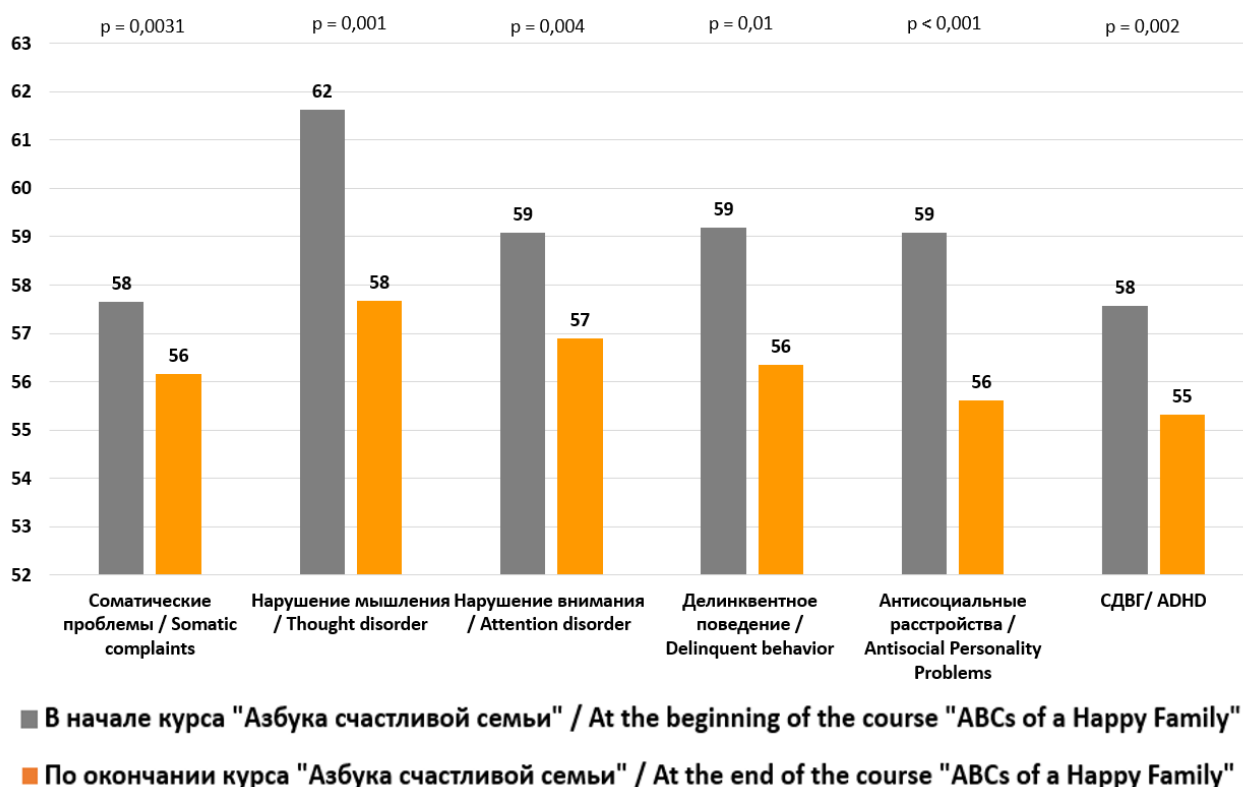


Рис. 7. Динамика показателей дезадаптивного поведения
Fig. 7. Dynamics of maladaptive behavior indicators

В сфере детско-родительского взаимодействия статистически значимые улучшения ($p < 0,05$) были зафиксированы по 9 параметрам из 11: способность матери понимать состояние ребенка и оказывать эмоциональную поддержку, безусловное принятие, позитивный эмоциональный фон взаимодействия, ориентация на состояние ребенка, а также отношение матери к себе как к родителю и стремление к телесному контакту (табл.).

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools "ABC of the family": children's emotional state in relation to mothers' emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

Таблица / Table

Динамика показателей детско-родительского эмоционального взаимодействия
Dynamics of indicators of child-parent emotional interaction

Шкалы детско-родительского эмоционального взаимодействия / Parent-child emotional interaction scales	В начале курса «Азбука счастливой семьи» / At the beginning of the course "ABCs of a Happy Family"	По окончании курса «Азбука счастливой семьи» / At the end of the course "ABCs of a Happy Family"	p
Понимание причин состояния / Understanding the causes of the condition	3,4	3,7	0,005
Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком / The emotions a mother experiences in interaction with her child	3,8	4,2	< 0,001
Безусловное принятие / Unconditional positive regard	3,9	4,3	< 0,001
Отношение к себе как к родителю / Self-perception as a parent	3,4	3,9	< 0,001
Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия / The dominant emotional state in the interaction	2,8	3,2	0,002
Стремление к телесному контакту / Need for physical contact	3,6	3,9	0,002
Оказание эмоциональной поддержки / Providing emotional support	3,7	3,9	0,015
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия / Guiding interaction based on the child's emotional state	2,9	3,1	0,013
Умение воздействовать на состояние ребенка / The skill of affecting a child's emotional state	3,0	3,3	0,017

Отдельно исследовалась динамика тревожности у детей в трех возрастных группах. У детей 7—12 и 13—17 лет зафиксировано статистически значимое снижение уровня тревожности ($p < 0,05$) (рис. 8). В группе 4—6 лет наблюдалось снижение абсолютных значений показателей НПС, однако математический анализ не выявил статистически значимых различий.

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

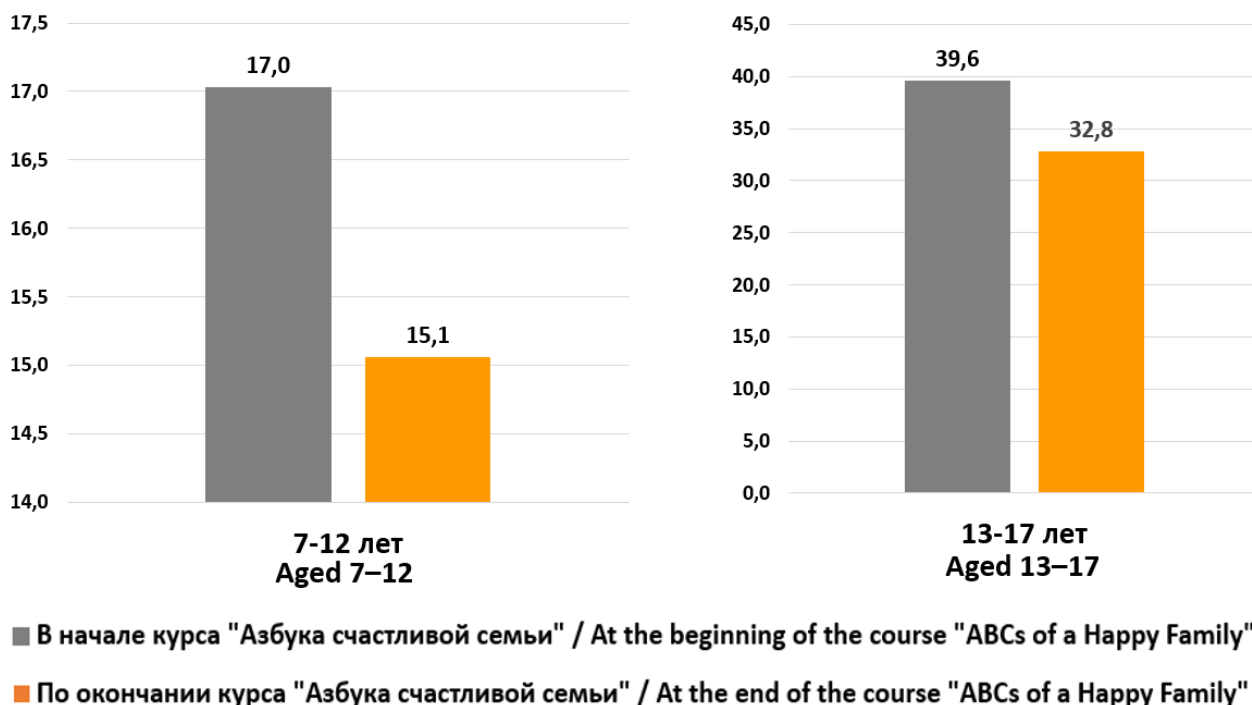


Рис. 8. Динамика показателей тревожности детей
Fig. 8. Dynamics of Children’s Anxiety Indicators

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтвердили обе выдвинутые гипотезы: во-первых, обнаружена взаимосвязь эмоционального состояния детей и их матерей; во-вторых, после прохождения программы «Азбука счастливой семьи» зафиксированы изменения в эмоциональном состоянии детей и матерей, а также в уровне родительских компетенций (Еселевич, 2025).

В ходе исследования выявлено, что характер связи между эмоциональным состоянием детей и характеристиками их матерей варьируется в зависимости от возрастной группы. В группе 4—6 лет тревожность ребенка коррелирует с неспособностью матери устанавливать поведенческие границы; при этом низкая тревожность ребенка иногда сочетается с депрессией матери при высоких родительских компетенциях. В группе 7—12 лет состояние ребенка связано с нарушением мышления и стрессом родителя, у женщин с развитыми родительскими компетенциями (умеющие оценивать поступки, выражать эмоции, задавать границы) менее тревожные дети. В группе 13—17 лет тревожность подростка обратно связана с депрессивностью и агрессивностью матери, с использованием материальных стимулов (подарков) и неготовностью анализировать поведение.

Программа «Азбука счастливой семьи» продемонстрировала позитивную связь с семейным благополучием: улучшилось восприятие матерями семейных отношений, повысилась адаптация в семье, снизились негативные эмоциональные и поведенческие проявления у матерей, трансформировалось детско-родительское взаимодействие и уменьшилась

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

тревожность детей. Полученные данные могут служить основанием ее эффективности для улучшения эмоционального состояния как матерей, так и детей.

Заключение

Исследование изучало связь эмоционального состояния детей с психологическим благополучием и родительскими компетенциями матерей, а также динамику этих показателей до и после участия матерей в школах родителей по программе «Азбука счастливой семьи».

Результаты подтвердили наличие таких взаимосвязей и продемонстрировали их специфику в разных возрастных группах. Низкая тревожность детей связана с развитыми родительскими компетенциями, при этом эмоциональное состояние матери может быть как благополучным, так и неблагоприятным.

По итогам прохождения родителями программы «Азбука счастливой семьи» уменьшилась тревожность у детей школьного возраста, а у матерей снизились показатели тревожности, депрессивности, агрессивности и проявлений дезадаптивного поведения; изменились 9 из 11 показателей детско-родительского эмоционального взаимодействия, в том числе безусловное принятие ребенка, оказание эмоциональной поддержки, понимание причин состояния ребенка и отношение к себе как к родителю.

Выводы исследования подчеркивают важность учета эмоционального состояния и родительских компетенций матерей при работе с семьями, особенно в контексте возрастных особенностей детей. Полученные данные могут быть использованы для разработки целевых программ: психологической помощи семьям с учетом возрастных особенностей детей; сопровождения матерей, ориентированного на совершенствование их родительских компетенций.

Перспективные направления исследований могут включать регрессионный анализ для более глубокого понимания механизмов влияния эмоционального состояния и родительских компетенций на эмоциональное состояние детей.

Ограничения. Исследование ограничено выборкой матерей, пришедших на занятия в родительские группы. Однако его результаты позволяют глубже понять особенности этой категории и служат основой для корректировки или применения программ для родителей.

Limitations. The study is limited by a sample consisting of mothers who attended parenting groups. However, its findings provide deeper insights into the characteristics of this specific group and serve as a foundation for developing or using parenting programs.

Список источников / References

1. Бурина, Е.А., Кудинова, А.Е. (2020). Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства. *Вестник Мининского университета*, 8(1), Статья 6. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-6>
Burina, E.A., Kudinova, A.E. (2020). Modern Russian family in the context of socio-historical changes of parenthood. *Vestnik of Minin University*, 8(1), Article 6. (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-6>
2. Быкова, Е.А., Истомина, С.В., Самылова, О.А. (2020). Особенности родительской компетентности современной российской семьи. *Перспективы науки и образования*, 4(46),

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

111—125. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.7>

Bykova, E.A., Istomina, S.V., Samylova, O.A. (2020). Features of parental competence of a modern Russian family. *Perspectives of Science and Education*, 4(46), 111—125. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.7>

3. Гарифулина, Э.Ш., Телицына, А.Ю. (2024). Уязвимое детство в контексте детского благополучия. *Психология и право*, 14(1), 72—88. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140105>

Garifulina, E.Sh., Telitsyna, A.Yu. (2024). Vulnerable Childhood in the Context of Children’s Well-Being. *Psychology and Law*, 14(1), 72—88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140105>

4. Еселевич, А.П. (2025). Эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей. В: С.Н. Костромина (ред.), *Психология XXI века — 2025: человек и мир: Сборник тезисов участников XXIX Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых* (с. 653—655). СПб: Скифия-принт. URL: <https://elibrary.ru/vrqlqg> (дата обращения: 01.11.2025).

Eselevich, A.P. (2025). Children’s emotional state in relation to their mothers’ emotional state and parenting competencies. In: S.N. Kostromina (Ed.), *Psychology of the 21st Century — 2025: Person and the World: Collection of Abstracts of the 29th International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates, and Young Researchers* (pp. 653—655). Saint Petersburg: Skifiya-Print Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/vrqlqg> (viewed: 01.11.2025).

5. Зайцева, А.С., Егорова, М.А. (2024). Психологическое благополучие и жизнестойкость замещающих матерей. *Социальные науки и детство*, 5(2), 39—53. <https://doi.org/10.17759/ssc.2024050203>

Zaytseva, A.S., Egorova, M.A. (2024). Psychological Well-being and Resilience of Substitute Mothers. *Social Sciences and Childhood*, 5(2), 39—53. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2024050203>

6. Иванова, Е.В., Шаповаленко, И.В. (2023). Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях. *Современная зарубежная психология*, 12(3), 52—63. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120305>

Ivanova, E.V., Shapovalenko, I.V. (2023). The Problem of Psychological and Emotional Well-Being of Children and Resilience of Parents in Modern Foreign Studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(3), 52—63. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120305>

7. Коваленко, Т.В. (2015). Родительская компетенция как фактор современного содержания образования. *Russian Journal of Education and Psychology*, 4(48), 102—113. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-4-11>

Kovalenko, T.V. (2015). Parental competence as a factor of the modern education content. *Russian Journal of Education and Psychology*, 4(48), 102—113. (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-4-11>

8. Мухамедрахимов, Р.Ж. (2003). *Мать и младенец. Психологическое взаимодействие* (3-е изд.). СПб: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета. URL: <https://elibrary.ru/qxittt> (дата обращения: 01.11.2025).

Mukhamedrakhimov, R.Zh. (2003). *Mother and infant: Psychological interaction* (3rd ed.). Saint

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

Petersburg: St. Petersburg State University Press. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/qxittt> (viewed: 01.11.2025).

9. Филиппова, Г.Г., Абдуллина, С.А. (2016). Формирование внутренней позиции родителя в онтогенезе. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 8(4), 142—152. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080414>
Filippova, G.G., Abdullina, S.A. (2016). Formation of the internal position of parent in ontogenesis. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 8(4), 142—152. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080414>
10. Хан, Ю.А. (2025). Психологическая грамотность родителей детей дошкольного возраста в условиях информационной насыщенности (на примере Казахстана). *Социальные науки и детство*, 6(2), 5—26. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060201>
Khan, J.A. (2025). Psychological literacy of parents of preschool children in an information-saturated environment (the case of Kazakhstan). *Social Sciences and Childhood*, 6(2), 5—26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060201>
11. Холодова, О.Л., Логинова, Л.В. (2020). Факторы эмоционального благополучия старших дошкольников: обзор современных исследований. *Современное дошкольное образование*, 4(100), 34—49. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10078>
Kholodova, O.L., Loginova, L.V. (2020). Factors of emotional well-being of preschool children: a systematic review. *Preschool Education Today*, 4(100), 34—49. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10078>
12. Шералиева, М.А. (2024). Влияние стресса и эмоционального состояния родителей на их поддержку детей в образовательном процессе: психологические аспекты и методики преодоления трудностей. *Экономика и социум*, 12-2(127), 1628—1631. URL: <https://elibrary.ru/ciuuqv> (дата обращения: 01.11.2025).
Sheralieva, M.A. (2024). Influence of stress and emotional state of parents on their support of children in the educational process: psychological aspects and methods of overcoming difficulties. *Economy and Society*, 12-2(127), 1628—1631. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/ciuuqv> (viewed: 01.11.2025).
13. Racine, N., Premji, S. (2025). Family-wide effects of adverse childhood experiences. *The Lancet Public Health*, 10(2), e72—e73. [https://doi.org/10.1016/s2468-2667\(25\)00002-7](https://doi.org/10.1016/s2468-2667(25)00002-7)
14. Wang, S.M., Yan, S.Q., Xie, F.F., Cai, Z.L., Gao, G.P., Weng, T.T., Tao, F.B. (2024). Association of preschool children behavior and emotional problems with the parenting behavior of both parents. *World Journal of Clinical Cases*, 12(6), Article 1084. <https://doi.org/10.12998/wjcc.v12.i6.1084>
15. Zimmer-Gembeck, M.J., Rudolph, J., Kerin, J., Bohadana-Brown, G. (2022). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 46(1), 63—82. <https://doi.org/10.1177/01650254211051086>
16. Zimmerman, C.C. (2023). *Family and civilization*. New York City: Simon and Schuster.

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools "ABC of the family": children's emotional state in relation to mothers' emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

Информация об авторах

Анна Павловна Еселевич, психолог, научный сотрудник, Социально-просветительский проект «Азбука семьи» (АНО «Азбука семьи»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9048-3692>, e-mail: eselevitch@yandex.ru

Диана Владимировна Машкова, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Социально-просветительский проект «Азбука семьи» (АНО «Азбука семьи»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8727-4597>, e-mail: diana@azbukasemi.ru

Галина Анатольевна Оськина, психолог, магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2774-2050>, e-mail: galinaoskina007@gmail.com

Information about the authors

Anna P. Eselevich, Psychologist, Research Fellow, Social and Educational Project "ABC's of Family", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9048-3692>, e-mail: eselevitch@yandex.ru

Diana V. Mashkova, Candidate of Sciences (Philology), Senior Research Fellow, Social and Educational Project "ABC's of Family", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8727-4597>, e-mail: diana@azbukasemi.ru

Galina A. Oskina, Psychologist, Master's Student, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2774-2050>, e-mail: galinaoskina007@gmail.com

Вклад авторов

Еселевич А.П. — написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования, применение статистических методов для анализа данных; анализ данных; визуализация результатов исследования.

Машкова Д.В. — идеи исследования; организация исследования, аннотирование, коррективировка рукописи.

Оськина Г.А. — сбор данных для исследования, подготовка данных для загрузки в статистическую программу.

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

Contribution of the authors

Anna P. Eselevich — writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research, application of statistical method for data analysis; data collection and analysis; visualization of research results.

Diana V. Mashkova — ideas; annotation, organization of the research, proofreading of the manuscript.

Еселевич А.П., Машкова Д.В., Оськина Г.А. (2025)
Школы родителей «Азбука семьи»: эмоциональное состояние детей в связи с эмоциональным состоянием и родительскими компетенциями их матерей
Социальные науки и детство, 6(4), 24—40.

Eselevich A.P., Mashkova D.V., Oskina G.A. (2025)
Parenting schools “ABC of the family”: children’s emotional state in relation to mothers’ emotional state and parenting competencies
Social Sciences and Childhood, 6(4), 24—40.

Oskina A. Galina — data collection, preparing data for loading into the statistical program.

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 16.11.2025
Поступила после рецензирования 17.12.2025
Принята к публикации 17.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.11.16
Revised 2025.12.17
Accepted 2025.12.17
Published 2025.12.30

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ | AGE-RELATED PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Образ идеального мужчины у современных подростков: ценностно-нормативный аспект

С.В. Субботин¹✉, И.В. Шаповаленко²

¹ Независимый исследователь, Москва, Российская Федерация

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

✉ leoskofelix@bk.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях выраженного кризиса, связанного с существенными трансформациями гендерных ролей в современном обществе, растет актуальность проблемы мужественности. Попытки переосмыслить традиционные установки в отношении маскулинности порождают противоречивые представления о ней, что создает социально-психологические трудности для подростков обоего пола и влияет на процесс становления их гендерной идентичности. **Цель.** Проанализировать образ идеального мужчины в представлениях современных подростков. **Гипотезы.** Образ идеального мужчины у современных подростков характеризуется отходом от традиционных представлений о мужественности (маскулинности) и тяготением в сторону альтернативных вариантов мужской идентичности, связанных прежде всего с признанием гендерного равноправия. Представления подростков мужского и женского пола об идеальном мужчине различаются. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 85 старших подростков в возрасте 15–16 лет (учащихся 9–10 классов), из них 51 девушка и 34 юноши. Для проверки гипотезы был использован опросник «Изучение развития мужской идентичности (ИРМИ) “Я и другие мужчины”». **Результаты.** Было выявлено, что образ идеального мужчины у современных подростков соотносится как с традиционными (патриархатными), так и с альтернативными (эгалитарными) представлениями о мужественности. При этом юноши в большей степени склонны приписывать идеальному мужчине традиционные качества и свойства, а девушки — альтернативные. **Выводы.** Полученные результаты демонстрируют внутреннюю противоречивость образа идеального мужчины, что создает определенные зоны напряжения в процессе становления гендерной идентичности, прежде всего у юношей.

Субботин С.В., Шаповаленко И.В. (2025)
Образ идеального мужчины у современных
подростков: ценностно-нормативный аспект
Социальные науки и детство, 6(4), 41—56.

Subbotin S.V., Shapovalenko I.V. (2025)
The image of an ideal man among contemporary
teenagers: value-normative aspect
Social Sciences and Childhood, 6(4), 41—56.

Ключевые слова: гендерная идентичность, маскулинность, идеал, патриархатные представления, эгалитарные представления, старшие подростки

Для цитирования: Субботин, С.В., Шаповаленко, И.В. (2025). Образ идеального мужчины у современных подростков: ценностно-нормативный аспект. *Социальные науки и детство*, 6(4), 41—56. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060403>

The image of an ideal man among contemporary teenagers: value-normative aspect

S.V. Subbotin¹✉, I.V. Shapovalenko²

¹ Independent Researcher, Moscow, Russian Federation

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

✉ leoskofelix@bk.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of a pronounced crisis associated with significant transformations of gender roles in modern society, the urgency of the problem of masculinity is growing. Attempts to rethink traditional attitudes towards masculinity give rise to contradictory ideas about it. That creates social and psychological difficulties for teenagers of both sexes and affects the development of their gender identities. **Objective.** To analyse the image of an ideal man as contemporary teenagers perceive it. **Hypothesis.** The image of an ideal man among contemporary teenagers is characterized by a departure from traditional ideas about masculinity and a gravitation towards alternative variants of male identity, primarily associated with the recognition of gender equality. Young men's and young women's ideas about masculinity differ. **Methods and materials.** The study involved 85 senior teenagers aged 15—16 (9th—10th grade students), including 51 girls and 34 boys. To test the hypothesis, the questionnaire 'Study of Male Identity Development (SMID) "Me and Other Men"' was used. **Results.** The research has shown that the image of an ideal man among modern teenagers correlates with both traditional and alternative ideas about masculinity. At the same time, young men mainly hold traditional views on masculinity, while young women are more inclined to attribute alternative qualities and characteristics to the ideal man. **Conclusions.** The results demonstrate a set of inherent contradictions in the image of an ideal man which brings significant pressure in the process of gender identity development, especially among young men.

Keywords: gender identity, masculinity, ideal, patriarchal views, egalitarian views, senior teenagers

For citation: Subbotin, S.V., Shapovalenko, I.V. (2025). The image of an ideal man among contemporary teenagers: value-normative aspect. *Social Sciences and Childhood*, 6(4), 41—56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060403>

Введение

Новые социально-экономические условия, возникающие в результате перемен, происходящих в различных сферах современного общества (преобразование рынка труда, возрастание роли сферы услуг в экономике; метаморфозы в семейной и интимной жизни; эмансипация женщин; «информационный бум»; гуманизация образования), ведут к существенным трансформациям гендерных ролей.

Данные изменения неоднозначны. Основное противоречие состоит в том, что происходящие в гендерной структуре современного общества преобразования «ведут не столько к долгожданному гендерному равенству, сколько к полоролевому нигилизму, размытости гендерных границ, отказу от самого понятия “пола”» (Клименко, 2019). Эти тенденции, особенно ярко представленные в странах западного мира, свидетельствуют о выраженном гендерном кризисе в современном социуме. Его частным проявлением является кризис маскулинности.

О кризисе маскулинности впервые начали говорить в 70-е гг. прошлого столетия. Он может быть определен как «несоответствие практик мужчин нормативным образцам гегемонной маскулинности¹, в частности — утрата роли основного добытчика и как следствие соответствующих привилегий (патриархатных дивидендов)» (Здравомыслова, Темкина, 2015). Иными словами, основы, ранее воспринимавшиеся как устойчивые, оказались подорванными: традиционные представления о гендерном порядке в обществе утратили свою стабильность, что выразилось в том числе в попытках переосмыслить сложившиеся концепции мужественности в связи с их очевидным несоответствием изменившейся действительности.

Данные зарубежных исследований продемонстрировали неблагоприятные эффекты традиционных представлений о маскулинности для ее носителей (Haywood, Mac an Ghaill, 2003). Дж. Плек описал так называемый феномен «напряжения мужской гендерной роли», выражающийся в жестком контроле над собственными чувствами, в доказательстве своей «мужчинности» в глазах других мужчин и т. п. (Берн, 2001). Р. Айзлер ввел понятие «мужского гендерно-ролевого стресса», возникающего в ситуациях, когда необходимо проявить фемининные качества (эмпатию, заботу) или когда его мужественность подвергается сомнению (Берн, 2001). Сходные идеи лежат в основе концепции гендерно-ролевого конфликта Дж. О’Нила (Берн, 2001).

Также была выявлена прямая зависимость между высокой маскулинностью и повышенным уровнем тревожности, низкой уверенностью в себе, снижением творческих способностей и продуктивности деятельности (Кон, 1981). Яркие выраженные маскулинные черты могут ассоциироваться с нечестностью и низким уровнем компетентности (Chan et al., 2021), а также с жестокостью и насилием (Barry, Liddon, 2021). В исследовании социально-психологической адаптированности юношей-старшеклассников указывается на связь гегемонной маскулинности и эмоционального неблагополучия вкупе с тенденцией к эскапизму (Радина, Никитина, 2011).

В ответ на кризис маскулинности начали складываться новые варианты гендерной идентичности. В научном сообществе стали, например, обсуждаться проблемы женской маскулинности и мужской фемининности (Francis, 2010; Paechter, 2006). И.С. Клецина выделила так называемую «новую маскулинность», задающую новые модели отцовского

¹ Гегемонную маскулинность можно рассматривать как культурный эталон, идеальный образец, доминирующий в гендерной структуре данного общества, к достижению которого стремятся его члены.

поведения (Клецина, 2009). Альтернативой традиционным представлениям о мужественности можно считать и феномен «виртуальной» маскулинности. «Виртуальный мужчина» как собирательный образ, складывающийся в цифровой среде, представляет собой некий компромиссный вариант, пытающийся преодолеть ограничения традиционных представлений о мужественности и одновременно расширяющий и (или) расшатывающий их (Асатурова, 2016).

Интернет-среда породила образ маскулинности, завоевывающий популярность в молодежной субкультуре, — «сигма-самец» (sigma male). Его характерные черты — независимость, харизматичность, железная воля, самодостаточность (этакий «волк-одиночка»), креативность, готовность бросить вызов общепринятым нормам. Этот образ активно эксплуатируется массовой культурой, например, в изобилии поставляется современным кинематографом².

Более того, начал подвергаться модификации и собственно бинарный характер гендерной структуры («фемининность-маскулинность»), как, например, это происходит в контексте ряда исследований (Воронина, 2019; Градинари, 2015).

Проблема. Критическое значение для становления гендерной идентичности имеет период подростничества. В этом возрасте взрослеющий человек сталкивается с задачей осмысления собственной личности, в том числе ее гендерных характеристик. В старшем подростковом возрасте продолжается решение задач, связанных с освоением и усвоением гендерных и сексуальных норм и ролей. Процесс гендерной социализации в данном возрасте сопровождается активным поиском образцов для подражания в пределах своей гендерной группы и складыванием представлений об идеалах и эталонах, существующих в других группах.

В условиях «возрастающего непонимания того, что значит быть мужчиной» (Здравомыслова, Темкина, 2015), противоречивых представлений о мужественности возникают социально-психологические трудности и для мальчиков, и для девочек-подростков. Ситуация неопределенности подталкивает их к активному поиску объектов для подражания, в том числе идеальных образцов из другой гендерной группы. Личность, которая становится таким идеалом, имеет особую значимость в процессе гендерной социализации и самокатегоризации субъекта.

Актуальность исследования обусловлена тем, что представления подростков о мужском идеале вносят вклад в становление общей направленности личности, мировоззрения юношей и девушек, а также в развитие гендерной идентичности и поведенческих паттернов. Кроме того, они оказывают значимое влияние на психологическое благополучие молодежи, особенно подростков-мальчиков.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование образа идеального мужчины в представлениях российских подростков было проведено с использованием ряда методик³. В данной статье мы остановимся лишь на части данных и выводов, полученных нами с помощью опросника Н.К. Радиной,

² Гостюхина, О., Папкина, М. Сигма: объясняем значение слова простыми словами. *Комсомольская правда*. URL: <https://www.kp.ru/edu/molodezhnyj-slang/sigma/> (дата обращения: 30.10.2025).

³ Субботин, С.В. (2025). *Образ идеального мужчины у современных подростков: Магист. дис.* Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=503413> (дата обращения: 30.10.2025).

А.А. Никитиной «Изучение развития мужской идентичности (ИРМИ) “Я и другие мужчины”» (Радина, Никитина, 2011).

Цель исследования: проанализировать образ идеального мужчины в представлениях современных подростков.

Задачи исследования:

1. Выявить представления подростков об идеальном мужчине.
2. Определить, в контексте каких типов маскулинности «задаются» образцы, на основе которых современные подростки конструируют представление об идеальном мужчине.

Гипотеза исследования: образ идеального мужчины у современных подростков характеризуется отходом от традиционных представлений о мужественности (маскулинности) и тяготением в сторону альтернативных вариантов мужской идентичности, связанных прежде всего с признанием гендерного равноправия, что находит выражение:

- в содержании набора ценностно-нормативных характеристик, приписываемых подростками идеальному мужчине;
- в типах маскулинности, в контексте которых конструируется образ идеального мужчины.

Гипотеза исследования (частная): представления подростков мужского и женского пола об идеальном мужчине различаются.

Методика исследования. При выборе методического инструментария за основу было взято ключевое положение конструктивистского подхода к сущности и природе гендера, согласно которому гендер — это «социальный конструкт, набор характеристик, определенных культурой общества, которые “направляют” социальное поведение мужчин и женщин, в итоге детерминируя отношения между ними» (Радина, Никитина, 2011).

Для проверки основной гипотезы использовался опросник ИРМИ, который изначально предназначен для выявления специфики собственной гендерной идентичности у представителя мужского пола. В рамках исследования инструкция к опроснику была модифицирована: респондентам предлагалось отвечать на вопросы, ориентируясь не на собственное «Я», а на образ идеального мужчины. Такая адаптация позволила выявить, в контексте каких типов маскулинности формируются ориентиры для конструирования этого образа у старшеклассников, а также охарактеризовать его ценностно-нормативные и поведенческие компоненты. Обработка ответов респондентов проведена по правилам методики. При соотнесении показателей по шкалам с типом маскулинности учитывались нормативные значения, характерные для выборки старшеклассников (Радина, Никитина, 2011). На основании полученных баллов по каждой из семи шкал был определен вариант развития мужской идентичности (тип маскулинности), характерный для идеального мужчины согласно представлениям каждого участника (далее — индивидуальный образ идеального мужчины).

Выборка. В исследовании приняли участие 85 старших подростков в возрасте 15—16 лет (учащихся 9—10 классов), из них 51 девушка и 34 юноши.

Сбор и обработка данных. Сбор данных проводился в 2024—2025 учебном году. Все участники были предварительно ознакомлены с целями и задачами исследования и дали информированное согласие на участие; им было разъяснено их право в любой момент отказаться от участия без каких-либо последствий. На всех этапах исследования соблюдались принципы конфиденциальности и анонимности.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы SPSS версии 27.0. Статистический анализ включал описательную статистику, а также критерий Манна — Уитни для выявления различий в представлениях юношей и девушек об идеальном мужчине.

Результаты

Ценностный профиль идеального мужчины мы определяли на основании средних значений и стандартных отклонений, полученных по каждой из шкал (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Средние значения, полученные по шкалам опросника ИРМИ,
 для образа идеального мужчины (по выборке подростков, N = 85)
 Average values obtained on the SMID questionnaire scales
 for the image of an ideal man (based on a sample of senior teenagers, N = 85)**

Шкала / Scale	M	SD
Нормы эмоциональной твердости / Emotional toughness norms	25,259	4,563
Нормы умственной твердости / Mental toughness norms	22,025	5,734
Нормы физической твердости / Physical toughness norms	25,852	4,670
Нормы статуса / Status norms	25,383	5,549
Нормы антиженственности / Anti-femininity norms	20,383	5,804
Шкала метросексуала / Metrosexual scale	25,691	4,782
Шкала риска / Risk scale	22,593	4,297

Полученные нами значения по шкалам не превышают средний уровень выраженности каждого вида установок, рассчитанный для нормативных показателей, а средний балл по шкале метросексуальности практически совпал с нормативным ($25,250 \pm 5,210$). С верхней границей варьирования нормативных средних совпали и показатели по шкале физической твердости. С учетом вариативности признаков по шкалам эмоциональной и умственной твердости, статуса, антиженственности и риска возможны значения, не превышающие средние нормативные показатели (ниже среднего).

Определив варианты развития мужской идентичности, с которыми соотносится образ идеального мужчины у каждого испытуемого, мы получили следующее их распределение в целом по выборке (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Типы и варианты мужской идентичности «идеального мужчины»
 в целом по выборке старших подростков (N = 85)
 Types and variants of male identity of “an ideal man”
 among a sample of senior teenagers (N = 85)**

Типы / Types	Варианты развития мужской идентичности / Variants of the development of male identities	% от общего числа / percentage of the total number	% по типу в целом / percentage by type overall
Патриархатные / Patriarchal	Гегемонный / Hegemonic	3,7	54,3
	«Компенсаторный» / Compensatory	4,9	

	«Мягкий» патриархатный / “Soft” patriarchal	45,7	
Гибридные / Hybrid	Гегемонно-метросексуальный / Hegemonic metrosexual	0	0
	Гегемонно-метросексуально-нерискованный / Hegemonic metrosexual riskless	0	
Альтернативные / Alternative	Метросексуальный / Metrosexual	23,5	45,7
	Эгалитарный / Egalitarian	22,2	

Можно говорить о незначительном преобладании в образе идеального мужчины у подростков вариантов патриархатного типа маскулинности (54,3%) по сравнению с альтернативными вариантами (45,7%). Гибридных вариантов в нашей выборке не оказалось.

Чаще всего встречается «мягкий» патриархатный вариант (45,7%), определяемый средними показателями по всем шкалам. Далее следуют метросексуальный (23,5%) и эгалитарный (22,2%) варианты. Кроме того, некоторые подростки конструируют маскулинность по гегемонному (3,7%) и «компенсаторному» (4,9%) вариантам.

При сравнении представлений юношей и девушек об идеальном мужчине были получены значительные различия в средних значениях по каждой из шкал в обеих группах (табл. 3). При этом средние значения у юношей выше, чем у девушек, по всем шкалам, кроме шкалы метросексуала, где наблюдается обратная тенденция.

Таблица 3 / Table 3

Средние значения по шкалам опросника ИРМИ для образа идеального мужчины у юношей (N = 34) и девушек (N = 51)

Average scores on the SMID questionnaire scales for the image of an ideal man among young men (N = 34) and young women (N = 51)

Шкала / Scale	Девушки / Young women		Юноши / Young men	
	M	SD	M	SD
Нормы эмоциональной твердости / Emotional toughness norms	23,920	4,646	27,420	3,529
Нормы умственной твердости / Mental toughness norms	19,880	4,749	25,484	5,550
Нормы физической твердости / Physical toughness norms	24,820	4,623	27,516	4,312
Нормы статуса / Status norms	24,360	4,881	27,032	6,215
Нормы антиженственности / Anti-femininity norms	17,940	5,200	24,323	4,438
Шкала метросексуала / Metrosexual scale	27,160	4,304	23,323	4,564
Шкала риска / Risk scale	21,740	4,304	23,968	3,979

Примечательно, что средние значения, полученные у юношей в выборке, практически совпадают со средними нормативными значениями. Исключение вновь составляет шкала метросексуала, где баллы значительно ниже нормативных. У девушек обращают на себя внимание относительно низкие средние показатели по шкале антиженственности и относительно высокие — по шкале метросексуала.

Применение U-критерия Манна — Уитни выявило статистически значимые различия между двумя группами по всем шкалам, кроме норм статуса (здесь мы можем говорить о различиях лишь на уровне статистической тенденции) (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

**Различия по шкалам опросника ИРМИ для образа идеального мужчины
 между юношами (N = 34) и девушками (N = 51)
 Differences in the SMID questionnaire scales for the image of an ideal man
 between young men (N = 34) and young women (N = 51)**

Шкала / Scale	U Манна — Уитни / Mann-Whitney	асимпт. знач-ть / statistical significance
Нормы эмоциональной твердости / Emotional toughness norms	1130,5***	< 0,001
Нормы умственной твердости / Mental toughness norms	1202,0***	< 0,001
Нормы физической твердости / Physical toughness norms	1051,5**	0,007
Нормы статуса / Status norms	974,0	0,053
Нормы антиженственности / Anti-femininity norms	1288,0***	< 0,001
Шкала метросексуала / Metrosexual scale	436,5***	< 0,001
Шкала риска / Risk scale	994,5*	0,032

Примечания: «*» — различия значимы на уровне 0,05 (двусторонняя); «**» — различия значимы на уровне 0,01 (двусторонняя); «***» — различия значимы на уровне 0,001 (двусторонняя).

Notes: «*» — differences are significant at the 0,05 level (two-sided); «**» — differences are significant at the 0,01 level (two-sided); «***» — differences are significant at the 0,001 level (two-sided).

Распределение индивидуальных образов идеального мужчины по типам развития мужской идентичности в выборке юношей и девушек представлено ниже (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

**Соотношение вариантов мужской идентичности «идеального мужчины»
 у юношей и девушек
 The differences between young men's and women's perceptions of an ideal man**

Типы / Types	Варианты развития мужской идентичности / Variants of the development of male identities	% от общего числа / percentage of the total number	
		Девушки / Young women	Юноши / Young men
Патриархатные / Patriarchal	Гегемонный / Hegemonic	0	9,7
	«Компенсаторный» / Compensatory	4,0	6,45
	«Мягкий» патриархатный / “Soft” patriarchal	32,0	67,7

Гибридные / Hybrid	Гегемонно-метросексуальный / Hegemonic metrosexual	0	0
	Гегемонно-метросексуально-нерискованный / Hegemonic metrosexual riskless	0	0
Альтернативные / Alternative	Метросексуальный / Metrosexual	34,0	6,45
	Эгалитарный / Egalitarian	30,0	9,7

У девушек примерно в одинаковом соотношении представлены «мягкий» патриархатный, метросексуальный и эгалитарный варианты маскулинности. У юношей же отмечается явное доминирование «мягкого» патриархатного варианта.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволили охарактеризовать образ идеального мужчины в ценностно-нормативном аспекте в представлениях старших подростков обоих полов.

Отсутствие высоких баллов (выше среднего) по первым пяти шкалам свидетельствует о том, что традиционные (стереотипные) представления о мужественности не являются доминирующими для участвовавших в исследовании подростков. Современные подростки не считают обязательным атрибутом идеального мужчины физическую силу и высокую сексуальную активность (шкала физической твердости). По их мнению, идеальный мужчина имеет право не быть компетентным во всех областях и не иметь высокий уровень осведомленности по всем вопросам (шкала умственной твердости). Большинство респондентов не считают обязательными чертами идеального мужчины жесткий контроль над эмоциями, подавление чувств и сокрытие уязвимости (шкала эмоциональной твердости). Кроме того, в образе идеального мужчины отсутствует выраженная установка на обладание властью, карьеризм (шкала статуса). Полученные нами результаты соответствуют описанной американскими психологами модели «сопротивления маскулинности», выявленной у мальчиков-подростков разной этнической принадлежности (Way et al., 2014).

Точнее всего описывает традиционные, патриархатные представления о маскулинности шкала опросника «нормы антиженственности». Именно в рамках этих норм задается такое явление, как гендерное неравенство. Оно предполагает дискриминацию по гендерному признаку и представляет собой «социально и культурно сконструированное неравенство по признаку пола, которое порождается различиями в ролевом поведении и статусных позициях мужчин и женщин как субъектов разных сфер жизнедеятельности» (Клецина, 2022). Гендерное неравенство прежде всего проявляется в представлениях о разделении сфер деятельности на специфически «женские» (бытовая сфера, ведение хозяйства, воспитание детей и т. п.) и «мужские» (власть, интеллектуальная сфера, материальное обеспечение семьи и т. д.). Высокие баллы по шкале антиженственности свидетельствуют о наличии представлений о том, что мужчина должен быть занят только специфически мужской деятельностью и избегать участия в женских занятиях. То же самое касается и моделей поведения.

Полученные данные говорят о том, что идеальный мужчина, по мнению старших подростков, в социальном взаимодействии должен руководствоваться совершенно противоположными принципами и действовать в рамках иных поведенческих моделей. В выборке доля «индивидуальных» образов с показателями по шкале антиженственности ниже средних составила почти 40%. В общей сложности у более 90% подростков-участников

исследования значения по данной шкале соответствуют средним или ниже среднего нормативным показателям. Это свидетельствует об отходе от дискриминационных концепций, порождающих в конечном итоге гендерное неравенство, и об их стремлении следовать современным эгалитарным представлениям о взаимоотношениях различных гендерных групп. В данном аспекте выявленный образ идеального мужчины в значительной мере перекликается с моделью «новой маскулинности», обозначенной И.С. Клециной (Клецина, 2009).

Еще одним традиционным атрибутом мужественности в российском социуме считается готовность к рискованному поведению (Радина, Никитина, 2011). Варьирование данного признака в пределах нормативных средних и ниже среднего значений может говорить о том, что подростки в целом допускают наличие среди характеристик идеального мужчины определенной доли авантюризма, но в умеренных либо небольших количествах.

И, наконец, последняя шкала (шкала метросексуала) определяет степень озабоченности собственной внешностью. Метросексуальный мужчина — это во многом образ, навязанный рекламой и сферой маркетинга (Радина, Никитина, 2011). Его неотъемлемыми атрибутами являются брендовая одежда, стильные аксессуары, посещение фитнес-центров и салонов красоты. Данные, полученные нами по этой шкале, показывают, что подобные характеристики в значительной степени представлены в образе идеального мужчины респондентов. Это связано, возможно, со значительной представленностью экранной плоскости⁴ и медийного пространства в жизни современной молодежи, их доминирующей ролью в качестве среды, поставляющей образцы для подражания.

Результаты анализа показали, что образ идеального мужчины у современных подростков соотносится с патриархатным типом маскулинности (с незначительным его преобладанием — 54,3% по выборке в целом) и с альтернативным типом (45,7%). В образе идеального мужчины у подростков преимущественно представлены три варианта развития мужской идентичности: «мягкий» патриархатный, метросексуальный и эгалитарный.

Доминирующим оказался «мягкий» патриархатный вариант. Он означает ориентацию преимущественно на патриархатные нормы и ценности, но не обязательно готовность им следовать, соблюдать их в реальной жизни. Он предполагает гибкость поведенческих моделей и лавирование между традиционными представлениями и стандартами, задаваемыми современностью. Таким образом, именно его мы можем принять в качестве эталонного для большинства современных старших подростков.

В выборке оказались представлены и два других патриархатных варианта маскулинности: гегемонный и «компенсаторный». Гегемонный вариант развития мужской идентичности определяется показателями выше средних по всем шкалам опросника ИРМИ, т. е., по мнению некоторых подростков, идеальный мужчина должен обладать лидерскими качествами; быть эмоционально сдержанным, рискованным; проявлять высокую физическую и сексуальную активность; доминировать над противоположным полом. Подобные черты представлены, например, в феномене «мачизма» (или агрессивной маскулинности). Обращает на себя внимание, что гегемонный вариант идентичности обнаружен только у старших подростков мужского пола.

⁴ Под экранной плоскостью взаимодействия ребенка с миром (термин В.В. Абраменковой) понимается «информационная среда, представленная виртуальной плоскостью теле-, видео- и компьютерного экрана», а также экрана смартфона (Чернобровкина, 2013).

«Компенсаторный» вариант маскулинности характеризуется набором моделей поведения, маскирующим неспособность соответствовать эталонам и образцам, задаваемым гегемонной маскулинностью. К таким моделям относятся, прежде всего, сексизм и попытки доминирования над другой гендерной группой, вплоть до насилия. Представленность данного варианта в представлениях подростков (у 4% девушек и у 6,45% юношей) вызывает озабоченность.

Альтернативный тип маскулинности включает метросексуальный и эгалитарный варианты. Метросексуальный вариант предполагает высокую степень озабоченности собой и своей внешностью, в то время как ключевая ценность эгалитарного — принцип равенства и равноправия гендерных групп. Данные варианты соответствуют представлениям почти половины респондентов.

Гибридные виды, промежуточные между патриархатным и альтернативным типами, отсутствуют в выборке.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что образ идеального мужчины у современных старших подростков включает как патриархатные, так и альтернативные представления о маскулинности. Факт преобладания «мягкого» патриархатного варианта развития мужской идентичности указывает на гибкость поведенческих моделей подростков и их лавирование между традиционными нормами и ценностями и новыми ориентирами. Данный вид маскулинности, в основе которого лежат патриархатные представления о мужественности, конституируется, как и в случае с метросексуальным и эгалитарным вариантами, под влиянием альтернативных представлений о мужественности.

Также мы попытались выделить наиболее типичные ценностно-поведенческие характеристики, которыми наши испытуемые описывают идеального мужчину, для чего проанализировали характеристики, указанные в графе «Полностью соответствует». Выяснилось, что большинство подростков приписывают идеальному мужчине следующие качества:

- выдержка и уравновешенность,
- нежность и забота о близких,
- верность в сексуальных отношениях,
- может сам о себе позаботиться,
- следит за собой и своим здоровьем, в том числе развивает себя физически и избегает пробовать наркотические вещества и употреблять алкоголь в большом количестве,
- для него важны карьерный рост и хороший заработок,
- он стремится доказать что-то делом, а не словами,
- не разделяет виды деятельности на «женские» и «мужские», готов взяться за любую домашнюю работу и наравне с супругой выполнять семейные обязанности.

Примечательно, что данный «психологический портрет» идеального мужчины не просто согласуется с описанием тех вариантов маскулинности, в пределах которых, по нашим данным, задаются образцы для конструирования образа идеального мужчины у современных подростков, а даже представляет менее противоречивый, более целостный образ, ориентированный на эгалитарные ценности.

Анализ данных о распределении различных вариантов развития мужской идентичности у девушек и юношей свидетельствует о явном преобладании у юношей «мягко» патриархатных

взглядов на мужественность. Они характерны для более чем двух третей (67,7%) участвовавших в исследовании юношей. Налицо явное преобладание патриархатных вариантов идентичности — 83,85% против 16,15% альтернативных вариантов. Предпочтения же девушек примерно равным образом распределились между тремя вариантами: метросексуальным (34%), «мягким» патриархатным (32%) и эгалитарным (30%). Однако в целом можно говорить о выборе со стороны девушек в пользу альтернативных вариантов мужской идентичности — 64% против 36% патриархатных вариантов.

Сравнительный анализ полученных данных в соответствии с поло-гендерной принадлежностью свидетельствует о наличии статистически значимых различий. Юноши в большей степени, чем девушки, склонны приписывать идеальному мужчине традиционные, патриархатные качества и свойства, но их в меньшей степени волнуют вопросы красоты и внешности. Внешность для них, как говорится, не главное. Девушки же, наоборот, ценят в мужчине внешность, фигуру, стиль одежды. Можно предположить, что транслируемый рекламой образ мужчины оказывает большее влияние на представления об идеале у девушек, нежели чем у юношей. Полученные результаты также говорят о том, что подростки-мальчики сильнее, чем подростки-девочки, подвержены влиянию стереотипных представлений о мужчине, в то время как девушки ориентированы на более эгалитарные модели. Поэтому и вариативность образов идеального мужчины больше у девушек, чем у юношей.

Полученные результаты наводят на мысль, что уже в сам образ идеала мужчины заложен потенциальный внутренний конфликт, когда нужно выбирать между традиционными ценностями (особенно если они транслируются семейным окружением) и веяниями современности. Эта проблема в первую очередь касается подростков-мальчиков, которые примеривают данный сценарий к собственной жизни в будущем. Предлагаемые современной культурой новые модели мужественности и сценарии взаимоотношений не могут не вступать в сознании мальчиков и юношей в противоречие с традиционными представлениями о маскулинности, влиянию которых, как мы выяснили, они более подвержены (по сравнению с девушками). С другой стороны, альтернативные взгляды на мужественность в большей степени присущи подросткам-девочкам, и эти представления транслируются мальчикам и юношам, тем самым влияя на становление их гендерной идентичности. Таким образом, получая неоднозначные послания (в том числе и от своих сверстниц) о том, какими им следует быть, мальчики-подростки вынуждены иметь дело с ощутимым давлением, вызываемым несоответствием общественным ожиданиям и предписаниям налагаемых на них ролей, что не может не отразиться на их Я-концепции.

Если же говорить о девочках и девушках, то и они могут испытывать на себе последствия выявленной неоднозначности мужского идеала. Так, содержание представлений девочек-подростков об идеальном мужчине может оказывать влияние, во-первых, на процесс становления их собственной гендерной идентичности, которая развивается не только в ходе отождествления себя со своей гендерной группой, но и на основе приобретения знаний о другой группе; во-вторых, на их дальнейший выбор спутника жизни.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на изучение ценностно-нормативного аспекта образа идеального мужчины у современных подростков. Мы предположили, что содержание этого образа будет отражать преимущественно современные, альтернативные традиционным, представления о маскулинности (мужественности).

Проведенный анализ выявил значительный вклад альтернативных (эгалитарных) представлений о мужественности (маскулинности) в образ идеального мужчины у современных старших подростков. Это проявилось, во-первых, в содержании набора приписываемых подростками идеальному мужчине ценностно-нормативных характеристик, укладываемых в образ открытого, эмоционального, защищающего равноправие мужчины. Во-вторых, это нашло отражение в типах маскулинности, в контексте которых конструируется образ идеального мужчины. Нами были выделены три основных линии развития этого образа: доминирующим оказался «мягкий» патриархатный вариант, далее следуют метросексуальный и эгалитарный варианты.

Тем не менее выраженное преобладание «мягкого» патриархатного варианта (особенно у юношей) свидетельствует о том, что основу образа идеального мужчины у современных подростков составляют все же традиционные (и местами даже стереотипные) взгляды на сущность маскулинности (мужественности). В этой связи можно заключить, что основная гипотеза в нашем исследовании была подтверждена частично.

В то же время полностью подтвердилась частная гипотеза о различиях представлений подростков мужского и женского пола об идеальном мужчине. Показано, что юноши демонстрируют большую приверженность традиционным представлениям о маскулинности, в то время как девушки склонны приписывать идеальному мужчине метросексуальные черты. Кроме того, было определено, что подавляющее большинство юношей конструирует образ идеального мужчины в соответствии с «мягким» патриархатным вариантом маскулинности. У девушек нельзя выделить единственный предпочитаемый ими тип, хотя в целом можно говорить о преобладании у них альтернативных взглядов на мужественность.

Учитывая противоречивый характер современных представлений о маскулинности, дальнейшая работа в этом направлении представляется перспективной. Здесь первоочередной задачей должна стать минимизация негативных эффектов кризиса маскулинности, влияющих на процесс развития гендерной идентичности детей и подростков. Необходим также более совершенный психодиагностический инструментарий, поскольку стандартизированные опросники, с одной стороны, в определенной мере подвержены воздействию феномена социальной желательности; с другой стороны, как правило, не предполагают «проверки на честность» ответов испытуемых. В этой связи решением могла бы стать разработка соответствующих шкал или даже проективных методик для выявления гендерных идеалов.

Ограничения. Исследование проводилось на небольшой выборке подростков, не вполне сбалансированной по гендерно-половому признаку (ввиду специфики набора учащихся в старшие классы школы) и ограниченной определенным географическим контекстом. Соответственно, расширение выборки, выравнивание числа испытуемых мужского и женского пола, а также учет типа места проживания (село, небольшой город, город-миллионник и т. п.) могли бы также определить направление дальнейшей работы.

Limitations. The study was conducted on a small sample of adolescents, which was not entirely balanced in terms of gender (due to the specific nature of the selection of students in the upper grades of school) and was limited to a specific geographical context. Accordingly, expanding the sample, balancing the number of male and female participants, and taking into account the type of place of residence (village, small town, city with a population of over one million, etc.) could also determine the direction of further work.

Список источников / References

1. Асатунова, Л.Л. (2016). *Стратегии социального конструирования маскулинной идентичности в условиях виртуализации общества: Дис. ... канд. социол. наук*. Санкт-Петербургский государственный университет. СПб.
Asaturova, L.L. (2016). *Strategies for the social construction of masculine identity in a virtualized society: Diss. Cand. of Sociol. Sci.* Saint Petersburg State University. Saint Petersburg. (In Russ.).
2. Берн, Ш. (2001). *Гендерная психология*. Пер. с англ. СПб: Прайм-Еврознак.
Burn, S. (2001). *Gender psychology*. Transl. from Eng. Saint Petersburg: Prime-Evroznak Publ. (In Russ.).
3. Воронина, О.А. (2019). Конструирование и деконструкция гендера в современном гуманитарном знании. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 1, 5—16. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2019-1-5-16>
Voronina, O.A. (2019). Construction and deconstruction of gender in the contemporary humanities. *Perm University Herald. Series Philosophy. Psychology. Sociology*, 1, 5—16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2019-1-5-16>
4. Градинари, И. (Ред.). (2015). *Техника «косого взгляда». Критика гетеронормативного порядка*. М.: Издательство Института Гайдара.
Gradinari, I. (Ed.). (2015). *Technique “oblique” view. Criticism of heteronormative order*. Moscow: The Gaidar Institute Publ. (In Russ.).
5. Здравомыслова, Е.А., Тёмкина, А.А. (2015). *12 лекций по гендерной социологии: Учебное пособие*. СПб: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге.
Zdravomyslova, E.A., Temkina, A.A. (2015). *12 lectures on gender sociology: A textbook*. Saint Petersburg: European University in St. Petersburg Press. (In Russ.).
6. Клецина, И.С. (2009). Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности. *Женщина в российском обществе*, 3(52), 29—41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12955001> (дата обращения: 30.10.2025).
Kletsina, I.S. (2009). Fatherhood in analytical approaches to the study of masculinity. *Women in Russian Society*, 3(52), 29—41. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12955001> (viewed 30.10.2025).
7. Клецина, И.С. (2022). Гендерная проблематика в социальной психологии: направления исследований. *Социальная психология и общество*, 13(4), 5—12. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130401>
Kletsina, I.S. (2022). Gender Issues in Social Psychology: Research Directions. *Social Psychology and Society*, 13(4), 5—12. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130401>
8. Клименко, Н.С. (2019). *Гендерная инкультурация в современном российском обществе: на материале мужского военизированного и женского гимназического образования: Автореф. дис. ... канд. культурологии*. Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева. Кемерово.
Klimenko, N.S. (2019). *Gender enculturation in contemporary Russian society: based on the material of male military and female gymnasium education: Extended abstr. Diss. Cand. of Cultural Studies*. Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev. Kemerovo. (In Russ.).
9. Кон, И.С. (1981). Психология половых различий. *Вопросы психологии*, 2, 47—58. URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1981/812/812047.htm> (дата обращения: 30.10.2025).

Субботин С.В., Шаповаленко И.В. (2025)
Образ идеального мужчины у современных
подростков: ценностно-нормативный аспект
Социальные науки и детство, 6(4), 41—56.

Subbotin S.V., Shapovalenko I.V. (2025)
The image of an ideal man among contemporary
teenagers: value-normative aspect
Social Sciences and Childhood, 6(4), 41—56.

- Kon, I.S. (1981). Psychology of gender differences. *Voprosy Psichologii*, 2, 47—58. (In Russ.). URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1981/812/812047.htm> (viewed 30.10.2025).
10. Радина, Н.К., Никитина, А.А. (2011). *Социальная психология мужественности: социально-конструктивистский подход*. М.: Боргес.
Radina, N.K., Nikitina, A.A. (2011). *Social psychology of masculinity: a social constructivist approach*. Moscow: Borges Publ. (In Russ.).
11. Чернобровкина, С.В. (2013). Образ героя современных подростков. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 2, 23—32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21570480> (дата обращения: 30.10.2025).
Chernobrovkina, S.V. (2013). The image of the hero of modern teenagers. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2, 23—32. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21570480> (viewed 30.10.2025).
12. Barry, J., Liddon, L. (2021). *Perspectives in Male Psychology: An Introduction*. Chichester: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119685340>
13. Chan, H.F., Skali, A., Stadelmann, D., Torgler, B., Whyte, S. (2021). Masculinity cues, perceptions of politician attributes, and political behavior. *Economics & Politics*, 33(1), 148—171. <https://doi.org/10.1111/ecpo.12164>
14. Francis, B. (2010). Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22(5), 477—490. <https://doi.org/10.1080/09540250903341146>
15. Haywood, C., Mac an Ghaill, M. (2003). *Men and masculinities: theory, research, and social practice*. Buckingham: Open University Press.
16. Paechter, C. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities: power, identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253—263. <https://doi.org/10.1080/09540250600667785>
17. Way, N., Cressen, J., Bodian, S., Preston, J., Nelson, J., Hughes, D. (2014). "It might be nice to be a girl... Then you wouldn't have to be emotionless": Boys' resistance to norms of masculinity during adolescence. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(3), 241—252. <https://doi.org/10.1037/a0037262>

Информация об авторах

Сергей Васильевич Субботин, магистр психологии, независимый исследователь, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3167-1302>, e-mail: leoskofelix@bk.ru

Ирина Владимировна Шаповаленко, 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/0000-0002-3845-3473>, e-mail: shapovalenkoiv@mgppu.ru

Information about the authors

Sergei S. Subbotin, Master of Psychology, Independent Researcher, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3167-1302>, e-mail: leoskofelix@bk.ru

Irina V. Shapovalenko, Candidate of Science (Psychology), Professor of the Department of Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow

Субботин С.В., Шаповаленко И.В. (2025)
Образ идеального мужчины у современных
подростков: ценностно-нормативный аспект
Социальные науки и детство, 6(4), 41—56.

Subbotin S.V., Shapovalenko I.V. (2025)
The image of an ideal man among contemporary
teenagers: value-normative aspect
Social Sciences and Childhood, 6(4), 41—56.

State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: shapovalenkoiv@mgppu.ru

Вклад авторов

Субботин С.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Шаповаленко И.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

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

Contribution of the authors

Sergei V. Subbotin — research ideas; annotation, writing and formatting of the manuscript; planning of the research; application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualisation of research results.

Irina V. Shapovalenko — research ideas; annotation, writing and formatting of the manuscript; planning of the research; control over the research.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование 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 03.12.2025
Поступила после рецензирования 25.12.2025
Принята к публикации 25.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.12.03
Revised 2025.12.25
Accepted 2025.12.25
Published 2025.12.30

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ |
SCIENTIFIC LIFE

Научная статья | Original paper

Психологический портрет и благополучие
современных детей и подростков

У.В. Колесникова¹✉

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

✉ alli-tett@ya.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях ускоряющихся социокультурных трансформаций возрастает потребность в научно обоснованном, актуальном и системном понимании психологического портрета современных детей и подростков. Дефицит целостных эмпирических исследований в отечественной психолого-педагогической науке делает особенно значимыми инициативы, направленные на восполнение этого пробела. **Цель.** Обобщить и систематизировать ключевые результаты и идеи, представленные участниками секции «Психологический портрет современных детей и подростков, включая особо уязвимые категории, условия их благополучия», с фокусом на взаимосвязь психологического портрета и благополучия детей и подростков. **Программа и методы.** Материалы обзора основаны на девяти докладах, представленных в ходе секции. В исследованиях использовались мультиисточниковые подходы (оценки детей, родителей, педагогов), адаптированные и авторские психодиагностические методики, а также анализ крупных межрегиональных выборок (в совокупности — более 56000 респондентов). Особое внимание уделено диагностике эмоционального интеллекта, учебной мотивации, субъективному благополучию, гендерным установкам, влиянию социально-демографических факторов. **Результаты.** Спикеры зафиксировали значимые сдвиги в развитии детей разных возрастов: снижение самостоятельности у дошкольников, спад учебной мотивации и эмоциональной вовлеченности у младших школьников, формирование гибридных гендерных идеалов и нелинейную связь между эмоциональным интеллектом и социометрическим статусом у подростков. Показано, что уровень субъективного благополучия тесно связан с восприятием безопасности в домашней среде, структурой семьи, владением языком обучения и участием в общественной жизни. В то же время официальные показатели (статистические данные) зачастую не подтверждаются субъективным опытом детей. **Выводы.** Представленные исследования

Колесникова У.В. (2025)
Психологический портрет и благополучие
современных детей и подростков
Социальные науки и детство, 6(4), 57—76.

Kolesnikova U.V. (2025)
Psychological portrait and well-being
of contemporary children and adolescents
Social Sciences and Childhood, 6(4), 57—76.

формируют новую, практико-ориентированную парадигму изучения детства — контекстуальную и ориентированную на субъектность ребенка. Они подтверждают необходимость перехода от формальных индикаторов благополучия к учету субъективного опыта детей и подростков и создают основу для разработки дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения с учетом вызовов современности.

Ключевые слова: психологический портрет, дети, учебная мотивация, субъективное благополучие, эмоциональный интеллект, диджитализация жизни, семейный контекст, понимание маскулинности

Для цитирования: Колесникова, У.В. (2025). Психологический портрет и благополучие современных детей и подростков. *Социальные науки и детство*, 6(4), 57—76. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060404>

Psychological portrait and well-being of contemporary children and adolescents

U.V. Kolesnikova¹✉

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

✉ alli-tett@ya.ru

Abstract

Context and relevance. Amid accelerating sociocultural transformations, there is a growing need for a scientifically grounded, up-to-date, and systematic understanding of the psychological portrait of contemporary children and adolescents. The scarcity of comprehensive empirical studies in Russian psychological and pedagogical science makes initiatives aimed at addressing this gap particularly valuable. **Objective.** To summarize and systematize key findings and ideas presented by participants of the session titled “The Psychological Portrait of Contemporary Children and Adolescents, Including Particularly Vulnerable Groups, and Conditions of Their Well-being,” with a focus on the interrelationship between psychological portraits and child/adolescent well-being. **Program and Methods.** The review is based on nine presentations delivered during the session. The underlying studies employed multi-informant approaches (assessments by children, parents, and educators), both adapted and original psychodiagnostic instruments, and analyses of large-scale interregional samples (totaling over 56,000 respondents). Particular attention was paid to emotional intelligence, academic motivation, subjective well-being, gender attitudes, and the influence of sociodemographic factors. **Results.** Speakers identified significant developmental shifts across age groups: decreased independence among preschoolers; declining academic motivation and emotional engagement among primary school students; and, among adolescents, the emergence of hybrid gender ideals and a non-linear relationship between emotional intelligence and sociometric status. The level of subjective well-being was shown to be closely linked to perceived safety in the home environment, family structure, proficiency in the language of instruction, and participation in civic life. Notably, official indicators (statistical data) often failed to

align with children's subjective experiences. **Conclusions.** The presented studies contribute to a new, practice-oriented paradigm for childhood research—one that is contextual and centered on children's agency. They underscore the necessity of moving beyond formal well-being indicators toward incorporating children's and adolescents' subjective experiences and lay the groundwork for developing differentiated psychological and pedagogical support programs responsive to contemporary challenges.

Keywords: psychological portrait, children, a academic motivation, subjective well-being, emotional intelligence, digitalization of life, family context, understanding of masculinity

For citation: Kolesnikova, U.V. (2025). Psychological portrait and well-being of contemporary children and adolescents. *Social Sciences and Childhood*, 6(4), 57—76. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060404>

Введение

XXIV Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования «Практико-ориентированная наука: перспективные направления и организационные модели» прошла 6—7 ноября 2025 года¹. Организатором выступил Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ) при поддержке ведущих академических партнеров.

Конференция стала научной реакцией на происходящие в российском образовании системные изменения — в первую очередь, на реализацию Стратегии развития образования до 2036 года. В этом контексте особенно актуальным оказался диалог молодых исследователей и практиков о том, как наука может обеспечивать доказательную основу для трансформации образовательной среды и поддержки благополучия обучающихся.

Как отметил проректор по научной деятельности МГППУ С.Г. Косарецкий, именно практико-ориентированная наука сегодня становится ключевым инструментом обеспечения устойчивого и эффективного развития образовательной среды, а молодые исследователи — важным ресурсом в этом процессе.

Особое внимание на конференции было уделено проблематике детского и подросткового благополучия в меняющихся социально-культурных условиях. В рамках секции «Психологический портрет современных детей и подростков, включая особо уязвимые категории, условия их благополучия», под руководством Г.В. Семья и Ю.А. Кочетовой, были представлены актуальные эмпирические и теоретические работы, посвященные анализу возрастных, социальных и эмоциональных особенностей современной молодежи². Доклады

¹ XXIV Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования «Практико-ориентированная наука: перспективные направления и организационные модели». (2025). Московский государственный психолого-педагогический университет. URL: <https://mgppu.ru/events/1992> (дата обращения: 11.11.2025).

² 7 ноября 2025 года в рамках XXIV Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования «Практико-ориентированная наука: перспективные направления и организационные модели» состоялась работа секции «Психологический портрет современных детей и подростков, включая особо уязвимые категории, условия их благополучия». (2025). Индекс детского благополучия. МГППУ. URL: <https://det-bлаго.mgppu.ru/news/postView.php?id=77> (дата обращения: 15.11.2025).

участников охватывали широкий спектр тем — от социокультурных условий развития детей и диагностических подходов к эмоциональному интеллекту до родительской жизнестойкости и оценки субъективного благополучия с учетом социально-демографических факторов.

Актуальность секции обусловлена нехваткой в отечественной психолого-педагогической науке исследований, предлагающих целостный и системный портрет современного ребенка. Существующий дефицит делает представленные эмпирические данные не только востребованными, но и обладающими научной новизной, поскольку направлены на восполнение значимого теоретического и практического пробела в понимании особенностей развития, благополучия и социализации детей и подростков.

Настоящий обзор призван обобщить ключевые идеи, представленные в ходе секции, и продемонстрировать, как современные исследования отвечают вызовам времени, формируя научно обоснованные основания для поддержки благополучия и развития нового поколения.

Программа и методы

Секция была организована с целью создания интегративного пространства для научного самоопределения, профессионального роста и социализации начинающих исследователей — студентов, аспирантов, ученых, специалистов.

Формат мероприятия: круглый стол, посвященный взаимодействию науки и практики по вопросам развития детей и подростков.

Тематически секция была сформирована по направлениям: дошкольное детство (5—7 лет), младший школьный возраст (7—11 лет), подростковый возраст (12—17 лет), субъективное благополучие детей и подростков.

Участники секции имели возможность представить свои исследования в форме устного доклада, принять участие в роли слушателя или опубликовать тезисы в сборнике материалов. Такая структура обеспечивала презентацию научных результатов, организацию научной рефлексии, формирование устойчивых исследовательских сообществ молодых ученых.

Методологически секция была построена на принципах практико-ориентированного научного диалога, направленного на выработку доказательной базы для образовательных преобразований и синергию между научным знанием, педагогической практикой и государственной политикой.

В рамках секции было представлено 9 выступлений по 13—15 минут. В мероприятии приняли участие 189 человек.

Для анализа выступлений на конференции использовался мультимодальный подход: аудиозаписи с диктофонов транскрибировались с применением современных ИИ-решений для распознавания устной речи, а полученные тексты верифицировались и уточнялись на основе оригинальных презентаций спикеров и видеозаписей выступлений, что обеспечило высокую достоверность и контекстуальную точность данных. Далее проводился тематический анализ текстов с опорой на ключевые понятия культурно-исторической теории, мультиисточниковые подходы (оценки детей, родителей, педагогов) и исследовательские категории, заявленные докладчиками.

Результаты работы секции «Психологический портрет современных детей и подростков, включая особо уязвимые категории, условия их благополучия»

Дошкольники

Проблема психологического портрета современного дошкольника определяется как теоретической, так и практической значимостью. Как отметили выступающие, педагоги-практики уже давно фиксируют качественные различия между детьми, поступающими в дошкольные учреждения сегодня, и теми, с кем они работали 10—15 лет назад. Эти наблюдения подтверждают гипотезу о том, что социокультурная ситуация развития дошкольника претерпела изменения и требует научного осмысления и эмпирической верификации.

Исследование «Психологический портрет современного дошкольника», представленное И.А. Бурлаковой и Е.Е. Клопотовой, было выполнено в рамках культурно-исторического подхода, с опорой на ключевые положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и их последователей. Центральным методологическим конструктом выступило понятие психологического возраста, включающее ведущую деятельность и возрастные новообразования. На этой основе была предложена структура портрета, охватывающая три ключевые сферы развития: познавательную, социально-коммуникативную, личностную.

Для сбора эмпирических данных использовался комплекс методик, адаптированных к возрастным возможностям детей и условиям межрегионального исследования. В него вошли:

- картина мира (благополучие; социальное окружение; материальные блага; детские деятельности; удовлетворенность детством; природа);
- образ Я (объективные и субъективные характеристики, детские предпочтения);
- «Рукавички» (согласование усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества);
- интегративные качества (оценка степени развитости семи важнейших качеств и характеристик);
- дезадаптация (уровень адаптации, наличие поведенческих нарушений, просоциальное поведение);
- самостоятельность (степень автономии в быту, деятельности, общении и свободном времени).

Хотя количественные результаты на момент конференции находились в стадии обработки, уже на этапе сбора данных были зафиксированы устойчивые тенденции:

- снижение уровня самостоятельности у детей,
- выраженная зависимость от взрослого в выборе деятельности,
- изменение характера коммуникации со сверстниками.

Эти наблюдения подтверждают необходимость обновления образовательных программ и методов сопровождения в дошкольной сфере. Как подчеркнула И.А. Бурлакова, еще в 1970—1980-х годах Н.А. Короткова и Н.И. Михайленко показали, что реальный портрет ребенка должен лежать в основе проектирования педагогической практики, иначе образовательные программы рискуют «стрелять мимо».

Отмечено, что само понятие «психологический портрет дошкольника» часто используется в профессиональной и научной речи без четкого методологического обоснования. По словам

Г.В. Семья, представленное исследование впервые целостно и структурированно обрисовало содержание портрета, выделив именно те характеристики, которые соответствуют возрастным новообразованиям и являются релевантными как для науки, так и для практики: «Это то, что называется достаточность для того, чтобы описать портрет», — резюмировала она, поблагодарив авторов за методологическую прозрачность и практичную концептуализацию.

Доклад Е.В. Ивановой «Портрет эмоционально благополучного дошкольника и родительская жизнестойкость» раскрыл взаимосвязь между социальной ситуацией развития дошкольника и психологическими характеристиками родителей, влияющими на формирование эмоционального благополучия ребенка. Исследование, проведенное на выборке семей, дети которых посещают дошкольные учреждения Москвы, сочетало мультиисточниковую диагностику: оценку благополучия со стороны ребенка, родителей и педагогов. Выборка: 141 ребенок в возрасте от 5 до 7 лет, 282 родителя, 18 педагогов.

Спикер подчеркнула, что в рамках исследования эмоциональное благополучие понималось как устойчивое, положительно окрашенное психическое состояние, формирующееся в контексте адаптации к среде и включающее три взаимосвязанных линии:

- представления ребенка о себе, других и мире;
- эмоциональный опыт и переживания;
- способы взаимодействия со средой и другими людьми.

На основе этого подхода были выделены пять аспектов эмоционального благополучия: личностные характеристики; эмоционально-волевая сфера; коммуникативная компетентность; особенности поведения и деятельности; телесный дистресс (невротические проявления). Диагностика проводилась с использованием адаптированных методик: тест тревожности «Выбери нужное лицо», авторы Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен; тест «Лесенка» в модификации А.М. Прихожан; графический тест «Рисунок семьи» в модификации А.Л. Венгера, а также опросники для родителей и педагогов. Психометрическая проверка подтвердила высокую надежность инструментария (α Кронбаха — 0,919).

Анализ результатов позволил дифференцировать детей на три группы: низкоблагополучные, среднеблагополучные, высокоблагополучные. Примечательно, что во всех трех группах зафиксированы сниженный уровень самоконтроля и повышенная импульсивность, что, по мнению исследователя, может отражать возрастную норму современных дошкольников — импульсивность как особенность поведенческой регуляции, не нарушающая общего благополучия.

Особое внимание было уделено роли родителей в формировании благополучия ребенка. Было показано, что ключевыми семейными предикторами выступают:

- родительская жизнестойкость, понимаемая в терминах Д.А. Леонтьева как совокупность вовлеченности, контроля и готовности принимать риск: у отцов выявлена достоверная положительная связь с уровнем благополучия ребенка, у матерей — тенденция к такой связи;
- стиль детско-родительских отношений: у родителей эмоционально благополучных детей преобладают поддерживающие, а не нарушенные модели взаимодействия;
- супружеские отношения: низкая напряженность защитных механизмов в конфликтных ситуациях коррелирует с более высоким уровнем благополучия ребенка.

В завершение автор сформулировала целостный портрет эмоционально благополучного дошкольника:

- по линии «представления ребенка о себе, других и мире» — стабильная самооценка, умеренная тревожность, элементарные ценностные представления, активность в игре и познавательной деятельности, доверительные взаимоотношения со взрослыми, слабое проявление телесного дистресса;
- по линии «эмоциональный опыт и переживания» — удовлетворенность базовыми потребностями, стабильный эмоциональный фон, развитая эмпатия, низкий уровень дистресса;
- по линии «способы взаимодействия со средой и другими людьми» — благоприятные отношения со сверстниками, низкая агрессивность, средний уровень мотивации и уверенности в себе — при сохранении высокой импульсивности и недостаточного самоконтроля.

Исследование подтвердило, что эмоциональное благополучие дошкольника — это не отсутствие проблем, а сложная, многокомпонентная структура, тесно связанная с психологическими ресурсами родителей и качеством семейной среды.

Младшие школьники

В рамках секции были представлены предварительные результаты исследования личностного развития детей 9—10 лет (учащихся 3—4 классов), проведенного И.Ю. Кулагиной и Е.В. Апасовой в составе проекта «Создание психологического портрета современных детей и подростков и определение условий их благополучия». Исследование фокусируется на младшем школьном возрасте как важном этапе социализации, завершающем «эпоху детства» (Эльконин, 1995) и создающем основу для последующего перехода к подростковому возрасту. При этом, как отмечают авторы, младший школьник психологически остается ближе к дошкольнику, в первую очередь в силу своей ориентации на взрослого, а не на сверстника.

В исследовании выделены три ключевые характеристики, определяющие психологическое благополучие младшего школьника: учебная мотивация; уровень самооценки; сформированность социально-эмоционального навыка взаимодействия со сверстниками и взрослыми, базирующегося на эмоциональном интеллекте.

На момент конференции были обработаны данные предварительной выборки, включающей 2700 учащихся 3—4 классов из различных регионов России. Для диагностики использовались следующие методики:

- опросник «Уровень мотивации учения», авторы И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова, В.В. Федоров, позволяет определить общий уровень развития учебной мотивации младших школьников;
- методика «Лесенка», автор В.Г. Щур, — оценка ребенком себя как ученика и по параметрам «ум», «старательность» и «доброта»;
- методика «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе», шкала «Работа с другими», авторы Е.А. Орел, А.А. Куликова, используется для определения особенностей взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

Полученные результаты позволили сформулировать следующие эмпирические находки.

1. Самооценка у детей 9—10 лет оказалась достаточно высокой, но адекватной, что рассматривается как благоприятный показатель. Как пояснили исследователи, завышенная самооценка, характерная для дошкольного возраста, к окончанию начальной школы постепенно снижается под влиянием систематической обратной связи от учителей и сравнения с одноклассниками. Это снижение свидетельствует о формировании реалистичной самооценки, необходимой для успешной социализации.

2. Социально-эмоциональный навык «работы с другими» продемонстрировал относительно высокий уровень сформированности. Авторы связывают это с интенсивной социализацией, происходящей в школьной среде: четкие правила поведения, дисциплинарные рамки, необходимость выстраивать отношения в коллективе способствуют развитию эмоционального интеллекта и навыков сотрудничества.

3. Тревожным результатом стало низкое значение учебной мотивации к концу начальной школы. Этот феномен подтверждает данные классических исследований, в частности, проведенных Л.И. Божович в 1960—1970-е гг. (Божович, 2009), зафиксировавших спад мотивации уже в 3-м классе, обычно связанный с утратой новизны учебной деятельности. В современных условиях, по мнению авторов, ситуация усугубляется тем, что дети приходят в школу уже с частично «использованным» познавательным ресурсом вследствие интенсивной дошкольной подготовки, что сокращает период высокой вовлеченности в учебу.

Исследователи подчеркивают, что полученные данные согласуются с более широкой траекторией развития: мотивация, снижающаяся в младшем и подростковом возрасте, как правило, восстанавливается только в старших классах, когда учащиеся осознают связь образования с будущей жизнью. Тем не менее уже на этапе начальной школы необходима целенаправленная психологическая и педагогическая поддержка, направленная на сохранение внутренней мотивации и укрепление позитивной, но реалистичной самооценки.

Авторы планируют продолжить анализ на расширенной выборке, включая учащихся 1—2 классов, что позволит отследить динамику формирования ключевых личностных характеристик с момента поступления в школу и разработать рекомендации для практиков по сопровождению благополучного старта школьной жизни.

В продолжение темы было представлено выступление И.В. Воронковой, посвященное эмоциональному отношению к учению у детей и подростков — важному, но зачастую недооцененному компоненту образовательного процесса.

Как было подчеркнуто, несмотря на то что Федеральный государственный образовательный стандарт декларирует приоритет личностных и метапредметных результатов, в реальной практике основное внимание по-прежнему уделяется предметным знаниям. В условиях стремительного устаревания информации — явления, которое в международной практике даже измеряется специальной величиной «период полураспада компетентности» — критически важно не столько накопление знаний, сколько формирование устойчивого, позитивного эмоционального отношения к процессу познания.

Ссылаясь на классиков отечественной и мировой психологии, спикер напомнил, что Л.С. Выготский подчеркивал неразрывную связь мышления и аффекта, а А.В. Запорожец указывал на «интеллектуализацию эмоций» в младшем школьном возрасте: эмоции становятся «умными», предвосхищающими и требуют целенаправленного педагогического сопровождения. Именно в этот период формируются эмоциональные привычки — устойчивые навыки распознавания, принятия и выражения эмоциональных состояний, которые

закладываются в процессе учебного сотрудничества и общения, в том числе со сверстниками. Однако в современной школе «другой» в учебной деятельности все еще ассоциируется преимущественно с учителем, что ограничивает возможности формирования полноценной коммуникативно-эмоциональной среды, необходимой для развития позитивного отношения к учению.

На основе обзора исследований, включая работы Л.И. Божович с 1940-х годов и современные данные А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан, было показано, что эмоциональное отношение к учению выступает не просто фоном, а активным регулятором учебной мотивации и поведения. Оно проявляется в мимике, жестах, интонации, речи ребенка и может быть дифференцировано на несколько уровней — от высокой познавательной активности и радости познания до состояния «школьной скуки» (нейтральное, но пассивное отношение) и крайне отрицательного отношения, сопровождающегося отторжением учебной деятельности.

Интересно, что историческая динамика показывает смену акцентов: если в середине XX века отношение к учению было тесно связано с привязанностью к школе, классу и учителю, то уже в 1980—1990-е годы преобладало нейтральное «скушающее» отношение, а в последние годы фиксируется рост доли школьников с высокой познавательной активностью, особенно в выпускных классах основной школы.

В то же время в начальной школе наблюдается тревожная тенденция: снижение учебной мотивации к 3—4 классу сопровождается ослаблением эмоциональной вовлеченности, что требует своевременного вмешательства.

На формирование эмоционального отношения влияют: стиль взаимодействия «учитель — ученик»; характер детско-родительских отношений; тип образовательной среды — при этом именно творческая, поддерживающая среда способствует развитию позитивного отношения к учению.

Исследование эмоционального отношения к учению открывает точку соприкосновения между педагогом и школьным психологом. Совместная диагностика и сопровождение на этой основе позволяют выстраивать более гибкую, ориентированную на психологическое благополучие ребенка стратегию поддержки его образовательной траектории. Эмоциональное отношение к учению — это не второстепенный «эмоциональный фон», а ключевое условие устойчивой мотивации и успешной социализации в условиях быстро меняющегося мира.

Подростки

Особое внимание было уделено анализу современной социокультурной ситуации развития детей и подростков — одного из ключевых факторов, определяющих особенности их психологического портрета. Как подчеркнула Н.Н. Авдеева, любое исследование возрастного развития невозможно вне контекста социокультурной среды, в которой растет ребенок, которая, в свою очередь, претерпевает глубокие и ускоренные трансформации, обусловленные глобальными вызовами эпохи.

Современная социокультурная среда рассматривается в трех уровнях:

- мегасреда — социальное пространство, которое окружает ребенка и определяет духовную и социально-психологическую атмосферу эпохи;
- макросреда — общество, к которому принадлежит ребенок, его социальные институты: школа, система дополнительного образования, семья, средства массовой информации;

- микросреда — социальное окружение ребенка, включающее родителей, педагогов и коллектив сверстников.

Центральным драйвером трансформации признана четвертая информационная революция, в результате которой информация сама по себе стала новой «субстанцией» культуры. Виртуальная реальность, цифровые платформы и социальные сети выступают сегодня новыми агентами социализации, зачастую конкурирующими с традиционными институтами — семьей и школой. Виртуальная психологическая реальность для многих подростков становится «реальнее реальности», формируя идентичность, ценности и поведенческие модели.

Обзор международных исследований выявил три глобальных, взаимосвязанных фактора, оказывающих решающее влияние на развитие современных детей и подростков: диджитализация жизни; трансформация структуры семьи и экономических условий; рост культурного разнообразия и глобализация.

При этом культурный контекст определяет специфику проявления этих тенденций.

В Северной Америке и Канаде отмечается резкий рост тревожности, депрессии и чувства одиночества среди подростков, особенно после 2012 года — периода массового распространения смартфонов и социальных сетей. Давление «культуры достижений» и необходимость формирования «идеального резюме» для поступления в вуз ведут к профессиональному выгоранию уже в подростковом возрасте. Цифровая среда становится главной площадкой для общения и формирования самооценки — через лайки и подписки, что создает как возможности (поиск единомышленников), так и риски (кибербуллинг).

В Западной Европе акцент смещается с академических успехов на баланс между учебой и личной жизнью. Образовательная политика ориентирована на снижение стресса и поддержку общего самочувствия. Здесь также выявляется рост постматериалистических ценностей: экологическая ответственность, борьба за социальную справедливость. Европейский подход к цифровизации предполагает не только предупреждение рисков, но и целенаправленное развитие цифровой грамотности как гражданской компетенции.

В Азии (Китай, Япония, Южная Корея) доминирует экстремальное академическое давление. Подготовка к вступительным экзаменам определяет почти всю жизнь подростка, что приводит к хроническому недосыпу, социальной изоляции и высокому уровню суицидов. Глобализация порождает конфликт поколений: молодежь все больше тяготеет к западным индивидуалистическим ценностям, вступая в противоречие с традиционными коллективистскими ожиданиями. В Японии и Южной Корее зафиксированы крайние формы социальной дезадаптации — феномены хикикомори и каморри, когда подростки годами не покидают свои комнаты, заменяя реальное общение цифровым.

В российской действительности глобальные тренды проявляются в специфической форме. Наблюдается снижение ценности живого детско-родительского общения, делегирование воспитательных функций образовательным учреждениям, вытеснение традиционной детской культуры (игр, книг, национальных героев) цифровым контентом. Ребенок все чаще сталкивается с агрессивной и противоречивой информацией, что затрудняет формирование устойчивой идентичности. Взрослые больше не являются монопольными носителями знаний. Напротив, дети часто опережают их в освоении цифровых технологий, что нарушает традиционную схему передачи опыта «от старших к младшим». Это требует перехода от передачи готовых знаний к формированию способности самостоятельно добывать, критически оценивать и применять информацию.

Спикер обратила внимание на недостаточную проработанность в российской практике идеи «здоровьесберегающей компетентности» — готовности ребенка самостоятельно заботиться о своем физическом и психическом здоровье в условиях цифровой среды. В то время как в других странах этот подход уже интегрирован в образовательные стандарты, в России он остается на периферии педагогического дискурса.

Обсуждению эмоционального интеллекта старших подростков — конструкта, имеющего высокую теоретическую и практическую значимость в контексте современных вызовов подросткового возраста, было посвящено выступление Ю.А. Кочетовой (Кочетова, 2021; Кочетова, Климакова, 2017).

В ходе доклада было подробно рассмотрено понятие эмоционального интеллекта — его генезис, эволюция в научной литературе и актуальность для современной психологии развития. Отмечалось, что, несмотря на широкое распространение термина в научно-популярной литературе, в первую очередь благодаря Д. Гоулману (Кочетова, Климакова, 2021a), его теоретические основы были заложены еще в 1920—1930-х годах Э. Торндайком, который вводил понятие «социального интеллекта». Позднее Д. Гилфорд включил эмоциональные компоненты в свою структурную модель интеллекта. Однако систематическое научное обоснование эмоционального интеллекта как отдельного конструкта принадлежит Дж. Мэйеру, П. Сэловею (Кочетова, Климакова, 2019), которые определили его как способность распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции и эмоции других людей. В отечественной психологии значительный вклад в развитие этой идеи внес Д.В. Люсин (Кочетова, Климакова, 2019), предложивший модель, в которой эмоциональный интеллект выступает как совокупность двух ключевых компонентов: внутриличностного (понимание и регуляция собственных эмоций) и межличностного (распознавание и интерпретация эмоций других).

Именно эта модель легла в основу диагностического инструментария исследования «Создание психологического портрета современных детей и подростков и определение условий их благополучия». Выбор методики был обусловлен ее структурной четкостью, валидностью для российской выборки и наличием доказательной базы, что особенно важно в условиях межрегионального и мультидисциплинарного исследования.

На момент конференции сбор данных завершен, ведется их количественный и качественный анализ. Однако уже сейчас исследователи отмечают сложную и неоднозначную картину: у части подростков выражен преимущественно межличностный эмоциональный интеллект (высокая эмпатия, способность «читать» эмоции других), в то время как у других — доминирует внутриличностный компонент (осознанность собственных переживаний, способность к саморегуляции). Особенно примечательно, что эти профили не всегда совпадают с ожидаемыми гендерными или возрастными паттернами, что требует дальнейшего углубленного изучения.

В рамках секции был представлен совместный доклад И.В. Шаповаленко и С.В. Субботина под названием «Образ идеального мужчины у современных подростков». Исследование было инициировано в контексте широкого социально-культурного феномена — кризиса маскулинности, который, начавшись еще в 1970-х годах, в условиях современной трансформации гендерных норм приобретает все более острые формы (Клименко, 2019; Здравомыслова, Тёмкина, 2015). Целью работы стало выявление содержания образа идеального мужчины в представлениях подростков 15—16 лет, а также анализ его структуры через призму традиционных и альтернативных моделей маскулинности.

Авторы исходили из гипотезы, что современные подростки все чаще конструируют образ идеального мужчины на основе эгалитарных ценностей, акцентируя такие черты, как эмпатия, эмоциональная открытость и принятие гендерного равенства, в отличие от классических патриархальных установок. Для проверки гипотезы использовался многокомпонентный диагностический инструментарий:

- методика диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик;
- опросник «Изучение развития мужской идентичности (ИРМИ) «Я и другие мужчины», авторы Н.К. Радина, А.А. Никитина;
- авторская анкета «Образец идеального мужчины в моей жизни».

Выборка включала 85 подростков с неравномерным гендерным распределением (преобладали девушки), проживающих в городской и сельской местности, что позволило провести сравнительный анализ.

Полученные данные продемонстрировали двойственность образа идеального мужчины: подростки одновременно приписывали ему как традиционные качества (независимость, лидерство, ответственность, сдержанность в эмоциях), так и черты, характерные для альтернативной маскулинности — эмоциональную выразительность, заботу, нежность, способность к проявлению эмпатии. Такая сочетаемость, по мнению исследователей, отражает не противоречие, а гибридную модель мужественности, формирующуюся в условиях культурной неопределенности и сосуществования разных дискурсов о гендере.

Наиболее популярными типами маскулинности согласно типологии Н.К. Радиной и А.А. Никитиной (Радина, Никитина, 2011) оказались:

- «мягкий» патриархальный — классический мужчина (добытчик, глава семьи, но с «добротой»: заботливый отец, который работает и помогает по дому);
- метросексуальный — современный городской мужчина, который, например, следит за внешностью и модой, ходит в спортзал, умеет готовить, может говорить о чувствах;
- эгалитарный — равноправный партнер в отношениях во всех сферах жизни, без разделения ролей на главенствующие и подчиненные (например, мужчина, который может взять на себя нагрузку по дому, а его жена — строить карьеру, или наоборот).

Анализ по подгруппам выявил значимые различия: мальчики больше ориентированы на традиционные представления о мужественности, а девочки чаще приписывают идеальным мужчинам метросексуальные и черты, традиционно считавшиеся фемининными. Городские подростки демонстрируют более прогрессивные взгляды, а сельские — сохраняют большую приверженность традиционным нормам мужественности. Важным эмпирическим открытием стало то, что в качестве источника идеала подростки в первую очередь указывали ближайшее окружение — отца, брата, дедушку или дядю. На втором месте — публичные фигуры из реального мира, особенно представители музыкального жанра К-поп и спортсмены (футболисты). Виртуальные персонажи (герои фильмов, игр, мультфильмов) оказались наименее значимыми, что опровергает распространенное представление о доминировании медиаобразов в формировании гендерных идеалов.

Как отметила И.В. Шаповаленко, результаты исследования обнадеживают: они свидетельствуют о том, что у современной молодежи формируется более гибкое, многомерное и менее стереотипное понимание маскулинности.

Доклад М.В. Климаковой «Эмоциональный интеллект юношей и девушек в межличностном взаимодействии со сверстниками» посвящен исследованию, направленному на выявление взаимосвязи между уровнем развития эмоционального интеллекта, типами межличностных отношений и социометрическим статусом личности в период ранней юности. Исследование охватило 956 участников и опиралось на модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (Кочетова, Климакова, 2019; Кочетова, Климакова, 2021b).

Диагностический инструментарий включал: опросник «ЭмИн», автор Д.В. Люсин; «Диагностику межличностных отношений», автор Т. Лири; классическую социометрию Дж. Морено в адаптации М.Р. Битяновой.

Основные результаты исследования показали, что в целом уровень развития компонентов эмоционального интеллекта у юношей и девушек находился в среднем диапазоне, однако межличностное понимание эмоций (способность распознавать и интерпретировать эмоциональные состояния других) оказалось низким как у юношей, так и у девушек. Примечательно, что участники демонстрировали более высокую эффективность в воздействии на чужие эмоции, чем в их понимании, что может свидетельствовать о преимущественно интуитивном или стратегическом, а не эмпатическом характере этого воздействия.

Анализ типов межличностных отношений выявил их умеренную выраженность, что интерпретируется как признак поведенческой гибкости: современные юноши и девушки способны в зависимости от контекста проявлять разнообразные поведенческие стратегии — от альтруистичности и дружелюбия до авторитарности и подчинения.

Социометрический статус большинства респондентов оказался положительным, что позволило исследовать предикторы популярности в группе сверстников. Общая модель статистически значима ($F = 101,229$, $p < 0,05$) и объясняет 59,5% вариации социометрического статуса ($R^2 = 0,595$), что свидетельствует о ее умеренной предсказательной силе, объясняется такими переменными, как: межличностное понимание эмоций ($\beta = 0,024$, $p < 0,05$) и межличностное управление эмоциями ($\beta = 0,043$, $p < 0,05$). Значимый вклад вносит тип межличностных отношений: альтруистичный ($\beta = 0,040$, $p < 0,05$), дружелюбный ($\beta = 0,027$, $p < 0,05$) и эгоистичный ($\beta = 0,049$, $p < 0,05$).

Однако ключевым открытием стало обнаружение нелинейной (инвертированной U-образной) зависимости между уровнем межличностного эмоционального интеллекта и социометрическим статусом. Наиболее высокую популярность в группе демонстрировали респонденты со средним уровнем межличностного понимания и управления эмоциями, в то время как очень низкие или очень высокие значения этих компонентов коррелировали со снижением социометрического статуса.

Дополнительный анализ поведенческих характеристик показал, что:

- у участников с низким уровнем межличностного эмоционального интеллекта преобладали подозрительность и подчиняемость;
- у участников с очень высоким уровнем наблюдались выраженные черты авторитарности, агрессивности и эгоистичности.

Полученные результаты позволяют предположить, что крайние проявления эмоционального интеллекта — как в сторону дефицита, так и в сторону гиперразвитости — сопряжены с девиантными или социально неприемлемыми формами поведения, которые снижают привлекательность личности в глазах сверстников.

Эмоциональный интеллект выступает значимым предиктором социометрического статуса в подростковой и юношеской среде, однако оптимальным для достижения популярности является умеренный уровень межличностного эмоционального интеллекта в сочетании со сбалансированной структурой межличностных отношений.

Субъективное и объективное благополучие

В рамках секции И.А. Меркуль затронула тему, касающуюся выявления расхождений между объективными (статистическими) и субъективными оценками благополучия детей.

Она напомнила, что ранее специалистами МГППУ был разработан Индекс детского благополучия, который включает пять доменов: здоровье и сбережение жизни, благополучие семьи с детьми, всестороннее развитие, образование и воспитание, безопасность жизнедеятельности и субъективное благополучие. Первые четыре домена оцениваются на основе официальной статистики, включая данные о рождаемости, охвате медицинскими осмотрами, структуре семей, доступности образования (в том числе для детей с ОВЗ), цифровой грамотности, а также показателях правонарушений среди несовершеннолетних и количестве детей в социально опасном положении. Пятый домен — субъективное благополучие — основан на прямых ответах подростков на вопросы, касающиеся их личного восприятия безопасности, удовлетворенности жизнью и условий проживания.

Анализ субъективных данных выявил существенные расхождения между официальной статистикой и личным опытом детей. Например, несмотря на заявления государственных ведомств об охвате 95—100% детей спортивными и досуговыми программами, значительная часть подростков сообщила об отсутствии реального участия в подобных инициативах.

Особое внимание было уделено домену «безопасность жизнедеятельности». Выявлено, что восприятие безопасности в домашней среде является наиболее чувствительным индикатором субъективного благополучия: подростки, оценивающие свою домашнюю обстановку как «небезопасную», демонстрировали даже более низкий уровень удовлетворенности жизнью, чем те, кто сообщал о регулярном физическом насилии. Также зафиксировано снижение субъективного благополучия у подростков, испытывающих неудовлетворенность уровнем безопасности в районе проживания и в онлайн-пространстве, особенно в контексте кибербуллинга.

Полученные результаты подтверждают необходимость интеграции субъективных оценок детей в систему мониторинга и планирования государственной политики в сфере детства. Они также подчеркивают важность разработки целевых профилактических программ на федеральном и региональном уровнях, ориентированных не только на формальное выполнение показателей, но и на реальные потребности и восприятие благополучия самими детьми.

Данную тему продолжил доклад Г.В. Семья, в ходе которого были представлены эмпирические данные субъективного благополучия российских подростков (N = 48700). Исследование основывалось на оригинальной концепции субъективного благополучия как «зонтичного» конструкта, интегрирующего такие компоненты, как удовлетворенность жизнью, самооценка, позитивный аффект, ощущение безопасности, доверие и перспективы будущего (Ослон и др., 2020). Методика включала 12 субдоменов, охватывающих как внутренние (например, «удовлетворенность собой», «здоровье», «внутренняя сеть»), так и внешние аспекты («отношения с родителями», «внешняя сеть», «нормализация жизни», «учет мнения» и др.) (Семья, 2024).

Анализ выявил значимые различия в уровнях субъективного благополучия в зависимости от социально-демографических и контекстуальных характеристик. Наиболее выраженные различия зафиксированы по территориальному признаку: подростки, проживающие в обычных, социально стабильных регионах, демонстрировали средний уровень субъективного благополучия ($M = 0,84$ стандартизированных баллов). В то же время у детей из приграничных зон, новых присоединенных территорий, районов с техногенными или природными катастрофами, а также у тех, кто был эвакуирован вследствие боевых действий, наблюдалось статистически значимое снижение по всем субдоменам, особенно по параметрам «физическая и психологическая безопасность», «хронотоп» и «доверие».

Интересную динамику продемонстрировал фактор типа населенного пункта: подростки из сельской местности в целом оценивали свое благополучие выше, чем их сверстники из городов и особенно из региональных столиц. При этом в сельской среде отмечалась высокая удовлетворенность отношениями в семье и социальной включенностью, несмотря на более низкую оценку материального положения и учета мнения.

Семейный контекст оказался одним из сильнейших предикторов субъективного благополучия. Наиболее высокие показатели зафиксированы у подростков, проживающих в полных семьях (с мамой и папой; $M = 1,16$), тогда как у детей, живущих только с одним из родителей, уровень благополучия снижался в среднем на 1,74 стандартизированных единиц, особенно по субдоменам «внутренняя сеть», «материальное положение» и «хронотоп». Также выявлено, что проживание в кровной семье (включая бабушку, дедушку, опекунов) ассоциировалось с более высоким уровнем благополучия по сравнению с воспитанниками детских домов, хотя последние показали относительно стабильные результаты благодаря внедрению «семейных» форм устройства.

Число детей в семье демонстрировало нелинейную связь с субъективным благополучием: оптимальные показатели наблюдались в семьях с двумя, одним или тремя детьми, тогда как в многодетных семьях (четыре и более) благополучие подростков снижалось, что может указывать на ресурсные ограничения таких семей.

Дополнительными значимыми факторами выступили уровень образования родителей (особенно матери — его наличие положительно коррелировало с благополучием ребенка) и владение языком обучения: подростки, плохо владеющие русским языком, демонстрировали снижение субъективного благополучия на 20% по сравнению со сверстниками, что подчеркивает важность языковой инклюзии в образовательной политике.

Наконец, участие в общественных организациях и движениях оказалось связано с повышением субъективного благополучия по всем измеряемым параметрам. Наиболее высокий показатель зафиксирован у участников движения «Вперед» и волонтерских организаций.

Аналогичный эффект наблюдался при высокой оценке комфортности образовательной среды и качества отношений с педагогами, что подтверждает роль школы как ключевого контекста развития благополучия.

Полученные данные формируют основу для разработки целевых программ поддержки детей в уязвимых контекстах и подчеркивают необходимость перехода от исключительно статистических показателей к учету субъективного опыта ребенка в политике благополучия детства.

Обсуждение результатов

Представленные материалы позволяют сформировать целостное, многомерное представление о психологическом портрете современных детей и подростков в России, фокусируясь на условиях их благополучия. Объединяющей идеей докладов выступает понимание благополучия как динамического процесса, формирующегося в сложном взаимодействии индивидуальных ресурсов, семейного контекста, образовательной среды и социокультурной ситуации развития.

Исследования дошкольного возраста демонстрируют снижение самостоятельности, зависимость от взрослого, изменение характера сверстнического общения, обусловленные тем, что современный дошкольник чаще оказывается в позиции пассивного потребителя стимуляции, а не активного субъекта освоения мира. Выявленная устойчивая связь с родительской жизнестойкостью и качеством супружеских отношений подчеркивает, что благополучие ребенка — это отражение благополучия семьи как целостной системы. Примечательно, что даже такая, казалось бы, неблагоприятная черта, как импульсивность, в контексте современного дошкольного развития не всегда выступает маркером дезадаптации, а может быть возрастной нормой, требующей не коррекции, а сопровождения. Это подтверждает тезис о необходимости обновления дошкольных образовательных программ.

Переход к младшему школьному возрасту выявляет парадокс мотивационно-эмоционального раскола: с одной стороны, формируется адекватная самооценка и развиваются социально-эмоциональные навыки, с другой — наблюдается выраженный спад учебной мотивации и эмоциональной вовлеченности. Это согласуется с работами Л.И. Божович, но приобретает новое звучание в условиях гиперстимуляции на дошкольном этапе и снижения «новизны» школьного опыта. Важно, что эмоциональное отношение к учению выступает активным регулятором образовательного процесса, и его формирование требует не только педагогического, но и психологического сопровождения.

В подростковом возрасте четко проявляется влияние глобальных трансформаций — диджитализации, изменения семейных структур, культуры — на развитие личности. Российская специфика заключается в том, что традиционные институты социализации теряют монополию на формирование ценностей, уступая место цифровой среде, которая одновременно предоставляет подростку ресурсы для самоидентичности и создает риски дезориентации. В этой ситуации особенно значимыми становятся эмоциональный интеллект, способность к саморегуляции, гибкость межличностных стратегий. Показано, что оптимальной для социальной адаптации оказывается умеренная выраженность компонентов эмоционального интеллекта в сочетании с гибкостью поведения. Это имеет прямые импликации для практики школьного психолога: диагностика и развитие эмоционального интеллекта должны быть направлены на достижение гармоничного профиля. Исследование гендерных представлений у подростков свидетельствует о том, что современные подростки конструируют гибридную модель маскулинности, сочетающую традиционные (ответственность, лидерство) и альтернативные (эмоциональная открытость, забота) черты. При этом ключевыми источниками формирования идеала остаются реальные близкие люди, а не медийные персонажи, что подчеркивает сохраняющуюся важность семейного воспитания даже в условиях цифровой культуры.

Работы И.А. Меркуль и Г.В. Семья убедительно демонстрируют, что официальная статистика часто не соответствует реальному опыту подростков. Более того, восприятие

безопасности в домашней среде оказывается более чувствительным маркером субъективного благополучия, чем даже опыт физического насилия. Это требует перехода от индикаторной модели оценки детского благополучия к опыт-ориентированной, учитывающей голос самого ребенка.

Заключение

Проведенная секция стала значимым шагом в реализации практико-ориентированного научного диалога между начинающими исследователями, практиками сферы образования и разработчиками государственной политики. Основываясь на представленных результатах, можно сформулировать следующие ключевые выводы.

1. Современное детство и подростковый возраст требуют нового, контекстуального подхода к построению психологического портрета. Наблюдаемые качественные сдвиги в познавательной, социально-коммуникативной и личностной сферах развития свидетельствуют о том, что психологический возраст ребенка не может пониматься вне социокультурной ситуации развития. Цифровизация, изменение структуры семьи, глобальные культурные тренды и внутренние институциональные вызовы формируют новую «норму» детства, требующую эмпирического осмысления и обновления теоретико-методологических основ возрастной психологии.

2. Благополучие детей и подростков — многомерный, динамический и субъективно опосредованный конструкт. Исследования подтвердили, что благополучие нельзя сводить к отсутствию проблем или к формальным показателям. Эмоциональное благополучие детей и подростков тесно связано с ресурсами семьи, качеством образовательной среды и восприятием безопасности. Особенно важно, что субъективное восприятие благополучия детьми зачастую расходится с официальной статистикой, что требует интеграции «голоса ребенка» в систему мониторинга и планирования государственной политики в сфере детства.

3. Семья и образовательная среда остаются ключевыми контекстами формирования благополучия, но их роль трансформируется. Родительская жизнестойкость, стиль детско-родительских отношений, супружеская гармония выступают значимыми предикторами эмоционального состояния ребенка.

4. Эмоциональный интеллект и эмоциональное отношение к учению — ключевые ресурсы успешной социализации и благополучия. Позитивное эмоциональное отношение к учению оказывается более значимым для долгосрочной мотивации, чем накопление знаний. Это подчеркивает необходимость внедрения в образовательную практику инструментов диагностики и сопровождения эмоционально-личностной сферы, а также развития междисциплинарного взаимодействия педагогов и школьных психологов.

Совокупность представленных исследований позволяет говорить о формировании новой парадигмы в изучении детства: психологический портрет ребенка больше не может быть универсальным. Он должен быть контекстуальным, возрастно-специфичным и ориентированным на ресурсы. Полученные данные создают прочную основу для разработки дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения, ориентированных на поддержку благополучия в условиях социокультурных трансформаций.

Ограничения. Данная статья представляет собой обзор докладов, представленных на секции, и не является единым эмпирическим исследованием. В связи с этим выводы основаны на синтезе разнородных по методологии работ. Часть выводов выступающих основана на

предварительной или незавершенной окончательно обработке эмпирических данных. Тем не менее представленные материалы отражают актуальные тенденции и формируют важную основу для будущих системных исследований.

Limitations. This article provides an overview of the presentations delivered in the session and does not constitute a single empirical study. Consequently, its conclusions are based on a synthesis of methodologically diverse works. Some of the presenters' conclusions rely on preliminary or incompletely processed empirical data. Nevertheless, the presented materials reflect current trends and lay an important foundation for future systematic research.

Список источников / References

1. Божович, Л.И. (2009). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб: Питер.
Bozhovich, L. I. (2009). *The Personality and Its Formation in Childhood*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
2. Здравомыслова, Е.А., Тёмкина, А.А. (2015). *12 лекций по гендерной социологии: Учебное пособие*. СПб: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге.
Zdravomyslova, E. A., Temkina, A. A. (2015). *Twelve Lectures on Gender Sociology: A textbook*. Saint Petersburg: Publishing House of the European University at St. Petersburg. (In Russ.).
3. Клименко, Н.С. (2019). *Гендерная инкультурация в современном российском обществе: на материале мужского военизированного и женского гимназического образования: Автореф. дис. ... канд. культурологии*. ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». Кемерово.
Klimenko, N.S. (2019). *Gender Inculturation in Contemporary Russian Society: Based on Male Paramilitary and Female Gymnasium Education: Extended abstr. Cand. of Cutur. Sci.* Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. Kemerovo. (In Russ.).
4. Кочетова, Ю.А. (2021). *Эмоциональный интеллект старших подростков: Монография*. М.: МГППУ.
Kochetova, Y.A. (2021). *Emotional Intelligence of Older Adolescents: A monograph*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education Publ. (In Russ.).
5. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2017). Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков. *Психолого-педагогические исследования*, 9(4), 65—74. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090407>
Kochetova, Y.A., Klimakova, M.V. (2017). Gender Differences in Emotional Intelligence in Adolescence. *Psychological-Educational Studies*, 9(4), 65—74. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090407>
6. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2019). Методы диагностики эмоционального интеллекта. *Современная зарубежная психология*, 8(4), 106—114. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080411>
Kochetova, Y.A., Klimakova, M.V. (2019). Methods for diagnosing emotional intelligence. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 8(4), 106—114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080411>
7. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2019). Методы диагностики эмоционального интеллекта. *Современная зарубежная психология*, 8(4), 106—114. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080411>
Kochetova, Y.A., Klimakova, M.V. (2019). Methods for diagnosing emotional intelligence.

Колесникова У.В. (2025)
Психологический портрет и благополучие
современных детей и подростков
Социальные науки и детство, 6(4), 57—76.

Kolesnikova U.V. (2025)
Psychological portrait and well-being
of contemporary children and adolescents
Social Sciences and Childhood, 6(4), 57—76.

Journal of Modern Foreign Psychology, 8(4), 106—114. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080411>

8. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2021a). Эмоциональный интеллект и одаренность в зарубежных исследованиях. *Современная зарубежная психология*, 10(4), 55—63.
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100405>
Kochetova, Y.A., Klimakova, M.V. (2021a). Emotional intelligence and giftedness in foreign studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 10(4), 55—63. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100405>
9. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2021b). Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами. *Психолого-педагогические исследования*, 13(3), 98—117.
<https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130307>
Kochetova, Y.A., Klimakova, M.V. (2021b). Young People's Emotional Intelligence and Type of Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status. *Psychological-Educational Studies*, 13(3), 98—117. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130307>
10. Ослон, В.Н., Семья, Г.В., Прокопьева, Л.М., Колесникова, У.В. (2020). Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. *Психологическая наука и образование*, 25(6), 41—50. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250604>
Oslon, V.N., Semya, G.V., Prokopyeva, L.M., Kolesnikova, U.V. (2020). Operational Model and Tools for Studying Subjective Well-Being of Orphans and Children Without Parental Care. *Psychological Science and Education*, 25(6), 41—50. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250604>
11. Радина, Н.К., Никитина, А.А. (2011). *Социальная психология мужественности: социально-конструктивистский подход*. М.: Компания Боргес.
Radina, N.K., Nikitina, A.A. (2011). *Social Psychology of Masculinity: A Social Constructivist Approach*. Moscow: Borges Publ. (In Russ.).
12. Семья, Г.В. (2024). О результатах апробации инструментария оценки субъективного благополучия подростков. *Социальные науки и детство*, 5(1), 59—71.
<https://doi.org/10.17759/ssc.2024050105>
Semya, G.V. (2024). On the Results of Testing the Tools for Assessing the Subjective Well-being of Adolescents. *Social Sciences and Childhood*, 5(1), 59—71. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2024050105>
13. Эльконин, Д.Б. (1995). *Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды*. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК».
Elkonin, D.B. (1995). *Mental Development in Childhood Ages. Selected Psychological Works*. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: NPO "MODEK" Publ. (In Russ.).

Информация об авторах

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

Колесникова У.В. (2025)
Психологический портрет и благополучие
современных детей и подростков
Социальные науки и детство, 6(4), 57—76.

Kolesnikova U.V. (2025)
Psychological portrait and well-being
of contemporary children and adolescents
Social Sciences and Childhood, 6(4), 57—76.

Information about the authors

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

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 11.12.2025
Поступила после рецензирования 22.12.2025
Принята к публикации 22.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.12.11
Revised 2025.12.22
Accepted 2025.12.22
Published 2025.12.30

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ |
SCIENTIFIC LIFE

Научная статья | Original paper

**Социологические исследования рисков и новых практик детства
(по итогам работы VII Всероссийского
социологического конгресса)**

С.Н. Майорова-Щеглова¹✉, О.В. Бессчетнова²

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

² Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

✉ sheglova-s@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Социология детства является важной отраслью социологии, которая изучает ребенка с позиции его роли и места в социуме, наделяет его субъектностью и позволяет быть активным актором в процессе социализации. Важную роль в привлечении внимания к научному осмыслению проблем детей играет социологический конгресс, на площадке которого разворачиваются научные дискуссии, посвященные различным аспектам детства, осмысливается включенность детей в экономические, политические, социальные процессы. **Цель.** Выявить основные направления методологических и эмпирических социологических исследований современного российского детства с опорой на выступления и представленные материалы по итогам VII Всероссийского социологического конгресса «Социология и общество: формирование и функционирование общественной памяти», состоявшегося в Москве 12—14 ноября 2025 года. **Методы и материалы.** Анализ проводился в рамках рефлексивного подхода, направленного на выявление лакун и потенциалов для формирования реальной междисциплинарной исследовательской повестки в изучении современного детства на основе 27 текстов выступлений и статей, представленных для сборника по итогам Конгресса. **Результаты.** В ходе секционного заседания «Российская социология детства: достижения и перспективы» и круглого стола «Дети как труднодоступная группа для социологического изучения: доступ, доверие, раппорт» фокус внимания исследователей был обращен на ряд важных вопросов, касающихся инфантилизма, регулирования гаджетизации в школе, приобщения детей к образцам литературного и визуального творчества, рискам

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

цифровой социализации, сложностям адаптации детей-мигрантов. Проведена конструктивная дискуссия по предложению обоснования периодизации социального детского возраста в зависимости от событий детства и проведения дальнейших эмпирических исследований в этой области. **Выводы.** Сделан вывод о необходимости разработки общетеоретических и методологических вопросов совместно с психологами детства, об активизации деятельности преподавателей по разработке учебных курсов по социологии детства не только для социологов, но и других специалистов с учетом возможностей в современный период трансформации образовательной системы высшей школы.

Ключевые слова: социология детства, междисциплинарность, социальный возраст, периодизация, событийность, риски детства, социальные практики

Для цитирования: Майорова-Щеглова, С.Н., Бессчетнова, О.В. (2025). Социологические исследования рисков и новых практик детства (по итогам работы VII Всероссийского социологического конгресса). *Социальные науки и детство*, 6(4), 77—89. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060405>

Sociological studies of risks and new practices of childhood (based on the results of the VII All-Russian Sociological Congress)

S.N. Mayorova-Shcheglova¹✉, O.V. Besschetnova²

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

² N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

✉ sheglova-s@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The sociology of childhood is an important branch of sociology that studies children from the perspective of their role and place in society, imbuing them with subjectivity and enabling them to be active participants in the socialization process. The sociological congress plays a key role in attracting attention to the scientific understanding of children's issues, hosting scientific discussions on various aspects of childhood and exploring children's inclusion in economic, political, and social processes. **Objective.** To identify the main areas of methodological and empirical sociological research on contemporary Russian childhood, drawing on the presentations and materials presented at the 7th All-Russian Sociological Congress "Sociology and Society: Formation and Functioning of Public Memory", held in Moscow on November 12—14, 2025. **Methods and materials.** The analysis was carried out within a reflexive approach aimed at identifying lacunae and potentials for shaping a substantive interdisciplinary research agenda in the study of contemporary childhood, drawing on 27 texts — comprising conference presentations and articles — submitted for inclusion in the post-Congress edited volume. **Results.** During the breakout session "Russian Sociology of Childhood: Achievements and Prospects" and the roundtable discussion "Children as a Hard-to-Reach Group for Sociological Study:

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

Access, Trust, Rapport", researchers focused on a number of important issues related to infantilism, regulating gadget use in schools, introducing children to literary and visual arts, the risks of digital socialization, and the difficulties of migrant children's adaptation. A constructive discussion was held on the proposed substantiation of the periodization of childhood social development based on childhood events and the need for further empirical research in this area. **Conclusions.** It is concluded that general theoretical and methodological issues need to be developed in collaboration with childhood psychologists, and that faculty members should be intensified in developing curricula on the sociology of childhood not only for sociologists but also for other specialists, taking into account the opportunities available in the current period of transformation of the higher education system.

Keywords: sociology of childhood, interdisciplinary, social age, periodization, events, childhood risks, social practices

For citation: Mayorova-Shcheglova, S.N., Besschetnova, O.V. (2025). Sociological studies of risks and new practices of childhood (based on the results of the VII All-Russian Sociological Congress). *Social Sciences and Childhood*, 6(4), 77—89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060405>

Введение

Научное изучение детства в рамках только одной дисциплины вынуждено разбивать этот сложный объект на отдельные составляющие. Пока мы вынуждены констатировать отсутствие подлинного междисциплинарного подхода в исследованиях современного ребенка, а попытка создания комплексной картины мира детей скорее похожа на витраж из отдельных, ярких, но разных по фактуре кусочков. Коллаборации ученых разных специальностей происходят до сих пор нечасто, в последние годы мы можем отметить несколько животрепещущих тем, где идет диалог специалистов нескольких направлений: анализ социального благополучия (Гарифулина, Телицына, 2024), прав ребенка (Майорова-Щеглова, 2018), цифрового детства (Кудрявцев и др., 2024), социального многообразия детства (Филипова, 2018).

Несмотря на то, что психология и педагогика несомненно дольше и глубже иных наук изучают детский период, за границами внимания часто остаются социальные индикаторы и показатели, оказывающие существенное влияние на предмет исследования. Социологический тезаурус детства — это систематизированная совокупность сведений о социальных аспектах повседневности, эффективной/неэффективной социализации, взрослении современного российского ребенка в особой демографической, социально-политической и социально-экономической ситуации. Этим знанием может и в определенной степени должен обладать любой специалист в сфере детства. Форма коллективных обсуждений на профессиональных собраниях является своеобразным аудитом, супервизией наработок, а рефлексия после их проведения в несоциологических изданиях может способствовать созданию научно-профессиональных сетей и подлинной междисциплинарной дискуссии. В этой связи возникла цель аналитической статьи: выявление основных направлений социологических исследований современного российского детства с опорой на выступления и представленные материалы по итогам проведения самого значимого научного события социологов страны.

VII Всероссийский социологический конгресс «Социология и общество: формирование и функционирование общественной памяти» проходил 12—14 ноября 2025 года в Москве.

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

Организаторы Конгресса определили, что перед ними стоит задача не только изучения социального контекста формирования общественной памяти о прошлом, но и выявления культурных и исторических традиций, базиса повседневности и влияния новых «социальных изобретений» на новые поколения. По итогам нашего анализа мы должны констатировать, что наибольшее внимание социологи уделили молодежным группам (преимущественно студентам), примером могут служить доклады и.о. директора ФНИСЦ РАН, г. Москва Ю.А. Зубок и главного научного сотрудника Института социологии ФНИСЦ РАН, г. Москва Н.А. Селиверстовой «Представления о лучшем государственном устройстве России в социальной памяти молодежи: смысловые основания воспроизводства», а также Президента Российского общества социологов В.А. Мансурова «Общественная память российских студентов о Великой Отечественной войне».

Исходя из цели данного анализа, мы определили две задачи: во-первых, установить основные векторы исследований и, во-вторых, зафиксировать уровень разработки методологии и методик исследований при социологическом изучении детства. Проведен содержательный разбор 27 текстов выступлений и статей, представленных для сборника по итогам Конгресса. При анализе применен рефлексивный подход, направленный на выявление лакун и потенциалов для формирования реальной междисциплинарной исследовательской повестки в изучении современного детства.

На чем сосредоточен фокус современных российских социологических исследований в сфере детства?

В рамках VII Социологического конгресса состоялись секция «Российская социология детства: достижения и перспективы», проведенная при поддержке факультета «Социальная коммуникация» МГППУ, а также круглый стол «Дети как труднодоступная группа для социологического изучения: доступ, доверие, раппорт» на базе НИУ ВШЭ. В заседании приняли участие специалисты из Владивостока, Москвы, Ростова-на-Дону, Самары, Санкт-Петербурга, Перми, Уфы. Вузы-участники секции: РГГУ, РГСУ, МППГУ, НИУ ВШЭ, РНИМУ им. Пирогова, СПбУТУиЭ, СИ РАН, УУНиТ, ДВФУ, ВВГУ, ПНИПУ и др.

На секции «Российская социология детства: достижения и перспективы» были представлены доклады, фокусирующиеся на различных аспектах жизнедеятельности современных детей и подростков. Обобщение тематики докладов позволило выделить несколько центральных тем, связанных с выявлением рисков детства и новых социальных практик.

Первое направление: социально-демографические риски, связанные со специфическими характеристиками социума, приемлемыми/неприемлемыми для семейно-детного образа жизни: старением населения, откладыванием молодыми людьми вступления в брак и родительства на более поздний возраст как общемировыми трендами, трансформацией семейной ролевой структуры, падением рождаемости (А.И. Антонов, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва); а также взгляд на семейный ролевой репертуар с позиции поколения Альфа (Т.В. Леонтьева, Российский государственный социальный университет, г. Москва). В докладе В.А. Кузнецова и С.Ю. Митрофановой (Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева, г. Самара) содержатся результаты авторского исследования представлений детей о будущей семье как духовно-нравственной ценности, ориентира взросления для подрастающих

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

поколений в контексте изучения нормативно-правовой базы, системной модели российского мировоззрения, статистических социологических данных. Авторами подчеркивается, что представления о семье выстраиваются по-разному, требует дальнейшего научного осмысления степень влияния социально-экономических и иных факторов.

Второе направление: обострение конфронтации между институтами семьи (родителями) и образования (воспитателями детских дошкольных учреждений, школьными учителями) по поводу методов образования, воспитания, развития ребенка, несовпадающих оценок их знаний и навыков, места самостоятельности, инициативности самих детей в учебно-воспитательном процессе (И.А. Дядюнова, АНО ДПО НИИ дошкольного образования «Воспитатели России», г. Москва и М.Ю. Индык, ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», г. Москва). Хрупкость баланса между инфантилизмом и акторством современных поколений детей рассмотрена в докладе Т.Д. Попковой (Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь).

Третье направление: слабая регламентация информатизации детского пространства в сети Интернет, которая предоставляет не только новые возможности киберсоциализации, но и влечет за собой неконтролируемые последствия. В своем докладе М.В. Вдовина и Е.В. Ускова (Российский государственный социальный университет, г. Москва) рассмотрели роль технологий искусственного интеллекта (далее — ИИ) в цифровой социализации подростков, указав на положительные возможности ИИ для индивидуализации образовательного процесса, реализации креативного потенциала, развития критического мышления. В качестве позитивного примера описан проект Билайна — платформы «План Б — kids» со встроенным ИИ-инструментом защиты детей от спама, нежелательного контента. Выделены и потенциально негативные последствия их использования: неконтролируемое общение подростков с чат-ботами, не имеющими моральных ограничений; манипулятивные практики, подталкивание детей к определенному поведению, в том числе аутоагрессивному и деструктивному. С опорой на эмпирические данные обоснован двойственный характер влияния ИИ на цифровую социализацию подростков и необходимость его социального регулирования для обеспечения безопасного и эффективного использования нейросетей подрастающими поколениями.

Е.А. Колосова и А.Ю. Губанова (Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва) на основании социологического исследования, проведенного в 2023 году на выборочной совокупности 1200 респондентов, указывают на важную роль семьи как первичного агента цифровой социализации. Проект развенчал один из мифов о неуспешности социализации детей с ОВЗ: молодые люди, имеющие проблемы со здоровьем в детстве, не только не отстают от здоровых сверстников в интернет-практиках, но и демонстрируют развитие дополнительных навыков и компетенций. А.С. Прокофьева (Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток) в своем выступлении дала описание целей, задач, преимуществ и рисков включения школьников во Всероссийскую олимпиаду по искусственному интеллекту.

О.В. Бессчетнова (Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва) в своем докладе заострила внимание на правовом регулировании использования мобильных устройств в общеобразовательных организациях на основе анализа зарубежного (Франция, Великобритания, США) и отечественного законодательства; указала на наличие противоречий

между нормами права и практикой школьных регламентов в отечественной социальной практике. Например, законодательство не обязывает общеобразовательные организации создавать условия для исполнения этого запрета: выделять специально отведенные для хранения места, гарантировать безопасность имущества; выдвигать требование к педагогам забирать устройства до занятия, возвращать по его завершению и пр. Спикер подчеркнула отсутствие единства мнений в научном сообществе относительно гаджетизации детской жизни, под которой понимается процесс внедрения многочисленных гаджетов в повседневную жизнь детей (помимо телефонов, это планшеты, умные часы, трекеры) (Бессчетнова и др., 2021). В настоящее время, по ее мнению, можно выделить, по крайней мере, три «лагеря» экспертов с оценками последствий их влияния на физическое и психическое здоровье детей и молодежи:

- сторонников полного запрета, обуславливающих свое мнение негативным влиянием гаджетов на успеваемость, здоровье и процесс коммуникации в реальной жизни;
- сторонников компромиссного подхода на основе учета мнений администрации, обучающихся, педагогов и родителей;
- сторонников политики интеграции, приветствующих использование мобильных устройств в процессе обучения при условии целенаправленного контроля.

В связи с неоднозначностью научных выводов, касающихся корреляций между степенью жесткости запрета и академической успеваемостью, кибербуллингом и девиациями в школьной среде, сделан вывод о необходимости проведения дальнейших научных исследований, в том числе с участием детской и подростковой аудитории.

Четвертое направление связано с проблемами и рисками нетипичного детства, обусловленного факторами миграции (Д.И. Лукманова, УУНиТ, г. Уфа), потерей родителей (Н.В. Присяжная, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва), вынужденной адаптацией к проживанию с родителями, имеющими психические расстройства личности (С.А. Нога, Благотворительный фонд помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Дети ждут», г. Санкт-Петербург). В докладах подчеркнута необходимость выработки методических рекомендаций, направленных на аккумулирование экспертных и общественных ресурсов, выстраивания структуры практик специалистов и создания предпосылок для развития отечественной системы помощи данных категорий семей, снижения стигматизации и повышения адаптации ребенка к жизни в социуме. Особое внимание в докладе С.А. Нога уделено способам и процедурам анализа по использованию рабочих тетрадей, научно-популярных или обучающих историй, помогающих специалистам осуществлять деятельность по адаптации детей к психическому расстройству родителя, основанных на зарубежном опыте применения инструментария, а также потенциалу его использования в отечественной практике.

Пятое направление: влияние медиа, сюжета, поведения персонажей в книгах, мультфильмах на развитие современных детей (В.П. Чудинова, Исследовательский комитет «Социология детства» Российского общества социологов, г. Москва; А.С.В. Коняшкина, ФГБУК «Российская государственная детская библиотека», г. Москва). П.А. Березина, А.А. Лютик, М.Ю. Шумяцкая (Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва) обратили свой исследовательский фокус на детскую

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

мультипликацию, отобрали для анализа на основе рейтингов крупнейших кинематографических баз данных (Кинопоиск и IMDb) 300 мультфильмов за период с 1937 по 2024 год. На основе контент-анализа актов поведения и общения главных персонажей отечественной и зарубежной детской мультипликации, их внутренних и внешних качеств сделан вывод о том, что в 91% мультфильмов главные герои не обладают необычными умственными способностями, а современная анимация в большей степени придает важность персонажам, которые добиваются успеха благодаря упорству, трудолюбию, вере в себя и поддержке окружающих, а не за счет исключительных сверхъестественных способностей. Молодые исследователи полагают, что с помощью такого приема в детской среде внедряется идея о том, что успех доступен каждому ребенку, независимо от его врожденных данных.

К разработке методологии и особых социологических методов в контактах с детьми

На круглом столе «Дети как труднодоступная группа для социологического изучения: доступ, доверие, раппорт» обсудили актуальные вопросы получения доступа к детской аудитории, выбора адекватных методов, «размежевания» с возрастной психологией и социализационными теориями. Ведущая круглого стола О.Б. Савинская предложила обсудить правовые основы доступа к интервьюированию и анкетированию детей в семье, в организациях, в Сети, включив задачи защиты детей от нежелательной информации в ходе проведения исследования, с одной стороны, и стремление предоставить детям право высказать свое мнение по вопросам, связанным с реализацией их интересов, — с другой.

Позиция социолога: даже дошкольники могут выступать экспертами современного детства по определенным темам при условии соблюдения этики поля сбора такой информации. К числу перспективных направлений исследований выступающая отнесла исследование природы сенситивности в изучении этапов социального взросления, геймификацию взаимодействия с детьми и границы ее применения, формы фиксации информации при наблюдении за детьми (и родителями) как в общественном пространстве, так и в учреждениях.

В докладе С.Н. Майоровой-Щегловой (МГППУ, г. Москва) были представлены результаты методологических оснований для установления вариативных периодизаций детского социального возраста. Отталкиваясь от тезиса о противоречивости и многозадачности возрастной периодизации в социогуманитарных науках, докладчик предложила определять социальный возраст детей, используя в качестве индикаторов прохождение определенных социальных событий путем соотнесения их с тем, что статистически стандартно (распространено массово) для конкретного возрастного этапа и, как правило, происходит приблизительно в одни и те же отрезки жизненного пути. В развитие идей классиков социологии детства (Кон, 1982; Qvortrup, 1995) было предложено уточнение о созревании условий для обоснования социальных периодов внутри детства, впитывающих лучшие наработки психологов и педагогов, но не повторяющих их. Исходя из развивающегося в парадигме «новой социологии детства» участвующего подхода, определение периодизаций может проходить по трем равнозначным направлениям на основе сравнения градаций внутри детства:

- нормативных (закрепленных в законодательстве и управленческих документах разного уровня);

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

- идеальных (на основе общественного мнения);
- реальных (на основе фиксации поведения детей и подростков через наблюдения за ними и прямые опросы).

Соавтор докладчика Е.А. Колосова (Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва) поделилась находками выявленных парадоксов периодизаций в детском книгоиздании и в функционировании культурных учреждений: деление внутри детского периода жизни произведено номинально, исключительно на основе закрытого экспертного мнения, без каких-либо открытых объективных научных доказательств выделены градации 0+, 6+, 12+, 16+.

Она также привела примеры возможной вариативности периодизации с опорой на потребительскую социализацию детей и подростков. Так, группа «дети-потребители» имеет три возрастные ступени освоения социальных практик потребления:

- маленькие дети (до 6 лет) как катализаторы семейного потребления;
- дети 7—10 лет как имитаторы потребительских практик под воздействием медиа;
- подростки 11—15 лет выступают апробаторами новинок потребления через интернет-покупки, использование виртуальных карт, оплату кешбеком и акционными скидками.

К 16 годам перед обществом уже стоит полноправный, опытный потребитель, освоивший навыки сбережения, трат, распределения и накопления денежных средств (Колосова, Дростэ, 2022).

Выступающие обосновали возможность установления многочисленных периодизаций на основе мониторингового социологического изучения событийности детства через установление сходств и различий между разными группами детей. Выявленные в ходе масштабных исследований факты говорят о возможности условного деления детской жизни на основе уровня периодов внутрисемейной/внесемейной и самостоятельной мобильности, поэтапного освоения различных электронных гаджетов и способов общения в реальном/виртуальном пространстве, включения в социокультурные мероприятия и пр. (Губанова и др., 2025).

Приведены доказательства варьирования верхней границы детского возраста в зависимости от социально-демографических и социально-экономических характеристик семей. С одной стороны, по мнению родителей и детей, проживающих в больших городах и мегаполисах, наблюдается удлинение детства, с другой стороны, дети из семей с высокими доходами и одновременно полярная группа (дети из малообеспеченных семей) сообщают о более раннем завершении своего детства.

Отдельный сюжет выступления был посвящен «выкристаллизовыванию» отдельного этапа взросления. С.Н. Майорова-Щеглова предложила обозначить его как «предмолодежь», смещая границу собственно молодежи к 18 годам. Группы 14—17-летних подростков по социальным проявлениям ближе к детству, они лишены многих социальных характеристик, связываемых с определением молодежи прошлого века (труд, наставничество над младшими, самостоятельность через походы, выезды, инициативность в комсомоле и др.). Как итог, прозвучало мнение, что конструирование периодизации внутри детского возраста актуально и для уточнения особенностей социализационного процесса, и для прогнозирования социального поведения нового поколения на последующих этапах взрослой жизни, и для выстраивания программ защиты и поддержки в разных областях.

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

С.Ю. Митрофанова в своих исследованиях предложила четко отделить субъективный детский возраст и возраст субъективной взрослости (Митрофанова, 2025). Дети различают собственно окончание детства (по данным опросов, 14,4 года) и вступление во взрослую жизнь. Первая дата, вероятно, совпадает сегодня с периодом начала полновесной активной «виртуальной жизни», а взрослость сопряжена, по оценкам самих детей, с выбором профессии, владением автомобилем и пр. Таким образом, объективное измерение мнения детей и подростков ставит важный вопрос о точном установлении достоинств и ограничений различных методов эмпирических исследований.

Важность использования социологических подходов при оценке событийности детства отметили многие участники Конгресса. На секции подробно были рассмотрены несколько специфических методов:

- фокус-группы с детьми (Е.В. Прямикова, Н.В. Веселкова, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург);
- реальное проектирование (М.Р. Хуснутдинова, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва и А.Г. Филипова, Дальневосточный федеральный государственный университет, г. Владивосток);
- детские рисунки по социальной проблематике (А.А. Бесчасная, Северо-Западный институт управления РАНХиГС, г. Санкт-Петербург).

Вызвал дискуссию вопрос о детях как труднодоступной группе в связи с неприятием прямого изучения детей в родительской и педагогической аудиториях. Один из возможных путей выхода из отмеченной ситуации социологи видят в установлении предварительного контакта с детьми. Для опроса детей старше 14 лет можно использовать онлайн-опросы и эксперименты, в которых они могут принять участие по собственной воле, без согласия родителей, так как имеют собственные аккаунты в Сети, личные кабинеты и право самостоятельных передвижений, участия в социальных активностях, например, в молодежных объединениях. Для детей от 10 до 14 лет согласие родителей необходимо, но для его получения необходимо замотивировать самого ребенка, желание участвовать должно исходить от него самого. Самая проблемная группа в плане доступа — это дети до 10 лет. Здесь беспрепятственное получение разрешений от родителей возможно, если ребенок уже пребывает в образовательной среде, где приветствуется его инициативность, признаются и используются его идеи и предложения. О создании такого пространства в учебных и воспитательных учреждениях, работающих по методической системе В.И. Жохова и по «технологии эффективной социализации», рассказали участники круглого стола С.А. Бондарев и Н.П. Гришаева.

Заключение и перспективы дальнейших исследований

В выступлениях исследователи детства обратили внимание на целый спектр животрепещущих тем и вопросов, которые изучаются с помощью социологических методов (проблемы детского инфантилизма, регулирование гаджетизации в школе, приобщение детей к образцам литературного и визуального творчества, риски цифровой социализации, сложности адаптации детей-мигрантов и др.). Обновление базовых научных знаний о современном детстве — императив развития общественных наук, так как именно новое поколение находится в авангарде освоения новых социальных практик, причем как

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

рискованных, так и позитивных, отражающих новые технологические и социальные тенденции (Бессчетнова и др., 2021).

На мероприятиях Конгресса были обсуждены также вопросы дальнейшей консолидации социологов детства и взаимодействия с коллегами, психологами, педагогами, культурологами, создания совместных исследовательских проектов и публикаций, разработки общетеоретических и методологических вопросов, активизации в период трансформации образовательной системы высшей школы деятельности преподавателей по разработке учебных курсов по социологии детства не только для социологов, но и других специальностей. Материалы Конгресса о детстве могут стать научно-практическим инструментом для целевых групп специалистов, работающих с детьми и подростками. Данная публикация, как мы надеемся, будет способствовать развитию наук о детстве, совершенствованию диалога между социологами и детскими психологами в разработке программ для поддержки российских детей.

Ограничения. Анализ основан исключительно на материалах двух мероприятий VII Всероссийского социологического конгресса, что отражает текущий социологический дискурс и не охватывает другие научные подходы. Обсуждение методов работы с детьми носит рекомендательный, а не эмпирический характер, а междисциплинарная интеграция остается фрагментарной.

Limitations. The analysis is based exclusively on materials from two events of the VII All-Russian Sociological Congress, reflecting the current sociological discourse without encompassing other scientific approaches. The discussion of methods for working with children is largely recommendatory rather than empirical, and interdisciplinary integration remains fragmented.

Список источников / References

1. Бессчетнова, О.В., Волкова, О.А., Алиев, Ш.И., Ананченкова, П.И., Дробышева, Л.Н. (2021). Влияние цифровых медиа на психическое здоровье детей и молодежи. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*, 29(3), 462—467. <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2021-29-3-462-467>
Besschetnova, O.V., Volkova, O.A., Aliev, Sh.I., Ananchenkova, P.I., Drobysheva, L.N. (2021). The effect of digital mass media on mental health of children and youth. *The Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine*, 29(3), 462—467. (In Russ.). <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2021-29-3-462-467>
2. Гарифулина, Э.Ш., Телицына, А.Ю. (2024). Уязвимое детство в контексте детского благополучия. *Психология и право*, 14(1), 72—88. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140105>
Garifullina, E.Sh., Telitsyna, A.Yu. (2024). Vulnerable childhood in the context of child well-being. *Psychology and Law*, 14(1), 72—88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140105>
3. Губанова, А.Ю., Колосова, Е.А., Коняшкина, А.С.В., Майорова-Щеглова, С.Н. (2025). Социологическое исследование событийности детства: доказательный подход в проектировании программ для детей и молодежи. *Управленческое консультирование*, 1, 72—83. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2025-1-72-83>
Gubanova, A.Yu., Kolosova, E.A., Konyashkina, A.S.V., Mayorova-Shcheglova, S.N. (2025). The Sociological Study of the Eventfulness of Childhood: An Evidence-Based Design of

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

Programs for Children and Youth. *Administrative Consulting*, 1, 72—83. (In Russ.).
<https://doi.org/10.22394/1726-1139-2025-1-72-83>

4. Колосова, Е.А., Дростэ, М.А. (2022). Потребительское поведение московских подростков на рынке развлекательных услуг: опыт социологического анализа. *Комплексные исследования детства*, 4(3), 163—170. <https://doi.org/10.33910/26870223-2022-4-3-163-170>
Kolosova, E.A., Droste, M.A. (2022). Consumer behavior of Moscow teenagers in the entertainment services market: The sociological analysis. *Comprehensive Child Studies*, 4(3), 163—170. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/26870223-2022-4-3-163-170>
5. Кон, И.С. (1982). Проблемы междисциплинарной кооперации общественных наук (на материалах социологии детства). В: *Советская социология. Т. 1. Социальная теория и социальная практика* (с. 237—249). М.: Наука.
Kon, I.S. (1982). Problems of interdisciplinary cooperation in the social sciences (based on childhood sociology). In: *Soviet Sociology. Vol. 1. Social Theory and Social Practice* (pp. 237—249). Moscow: Nauka. (In Russ.).
6. Кудрявцев, В.Т., Майорова-Щеглова, С.Н., Милехина, Т.А., Рожков, М.И., Попкова, Т.Д. (2024). Цифровое детство. Междисциплинарная дискуссия. *Комплексные исследования детства*, 6(2), 73—84. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-2-73-84>
Kudryavtsev, V.T., Mayorova-Shcheglova, S.N., Milekhina, T.A., Rozhkov, M.I., Popkova, T.D. (2024). Digital childhood: An interdisciplinary discussion. *Comprehensive Child Studies*, 6(2), 73—84. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2024-6-2-73-84>
7. Майорова-Щеглова, С.Н. (2018). Основы построения междисциплинарных образовательных программ в области защиты прав детей. *Вестник Нижегородского университета. Серия: Социальные науки*, 2(50), 40—44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35449813> (дата обращения: 15.12.2025).
Mayorova-Shcheglova, S.N. (2018). Foundations for developing interdisciplinary educational programs in child rights protection. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2(50), 40—44. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35449813> (viewed: 15.12.2025).
8. Митрофанова, С.Ю. (2013). «Я — взрослый, я — взрослая»: представления третьеклассников о собственном будущем. *Вестник Самарского государственного университета*, 2(103), 10—21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19007247> (дата обращения: 15.12.2025).
Mitrofanova, S.Yu. (2013). "I'm adult": Ideas of third graders about their own future of children. *Bulletin of Samara State University*, 2(103), 10—21. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19007247> (viewed: 15.12.2025).
9. Митрофанова, С.Ю. (2025). Завершилось ли детство у современной молодежи? Треки эмпирического анализа. *Семиотические исследования*, 5(2), 112—121. <https://doi.org/10.18287/2782-2966-2025-5-2-112-121>
Mitrofanova, S.Yu. (2025). Has the childhood of the modern youth ended? Tracks of empirical analysis. *Semiotic Studies*, 5(2), 112—121. (In Russ.). <https://doi.org/10.18287/2782-2966-2025-5-2-112-121>
10. Филипова, А.Г. (Ред.). (2018). *Географии детства: междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик. Материалы Международной молодежной научной школы-конференции (Владивосток, 29–31 мая 2018 г.)*. Владивосток: Центр

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

научно-информационных технологий «Астерион». URL:
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35236909> (дата обращения: 15.12.2025).

Filipova, A.G. (Ed.). (2018). *Geographies of Childhood: Interdisciplinary Synthesis of Research Approaches and Practices. Proceedings of the International Youth Scientific School-Conference (Vladivostok, May 29–31, 2018)*. Vladivostok: Asterion Scientific and Information Technology Center Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35236909> (viewed: 15.12.2025).

11. Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: A new field of social research. In: L. Chisholm (Ed.), *Growing Up in Europe: Contemporary Horizons on Childhood and Youth Studies* (pp. 3—25). Berlin, New York: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110879094-002>

Информация об авторах

Светлана Николаевна Майорова-Щеглова, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, факультет социальной коммуникации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4935-9148>, e-mail: sheglova-s@yandex.ru

Оксана Владимировна Бессчетнова, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, Институт клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России (Пироговский Университет)), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4181-9886>, e-mail: oksanabesschetnova@yandex.ru

Information about the authors

Svetlana N. Mayorova-Shcheglova, Doctor of Sociology, Docent, Professor of the Department of Social Communication and Organization of Work with Youth, Faculty of Social Communication, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4935-9148>, e-mail: sheglova-s@yandex.ru

Oksana V. Besschetnova, Doctor of Sociology, Associate Professor, Professor of the Department of Social Work, Institute of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4181-9886>, e-mail: oksanabesschetnova@yandex.ru

Вклад авторов

Майорова-Щеглова С.Н. — идеи статьи; написание и оформление рукописи; планирование хода работы над рукописью.

Бессчетнова О.В. — аннотирование, внесение содержательных правок в текст рукописи; содействие в интерпретации.

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

Майорова-Щеглова С.Н., Бессчетнова О.В. (2025)
Социологические исследования рисков
и новых практик детства (по итогам работы
VII Всероссийского социологического конгресса)
Социальные науки и детство, 6(4), 77—89.

Mayorova-Shcheglova S.N., Besschetnova O.V. (2025)
Sociological studies of risks and new practices
of childhood (based on the results of the
VII All-Russian Sociological Congress)
Social Sciences and Childhood, 6(4), 77—89.

Contribution of the authors

Svetlana N. Mayorova-Shcheglova — conceptualization of the article; writing and formatting of the manuscript; planning the workflow of the manuscript.

Oksana V. Besschetnova — abstracting; providing substantive revisions to the manuscript text; assisting with interpretation.

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 16.12.2025
Поступила после рецензирования 27.12.2025
Принята к публикации 27.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.12.16
Revised 2025.12.27
Accepted 2025.12.27
Published 2025.12.30

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ | SCIENTIFIC LIFE

Научная статья | Original paper

Приемный ребенок и семья: поиск приоритетов поддержки

К.Б. Зуев¹✉

¹ Институт психологии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

✉ zuevkb@ipran.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Семейное устройство детей-сирот является приоритетом государственной политики России. Несмотря на позитивные тенденции деинституционализации, сохраняются проблемы поддержки приемных семей. Актуальность исследования обусловлена противоречием между декларируемой важностью семейного устройства и недостаточной эффективностью существующей системы сопровождения приемных семей, которая зачастую не учитывает целостную динамику семьи как системы. **Цель.** Показать важность и выявить недостатки поддержки приемной семьи на основе системного семейного подхода и анализа практик сопровождения в г. Москве. **Гипотеза.** Предполагается, что ключевой проблемой является фрагментарность и детоцентричность поддержки, которая игнорирует приемную семью как целостную систему, находящуюся в процессе трансформации, что снижает эффективность социализации приемного ребенка. **Методы и материалы.** Исследование состояло из двух частей: 1) теоретическое конструирование системного взгляда на приемную семью; 2) сравнение декларируемых практик поддержки с реальным опытом семей на основе анализа записей с форумов приемных родителей (портал фонда «Измени одну жизнь») и частных бесед. **Результаты.** Анализ выявил, что действующая система сопровождения (психологи, специалисты по работе с семьей, школьные психологи) носит формальный и разрозненный характер. Помощь фокусируется преимущественно на приемном ребенке, зачастую дублируя надзорные функции и игнорируя необходимость работы со всей семейной системой, ее границами, мифами и взаимными ожиданиями. Это приводит к изоляции ребенка в семье и росту напряжения. **Выводы.** Для повышения эффективности поддержки необходим переход к комплексной системе, работающей с приемной семьей как с единым целым. Это требует тесного взаимодействия государственных служб, образовательных учреждений и НКО, а также смены парадигмы с логики контроля на логику партнерства.

Зуев К.Б. (2025)
Приемный ребенок и семья:
поиск приоритетов поддержки
Социальные науки и детство, 6(4), 90—102.

Zuev K.B. (2025)
Foster child and family:
finding support priorities
Social Sciences and Childhood, 6(4), 90—102.

Ключевые слова: приемная семья, системный подход, сопровождение приемной семьи, интеграция ребенка, семейная система, школьный психолог, органы опеки

Для цитирования: Зуев, К.Б. (2025). Приемный ребенок и семья: поиск приоритетов поддержки. *Социальные науки и детство*, 6(4), 90—102.
<https://doi.org/10.17759/ssc.2025060406>

Foster child and family: finding support priorities

К.Б. Зуев¹✉

¹ Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation
✉ zuevkb@ipran.ru

Abstract

Context and relevance. Family-based care for children is a priority for Russian state policy, despite positive trends in deinstitutionalisation. However, systemic issues with supporting foster families remain. The relevance of our study stems from a contradiction between the importance of placing children in families and the lack of effectiveness of existing support systems, which often fail to consider the dynamics of the whole family as a unit, hindering successful integration. **Objective.** This study aims to highlight the importance and shortcomings of fostering family support through a systemic approach, analyzing support practices in Moscow. **Hypothesis.** The central hypothesis of our research is that the main problem lies in a fragmented, child-centred approach to support, which ignores the foster family as part of a system undergoing change, reducing the effectiveness of integration and adaptation. **Methods and materials.** Our research consists of two parts: the first involves constructing a systemic understanding of the fostered child and substitute family, while the second compares declared support policies with real-life experiences of families through analysis of data from foster parent communities (the "Change One Life Foundation") and interviews with foster parents themselves. **Results.** Analysis reveals that current support systems (psychologists, social workers, school psychologists etc.) are formal and fragmented, focusing primarily on the child, duplicating the functions of guardians, and ignoring the need for working with the whole family system. This leads to isolation of the child within the family, increasing systemic tensions. **Conclusions.** To improve support effectiveness, we need a shift towards a comprehensive system working with foster families as a whole, involving close collaboration between state agencies, educational institutions and NGOs. This would require a shift in mindset from control to partnership, empowering foster families to actively participate in overcoming challenges.

Keywords: foster family, systematic approach, foster family support, child integration, family system, school psychologist, guardianship authorities

For citation: Zuev, K.B. (2025). Foster child and family: finding support priorities. *Social Sciences and Childhood*, 6(4), 90—102. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060406>

Введение

В последние годы в государственной политике в области сиротства наметился заметный перелом — усиление профилактической работы с кровной семьей с целью не допустить попадания ребенка (детей) в учреждение. В то же время семейное устройство не теряет своей актуальности. На данный момент в Москве в учреждениях проживает около 900 детей. При этом заключение о возможности стать опекунами (приемными родителями) в столице имеют более 3000 человек. Подобный дисбаланс показывает, что вопросам семейного устройства по-прежнему необходимо уделять самое пристальное внимание.

Данная работа носит теоретико-аналитический характер и не претендует на полноту эмпирического исследования. Нашей целью было проблематизировать некоторые аспекты семейного устройства детей-сирот и проиллюстрировать их экспертными суждениями и репликами приемных родителей, взятыми из открытых источников.

Начать бы хотелось с одного аспекта, который, несмотря на свою кажущуюся банальность, часто остается за пределами рассмотрения. Семья — это не только место, где ребенок получает опыт принятия, доверия и заботы, но и не в последнюю очередь — самая естественная среда социализации (особенно семья многодетная). Например, в школе ребенок находится в коллективе одноклассников, но в дальнейшей «взрослой» жизни таких коллективов в его жизни не будет. Сложно найти работу, где трудятся сотрудники одного года рождения. А в многодетной семье у ребенка (в том числе приемного) есть опыт взаимодействия с людьми самых разных возрастов и характеров. Семья является естественной средой, а в естественной среде возможна вариативность. Родитель не всегда «в ресурсе», может быть усталым или раздраженным. И, хотя несомненным является то, что именно родители заботятся о детях, последние получают опыт ухода в том числе за взрослыми (родителями), который совершенно невозможен в условиях учреждения. Ну и, наконец, семья — это пример супружеских отношений. И для приемных детей он особенно важен, так как зачастую они происходят из неблагополучных семей и либо не видели супружеских отношений вовсе, либо становились свидетелями насилия, алкоголизма и т.д. (Махнач, Прихожан, Толстых, 2015).

Поддержка приемной семьи начинается на макроуровне — с формирования позитивного общественного мнения (Ослон, 2010). Отношение к институту приемной семьи в современном российском обществе остается амбивалентным, сочетая устоявшиеся негативные стереотипы и постепенные позитивные изменения. К последним можно отнести, например, то, что, согласно опросу фонда «Волонтеры в помощь детям-сиротам», лишь 9% обвиняют приемную семью в случае возникновения проблем и 12% отказывают приемной семье в предоставлении помощи, так как взять ребенка на воспитание было ее собственным решением¹. Впрочем, необходимо отметить, что выборки исследований, выполненных специализированным фондом, могут иметь сдвиг в сторону преобладания приемных родителей и специалистов, работающих в сфере сиротства, что, в свою очередь, может влиять на результаты. При этом сами приемные родители остаются социальной группой с высоким уровнем жизнеспособности (Махнач, Толстых, 2017). Государственная политика последних лет, направленная на деинституционализацию системы сиротства, последовательно приводит к позитивным

¹ Исследование фонда «Волонтеры в помощь детям-сиротам»: 96% участников опроса считают, что детям не место в детских домах. (2022, Январь 18). Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам». URL: <https://otkazniki.ru/events/news/issledovanie-fonda-volontery-v-pomoshch-detyam-sirotam-96-uchastnikov-oprosa-schitayut-chto-detyam-n/> (дата обращения: 08.12.2025).

результатам: число детей в учреждениях сократилось, а в семьях — выросло (Семья, Колесникова, 2025). В общественном дискурсе, особенно в СМИ и со стороны НКО, активно поддерживается позитивный образ приемной семьи, в том числе через проявление гражданской ответственности приемными родителями. Благотворительные фонды («Измени одну жизнь», «Волонтеры в помощь детям-сиротам») ведут работу по изменению общественного мнения, подчеркивая, что «каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье».²

Несмотря на позитивные тенденции, в массовом сознании сохраняются глубоко укорененные негативные стереотипы: миф о «плохой крови» (убеждение, что генетика и происхождение ребенка определяют его негативное будущее); стигма материнства, когда приемные матери нередко сталкиваются с обесценивающим отношением («не смогла родить своего», «за пособием гонятся»), что умаляет их родительский авторитет и уменьшает мотивацию; настороженность и гиперконтроль (приемные семьи часто ощущают себя «под микроскопом» — со стороны соседей, школы, органов опеки). Это создает атмосферу постоянного давления и страха перед вторичным возвратом ребенка.

Данные ВЦИОМ и других исследовательских центров показывают, что в целом россияне одобряют институт приемной семьи в теории, однако на практике готовность принять ребенка в свою семью выражают менее 10% опрошенных. Ключевыми барьерами являются: материальные и жилищные трудности (указывают 45—50% респондентов); неуверенность в собственных силах и психологическая неготовность (около 30%); боязнь «проблемного» поведения ребенка и отсутствие поддержки (20—25%)³.

Отдельно стоит сказать про противоречивую роль, которую играют СМИ в построении образа приемной семьи. С одной стороны, существуют проекты, гуманизирующие образ приемного ребенка, с другой — громкие негативные случаи, связанные с трагедиями в приемных семьях, получают широкий резонанс и формируют в обществе образ «опасной» или «неблагополучной» приемной семьи, перенося частные случаи на весь институт.

Вышесказанное определяет *цель* данного исследования: показать важность поддержки приемной семьи на основе краткого обзора литературы и теоретических построений.

Учитывая семьецентричность нашего исследования (в противовес детоцентричности, в значительной мере господствующей в умах специалистов в области сиротства и обывателей), в качестве основы для работы был выбран системный семейный подход. Это направление берет свое начало от М. Боуэна (Бейкер, Варга, 2022) и в первую очередь развивалось в практике. Но важно понимать, что по большому счету системная семейная терапия является изводом общенаучного системного подхода К.Л. фон Берталанфи, идеи которого были отчасти предвосхищены отечественными учеными — например, А.А. Ухтомским, а отчасти — творчески развиты Б.Ф. Ломовым (Ломов, 1975). Именно более широкий контекст, в который

² «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 23.11.2024, с изм. от 30.10.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.02.2025). (2025). М. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения: 11.12.2025).

³ Вяткина, Ю. (2016, декабрь 6). Немногие готовы стать приемными родителями — исследование ВЦИОМ. Измени одну жизнь. URL: <https://changeonelifе.ru/articles/nemnogie-gotovyy-stat-priemny-mi-roditelyami-issledovanie-vtsiom/> (дата обращения: 09.11.2025); Приемная семья. (2023, июль 10). Аналитический центр ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/priemnaja-semja> (дата обращения: 09.11.2025).

вписана системная семейная психотерапия, дает нам право использовать ее в качестве теоретического основания.

Материалы и методы

Исследование состояло из двух частей. В первой части был сконструирован системный взгляд на приемного ребенка и замещающую семью как целостную и динамичную единицу. Качественный анализ высказываний был направлен на рассмотрение традиционных компонентов: циркулярных паттернов, границ семейных подсистем (родительская, супружеская, детская), семейных мифов, правил и истории. А также на специфические: работу с привязанностью, интеграцию идентичностей и другие.

Во второй части работы был проведен анализ разрыва между официальной риторикой (на основе нормативных актов и программ, в т. ч. Школы приемных родителей Москвы) и повседневными трудностями, описываемыми приемными родителями в публичном пространстве.

Задача — иллюстративно зафиксировать типичные, повторяющиеся паттерны проблем, возникающих в процессе сопровождения приемных семей, и показать их через призму системного понимания.

Выборка: публичные высказывания приемных родителей на портале благотворительного фонда «Измени одну жизнь» (<https://changeonelifе.ru>); отзывы с сайта «Яндекс Карты» (<https://yandex.ru/maps/>); комментарии приемных родителей, полученные автором в частных беседах (с их устного согласия на использование в научных целях). Все собранные данные были обезличены. Всего в анализе задействовано 27 текстовых фрагментов, содержащих описания взаимодействия с органами опеки, психологами сопровождения, школьными специалистами, а также рефлексии по поводу внутрисемейной динамики. Собранный материал не претендует на репрезентативность вывода.

Анализ дискурсивных данных, включая анонимизированные высказывания приемных родителей и описания практик сопровождения, осуществлялся с использованием тематического анализа, что теоретически обосновано выделением тем по ключевым конструктам системного семейного подхода. В то же время анализ оставался открытым для возникновения новых тем (например, юридическая уязвимость родителей).

Результаты и их обсуждение

Системный взгляд на приемную семью

Обращение к системной семейной психотерапии имело дополнительное основание. В 2023 году была утверждена единая программа занятий для школ приемного родительства (далее — ШПР) г. Москвы⁴, а начиная с 2025 года усилены требования к организациям, на базе которых функционируют ШПР, что привело к значительному сокращению числа школ и групп. Одной из целей этих изменений стало усиление контроля за соблюдением единой программы, включающей отдельное занятие (№ 4), посвященное рассмотрению семьи как системы. Таким образом, системный подход к пониманию семьи получил закрепление и на уровне нормативно-правовых актов. Однако в программе представлениям о семье как системе

⁴ Об утверждении Порядка подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей: Приказ Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы от 8 февраля 2023 г. № 73а. (2023). М. URL: <https://dszn.ru/documents/1941> (дата обращения: 09.11.2025).

уделяется одно занятие с акцентом на семейных ресурсах (читай — ресурсах родителей). Между тем системный взгляд подразумевает, что появление ребенка может быть не только фактором, съедающим ресурсы, но и дающим их. Приемный ребенок не является «проблемой» — он становится элементом, который трансформирует всю систему. Как подчеркивает В.Н. Ослон: «Одним из условий интеграции ребенка в новую семью является формирование реалистичных ожиданий, требований членов базисной семьи и приемного ребенка *друг к другу*» (Ослон, 2010). То есть движение навстречу должно быть взаимным. И не только родители должны проходить подготовку к принятию ребенка, но и ребенок (естественно, с учетом возрастных особенностей) должен готовиться к приходу в семью. В этом ключе совсем незаметным становится столь презируемый многими подбор ребенка. Если речь идет не о цвете глаз, а о качествах, которые должны быть принципиально схожи (например, ценности) или могут быть комплиментарными, то подбор может быть хорошей профилактикой возвратов (Зуев, 2015).

Системный взгляд на приемную семью включает в себя традиционные конструкторы, описанные выше. При их рассмотрении особый акцент необходимо делать не только на динамике, но и анализе семейного мифа о приемном ребенке, который включает бессознательные ожидания и приписываемые роли («спаситель», «заместитель», «чужой»). Отдельно, при необходимости, нужно рассмотреть тайну усыновления и ее влияние на коммуникацию.

Важное значение имеют структурные изменения, в первую очередь — оценка гибкости/ригидности семейных границ. Для приемной семьи очень важно соблюдать баланс между этими двумя характеристиками. С одной стороны, в случае полного отсутствия гибкости семья просто не сможет принять нового члена. Также проницаемость границ является юридическим условием существования приемной семьи. Но, с другой стороны, слишком большая открытость может привести к неверным представлениям приемного ребенка о границах семьи, что негативно скажется на его дальнейшем развитии. В обобщенной формулировке можно сказать, что ребенок (в особенности приемный) должен понимать, где «свои», а где «чужие», где его семья и люди, ответственные за его воспитание и саму жизнь, а где — люди, не имеющие к этому отношения (даже если они представляют официальные надзорные органы). К вопросам гибкости/ригидности относятся также вещи, связанные с иерархией в семье. Обычно при построении генограммы выделяется взрослый, занимающий доминирующую позицию в воспитании. Но приемная семья имеет специфику функционирования. Например, процесс принятия ребенка может идти у супругов с разной интенсивностью, что сказывается на стилях воспитательного воздействия. В этой ситуации определенная гибкость ролей может быть позитивным фактором.

Специфическую сложность представляет выделение треугольников и функциональных ролей в них. Для приемного ребенка корректно составлять две генограммы: одну относительно кровной семьи, другую — относительно приемной. Триангуляции из этих двух семей могут пересекаться в самой причудливой форме, а игнорировать их — значит ставить приемную семью под угрозу.

Циркулярные паттерны взаимодействия в приемной семье, как правило, не демонстрируют существенных отличий от таковых в других типах семей, вследствие чего в рамках настоящего анализа они не рассматриваются подробно. В то же время особую значимость приобретает трансгенерационный контекст — в частности, исследование неосознаваемых семейных сценариев, воспроизводимых из родительских семей (например, устойчивые нарративы

«спасения» или «отвержения»), которые могут оказывать существенное влияние на динамику приемной семьи.

Терапевтические фокусы.

Центральное место в терапевтической работе занимает проблематика привязанности. В рамках этого направления осуществляются:

- диагностика типа привязанности у ребенка и «ответной» привязанности у родителей;
- выявление травматических триггеров, нарушающих контакт;
- создание ритуалов для укрепления чувства принадлежности;
- интеграция идентичностей (самое главное).

Здесь необходимо остановиться на трех аспектах. Первое — формирование двойной идентичности ребенка («я и в этой семье, и из другой»). Второе — работа с экзистенциальными вопросами: «Кто я?», «Почему меня оставили?». Ключевым аспектом терапевтической работы выступает нормализация амбивалентных чувств у всех членов приемной семьи. Существенно важно не только признать наличие таких чувств, но и обозначить их как закономерный и ожидаемый элемент процесса адаптации — как со стороны ребенка, так и со стороны приемного родителя. Распространенное представление о «родительской ресурсности» как об отсутствии негативных чувств к ребенку требует коррекции: подлинная ресурсность проявляется в способности осознавать, анализировать и конструктивно работать с такими чувствами. И работа с детьми также должна быть направлена в данное русло.

В работе с семьей психолог (а в идеале — любой специалист, вовлеченный в сопровождение) придерживается позиции системной нейтральности, воздерживаясь от принятия стороны ребенка или родителей. Такая позиция необходима для формулирования терапевтической гипотезы: то, что внешне проявляется как симптом (например, поведенческие трудности, эмоциональное отстранение), выполняет важную регуляторную функцию в семейной системе, способствуя поддержанию ее гомеостаза. Задача специалиста состоит не в устранении симптома как такового, а в содействии семье в осознании этой функции и поиске альтернативных, более адаптивных стратегий сохранения внутренней стабильности.

Системный подход позволяет увидеть, что трудности адаптации — это не патология отдельного человека, а закономерный процесс перестройки всей семейной системы, требующий времени, терпения и пересмотра установленных правил и границ.

Пробелы в практиках сопровождения (на основе анализа дискурсивных данных)

Теперь рассмотрим, как поддержка семьи реализуется на практике в г. Москве.

В теории существует значительное количество институтов, которые должны поддерживать приемную семью. В первую очередь город дает возможность на добровольных началах заключить договор сопровождения приемной семьи (первые полгода в данный момент он обязателен). За семьей закрепляется психолог и «специалист по работе с семьей». Подразумевается, что родители могут обратиться за юридической помощью, но только если она направлена на интересы приемного ребенка. То есть, например, если комиссия по делам несовершеннолетних обвиняет родителя по ст. 5.35 КоАП РФ («Неисполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию и воспитанию несовершеннолетних»), рассчитывать на юридическую помощь не приходится,

скорее наоборот. Один из респондентов, многодетный отец и многодетный приемный отец, искренне недоумевал, когда его признали виновным по указанной статье из-за побегов приемного ребенка с психиатрическим диагнозом: «Если я не выполняю обязанности, то кто их вообще выполняет? И кому будет польза от этого решения? Государству? Семье? Детям? Вряд ли. Мы могли бы еще рожать, но теперь возникает серьезный вопрос. Да и для потенциальных приемных родителей этот пример покажет, что даже если ты делаешь все возможное — окажешься виноват». Формализм, к сожалению, съедает и КДН и ЗП.

Обратимся вновь к практике сопровождения семей. На данный момент психологи сопровождения не имеют специальной подготовки и не всегда имеют достаточную практику в вопросах консультирования членов приемных семей. Говорить о стандартах работы не приходится вовсе. Специалисты используют произвольный набор методик, к психометрическим характеристикам которых зачастую возникает много вопросов. Однако наиболее существенная проблема по-прежнему кроется в устойчивой, почти патологической фокусировке на детях. Например, в случае, если в семье есть кровные и приемные дети, родителям скорее всего зададут вопрос о характере взаимоотношений, но вряд ли будут рассматривать процесс интеграции ребенка в семью в системном аспекте. Занятия предложат только приемным детям. Акцент консультаций по детско-родительским отношениям будет делаться только на приемных детях. И так далее. Складывается парадоксальная ситуация: постулируется, что детей нужно устраивать в семью, но при этом для приемных детей в семье как бы создаются особые условия и особый «кокон». О какой социализации и интеграции в этой ситуации можно говорить? В ряде случаев сопровождение начинает дублировать надзорные функции органов опеки. Например, во время пандемии COVID-19 психологи сопровождения ежедневно связывались с приемными родителями и контролировали процесс соблюдения режима самоизоляции. Они же обязаны сообщать о фактах неблагополучия в семье. Поскольку сам термин «неблагополучие» может быть истолкован весьма широко, подобная практика не способствует установлению доверия между приемной семьей и службой сопровождения. На практике деятельность сопровождающих психологов нередко редуцируется до роли координатора-администратора, что существенно ограничивает их вклад в содержательное сопровождение семей. Специалисты формально собирают семейный анамнез (преимущественно на основании сведений, предоставляемых родителями), однако дальнейшая их вовлеченность в работу с семьей, как правило, отсутствует. Фактически их роль сводится к обеспечению доступа семьи — точнее, приемных детей — к дополнительным ресурсам, таким как билеты на культурные или досуговые мероприятия. Справедливости ради заметим, что при наличии в семье и приемных, и кровных детей билеты выдаются на всех. Но в целом говорить о работе именно с *семьей* не приходится. Аналогичные проблемы, но обозначенные со стороны сотрудников служб сопровождения, выявлялись и ранее (Москаленко и др., 2017; Шульга, 2021).

Второй когортой государственных специалистов, с которой приходится сталкиваться приемной семье, являются школьные психологи, работающие в системе образования. В Москве они подчиняются Городскому психолого-педагогическому центру (ГППЦ). В последнее время ГППЦ активно внедряет стандарт оказания психологической помощи в школах, который в том числе подразумевает маршрутизацию участников образовательного процесса, если запросы выходят за рамки компетенций рядового школьного психолога. Такой подход можно только поприветствовать. Однако на текущем этапе реальность такова, что педагоги-психологи и администрация образовательных организаций не готовы признавать

необходимость привлечения внешних специалистов к сопровождению семей и детей. Анализируя отзывы родителей, можно выделить следующие проблемы: формализм, отсутствие индивидуального подхода и травмирующие методы диагностики. Вот как описывает эту ситуацию приемная мама: «Школьный психолог после стандартного тестирования выдала заключение, что у моего сына “низкий уровень интеллектуального развития”. При этом она даже не поинтересовалась, что он два года в детдоме провел и просто не умеет решать абстрактные головоломки, которые ей так нравятся. Для ребенка это был шок, он замкнулся и теперь боится любых проверок».

Некомпетентность в вопросах травмы привязанности и депривации. Самая частая и серьезная претензия — отсутствие у школьных психологов знаний о специфике развития детей-сирот. Они интерпретируют симптомы травмы (гиперконтроль, трудности с доверием, диссоциацию, специфические паттерны общения) как умышленную хулиганскую деятельность или нарушение интеллекта, в то время как подобное поведение является следствием жизни в учреждении. Еще в 1989 году В.С. Мухина писала: «Ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения» (Мухина, 1989). По этому же поводу пишет приемная мама: «В школе нам сразу сказали: “У вас проблемный ребенок, он не может усидеть на месте и смотрит “сквозь” людей. Отведите к психологу”. Школьный психолог сказала, что это СДВГ и надо пить таблетки. Настоящий диагноз — расстройство привязанности — нам помог установить только сторонний специалист по рекомендации фонда. Школьный психолог даже не слышала о таком».

Однако эти претензии могут быть нивелированы резонным доводом, что школьный психолог не может и не должен быть специалистом по работе со всеми возможными категориями детей, каковых в современной московской школе может набираться не один десяток. Однако знать минимум о приемных детях и ориентировать родителей, куда можно обратиться за помощью, было бы крайне желательно. Хотя бы потому, что школьный психолог — это тот специалист, с которым с очень высокой долей вероятности столкнется приемный родитель.

Многие родители указывают на совершенно недопустимую *стигматизацию и «навешивание ярлыков»*. Вместо помощи ребенку и семье психологи часто выступают как карательный орган, фиксируя «отклонения» и инициируя постановку ребенка на внутришкольный учет, что усугубляет его социальную изоляцию. Вот как описывает в блоге эту ситуацию приемный родитель: «Психолог в школе не помогала, а только констатировала: “Ваш ребенок агрессивен, необучаем, социально дезадаптирован”. Создавалось впечатление, что ее задача — не найти подход, а подтвердить, что он “не такой, как все”, и списать с себя ответственность».

Все это накладывается на объективно высокую загрузку школьных психологов, реакцией на которую становятся порою формализм и бездушие. Родители отмечают, что получить реальную, регулярную поддержку от них практически невозможно. Их функция часто сводится к разовым диагностикам, после которых семье предлагают «заняться воспитанием» или обратиться к платным специалистам. Приведем цитату с форума: «На просьбу помочь наладить контакт с одноклассниками школьный психолог развела руками и сказала: “Вы же сами взяли этого ребенка, вот вы с ним и разбирайтесь. У меня на всех времени не хватит”».

Необходимо особо подчеркнуть, что нами подсвечены только негативные тенденции. Форумы приемных родителей полны также примерами позитивных отзывов о работе

школьных психологов. Однако негативные явления, к сожалению, представляют собой не единичные случаи, а тенденцию.

В качестве возможного пути преодоления существующих ограничений предлагается комплексное реформирование системы сопровождения приемной семьи. Ключевым элементом могло бы стать создание специализированных служб, ориентированных на работу с семьей как целостной системой, а не с отдельными ее членами — даже если последние исполняют значимые роли. Важным условием эффективности видится тесная координация деятельности этих служб со школьными психологами и другими участниками системы поддержки. Учитывая высокий уровень бюджетного финансирования, развитую социальную инфраструктуру и наличие квалифицированных кадров в сфере защиты детства, можно предположить, что Москва располагает достаточным потенциалом для реализации подобной инициативы. При этом не следует игнорировать вклад некоммерческих организаций (НКО), накопивших значительный практический опыт в сопровождении приемных семей. Специалисты, взаимодействующие с НКО, обладают компетенциями, которые позволяют им выступать в роли методистов при разработке и адаптации программ сопровождения. Отметим, что неправительственные организации и благотворительные фонды уже реализуют программы и проекты, направленные на поддержку приемных семей: горячие линии, онлайн-консультации, вебинары и другие формы помощи.

В некоторой степени и органы опеки, несущие в первую очередь надзорную функцию, могут оказывать психологическую поддержку семье — например, в устройстве приемных детей в образовательные учреждения. Сам стиль взаимодействия с органами опеки может способствовать нарастанию напряжения или, напротив, благожелательному и конструктивному взаимодействию. Реформа органов опеки Москвы, проведенная в 2023—2024 гг., привела к потере прямого контакта специалистов с приемными семьями. На официальном сайте одного из территориальных отделений размещен следующий отзыв (с сокращениями): «Не без участия “специалистов” органов опеки ситуация в нашей семье дошла до критической точки. Когда мы буквально умоляли о помощи, госпожа ХХХ говорила дословно: “Вы можете обратиться с заявлением в письменной форме через мой семейный центр “Диалог” в рабочие дни по предварительной записи”. Что само по себе иначе как издевательством не назовешь. Но как они работают с заявлениями? Выдерживают максимально возможную паузу (до 30 дней) и присылают отписку, чаще всего сдобренную кучей не относящейся к делу информации, которая должна показать, что во всем виноват заявитель». Опять-таки оговорюсь, что сказанное выше не означает, что все специалисты органов опеки равнодушно и формально относятся к выполнению своих обязанностей, но даже единичные случаи весьма печальны. Ведь речь идет о живых людях. В целом же представляется перспективным создание единого государственного органа, который бы координировал деятельность как органов опеки, так и организаций, поддерживающих семью в целом, что отвечает государственной политике, реализуемой в семейной сфере (Семья, Колесникова, 2025).

Таким образом, поддержка приемной семьи требует комплексного, системного подхода, который учитывает не только потребности ребенка, но и динамику всей семейной системы в целом.

Заключение

Подводя итоги, можно заключить, что системный подход в работе с приемной семьей важен и в теоретическом, и в практическом плане. Он позволяет рассматривать ее как целостный организм, где появление нового члена трансформирует все элементы. Такой взгляд смещает фокус с «коррекции проблемного ребенка» на поддержку всей семейной системы в ее перестройке и развитии.

Однако на практике структура поддержки зачастую не соответствует этому целостному видению. Анализ показывает, что существующие меры сопровождения, включая работу психологов и специалистов по работе с семьей, нередко носят фрагментарный и формальный характер. Вместо комплексной работы помощь сосредоточена преимущественно на приемном ребенке, а действия специалистов могут дублировать надзорные функции, подрывая доверие приемной семьи к специалистам сопровождения. Это создает парадоксальную ситуацию, когда при декларации цели семейного устройства приемный ребенок фактически изолируется внутри семьи благодаря своему «особому» статусу.

Таким образом, для повышения эффективности поддержки приемных семей необходим переход от разрозненных и зачастую формальных услуг к созданию комплексной системы, работающей именно с семьей как с целым. Такой подход требует тесного взаимодействия между государственными службами, образовательными учреждениями и НКО. Только объединив усилия и перейдя от логики контроля к логике партнерства, можно создать среду, в которой приемные семьи будут чувствовать себя не объектом надзора, а полноправным субъектом, получающим реальную и своевременную помощь в преодолении трудностей.

Ограничения. Работа не претендует на эмпирическую репрезентативность. Ее ценность — в выявлении противоречий между декларируемой парадигмой поддержки и повседневной реальностью приемных семей, что позволяет сформулировать гипотезы для будущих исследований.

Limitations. The study does not claim empirical representativeness. Its value lies in revealing the contradictions between the declared paradigm of support and the everyday reality of foster families, thereby enabling the formulation of hypotheses for future research.

Список источников / References

1. Бейкер, К., Варга, А.Я. (Ред.). (2022). *Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика*. Пер с англ. М.: Когито-центр.
Baker, K., Varga, A.Ya. (Eds.). (2022). *Murray Bowen's theory of family systems: basic concepts, methods and clinical practice*. Trans. from Engl. Moscow: Kogito-Centre Publ. (In Russ.).
2. Зуев, К.Б. (2015). Стабильность замещающей семьи: новый взгляд. В: *Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2015 г.: в 13 частях. Часть 5*. (с. 87—89). Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком».
Zuev, K.B. (2015). The stability of a substitute family: a new perspective. In: *Prospects for the development of science and education: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference on February 28, 2015: in 13 parts. Part 5*. (pp. 87—89). Tambov: Yukom Consulting Company LLC Publ. (In Russ.).

3. Ломов, Б.Ф. (1975). О системном подходе в психологии. *Вопросы психологии*, 21(2), 31—45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21396961> (дата обращения: 08.11.2025).
Lomov, B.F. (1975). About the systematic approach in psychology. *Voprosy Psichologii*, 21(2), 31—45. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21396961> (viewed: 08.11.2025).
4. Махнач, А.В., Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. (Ред.). (2015). *Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
Makhnach, A.V., Prikhozhan, A.M., Tolstykh, N.N. (Eds.). (2015). *The problem of orphanhood in modern Russia: A psychological aspect*. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences" (In Russ.).
5. Махнач, А.В., Толстых, Н.Н. (2018). Жизнеспособность как характеристика социальной группы кандидатов в замещающие родители. *Социальная психология и общество*, 9(2), 127—149. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090209>
Makhnach, A.V., Tolstykh, N.N. (2018). Resilience as a characteristic of a social group of foster parents' applicants. *Social Psychology and Society*, 9(2), 127—149. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2018090209>
6. Москаленко, Е.В., Андреев, В.Е., Тарасов, А.В. (2017). Структура ситуации психологической помощи замещающим семьям. *Российский психологический журнал*, 14(2), 11—27. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.1>
Moskalenko, E.V., Andreev, V.E., Tarasov, A.V. (2017). The structure of a situation of psychological assistance to substitute families. *Russian Psychological Journal*, 14(2), 11—27. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.1>
7. Мухина, В.С. (1989). Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. *Вопросы психологии*, 35(1), 32—39.
Mukhina, V.S. (1989). Psychological assistance to children brought up in residential institutions. *Voprosy Psichologii*, 35(1), 32—39. (In Russ.).
8. 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: 08.11.2025).
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: 08.11.2025).
9. Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2025). Обзор результатов Стратегической сессии: ключевые аспекты развития системы опеки и попечительства в Российской Федерации до 2036 года. *Социальные науки и детство*, 6(1), 82—94. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060105>
Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2025). Overview of the strategic session results: key aspects of the development of the guardianship and custody system in the Russian Federation until 2036. *Social Sciences and Childhood*, 6(1), 82—94. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060105>
10. Шульга, Т.И. (2021). Основные трудности в деятельности специалистов служб сопровождения замещающих семей. *Социальные науки и детство*, 2(2), 69—83. <https://doi.org/10.17759/ssc.2021020206>
Shulga, T.I. (2021). The Main Difficulties in the Activities of the Specialists of the Substitute

Зуев К.Б. (2025)
Принятый ребенок и семья:
поиск приоритетов поддержки
Социальные науки и детство, 6(4), 90—102.

Zuev K.B. (2025)
Foster child and family:
finding support priorities
Social Sciences and Childhood, 6(4), 90—102.

Family Support Services. *Social Sciences and Childhood*, 2(2), 69—83. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/ssc.2021020206>

Информация об авторах

Константин Борисович Зуев, научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Институт психологии Российской академии наук (ФГБУН «Институт психологии РАН»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1237-8169>, e-mail: zuevkb@ipran.ru

Information about the authors

Konstantin B. Zuev, Researcher at the Laboratory of the History of Psychology and Historical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1237-8169>, e-mail: zuevkb@ipran.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 10.11.2025
Поступила после рецензирования 14.12.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.11.10
Revised 2025.12.14
Accepted 2025.12.15
Published 2025.12.30

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.