СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ДЕТСТВО

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2026 • Том 7 • № 3



SOCIAL SCIENCES AND CHILDHOOD

ELECTRONIC SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL

2026 • Vol. 7 • no. 3

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Десятилетие детства
The Decade of Childhood
2018–2027

СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ДЕТСТВО

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2026 • Том 7 • № 3

SOCIAL SCIENCES AND CHILDHOOD

ELECTRONIC SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL

2026 • Vol. 7 • no. 3

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

Социальные науки и детство

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
В.А. Иванников, МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия
В.Л. Кабанов, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка», Россия
Т.И. Шульга, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Россия
Редакционная коллегия
И.А. Бобылева, АНО «Ресурсный центр помощи людям с ментальными нарушениями "Обычное дело"», 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. Гарифулина, 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
А.А. Нестерова, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Россия
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
А.А. Ставцев, ФГБОУ ВО МПГУ, Россия
Х. Тилиуин, Университет Орана 2 Мохаммед Бен Ахмед, Алжир
А.Е. Тарасова, рабочая группа при Координационном совете при Правительстве Российской Федерации по реализации Десятилетия детства, Россия
А.Ю. Телицына, ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ», Россия
А.Ш. Шахманова, ГАОУ ВО МГПУ, Россия
Л.Б. Шнейдер, ФГБОУ ВО МПГУ, Россия
Н.Б. Шумакова, ФНЦ ПМИ, ФГБОУ ВО МГППУ, 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», 2026, № 3

Social Sciences and Childhood

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
V.A. Ivannikov, Lomonosov Moscow State University, Russia
V.L. Kabanov, Institute of Child Development, Health and Adaptation, Russia
T.I. Shulga, State University of Education, Russia

The Editorial Board
I.A. Bobyleva, ANO "Resource Center " Ordinary Matter ", 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, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Belarus
A.A. Nesterova, State University of Education, Russia
O.A. Ovsianik, State University of Education, Russia
A.S. Omelchenko, “Absolute-Help” Foundation, Russia
L.A. Pergamentchik, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Belarus
T.N. Sapozhnikova, SBI “Losinoostrovsky” Social House, Russia
A.A. Stavtsev, MPGU, 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, MCU, Russia
L.B. Schneider, MPGU, Russia
N.B. Shumakova, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, MSUPE, 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, 2026, no. 3

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ
Семья Г.В. 5

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ОТНОШЕНИЕ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ К ЦИФРОВЫМ РЕСУРСАМ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Шумакова Н.Б., Белова Е.С. 7

ШКОЛЬНАЯ СРЕДА ГЛАЗАМИ ПРИЕМНЫХ ПОДРОСТКОВ: РЕСУРСЫ, БАРЬЕРЫ И СИСТЕМНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ
Попова А.В., Шкурова Н.С. 22

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
КРАТКАЯ ВЕРСИЯ МЕТОДИКИ «УРОВЕНЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТИ В САМОПОЗНАНИИ» (УВПС) ДЛЯ ПОДРОСТКОВ 10—18 ЛЕТ
Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г., Гонта А.В. 43

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
Буй Ф.Т. 67

БЕЗОПАСНОСТЬ И ПРАВО
РАЗРАБОТКА КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОСНОВЫ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ В РАЙОНЕ ГВЕРУ, ЗИМБАБВЕ: ВОВЛЕЧЕНИЕ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН В ВЫРАБОТКУ РЕШЕНИЙ С УЧЕТОМ МЕСТНОГО КОНТЕКСТА
Мапоса А. 79

ПРАВОВЫЕ МОДЕЛИ РЕГУЛИРОВАНИЯ АБОРТОВ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ СЕМЬИ, МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА
Серебрянская Е.В., Телицына А.Ю. 114

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИГРУШЕК ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА В РОССИИ И БЕЛАРУСИ: ПРОИЗВОДИТЕЛИ, ПЕДАГОГИ И ПСИХОЛОГИ (ПО ИТОГАМ МЕЖДУНАРОДНОГО КРУГЛОГО СТОЛА «МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В РОССИИ И БЕЛАРУСИ. ИГРУШКА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ»).
Клопотова Е.Е., Дубешко Н.Г., Смирнова С.Ю. 129

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 3–4.
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 3–4.
ISSN 2713-0584 (online)

CONTENTS

EDITOR'S NOTE
Semya G.V. 5

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION
ATTITUDES OF GIFTED PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND ADOLESCENTS TO DIGITAL RESOURCES IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES
Shumakova N.B., Belova E.S. 7

THE SCHOOL ENVIRONMENT THROUGH THE EYES OF FOSTER ADOLESCENTS: RESOURCES, BARRIERS, AND SYSTEMIC CONTRADICTIONS
Popova A.V., Shkurova N.S. 22

AGE-RELATED PSYCHOLOGY
A BRIEF VERSION OF THE NEED FOR SELF-KNOWLEDGE SCALE (NSKS) FOR ADOLESCENTS AGED 10—18 YEARS
Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G., Gonta A.V. 43

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN ADOLESCENTS WITH VARYING LEVELS OF INTELLECTUAL ABILITIES
Bui P.T. 67

SAFETY AND LAW
DEVELOPING A SOCIO-ECOLOGICAL PREVENTION FRAMEWORK FOR CHILD SEXUAL ABUSE IN GWERU DISTRICT, ZIMBABWE: ENGAGING STAKEHOLDERS FOR CONTEXTUAL SOLUTIONS
Maposa A. 79

LEGAL MODELS OF ABORTION REGULATION AND THEIR SIGNIFICANCE FOR FAMILY, MOTHERHOOD AND CHILDHOOD POLICY
Serebryanskaya E.V., Telitsyna A.Yu. 114

SCIENTIFIC LIFE
DESIGNING TOYS FOR CONTEMPORARY CHILDHOOD IN RUSSIA AND BELARUS: MANUFACTURERS, EDUCATORS AND PSYCHOLOGISTS (BASED ON THE PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL ROUND TABLE "AN INTERDISCIPLINARY ANALYSIS OF CONTEMPORARY EARLY CHILDHOOD IN RUSSIA AND BELARUS: THE TOY — FROM THEORY TO PRACTICE")
Klopotova E.E., Dubeshko N.G., Smirnova S.Yu. 129

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 5–6.
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 5–6.
ISSN 2713-0584 (online)

ОТ РЕДАКТОРА |
EDITOR'S NOTE

Уважаемые читатели!

Завершение года всегда приносит интересные статьи с результатами исследований в рамках научных грантов, государственных заданий, и мы начинаем их публикацию. В третьем номере представлены семь статей, анализирующих широкий спектр проблем из разных областей социальных наук и демонстрирующих, что многие детские проблемы одинаковы в большинстве стран.

Стремительное расширение цифровой среды приводит к трансформации образовательного процесса, актуализируя проблему использования цифровых ресурсов для раскрытия способностей, дарований учащихся. В статье Н.Б. Шумаковой, Е.С. Беловой исследуются особенности отношения к цифровым ресурсам интеллектуально одаренных младших школьников и подростков в контексте их учебно-познавательной деятельности.

Авторы выявили, что одаренные младшие школьники более критично относятся к возможностям использования цифровых ресурсов в познании мира, чем сверстники, и реже пользуются ими при подготовке домашних заданий. По сравнению с одаренными учениками начальной школы одаренные подростки в большей степени используют цифровые ресурсы в учебно-познавательной деятельности. При этом интерес к цифровым играм и изучению компьютерных программ был обнаружен как в группах одаренных школьников, так и в группах их сверстников.

Тема психологического благополучия детей разных категорий постоянно присутствует на страницах нашего журнала. Статья Ф.Т. Буй из Вьетнамского национального университета посвящена изучению психологического благополучия у подростков с разными уровнями интеллектуальных способностей. Особенностью этой статьи является выборка исследования — 180 подростков из школы г. Москвы. Результаты показали, что психологическое благополучие различается в зависимости от уровня общего интеллекта и креативности. Одаренные подростки показывают более высокий уровень психологического благополучия.

Современный мир детства меняется очень быстро и требует нового инструментария для специалистов. Статья Н.П. Радчиковой, М.А. Одинцовой, М.Г. Сороковой, А.В. Гонта посвящена разработке краткой версии методики «Уровень выраженности потребности в самопознании», проверке ее структуры и психометрическим характеристикам на выборке российских подростков от 10 до 18 лет. Разработанный компактный психодиагностический инструмент соответствует теоретической структуре, включает три субшкалы — потребность в познании себя через других; потребность в самоизменении; потребность в саморефлексии — и подтверждается в эмпирической модели.

В статье А.В. Поповой, Н.С. Шкуровой изучаются особенности восприятия школьной среды приемными подростками, основные ресурсы и барьеры, которые сопоставляются с мнениями педагогов, замещающих родителей и подростков из более широкой выборки. Результаты исследования позволили установить, что школьные трудности приемных подростков связаны не столько с индивидуальными особенностями, сколько с

© Семья Г.В., 2026

CC-BY-NC

рассогласованием между их особыми потребностями и характеристиками школьной среды, а семья выступает ключевым ресурсом преодоления этих трудностей.

Сексуальное насилие над детьми остается серьезной проблемой практически во всех странах мира. Эту проблему исследует А. Мапоса из Государственного университета Мидлендса (Республика Зимбабве) с участием целенаправленно отобранных учителей, психологов и социальных работников, имеющих опыт работы с проблемами сексуального насилия над детьми. Он предложил рамочную модель профилактики сексуального насилия над детьми в районе Гверу, учитывающую местный контекст и международные научные данные. Предлагаемая модель делает акцент на координации, сотрудничестве, отчетности и мониторинге как сквозных механизмах укрепления систем защиты детей.

В условиях демографических вызовов регулирование искусственного прерывания беременности нередко рассматривается как один из инструментов семейной и демографической политики. Изучение международного опыта позволяет предсказать последствия внедрения в практику разных правовых моделей регулирования абортов. Е.В. Серебрянская и А.Ю. Телицына из анализа практики 14 стран, включая Россию, выделили пять моделей: запретительная, ограничительная, умеренно-разрешительная, либеральная и фрагментированная — и посмотрели, как они влияют на государственную политику. Основной вывод авторов — для политики в сфере семьи, материнства и детства ключевое значение имеют не только правовые запреты, но и комплекс мер, направленных на снижение числа кризисных беременностей, поддержку материнства, укрепление здоровья женщин и детей и обеспечение информированного социального сопровождения.

В дошкольном возрасте игрушка выступает одним из главных средств развития ребенка и находится на пересечении психологии развития, педагогики, культуры, дизайна и производства. Особую значимость приобретает качество современной игрушки. При этом между производителями и психолого-педагогическим сообществом сохраняется разрыв, что сказывается в первую очередь на развивающем потенциале детских игрушек. Эта проблема была темой первого международного круглого стола (Россия и Беларусь), посвященного междисциплинарному анализу дошкольного детства и проектированию игрушки. В журнале итоги встречи представлены в жанре аналитического обзора мероприятия (Е.Е. Клопотова, Н.Г. Дубешко, С.Ю. Смирнова). Встреча зафиксировала общий для России и Беларуси запрос на междисциплинарный подход к созданию игрушки. В качестве перспективного направления намечено включение знаний о развитии ребенка на этапах проектирования игрушки, а также выстраивание взаимодействия между производителями, исследователями, педагогами и психологами.

Мы надеемся, что каждый из наших читателей найдет для себя в этом выпуске много нового и полезного.

Главный редактор журнала *Семья Галина Владимировна*,
доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО МГППУ,
руководитель Федерального научно-методического центра,
обеспечивающего научно-методическое сопровождение
деятельности органов опеки и попечительства

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 7–21.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070301
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 7–21.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070301
ISSN 2713-0584 (online)

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ |
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Отношение одаренных младших школьников и подростков к цифровым ресурсам в контексте учебно-познавательной деятельности

Н.Б. Шумакова[1] ✉, **Е.С. Белова**[1]
[1] Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация
✉ n_shumakova@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Стремительное расширение цифровой среды приводит к трансформации образовательного процесса, актуализируя проблему использования цифровых ресурсов для раскрытия способностей, дарований учащихся. Решение этой проблемы обусловливает важность учета отношения современных школьников с разным уровнем интеллектуальных способностей к цифровым ресурсам в учебно-познавательной деятельности. **Цель.** Выявить особенности отношения к цифровым ресурсам интеллектуально одаренных младших школьников и подростков в контексте их учебно-познавательной деятельности. **Гипотеза.** Предполагается, что отношение к цифровым ресурсам как к средству познания у интеллектуально одаренных младших школьников и подростков имеет свои особенности в сравнении с их нормотипичными сверстниками, что связано с высокой познавательной мотивацией одаренных учащихся. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 100 младших школьников (M = 10,1, 50% мальчиков), из них 31 — интеллектуально одаренные (по результатам методики SPM Равена и оценок учителей); 75 младших подростков (M = 12,4, 47% мальчиков), из них 34 — интеллектуально одаренные. Методы включали «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж.К. Равена (SPM), опросник академической мотивации SRQ-A Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, М.Ф. Линча; опросник «Цифровые ресурсы в моей жизни» Н.Б. Шумаковой; методы статистического анализа (статистический пакет Jamovi 2.6.26: описательные статистики, корреляционный, дисперсионный анализ и др.). **Результаты.** Выявлено, что одаренные младшие школьники более критично относятся к возможностям использования цифровых ресурсов в познании мира, чем сверстники, и реже пользуются ими при подготовке домашних заданий. Обнаружены умеренные связи внутренней мотивации с особенностями отношения к цифровым ресурсам младших

© Шумакова Н.Б., Белова Е.С., 2026
CC-BY-NC

школьников и подростков. По сравнению с одаренными учениками начальной школы одаренные подростки в большей степени используют цифровые ресурсы в учебно-познавательной деятельности. При этом интерес к цифровым играм и изучению компьютерных программ был обнаружен как в группах одаренных школьников, так и в группах их сверстников. **Выводы.** Результаты исследования подтверждают важность изучения отношения школьников к цифровым ресурсам с учетом развития их дарований. Полученные данные могут быть использованы при разработке рекомендаций педагогам по применению цифровых ресурсов для раскрытия потенциала детей.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, учебно-познавательная деятельность, одаренность, учебная мотивация, отношение, младшие школьники, младшие подростки, интеллектуально одаренные школьники, нормотипичные школьники

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

Для цитирования: Шумакова, Н.Б., Белова, Е.С. (2026). Отношение одаренных младших школьников и подростков к цифровым ресурсам в контексте учебно-познавательной деятельности. *Социальные науки и детство, 7*(3), 7—21. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070301

Attitudes of gifted primary school students and adolescents to digital resources in the context of educational and cognitive activities

N.B. Shumakova[1] ✉, **E.S. Belova**[1]
[1] Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation
✉ n_shumakova@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The rapid expansion of the digital environment is transforming the educational process, highlighting the need to explore how digital resources can be used to develop students' abilities and talents. Addressing this issue necessitates taking into account the attitudes of modern schoolchildren with varying levels of intellectual abilities toward digital resources used in their educational and cognitive activities. **Objective.** To identify the specific attitudes toward digital resources among intellectually gifted primary school students and adolescents in the context of their educational and cognitive activities. **Hypothesis.** It is assumed that the attitude towards digital resources as a means of learning among intellectually gifted younger schoolchildren and adolescents has its own specific features compared to their normotypic peers, which is linked to the high cognitive motivation of gifted students. **Methods and materials.** The study involved 100 primary school students (M age = 10.1, 50% boys), 31 of whom were intellectually gifted (according to the

results of Raven's SPM and teacher assessments); 75 early adolescents (M age = 12.4, 47% boys), 34 of whom were intellectually gifted. The methods used included Raven's Standard Progressive Matrices (SPM), the questionnaire of academic motivation SRQ-A by T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, M.F. Lynch; questionnaire "Digital Resources in My Life" by N.B. Shumakova; methods of statistical analysis (statistical package Jamovi 2.6.26: descriptive statistics, correlation and variance analysis, etc.). **Results.** It was revealed that gifted primary school students are more critical of the possibilities of using digital resources in learning about the world than their peers, and less often use them when preparing homework. Moderate relations were found between intrinsic motivation and attitudes towards digital resources among primary school students and adolescents. Compared to gifted primary school students, gifted adolescents use digital resources to a greater extent in their educational and cognitive activities. Moreover, interest in digital games and studying computer programs was found both in groups of gifted school students and in groups of their peers. **Conclusions.** The results of the study confirm the importance of studying the attitudes of schoolchildren towards digital resources, taking into account the development of their talents. The data obtained can be used to develop recommendations for teachers on the use of digital resources to unlock children's potential.

Keywords: digital resources, educational and cognitive activities, giftedness, learning motivation, attitudes, primary school students, early adolescents, intellectually gifted school students, normotypic school students

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

For citation: Shumakova, N.B., Belova, E.S. (2026). Attitudes of gifted primary school students and adolescents to digital resources in the context of educational and cognitive activities. *Social Sciences and Childhood, 7*(3)*,* 7—21. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2026070301

Введение

Расширение сферы цифровых технологий сопряжено с изменениями в системе образования, появлением как новых возможностей, так и рисков для развития современных детей и раскрытия их дарований (Рубцов, Семья, Шведовская, 2017; Солдатова и др., 2022). Исследователи отмечают многоаспектность и неоднозначность влияния цифровой среды на развитие детей и подростков (Агеев и др., 2023; Калабина, Николаева, 2026; Каменская, Томанов, 2022; Смирнова, Клопотова, 2023; Limone, Toto, 2022; Vedechkina, Borgonovi, 2021; Xiao et al., 2024). Вопрос о соотношении онлайн- и офлайн-среды в реальной жизни школьников пока остается открытым для исследований (Сысоева, Ярошевская, 2022). Возможно, если рассматривать онлайн-среду как дополняющую, снимется напряжение относительно потенциально негативного влияния цифровой среды на развитие детей.

Анализ интервью с подростками из разных регионов России показал, что в цифровой среде могут быть удовлетворены все базовые потребности подросткового возраста: в познании, общении, самовыражении и др. (Tolokonnikova, Dunas, Kulchitskaya, 2020). Вместе с тем

цифровая среда как часть микросистемы развития личности оказывает комплексное, зачастую противоречивое влияние на становление «Я» (Кочетова, Климакова, 2025), субъективное благополучие подростков (Семья, 2024).

Влияние цифровизации обусловливает возрастание потребности в научно обоснованном, системном представлении психологического портрета современного детства (Колесникова, 2025; Солдатова и др., 2022), выделении специфики развития детей с учетом их способностей.

Дети с высоким уровнем интеллектуального развития, или интеллектуально одаренные, относятся к особой категории. Следует отметить, что детская одаренность — потенциал, развивающаяся характеристика личности (Шумакова, 2022). Для ее реализации необходимо наличие определенных условий, внешних и внутренних. Обогащенные учебные программы способствуют развитию познавательной мотивации и активности как основных компонентов одаренности. У интеллектуально одаренных младших школьников при таком обучении более выражена внутренняя мотивация и менее — внешняя.

Цифровые технологии, как показывают обзоры исследований (Vidal-Fernández, Martínez-Algora, RománGonzález, 2025; Zabzun, Kisla, 2025), расширяют возможности адаптации обучения к индивидуальным потребностям, интересам неординарных учащихся, способствуют их когнитивному и личностному развитию.

Рост популярности цифровых игр стимулирует исследования их потенциала в развитии мышления и креативности учащихся (Blumberg et al., 2024; Jibril et al., 2022). Изучение мнений одаренных школьников о предпочитаемых цифровых играх и их влиянии показало: им нравится играть в интерактивные игры и таким образом общаться; они предпочитают приключенческие / стратегические / творческие игры. Одаренные дети по-разному извлекают пользу из цифровых игр, демонстрируя быстрое усвоение новых знаний и стратегическое мышление (Karakaş-Mısır, Yaman, 2023). Они воспринимают игры как инструменты, которые поддерживают процесс обучения, развивают креативность и укрепляют социальное взаимодействие (Pala, 2025).

Наблюдается дефицит исследований, в которых изучалось бы мнение одаренных детей об использовании цифровых ресурсов. Вместе с тем, как отмечал Л.С. Выготский, при решении вопроса о влиянии среды на развитие ребенка недостаточно изучить лишь внешнюю сторону жизни: важно понять, каково его отношение к отдельным сторонам среды (Выготский, 2001).

Цель исследования: выявить особенности отношения к цифровым ресурсам интеллектуально одаренных младших школьников и подростков в контексте их учебно-познавательной деятельности. Под цифровыми ресурсами мы понимаем электронные данные (текст, аудио, видео, программы и др.), которые можно использовать с помощью цифровых устройств.

Мы предположили, что отношение к цифровым ресурсам как к средству познания у интеллектуально одаренных младших школьников и подростков имеет свои особенности в сравнении с их нормотипичными сверстниками, что связано с высокой познавательной мотивацией одаренных учащихся.

Задачи исследования: 1. Проанализировать специфику отношения к цифровым ресурсам и их использованию в учебно-познавательной деятельности у интеллектуально одаренных младших школьников и подростков в сравнении с нормотипичными сверстниками. 2.

Определить связь особенностей отношения к цифровым ресурсам с внешней и внутренней мотивацией в младшем школьном и подростковом возрасте.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 175 учащихся московских среднеобразовательных школ, в которых были классы как с традиционной программой обучения, так и с углубленным изучением иностранного языка, из них 100 — младшие школьники, учащиеся 4-х классов в возрасте 9,5—11 лет (M = 10,1 лет), 75 — младшие подростки, учащиеся 6-х классов в возрасте 12—13 лет (M = 12,4 лет). В каждой возрастной выборке была выделена группа интеллектуально одаренных (ИО) с примерно равным соотношением мальчиков и девочек. Выделение групп ИО было основано на двух показателях: 1) высокие экспертные оценки учителей, в которых они принимали во внимание интеллектуальную активность школьников (участие в научно-технических и творческих проектах, умственные способности и индивидуальные достижения); 2) оценки по тесту Равена, в пересчете на IQ соответствующие интервалу от 125 до 150. В группу ИО вошли 31 младший школьник и 34 младших подростка. Контрольные группы (К) были представлены нормотипичными младшими школьниками (N = 69) и подростками (N = 41) также с примерно равным соотношением девочек и мальчиков. Программа обучения (обычная или углубленная) не учитывалась при выделении групп, в каждой группе были ученики из разных школ и программ обучения.

Методы исследования включали Стандартные прогрессивные матрицы Дж.К. Равена (SPM) для определения уровня общих интеллектуальных способностей и специальный опросник «Цифровые ресурсы в моей жизни» (Н.Б. Шумакова), содержащий 5 утверждений, согласие с которыми оценивалось по восьмиступенчатой шкале Лайкерта. Утверждения касались отношения школьников к цифровым ресурсам как к средству познания и их использования в этих целях, а также роли в проведении досуга. Школьникам предлагалось прочитать каждое утверждение и показать с помощью «линейки» (от 1 до 8) степень своего согласия с ним, где крайняя точка справа — максимальная степень согласия. Утверждения № 1, 2, 3 и 5 — прямые, № 4 — обратное. Приведем эти утверждения:

1. Цифровые ресурсы (интернет, образовательные платформы и т. д.) могут заменить наблюдение, опыты и любое другое изучение окружающего мира.
2. Я часто пользуюсь цифровыми ресурсами при подготовке домашних заданий.
3. Мне кажется, что в свободное время лучше всего поиграть в компьютерные игры или посмотреть видео на телефоне (планшете, компьютере).
4. Для меня, пожалуй, прогулки, походы, активный отдых намного лучше, чем игра на компьютере или просмотр фильма.
5. Мне нравится изучать новые возможности компьютерных программ и самому составлять их.

Согласованность всех утверждений, проверенная с помощью коэффициента альфа Кронбаха, — удовлетворительная ($\sigma = 0{,}665$), что свидетельствует о достаточной надежности опросника.

Для определения внутренней и внешней учебной мотивации школьников применялась русская версия модифицированного опросника академической мотивации SRQ-A, предложенная Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и М.Ф. Линч (Gordeeva, Sychev, Lynch, 2020).

Применялись методы статистического анализа (статистический пакет Jamovi 2.6.26: описательные статистики, критерий Шапиро 0151 Уилка, U-критерий Манна — Уитни, *r*-коэффициент ранговой корреляции Спирмена, метод дисперсионного анализа).

Результаты

Средние значения показателя интеллектуальных способностей и показателей, полученных с помощью опросника «Цифровые ресурсы в моей жизни», в группах интеллектуально одаренных и нормотипичных младших школьников и подростков представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики для ответов опросника «Цифровые ресурсы в моей жизни» и показателя общего интеллекта (ОИ) в группах интеллектуально одаренных (ИО) и нормотипичных (К) младших школьников и подростков
Descriptive statistics for the responses of the Digital Resources in My Life questionnaire and the General Intelligence Index (GI) in groups of intellectually gifted (IG) and normotypic (N) primary school students and adolescents

Возраст / Age	Группа / Group	ОИ / GI (Равен) / (Raven)	Пункты опросника / The points of the questionnaire				
			B1/V1	B2/V2	B3/V3	B4/V4	B5/V5
		M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD
Младшие школьники / Primary school students	ИО/IO	49,23 ± 2,39	2,61 ± 1,87	2,71 ± 1,98	3,65 ± 2,31	6,45 ± 1,73	4,65 ± 2,58
	К/K	40,27 ± 5,07	4,71 ± 2,41	3,71 ± 2,27	4,50 ± 1,35	6,30 ± 2,04	4,94 ± 2,42
Младшие подростки / Young adolescents	ИО/IO	51,03 ± 2,26	4,43 ± 2,08	4,50 ± 1,76	4,49 ± 1,34	5,65 ± 1,86	4,76 ± 2,16
	К/K	43,31 ± 3,94	4,38 ± 2,27	3,85 ± 2,23	4,05 ± 2,10	6,46 ± 1,65	3,90 ± 2,58

Сравнительный анализ с применением U-критерия Манна — Уитни выявил достоверные межгрупповые различия между одаренными и нормотипичными младшими школьниками по двум пунктам опросника (в.1 и в.2) и отсутствие таковых между соответствующими группами младших подростков. Одаренные младшие школьники проявляют существенно большую критичность относительно возможностей применения цифровых ресурсов в познании окружающего мира и в меньшей мере, чем их нормотипичные сверстники, склонны считать, что «цифровые ресурсы могут заменить наблюдение, опыты и любое другое изучение окружающего мира» ($p < 0{,}000$, $U = 1616{,}500$). Они реже используют цифровые ресурсы при подготовке домашних заданий (в.2, $p = 0{,}024$, $U = 1367{,}000$) и в меньшей мере, чем их нормотипичные сверстники, склонны играть в компьютерные игры или смотреть видео, хотя различия в этом вопросе (в.3) проявляются лишь на уровне тенденции. В то же время межгрупповых различий не обнаружено ни в выраженности интереса к изучению компьютерных программ (в.5), ни в степени предпочтения активного отдыха игре на компьютере (в.4).

В младшем подростковом возрасте (табл. 1) межгрупповые различия на уровне тенденции обнаружены только относительно в.4 (p = 0,055, U = 873,500). Одаренные подростки в меньшей мере, чем их сверстники, склонны предпочитать активный отдых игре на компьютере или просмотру фильма, что отличает их от одаренных младших школьников. В то же время анализ средних значений ответов на 3-й и 4-й вопросы (в.3 и в.4) показывает, что у всех школьников, особенно у одаренных младших школьников, проявляется тенденция к предпочтению активного досуга игре на компьютере, во всяком случае активный отдых остается привлекательным, несмотря на цифровизацию, как у младших школьников, так и подростков.

В дополнение к сравнительному анализу для выявления влияния возраста и интеллектуальной одаренности на отношение школьников к использованию цифровых ресурсов был выполнен двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Проверка с помощью критерия Шапиро — Уилка показала несоответствие данных нормальному распределению (p < 0,01); в то же время асимметрия и эксцесс не превышали значения 1 по модулю, что делает возможным применение параметрической статистики. В табл. 2 представлены результаты двухфакторного дисперсионного анализа.

Таблица 2 / Table 2

Критерии межгрупповых эффектов влияния факторов «одаренность» и «возраст» на отношение к цифровым ресурсам
Criteria for the intergroup effects of the factors "giftedness" and "age" on attitudes towards digital resources

Фактор / Factor	**Зависимая переменная / Dependent variable**	**Средний квадрат / Average square**	**F**	**P**	**Частичная эта-квадрат / Partial eta-squared**
1 (возраст) / (age)	B1/V1	21,901	4,430	0,037	0,025
	B2/V2	36,636	8,117	0,005	0,045
	B3/V3	1,238	0,263	0,609	0,002
	B4/V4	3,960	1,156	0,284	0,007
	B5/V5	8,418	1,413	0,236	0,008
2 (одаренность) / (giftedness)	B1/V1	40,657	8,223	0,005	0,046
	B2/V2	1,351	0,299	0,585	0,002
	B3/V3	2,053	0,436	0,510	0,003
	B4/V4	4,261	1,244	0,266	0,007
	B5/V5	3,179	0,534	0,466	0,003
1*2	B1/V1	46,941	9,494	0,002	0,053
	B2/V2	27,447	6,081	0,015	0,034
	B3/V3	18,307	3,891	0,050	0,022
	B4/V4	9,514	2,777	0,097	0,016
	B5/V5	13,362	2,243	0,136	0,013

Тесты основных эффектов и взаимодействия факторов показали, что одаренность, возраст и взаимодействие этих факторов влияют на результаты отмеченных выше пунктов опросника (в.1, в.2 и в.3), что согласуется и дополняет результаты сравнительного анализа с помощью

U-критерия Манна — Уитни. Так, одаренные младшие школьники обнаруживают существенно большую критичность относительно возможностей применения цифровых ресурсов в познании окружающего мира и в меньшей мере склонны считать, что «цифровые ресурсы могут заменить наблюдение, опыты и любое другое изучение окружающего мира» по сравнению не только с их нормотипичными сверстниками, но и с одаренными младшими подростками. Одаренные подростки значительно чаще, чем одаренные младшие школьники, используют цифровые ресурсы при подготовке домашних заданий, а в свободное время предпочитают поиграть в компьютерные игры или посмотреть видео на телефоне.

Таблица 3 / Table 3

Связь между показателями отношения к цифровым ресурсам и мотивации младших школьников (N = 100)
Relationship between indicators of attitude to digital resources and motivation of primary school students (N = 100)

Мотивация / Motivation	**Пункты опросника / The points of the questionnaire**				
	B1/V1	**B2/V2**	**B3/V3**	**B4/V4**	**B5/V5**
Внутренняя познавательная мотивация / Internal cognitive motivation	–0,342**	–0,383**	–0,551**	0,423**	–0,302**
Внутренняя мотивация саморазвития / Internal motivation for self-development	–0,167	–0,218*	–0,456**	0,375**	–0,176
Идентифицированная мотивация / Identified regulation	–0,173	–0,255*	–0,139	0,223*	–0,075
Интроецированная позитивная мотивация / Introjected positive regulation	–0,108	0,042	–0,192	0,093	–0,090
Интроецированная негативная мотивация / Introjected negative regulation	–0,049	–0,067	–0,063	0,147	0,118
Внешняя мотивация / External regulation	0,094	0,144	0,143	0,085	0,004
Внешняя мотивация: учитель / External regulation: teacher	0,102	0,095	0,027	0,026	0,037

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя) «**» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided), «**» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Для выявления связи особенностей отношения младших школьников и подростков к использованию цифровых ресурсов с их внешней и внутренней мотивацией был выполнен корреляционный анализ Спирмена (табл. 3 и 4). Мы не приводим здесь данные межгруппового сравнительного анализа данных показателей, поскольку результаты такого сравнения не отличаются от многократно описываемых в других работах, в т. ч. наших (Шумакова, Кулагина, Апасова, 2025): одаренные младшие школьники показывают более высокую внутреннюю познавательную мотивацию и более низкую внешнюю в сравнении со сверстниками. Снижение внутренней познавательной мотивации, характерное для младших

подростков, справедливо и в отношении одаренных младших подростков; в то же время межгрупповые различия сохраняются в отношении как внутренней, так и внешней мотивации.

Таблица 4 / Table 4

Связь между показателями отношения к цифровым ресурсам и мотивации младших подростков (N = 75)
The relationship between attitudes towards digital resources and motivation of early adolescents (N = 75)

Мотивация / Motivation	**Пункты опросника / The points of the questionnaire**				
	B1/V1	**B2/V2**	**B3/V3**	**B4/V4**	**B5/V5**
Внутренняя познавательная мотивация / Internal cognitive motivation	–0,353**	–0,385**	–0,351**	0,177	0,117
Внутренняя мотивация саморазвития / Internal motivation for self-development	–0,296*	–0,357**	–0,308**	0,139	0,139
Идентифицированная мотивация / Identified regulation	–0,314**	–0,342**	–0,318**	0,139	0,058
Интроецированная позитивная мотивация / Introjected positive regulation	–0,125	–0,131	–0,001	0,342**	0,092
Интроецированная негативная мотивация / Introjected negative regulation	–0,175	–0,391**	–0,053	0,154	–0,002
Внешняя мотивация / External regulation	0,079	0,064	0,251*	0,027	0,167
Внешняя мотивация: учитель / External regulation: teacher	0,188	0,091	0,280*	–0,046	0,275*

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя) «**» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided), «**» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Как видно из данных табл. 3 и 4, все показатели внутренней мотивации связаны умеренной обратной связью с первыми тремя пунктами опросника «Цифровые ресурсы в моей жизни» как в младшем школьном, так и подростковом возрасте. Чем выше внутренняя познавательная мотивация, тем более выражено критичное отношение к возможностям цифровых ресурсов в познании окружающего мира, тем реже дети используют цифровые ресурсы для подготовки домашних заданий и тем менее склонны к игре на компьютере в свободное время, что согласуется с данными двухфакторного дисперсионного анализа о влиянии факторов интеллектуальной одаренности, возраста и их взаимодействия на отношение к цифровым ресурсам. Кроме того, в младшем школьном возрасте внутренняя познавательная мотивация также связана умеренной положительной связью с в.4 опросника, т. е. с предпочтением младшими школьниками активного отдыха, а не компьютерных игр, и умеренно отрицательной связью с в.5. При этом достоверных связей внешней мотивации с пунктами опросника не обнаружено. В младшем подростковом возрасте по сравнению с младшим школьным отмечается меньшее количество достоверных связей между внутренней познавательной мотивацией и пунктами опросника, но появляются связи с внешней

мотивацией: умеренная отрицательная связь интроецированной негативной мотивации с в.2 и положительные связи интроецированной позитивной мотивации, общей внешней мотивации и внешней мотивации: учитель с пунктами опросника в.4, в.3 и в.5 соответственно.

Обсуждение результатов

Результаты эмпирического исследования позволили подтвердить предположение об особенностях отношения интеллектуально одаренных младших школьников к цифровым ресурсам как к средству познания в сравнении с их нормотипичными сверстниками и связи отношения к цифровым ресурсам с познавательной мотивацией учащихся. Одаренные младшие школьники реже используют цифровые ресурсы при подготовке домашних заданий и в меньшей мере склонны играть в компьютерные игры или смотреть видео на телефоне (планшете) по сравнению не только со сверстниками, но и интеллектуально одаренными подростками. Они отличаются существенно большей критичностью в отношении возможностей применения цифровых ресурсов в познании мира и в меньшей мере, чем их сверстники, склонны считать, что «цифровые ресурсы могут заменить наблюдение, опыты и любое другое изучение окружающего мира».

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа свидетельствуют о том, что именно с одаренностью в младшем школьном возрасте связано критичное отношение к цифровым ресурсам как к возможным «заменителям» других вариантов познания окружающего мира, а также и редкое их использование при подготовке домашних заданий. Любознательность, любовь к чтению книг и экспериментам, стремление разобраться с проблемой самостоятельно характерны для одаренных младших школьников с их открытой познавательной позицией. Именно она «отдаляет» их от цифрового мира, обеспечивая, если использовать определение А.В. Запорожца (Запорожец, 2000), амплификацию развития, полноценное проживание этого возрастного периода.

В младшем подростковом возрасте наблюдается эффект сглаживания: межгрупповые различия не обнаруживаются, отношение интеллектуально одаренных младших подростков к цифровым ресурсам в учебно-познавательной деятельности, по данным опросника, не отличается от такового у их сверстников (в.1, в.2 и в.3). Только на уровне тенденции отмечается более выраженное предпочтение одаренными подростками компьютерных игр по сравнению с их сверстниками. Тем не менее одаренные младшие подростки так же, как и их сверстники, по-прежнему отдают предпочтение активному досугу, а не игре на компьютере. Полученные данные согласуются с результатами недавно опубликованной работы F. Pala (2025) о том, что с переходом в более старшие классы и усложнением обучения отношение одаренных школьников к цифровым играм в контексте оценки познавательных возможностей становится более положительным. Различия между одаренными подростками и их сверстниками в этом возрасте уже могут касаться содержания используемых цифровых ресурсов, но для изучения этого вопроса необходимы специальные исследования.

Обнаруженные умеренные связи внутренней мотивации с особенностями отношения к цифровым ресурсам младших школьников и подростков позволяют раскрыть значение познавательной мотивации учащихся в специфике их отношения к цифровой среде. Полученные результаты свидетельствуют о важности изучения отношения современных школьников к цифровым ресурсам с учетом развития их интеллектуальных способностей и

типа мотивации для обеспечения оптимальных условий обучения и развития всех групп учащихся.

Заключение

Результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать следующие выводы.

1. Интеллектуально одаренные младшие школьники по сравнению со сверстниками более критичны в оценке возможностей цифровых ресурсов как средства познания окружающего мира, реже используют их при подготовке домашних заданий и менее склонны в свободное время играть в цифровые игры.

2. Цифровые ресурсы существенно более востребованы интеллектуально одаренными подростками по сравнению с интеллектуально одаренными младшими школьниками; отношение к ним практически не отличается от такового у их нормотипичных сверстников.

3. Чем выше внутренняя познавательная мотивация, тем более выражено критичное отношение к цифровым ресурсам у младших школьников и подростков с точки зрения познания мира, тем реже дети используют их для подготовки домашних заданий и тем менее склонны играть в цифровые игры.

Следует отметить, что в условиях цифровизации образования особую значимость для интеллектуального развития младших школьников приобретает широкое включение в учебный процесс возрастно-специфических видов познавательной деятельности (наблюдение, опыты, экспериментирование). При этом интеллектуально одаренным младшим школьникам важно предоставить возможность самостоятельно познавать окружающий мир, не полагаясь на цифровые ресурсы. В младшем подростковом возрасте возможно большее применение цифровых средств в обучении всех школьников, в т. ч. одаренных, учитывая их существенно более выраженное положительное отношение к цифровым ресурсам в контексте познания.

Полученные данные могут быть использованы при разработке рекомендаций педагогам по применению цифровых ресурсов для раскрытия потенциала детей.

Ограничения. Все участники настоящего исследования — жители мегаполиса. Кроме того, методом оценки отношения детей к цифровым ресурсам служил анализ ответов на отдельные вопросы опросника, из-за чего измерение остается фрагментарным и не позволяет утверждать, что фиксируется устойчивое отношение, а не отдельные оценочные суждения в момент опроса. Расширение выборки детей с учетом проживания, а также разработка стандартизированного инструмента для оценки отношения детей к цифровым ресурсам — направление дальнейших исследований.

Limitations. In addition, children's attitudes toward digital resources were assessed by analyzing their responses to individual questionnaire items. As a result, the assessment remains fragmentary and does not allow us to determine whether it reflects stable attitudes rather than individual evaluative judgments made at the time of the survey. Future research should focus on expanding the sample to include children from different places of residence and developing a standardized instrument for assessing children's attitudes toward digital resources.

Список источников / References

1. Агеев, Н.Я., Токарчук, Ю.А., Токарчук, А.М., Гаврилова, Е.В. (2023). Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований. *Психолого-педагогические исследования*, *15*(1), 37—55. https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150103
   Ageev, N.Ya., Tokarchuk, Y.A., Tokarchuk, A.M., Gavrilova, E.V. (2023). The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research. *Psychological-Educational Studies, 15*(1), 37—55. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150103
2. Выготский, Л.С. (2001). Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет.
   Vygotsky, L.S. (2001). Lectures on pedology. Izhevsk: Udmurt State University Publ. (In Russ.).
3. Запорожец, А.В. (2000). Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. *Психолог в детском саду*, 2-3, 5—20.
   Zaporozhets, A.V. (2000). The Scientific Concept of the Research Institute of Preschool Education of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR. *Psychologist in Kindergarten*, 2-3, 5—20. (In Russ.).
4. Калабина, И.А., Николаева, Е.И. (2026). Психологические аспекты использования цифровых устройств детьми: карта исследований на основе библиометрического анализа. *Психологическая наука и образование, 31*(2), 157—171. https://doi.org/10.17759/pse.2026310211
   Kalabina, I.A., Nikolaeva, E.I. (2026). Psychological aspects of digital device use in children: research landscape based on a bibliometric analysis. *Psychological Science and Education, 31*(2), 157—171. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2026310211
5. Каменская, В.Г., Томанов, Л.В. (2022). Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков. *Экспериментальная* психология, *15*(1), 139—159. https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150109
   Kamenskaya, V.G., Tomanov, L.V. (2022). Digital Technologies and their Impact on the Social and Psychological Characteristics of Adolecsents. *Experimental Psychology (Russia), 15*(1), 139—159. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150109
6. 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
   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
7. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2025). Подросток в цифровой среде: идентичность и образ себя. *Социальные науки и детство, 6*(3), 85—98. https://doi.org/10.17759/ssc.2025060306
   Kochetova, Yu.A., Klimakova, M.V. (2025). Adolescent in the digital environment: identity and self-image. *Social Sciences and Childhood, 6*(3), 85—98. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2025060306
8. Рубцов, В.В., Семья, Г.В., Шведовская, А.А. (2017). Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей. *Психологическая наука и образование*, *22*(6), 5—24.

https://doi.org/10.17759/pse.2017220601
Rubtsov, V.V., Semya, G.V., Shvedovskaya, A.A. (2017). Challenges of Modern Childhood: Key Outcomes of the National Strategy on Action for Children. *Psychological Science and Education, 22*(6), 5—24. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2017220601

9. 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
10. Смирнова, С.Ю., Клопотова, Е.Е. (2023). Взаимодействие детей с цифровыми устройствами: обзор исследований и рекомендаций. *Современная зарубежная психология, 12*(4), 91—100. https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120408
Smirnova, S.Yu., Klopotova, E.E. (2023). Children's interaction with digital devices: an overview of research and recommendations. *Journal of Modern Foreign Psychology*, *12*(4), 91—100. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120408
11. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Вишнева, А.Е., Теславская, О.И., Чигарькова, С.В. (2022). Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М.: Акрополь.
Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Vishneva, A.E., Teslavskaya, O.I., Chigarkova, S.V. (2022). Digital Born: Family Context and Cognitive Development. Moscow: Akropol' Publ. (In Russ.).
12. Сысоева, Т.А., Ярошевская, С.В. (2022). Что дети делают онлайн? Анализ исследований цифровых практик современных подростков. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология,* 2, 155—173. https://doi.org/10.11621/vsp.2022.02.07
Sysoeva, T.A., Yaroshevskaya, S.V. (2022). What Are Kids Doing Online? Evidence From Studies on Adolescents' Digital Practices. *Moscow University Psychology Bulletin,* 2, 155—173. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/vsp.2022.02.07
13. Шумакова, Н.Б. (2022). Интеллектуально одаренные пятиклассники: нужна ли практика обогащенного обучения в начальной школе? *Психолого-педагогические исследования, 14*(3), 61—77. https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140304
Shumakova, N.B. (2022). Intellectually Gifted Fifth Graders: Is Enriched Learning Practice Needed in Primary School? *Psychological-Educational Studies, 14*(3), 61—77. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140304
14. Шумакова, Н.Б., Кулагина, И.Ю., Апасова, Е.В. (2025). Специфика учебной мотивации детей младшего школьного возраста с высоким уровнем интеллектуального развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 48*(4), 198—218. https://doi.org/10.11621/LPJ-25-46
Shumakova, N.B., Kulagina, I.Yu., Apasova, E.V. (2025). Academic motivation specifics of younger schoolchildren with a high level of intellectual development. *Lomonosov Psychology Journal, 48*(4), 198—218. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/LPJ-25-46
15. Blumberg, F.C., Flynn, R.M., Homer, B.D., Bailey, J.O., Eng, C.M., Green, C.S., Giannakos, M., Papadakis, S., Gentile, D.A. (2024). Current state of play: Children's learning in the context of digital games. *Journal of Children and Media, 18*(2), 293—299. https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2335725

16. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lynch, M.F. (2020). The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art, 13*(3), 113—131. https://doi.org/10.11621/pir.2020.0308
17. Jibril, A.U., Abdullahi, N.M., Ali, A.S., Abdulkadir, H., Matthew, U.O., Haruna, K. (2022). Motivational aspects of digital games in learning process. *Science in Information Technology Letters, 3*(1), 1—9. https://doi.org/10.31763/sitech.v3i1.885
18. Karakaş-Mısır, S., Yaman, Y. (2023). Opinions of gifted and talented students about their digital game preferences and effects. *Journal of Innovative Research in Teacher Education, 4*(3), 377—392. https://doi.org/10.29329/jirte.2023.616.2
19. Limone, P., Toto, G.A. (2022). Psychological and Emotional Effects of Digital Technology on digitods (14–18 years): A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13, Article* 938965. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938965
20. Pala, F. (2025). The role of digital games in children's life: Development and validation of a likert-type scale for gifted students. *International Journal of Academic Studies in Technology and Education, 3*(2), 111—130. https://doi.org/10.55549/ijaste.80
21. Tolokonnikova, A., Dunas, D., Kulchitskaya, D. (2020). Social media and adolescents: Possibilities for satisfying psychological needs. Results of in-depth interviews with Russian pupils and university students. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, *1*(4), 36—55. https://doi.org/10.30547/worldofmedia.4.2020.2
22. Vedechkina, M., Borgonovi, F. (2021). A review of evidence on the role of digital technology in shaping attention and cognitive control in children. *Frontiers in Psychology, 12,* Article 611155. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611155
23. Vidal-Fernández, A., Martínez-Algora, C., RománGonzález, M. (2025). Digital Tools to Support Personalized Education for Gifted Students: A Systematic Literature Review. *Education Sciences, 15*(9), Article 1257. https://doi.org/10.3390/educsci15091257
24. Xiao, N., Huang, X., Li, B., Sun, L., Kiselev, S. (2024). Effects of digital environments on children's cognitive function and mental health: a bibliometric study. *Current Psychology, 43*(35), 28038—28052. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06476-6
25. Zabzun, G., Kisla, T. (2025). Mobile Learning Experiences of Gifted Students: A Systematic Literature Review. *Journal of Computer Education, 4*(1), 32—49.

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

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

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (протокол № 2020/9-9).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of FSBSI “Psychological Institute of the Russian Academy of Education” (report No, 2020/9-9).

Поступила в редакцию 13.07.2026 Received 2026.07.13
Поступила после рецензирования 16.09.2026 Revised 2026.09.16
Принята к публикации 18.09.2026 Accepted 2026.09.18
Опубликована 30.09.2026 Published 2026.09.30

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 22–42.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070302
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 22–42.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070302
ISSN 2713-0584 (online)

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ |
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Школьная среда глазами приемных подростков: ресурсы, барьеры и системные противоречия

А.В. Попова[1, 2] ✉, **Н.С. Шкурова**[2]
[1] Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы ДТСЗН г. Москвы, Москва, Российская Федерация
[2] Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам», Москва, Российская Федерация
✉ PopovaAV19@social.mos.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Интеграция приемных детей в школьную среду остается сложной задачей: по данным различных исследований, до 83% замещающих семей сталкиваются с трудностями, связанными с обучением. При этом субъективное восприятие школьной среды самими приемными подростками изучено недостаточно. **Цель.** Выявить особенности восприятия школьной среды приемными подростками, основные ресурсы и барьеры, а также сопоставить их оценки с мнениями педагогов, замещающих родителей и подростков из более широкой выборки. **Исследовательские вопросы.** Какие ресурсы и барьеры в школьной среде выделяют сами приемные подростки? Что они называют источниками поддержки и трудностей? В чем сходятся и в чем расходятся оценки школьных трудностей приемных подростков, замещающих родителей, педагогов и подростков более широкой выборки? **Методы и материалы.** В исследовании применен смешанный последовательный дизайн: проведены 28 полуструктурированных интервью и анкетный опрос 92 приемных подростков в возрасте от 10 до 17 лет, 53% — девушки. Для анализа количественных данных использовалась описательная статистика, качественных — тематический анализ. Полученные результаты были сопоставлены с данными ранее проведенных опросов педагогов (N = 879), замещающих родителей (N = 400) и кровных подростков (N = 136438) на основе вторичного анализа. Теоретическую рамку исследования составил синтез теории привязанности, теории социальной идентичности и экологической модели развития У. Бронфенбреннера. **Результаты.** 86% подростков оценивают свое положение в школе как удовлетворительное или хорошее. К основным позитивным факторам они относят общение со сверстниками (64%) и учебные успехи (58%). Главными трудностями являются снижение учебной мотивации

© Попова А.В., Шкурова Н.С., 2026

CC-BY-NC

(59%) и проблемы с концентрацией внимания (55%). Одноклассники выступают как основным источником конфликтов (52%), так и вторым по частоте источником поддержки (48%). Предметные учителя чаще создают трудности (34%), чем оказывают помощь (20%), что указывает на дефицит педагогической поддержки и, возможно, на авторитарный или обвинительный стиль общения. Напротив, классный руководитель выполняет выраженную буферную функцию: оказывает поддержку почти трети респондентов (32%), при этом конфликты с ним возникают лишь у 9%. В качестве главного ресурса поддержки при возникновении трудностей выступают родители (71%). **Выводы.** Школьные трудности приемных подростков связаны не столько с индивидуальными особенностями, сколько с рассогласованием между их особыми потребностями и характеристиками школьной среды, при этом семья выступает ключевым ресурсом преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: приемные подростки, школьная среда, интеграция, теория привязанности, экологическая модель, трудности, ресурсы поддержки

Финансирование. Исследование проведено при поддержке Благотворительного фонда «Абсолют-Помощь».

Благодарности. Авторы благодарят организации-партнеров (АНО ДПО «ИРСУ», БОФ «Мархамат», БФ «Найди семью») за помощь в сборе данных, а также всех подростков, принявших участие в исследовании.

Дополнительные данные. Полный отчет по результатам исследования доступен по адресу: https://otkazniki.ru/library/sotsialnoe-sirotstvo-analiticheskie-materialy-po-tematike/issledovanie-priyemnye-deti-v-shkolnoy-srede-problemy-i-puti-resheniya/

Для цитирования: Попова, А.В., Шкурова, Н.С. (2026). Школьная среда глазами приемных подростков: ресурсы, барьеры и системные противоречия. *Социальные науки и детство, 7*(3), 22—42. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070302

The school environment through the eyes of foster adolescents: resources, barriers, and systemic contradictions

A.V. Popova[1, 2] ✉, **N.S. Shkurova**[2]
[1] Institute for Additional Professional Education of Social Service Workers, Moscow, Russian Federation
[2] Charitable Foundation “Volunteers to Help Orphans”, Moscow, Russian Federation
✉ PopovaAV19@social.mos.ru

Abstract

Context and relevance. The integration of foster and adopted children into the school environment remains a complex challenge: according to various studies, up to 83% of foster and adoptive families face education-related difficulties. At the same time, the subjective perception of the school environment by the foster adolescents themselves remains under-researched. **Objective.** To identify the specific features of how foster

adolescents perceive the school environment, along with the main resources and barriers, and to compare their assessments with the perspectives of teachers, foster parents, and adolescents from a broader sample. **Research questions.** What resources and barriers in the school environment are identified by the foster adolescents themselves? What do they cite as sources of support and challenges? In what ways do the assessments of school difficulties converge and diverge among foster adolescents, foster parents, teachers, and adolescents from the broader sample? **Methods and materials.** The study employed a sequential mixed-methods design: 28 semi-structured interviews were conducted, along with a questionnaire survey of 92 foster adolescents aged 10 to 17 (53% female). Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data, while thematic analysis was applied to the qualitative data. The findings were compared with data from previous surveys of teachers (N = 879), foster parents (N = 400), and adolescents from biological families (N = 136438) through secondary analysis. The theoretical framework of the study is based on a synthesis of attachment theory, social identity theory, and Bronfenbrenner's ecological model of development. **Results.** Overall, 86% of the adolescents rated their standing in school as satisfactory or good. They identified peer interaction (64%) and academic success (58%) as the primary positive factors. The main challenges reported were decreased academic motivation (59%) and difficulties with concentration (55%). Classmates emerged as both the primary source of conflict (52%) and the second most frequent source of support (48%). Subject teachers were more likely to create difficulties (34%) than to provide assistance (20%), indicating a lack of pedagogical support and possibly reflecting an authoritarian or blaming communication style. In contrast, homeroom teachers serve a pronounced buffering function: they provide support to nearly a third of the respondents (32%), while conflicts with them are reported by only 9%. Parents emerge as the primary source of support when difficulties arise (71%). **Conclusions.** The school-related difficulties of foster adolescents stem less from their individual characteristics and more from the mismatch between their specific needs and the characteristics of the school environment; meanwhile, the family serves as a crucial resource for overcoming these challenges.

Keywords: adopted adolescents, foster adolescents, school environment, integration, attachment theory, ecological model, difficulties, support resources

Funding. The study was conducted with the support of the Absolute-Help Charity Foundation.

Acknowledgements. The authors thank their partner organizations (ANO DPO "IRSU", BOF "Markhamat", CF "Find a Family") for their assistance in data collection, as well as all the adolescents who took part in the study.

Supplemental data. The full research report is available at https://otkazniki.ru/library/sotsialnoe-sirotstvo-analiticheskie-materialy-po-tematike/issledovanie-priyemnye-deti-v-shkolnoy-srede-problemy-i-puti-resheniya/

For citation: Popova, A.V., Shkurova, N.S. (2026). The school environment through the eyes of foster adolescents: resources, barriers, and systemic contradictions. *Social Sciences and Childhood, 7*(3)*,* 22—42. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2026070302

Введение

Современная социальная политика в Российской Федерации в рамках Десятилетия детства (2018—2027) ориентирована на развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Вместе с тем, несмотря на позитивные сдвиги, ежегодно фиксируется значительное число возвратов таких детей из замещающих семей в профильные организации. В рамках данной статьи под замещающими семьями понимаются все случаи семейного устройства детей, включая усыновление, опеку, попечительство, приемную и патронатную семьи (включая случаи родственной опеки).

Доля «возвратов» к числу принятых в семьи детей за один отчетный период ежегодно остается на уровне 7,6—7,9% в 2021—2025 гг. В большинстве случаев инициаторами возврата выступают замещающие родители: 60% в 2021 г., 58% в 2022 г., 59% в 2023 г., 73% в 2024 г., 74% в 2025 г.[1] Часто причиной такого решения становятся трудности воспитания, с которыми родителям не удалось справиться (Асламазова , Мухамедрахимов, Туманьян, 2021).

Многие приемные дети имеют опыт депривации, что приводит к нарушениям развития, поведенческим сложностям и проблемам в учебе (Телицына, 2021; Goemans et al., 2016; IJzendoorn et al., 2005 и др.). По разным данным, с этими проблемами сталкиваются от 30% до 75% замещающих семей[2] (Ослон и др., 2024). Распространенной проблемой является учеба приемных детей и их интеграция в школьную среду. Согласно исследованию КБФ «Катрен», хотя бы с одной трудностью, связанной с обучением, сталкивалось 83% замещающих семей, а почти треть семей жалуется на ссоры из-за учебы[3].

В образовательной среде приемные дети могли бы найти поддержку педагогов, однако на практике учителя демонстрируют недостаточный уровень осведомленности о психологии сиротства. Систематические образовательные программы для педагогов по этой теме отсутствуют. Родители и учителя нередко перекладывают ответственность друг на друга. Сверстники декларируют толерантное отношение к детям из замещающих семей, но при этом часто негативно интерпретируют «трудное поведение», которое порой свойственно приемным

---

[1] *Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей, оставшихся без попечения родителей», утвержденной приказом Росстата от 17 декабря 2021 г. № 928, за 2021 год)*. (2022). Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/82491b531b05e0f4a0aba764ad14d9c8/ (дата обращения: 11.05.2026);
Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2022 год. (2023). Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/8cf2e493bcd6bf43ba790f5b5d1170f1/ (дата обращения: 11.05.2026);
Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2023 год. (2024). Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/cbbf904d6d7a7132dcead100345912d0/ (дата обращения: 11.05.2026);
Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2024 год. (2025). Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/b02e4dc143d824c7a90c717addd85a03/ (дата обращения: 11.05.2026).

[2] *Трудности замещающих семей*. [б. г.]. КБФ «Катрен». URL: https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/ (дата обращения: 05.05.2026).

[3] Там же.

детям[4]. Существующие научные работы в основном фокусируются на позиции взрослых. Голос самих приемных подростков остается недостаточно изученным.

Для системного анализа того, как сами приемные подростки воспринимают школу, и выявления скрытых ресурсов и барьеров, которые не всегда заметны взрослым, в рамках грантового исследовательского проекта «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения» было проведено данное исследование. Теоретическую рамку исследования составил синтез теории привязанности Дж. Боулби, объясняющей эмоционально-поведенческие трудности вследствие депривации (Боулби, 2026); теории социальной идентичности А. Тэшфел, показывающей трансформацию внешних стигм во внутренние конфликты (Tajfel, 1982); экологической модели развития У. Бронфенбреннера, задающей системный анализ уровней взаимодействия (микро-, мезо-, экзо- и макросистема) (Bronfenbrenner, 1979). Такой синтез позволяет рассматривать школьные трудности не как изолированный дефицит ребенка, а как результат рассогласования между позициями различных участников образовательных отношений и компонентами образовательной среды.

Чтобы систематизировать имеющиеся научные и статистические данные о проблеме, на предварительном этапе было проведено кабинетное (аналитико-обзорное) исследование. Источниками данных выступили: отечественные и зарубежные научные статьи и метаанализы. Поиск литературы осуществлялся в базах данных eLibrary, PubMed, OpenAlex и PsycINFO по ключевым словам: «приемные подростки» (foster adolescents), «школьная среда» (school environment), «интеграция» (integration), «трудности в обучении» (learning difficulties). Также в анализ были включены отчеты некоммерческих организаций, специализирующихся на семейном устройстве, и данные официальной статистики.

Цель исследования — выявить особенности восприятия школьной среды приемными подростками, основные ресурсы и барьеры, а также сопоставить их оценки с мнениями педагогов, замещающих родителей и подростков более широкой выборки. Для достижения цели были поставлены следующие исследовательские вопросы: какие ресурсы и барьеры в школьной среде выделяют сами приемные подростки? Что они называют источниками поддержки и трудностей? В чем сходятся и в чем расходятся оценки школьных трудностей приемных подростков, замещающих родителей, педагогов и подростков более широкой выборки?

Материалы и методы

Исследование реализовано в логике смешанного последовательного дизайна, в котором качественный этап предшествовал количественному.

Качественный этап включал проведение 28 полуструктурированных интервью с подростками, воспитывающимися в замещающих семьях (69% девушек, 31% юношей). Возрастной диапазон респондентов составил 11—17 лет (M = 13,5). Ключевым критерием включения являлось проживание в замещающей семье не менее 1 года (средняя длительность устройства в выборке составила 8 лет). Набор участников осуществлялся при содействии четырех профильных организаций-партнеров. Интервью проводились очно на основе

[4] *Дети с сиротским опытом: школьная среда* [Презентация]. (2025). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/b2c/optnjmrw56v35gim1zourj4usd7rt9iv.pdf (дата обращения: 21.05.2026).

полуструктурированного гайда, включавшего 26 открытых вопросов. Средняя продолжительность интервью составила 40 минут. Обработка качественных данных проводилась методом тематического анализа в соответствии с процедурой, предложенной В. Браун и В. Кларк (Braun, Clarke, 2006).

Количественный этап заключался в проведении анкетного опроса 92 подростков из замещающих семей (53% девушек и 47% юношей). Возраст респондентов: 10—17 лет (M = 13,5). Преобладающая часть выборки (61%) проживает в замещающей семье свыше 5 лет. Большинство респондентов (90%) обучаются в школе очно, остальные осваивают программу полностью или частично в дистанционном формате. Примечательно, что две трети опрошенных имеют опыт смены образовательной организации.

Для количественного этапа использовалась авторская анкета, включающая 23 вопроса (закрытые с одиночными и множественными вариантами выбора, открытые). Опрос проводился очно или онлайн по выбору респондента. Подростки преимущественно отвечали на вопросы, когда приходили в организацию на консультацию или занятие со специалистом. Это помогало отследить, что анкету заполняет именно подросток, а самому респонденту позволяло задавать уточняющие вопросы. С другой стороны, это определяет специфику выборки и требует учета при интерпретации данных интервью и опроса (респонденты являются подопечными НКО, что характеризует их замещающих родителей как вовлеченных). Ответы на вопросы занимали до 20 мин. Первичная обработка массива данных и расчет описательной статистики выполнялись в среде Microsoft Excel.

Выборки качественного и количественного этапов были независимыми.

Структура раздела «Результаты» отражает интегративный подход: эмпирические данные качественного и количественного этапов последовательно сопоставляются с выводами кабинетного исследования и показателями внешних репрезентативных выборок. Это позволяет выявить как уникальные паттерны восприятия приемных подростков, так и точки их совпадения или расхождения с оценками взрослых и общей популяции. Для такого сопоставления были привлечены: результаты всероссийского исследования 2025 г.[5], включившего 879 педагогов и 529 школьников общей популяции; данные исследования КБФ «Катрен» 2021 г.[6], охватившего 400 замещающих родителей, а также материалы проекта «Подростки 360°»[7] (N = 136438).

Этические процедуры. Перед проведением интервью от законных представителей каждого подростка получено письменное информированное согласие на участие в исследовании; сами подростки также подписывали форму согласия, адаптированную для их возраста. В согласиях прописаны и разъяснены цели исследования, добровольность участия, право отказаться на любом этапе, меры конфиденциальности. Все данные респондентов анонимизированы, идентифицировать подростков не представляется возможным.

---

[5] *Дети с сиротским опытом: школьная среда* [Презентация]. (2025). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/b2c/optnjmrw56v35gim1zourj4usd7rt9iv.pdf (дата обращения: 21.05.2026). (дата обращения: 21.05.2026).

[6] *Трудности замещающих семей*. [б. г.]. КБФ «Катрен». URL: https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/ (дата обращения: 05.05.2026).

[7] *Подростки 360°: социологическое исследование подростков, родителей, педагогов и специалистов* [Презентация]. [б. г.]. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/2023-09/podrostki-360.pdf (дата обращения: 10.05.2026).

При подготовке статьи инструменты генеративного искусственного интеллекта использовались авторами для языковой и структурной редактуры отдельных фрагментов текста. Сбор, отбор и интерпретация источников, формулирование выводов и проверка фактических данных выполнены авторами. Ответственность за содержание статьи, корректность ссылок и достоверность представленных данных несут авторы.

Результаты

Ниже представлены результаты интегративного анализа, в котором эмпирические данные сопоставляются с выводами кабинетного исследования и показателями внешних выборок.

Общая оценка школьной жизни.

Общее восприятие школы приемными подростками в выборках можно охарактеризовать как преимущественно позитивное. Согласно анкетному опросу, большинство приемных подростков (86% — сумма ответов «все супер» и «все нормально, но есть отдельные вещи, которые не нравятся») оценивают свое положение в школе как удовлетворительное или хорошее. Лишь 2% опрошенных характеризуют ситуацию как однозначно плохую, а 12% — как «в целом так себе, но есть неплохие вещи». То есть выраженное школьное неблагополучие встречается нечасто, но практически каждый восьмой приемный подросток находится в состоянии, сочетающем отдельные позитивные моменты с общим дискомфортом[8]. Этот эмпирический факт находит подтверждение в данных кабинетного исследования: лишь небольшое число замещающих семей оценивают ситуацию в школе как критическую, хотя 83% из них сталкиваются хотя бы с одной трудностью в обучении[9].

Сопоставление с данными внешней выборки выявило важный паттерн: по сравнению с подростками из кровных семей, приемные подростки демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности школой. Так, почти треть (32%) из них оценивают свое положение как «супер» (против 17% в общей выборке), а доля негативных оценок («так себе» и «плохо») у приемных ниже (14% против 25% в общей сумме)[10]. К интерпретации этих данных необходимо подходить с осторожностью из-за значительных различий в объемах выборок (92 чел. против 136438 чел.). Вероятно, высокая оценка приемных подростков объясняется эффектом контраста между предыдущим опытом обучения в интернатных учреждениях и текущей школьной средой, которая воспринимается ими как более благополучная.

Позитивная в целом оценка школьной жизни подтверждается и данными интервью. Так, большинство подростков (22 из 28) в высказываниях озвучили позитивные или нейтральные ассоциации со школой: место для дружеского общения (9 ответов), насыщенное событиями пространство (6 ответов), развитие (4 ответа). Негативные ассоциации («*тюрьма*», «*хоррор*»)

[8] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
[9] *Трудности замещающих семей*. [б. г.]. КБФ «Катрен». URL: https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/ (дата обращения: 05.05.2026).
[10] *Подростки 360°: социологическое исследование подростков, родителей, педагогов и специалистов* [Презентация]. [б. г.]. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/2023-09/podrostki-360.pdf (дата обращения: 10.05.2026).

встретились у 6 подростков из 28[11]. Таким образом, количественные и качественные данные не противоречат друг другу: общий фон школьной жизни оценивается приемными подростками как преимущественно удовлетворительный. Однако за этим общим фоном скрывается дифференцированная картина школьной среды, где четко выделяются как ресурсные, так и проблемные зоны.

Ресурсные стороны школы.

Приемные подростки выделяют ряд ресурсных аспектов школьной жизни, которые делают ее привлекательной и поддерживают их эмоциональное благополучие. Данные опроса и интервью показывают, что школа ценна для них как пространство неформального общения, как среда для учебных достижений и развития, а также как место личностного общения с учителями[12]. Эти выводы согласуются с теоретической рамкой исследования, в которой поддержка в микросистеме (семья, учителя, одноклассники) выступает ключевым ресурсом устойчивости приемного ребенка (Махнач и др., 2018; Попова, Шкурова, 2024) и может компенсировать дефициты, связанные с травматическим опытом (Телицына, 2021).

Наиболее значимый ресурс для приемных подростков в школе — это возможность общения и неформального взаимодействия со сверстниками. В опросе 64% подростков отметили, что им нравится «поприкалываться и повеселиться», а 60% — наличие множества друзей и общение[13] (рис. 1).

В интервью хорошие моменты также связывались прежде всего с дружеским общением и чувством принадлежности к «своей группе» (1-е место по частоте упоминаний). При этом общение часто сочетается с физической активностью — например, совместными играми на уроке физкультуры или переменах: «*Я тогда была на позитиве на физре. Еще мы бегали, прыгали... мы решили играть...*» (Информант 22). Данные кабинетного исследования подтверждают, что именно через взаимодействие у приемных детей может формироваться чувство социальной принадлежности, что особенно важно при дефиците навыков вербальной коммуникации (Дыденкова, 2025; Телицына, 2021). На втором месте среди причин хорошего настроения — положительные эмоции и адреналин, в том числе от необычных, «неучебных» событий: «*…какой-то адреналин… хоть что-то интересное…*» (Информант 11). На третьем месте — снижение напряжения (отмена уроков, свободный урок в кабинете психолога, тишина из-за отсутствия половины класса)[14].

Значительная доля респондентов связывает позитив в школе с учебными успехами и познавательным интересом. По опросу, 62% отметили наличие любимого предмета или кружка, 58% — успехи в учебе или внеклассной деятельности, 49% — интерес к новым знаниям (рис. 1). В интервью темы «учебного успеха» и «внешних достижений и признания» суммарно упоминаются почти так же часто, как и тема дружеского общения: «*Когда я биологию выучил... самый первый вышел, рассказал и снял уже камень с души*» (Информант 23)[15].

---

[11] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
[12] Там же.
[13] Там же.
[14] Там же.
[15] Там же.

Следующий по значимости смысловой блок в ответах подростков о хорошем в школе — отношение к учителям: 63% опрошенных выделили учителей как «хороших людей, у которых есть чему поучиться по жизни», а 47% — чувство уважения и поддержки от некоторых педагогов (рис. 1). В интервью подростки называли учителей почти так же часто, как и сверстников, в ответах на вопрос «Благодаря кому получилось так хорошо?» (вопрос о хорошем дне в школе). Например: «*Она…* (учитель) *вела себя понимающей к любому ученику…*» (Информант 2). Такие описания перекликаются с выводами кабинетного исследования о том, что учителя, владеющие гибкими педагогическими стратегиями и проявляющие эмпатию без жалости, могут становиться для приемных детей «безопасными взрослыми» и ресурсом восстановления (Овчаренко, Дорошенко, 2018; Панченко, Парубина, 2017).

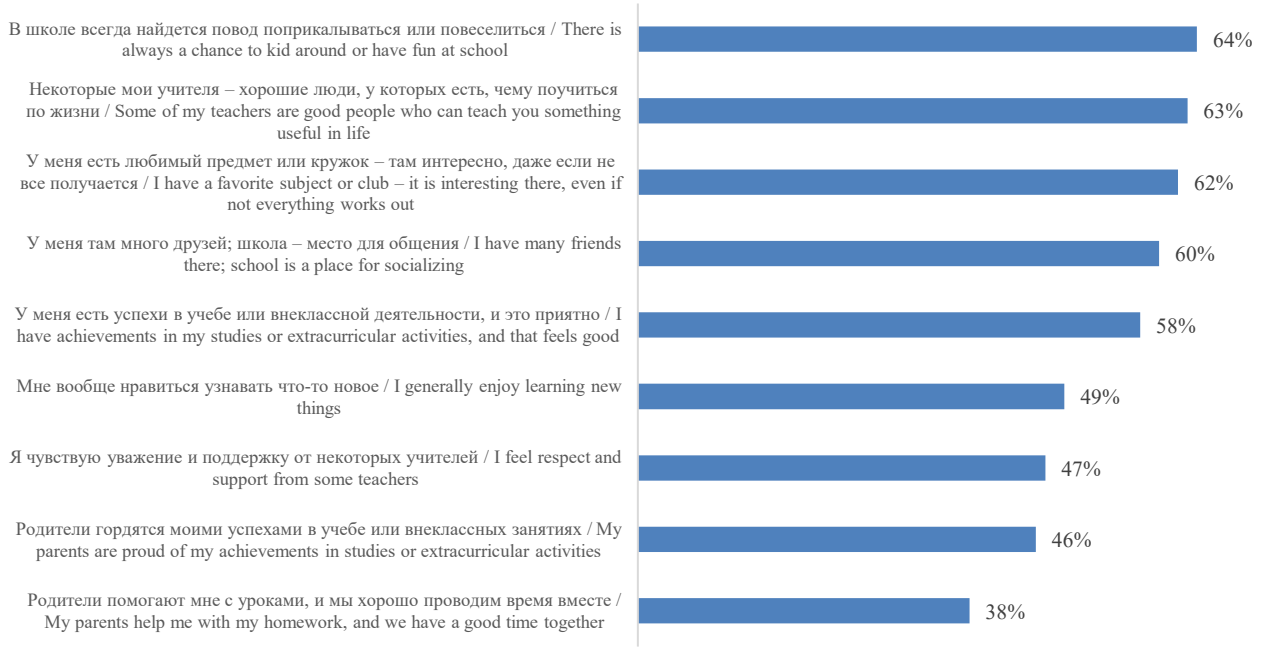


Рис. 1. Положительное для приемных подростков в школе (множественный выбор) (N = 92)
Fig. 1. Positive for foster adolescents in school (multiple choice) (N = 92)

Анализ ответов на открытый вопрос о причинах успешной ситуации «Благодаря кому или чему получилось так хорошо?» позволил выделить в качестве значимых факторов социальную поддержку окружения — от сверстников, педагогов, иногда от других сотрудников (социальных педагогов, педагогов дополнительного образования). Эта поддержка иногда сочетается с собственной личной активностью подростка (когда он сам инициировал что-то интересное или добился успеха)[16].

[16] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

Согласно опросу приемных подростков, абсолютным лидером в оказании помощи в случаях, когда дети сталкиваются со сложностями в школе, выступают замещающие родители (71%) — это основной ресурс поддержки. На втором месте одноклассники (48%), что практически зеркально повторяет частоту конфликтов с ними. В подростковом возрасте сверстники играют значимую роль, и в школе они отражают амбивалентность среды, когда одна и та же группа может выступать как поддержкой, так и источником трудностей и негатива (рис. 2). Примечательно, что четверть респондентов (26%) одновременно отметили одноклассников и как источник трудностей, и как источник социальной поддержки.

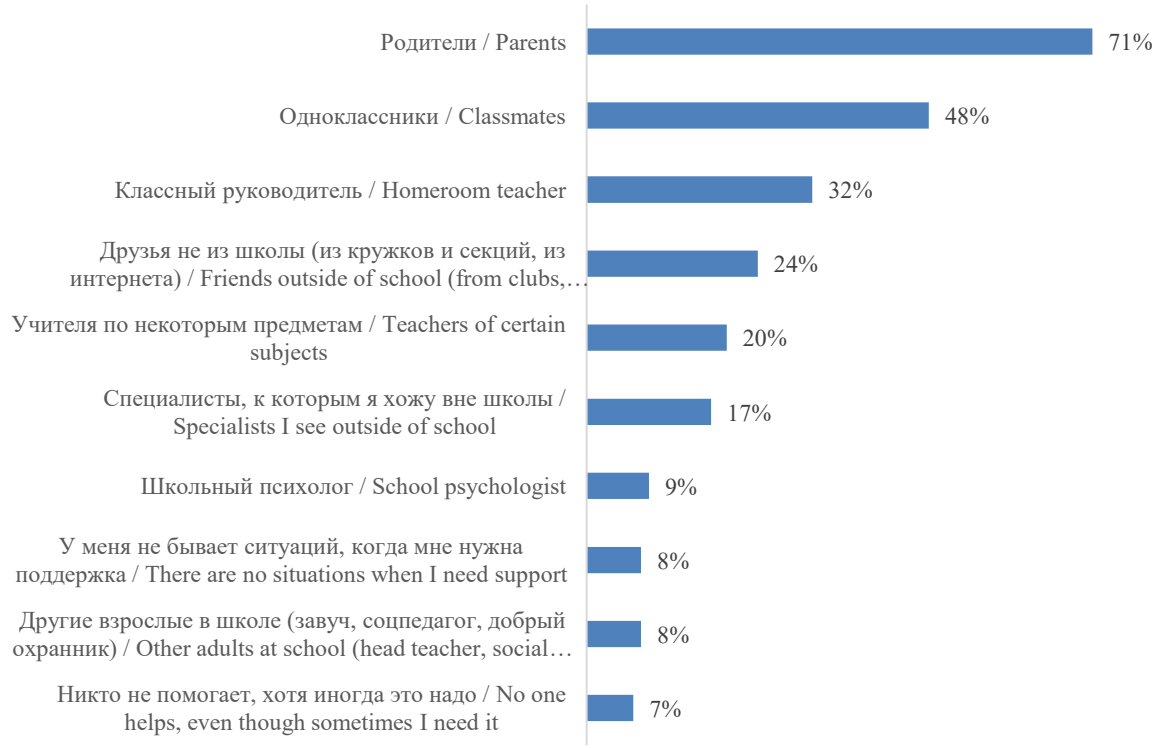


Рис. 2. Источники поддержки в школе (множественный выбор) (N = 92)
Fig. 2. Sources of support at school (multiple choice) (N = 92)

Классный руководитель отмечен как помогающий 32% респондентами. Это значительно чаще, чем его оценка как вызывающего трудности (9%). Такое распределение ответов подчеркивает его позитивную роль. Учителя по отдельным предметам помогают лишь в 20% случаев (при 34% конфликтов), что указывает на недостаточную поддерживающую функцию. При этом 8% опрошенных одновременно отметили учителей-предметников и как источник поддержки, и как источник конфликтов.

Специалисты вне школы (17%) и школьный психолог (9%) задействованы реже. Результаты, связанные с психологом, согласуются с данными внешних исследований. Так, опрос 594 подростков показал, что 80% не рассматривают возможность обращения к педагогу-психологу в случае возникновения у них психологических трудностей (Савина и др., 2019).

Другое исследование выявило, что подростки значительно чаще готовы довериться частному психологу (61%), чем психологу в учебном заведении (около трети)[17].

Незначительная доля респондентов (7%) указала на полное отсутствие поддержки в трудных ситуациях[18] (рис. 2).

В интервью, в ответах на вопрос «Кто или что помогает справляться?» преобладают нарративы личной саморегуляции и избегания (13 отчетов), поддержки от друзей (13 ответов) и семейной поддержки (9 ответов). Таким образом, хотя у подростков есть значимые ресурсы и способы совладания, школа продолжает создавать специфические факторы напряжения, затрудняющие и социальную адаптацию, и образовательный процесс[19].

Трудности и барьеры.

Наряду с ресурсными сторонами школьной жизни приемные подростки сталкиваются с рядом трудностей, которые существенно влияют на их эмоциональное состояние, учебную мотивацию и социальную включенность. Согласно анкетному опросу, наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются приемные подростки, лежат в сфере учебной мотивации и саморегуляции. Более половины участников опроса (59%) признались, что им «часто не хочется учиться и делать уроки». О проблемах с концентрацией внимания («трудно долго сосредотачиваться, часто отвлекаюсь») заявили 55% подростков. Более трети респондентов (34%) столкнулись с когнитивными барьерами, отметив, что им «трудно понимать и запоминать новый материал, они чувствуют, что отстают от одноклассников». Еще 46% считают, что «уроков и домашних заданий слишком много, не остается времени и сил» (рис. 3). Для сопоставления, в исследовании подростков из кровных семей 21% испытывают серьезные учебные сложности, а 51% связывают нежелание учиться с большим объемом нагрузки, ленью и скукой[20]. Полученные данные позволяют предположить, что высокая доля нежелания учиться у приемных подростков (59%) в определенной степени отражает возрастные особенности, тогда как более выраженные когнитивные трудности, такие как трудности концентрации (55%) и усвоение нового материала (34%), с большей вероятностью связаны именно с последствиями ранней депривации, сиротского и другого травматического опыта[21].

Эти данные согласуются с результатами кабинетного исследования, где дефицит саморегуляции и сниженная учебная мотивация описываются как типичные последствия ранней депривации и нарушений привязанности. Метааналитические исследования подтверждают, что у детей с опытом институционализации достоверно чаще наблюдаются

[17] Исследователи выяснили, что мешает подросткам обращаться к психологам (2022, Декабрь 22). *ТАСС.* URL: https://tass.ru/obschestvo/16664481 (дата обращения: 21.05.2026).

[18] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

[19] Там же.

[20] *Подростки 360°: социологическое исследование подростков, родителей, педагогов и специалистов* [Презентация]. [б. г.]. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/2023-09/podrostki-360.pdf (дата обращения: 10.05.2026).

[21] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

нарушения исполнительных функций и трудности произвольного внимания по сравнению с детьми из общей популяции (Goemans et al., 2016; Van IJzendoorn et al., 2005).

При этом сравнение ответов приемных подростков с оценками замещающих родителей и педагогов (рис. 3) показывает, что подростки значительно чаще, чем взрослые, признают собственное «нежелание учиться» (59% против 35% у родителей и у педагогов), а также трудности в сосредоточении (55% против 45% у родителей и 34% у педагогов).

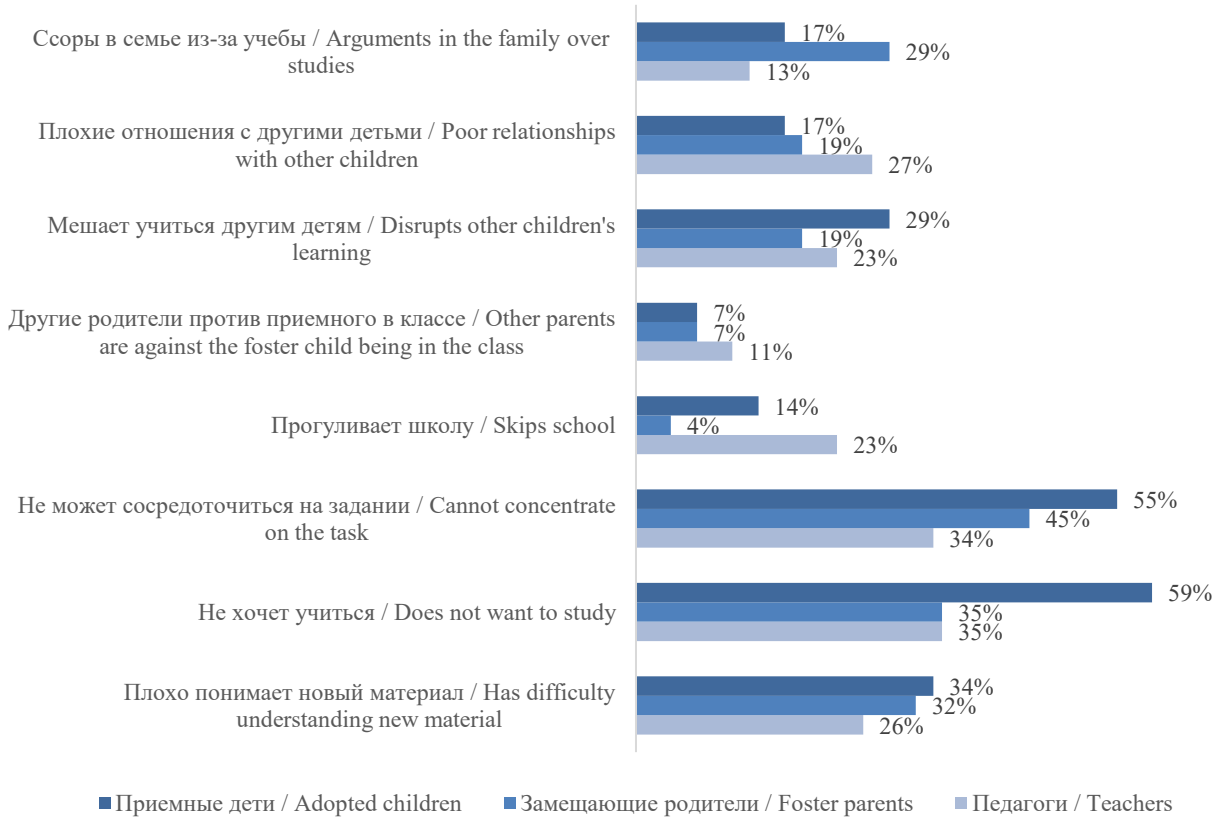


Рис. 3. Сравнение восприятия трудностей (данные опроса приемных подростков, опроса замещающих родителей и педагогов) ($N_{подростки}$ = 92, $N_{замещающие\ родители}$ = 400, $N_{педагоги}$ = 879)
Fig. 3. Comparison of the perception of difficulties (survey data from foster adolescents, foster parents, and teachers) ($N_{adolescents}$ = 92, $N_{foster\ parents}$ = 400, $N_{teachers}$ = 879)

Это может указывать на то, что взрослые склонны недооценивать внутреннюю мотивационную и когнитивную составляющую проблемы, фокусируясь на внешних проявлениях (трудное поведение, конфликты). Подростки, напротив, открыто признают отсутствие желания учиться и трудности концентрации как ключевые барьеры[22]. Важно отметить, что выявленные закономерности в большей степени характеризуют именно

[22] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

приемных детей, а не общие возрастные особенности: по данным опроса кровных родителей, лишь 28% отмечают у своих детей трудности с концентрацией на задании, а 24% сталкиваются с нежеланием учиться[23].

Другим заметным отличием является то, что подростки по сравнению со взрослыми (в первую очередь с педагогами) реже отмечают отношения с одноклассниками как неблагополучные (17% против 27%). Одновременно с этим они чаще считают, что их поведение мешает учиться другим детям (29% — подростки, против 19% и 23% — замещающие родители и педагоги). Вероятно, причина кроется в разных точках зрения на ситуацию: подростки смотрят на нее изнутри, понимая, что мешают учебе, но не воспринимая это как причину напряжения и конфликта. Педагоги же наблюдают со стороны, они отмечают нарушение дисциплины и склонны интерпретировать его как возможный межличностный конфликт. Это важно учитывать при анализе различных ситуаций в школе: учителям не стоит автоматически присваивать ученику статус «изгоя» на основании нарушений поведения в классе.

Ссоры в семье из-за учебы, напротив, заметно чаще упоминают замещающие родители (29%), чем учителя (13%) и сами подростки (17%) (рис. 3). Скорее всего, это объясняется тем, что родители непосредственно и эмоционально вовлечены в домашние конфликты, в отличие от педагогов[24].

В интервью при описании «плохих дней» на первое место у приемных подростков вышли не академические трудности, а учительская несправедливость и давление: необъективное оценивание, публичные выговоры, снижение оценок за поведение, давление перед зачетами и экзаменами. Это перекликается с выводами кабинетного исследования в части доминирования дисциплинарно-карательного подхода у педагогов, которые фиксируют внешние нарушения (прогулы, срывы уроков) и реже анализируют внутренние мотивационные дефициты ребенка (Соломатина, Суменко, 2017). Подростки описывали ситуации, где учителя не справляются с классом, применяют коллективные наказания или несправедливые замечания: «*Когда ставят плохие оценки за поведение, это несправедливо. Учителя не справляются...*» (Информант 12). Буллинг со стороны одноклассников упоминался подростками реже. Однако учитывая значимость последствий буллинга, даже редкие упоминания настораживают и заслуживают внимания.

По результатам опроса, наиболее частыми источниками конфликтов и проблем для приемных подростков названы сверстники: одноклассники (52%) и ученики из других классов школы (37%). Значимое влияние оказывают и учителя-предметники. Чуть более трети (34%) подростков связывают с ними повышенный уровень напряжения в школе. Однако конфликты с родителями из-за учебы отмечают только 16%, а с классным руководителем — 9%[25] (рис. 4).

Сопоставление данных о поддержке (рис. 2) и конфликтах (рис. 4) выявляет три ключевые закономерности. Во-первых, замещающие родители выступают главным ресурсом поддержки (71%). Одновременно лишь 16% приемных подростков отмечают конфликты с ними из-за

[23] *Трудности замещающих семей*. [б. г.]. КБФ «Катрен». URL: https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/ (дата обращения: 05.05.2026). (дата обращения: 05.05.2026).
[24] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
[25] Там же.

учебы. Это подтверждает, что семья остается для приемных подростков основным «тылом». Во-вторых, одноклассники одновременно являются и основным источником трудностей (52%), и вторым по частоте источником помощи (48%). Среди всех респондентов 26% одновременно отметили одноклассников и как источник трудностей, и как источник поддержки. Это отражает двойственность школьной среды, где конфликты и поддержка сосуществуют, а сверстники остаются значимым, хотя и не всегда безопасным ресурсом. В-третьих, учителя-предметники чаще вызывают трудности (34%), чем выступают в качестве поддержки (20%). Это может отражать дефицит педагогической помощи и, возможно, доминирование дисциплинарного или даже обвинительного подхода в общении. Классный руководитель, напротив, выполняет выраженную смягчающую функцию, помогая трети респондентов (32%) и реже провоцируя конфликты (9%). Такая разница, вероятно, объясняется более тесным, частым и доверительным общением с учениками своего класса[26].

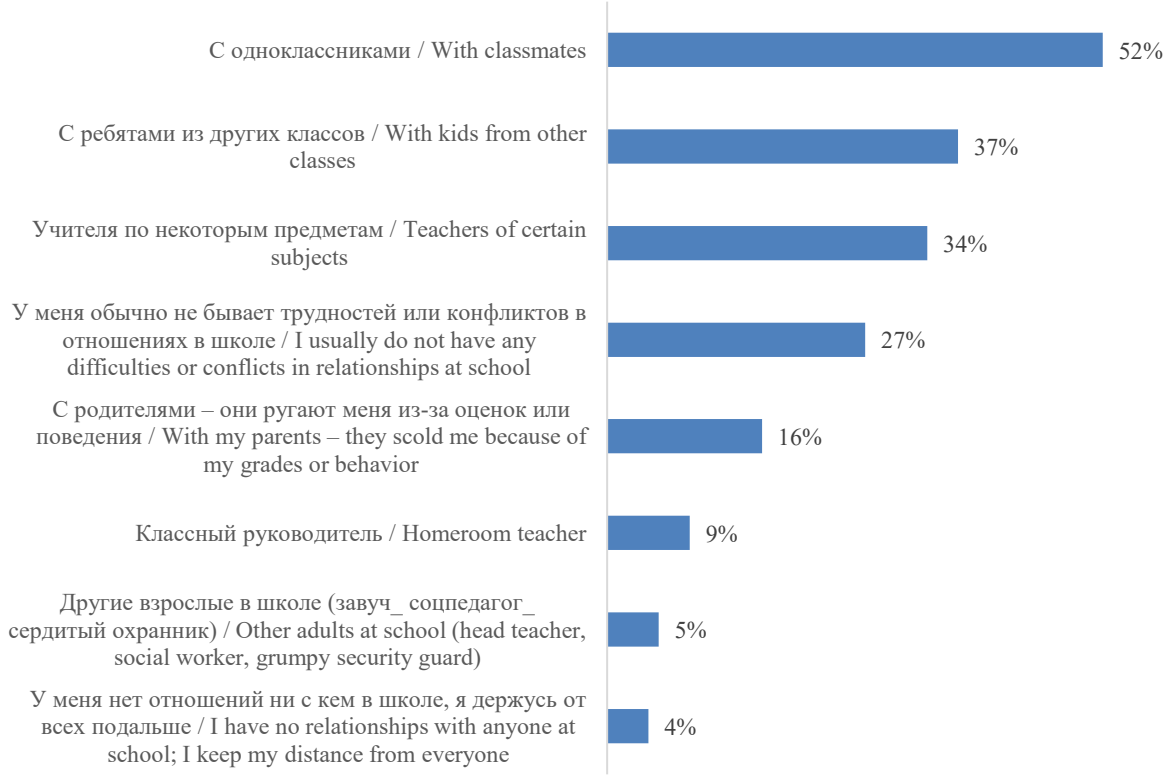


Рис. 4. Источники трудностей и конфликтов в школе (множественный выбор) (N = 92)
Fig. 4. Sources of difficulties and conflicts at school (multiple choice) (N = 92)

[26] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

Таким образом, синтез количественных и качественных данных демонстрирует, что школа является для приемных подростков амбивалентным пространством. С одной стороны, она выступает важнейшим ресурсом социализации, обеспечивая общение, поддержку и возможности для развития. С другой стороны, генерирует специфические стрессоры, связанные как с когнитивными и мотивационными дефицитами, так и с недостатком гибкости в педагогических практиках. Выявленные расхождения в оценках подростков, родителей и педагогов указывают на необходимость выстраивания более эффективной коммуникации между участниками образовательного процесса.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило ответить на поставленные исследовательские вопросы. Анализ данных показал, что школьные трудности приемных подростков обусловлены не столько индивидуальными дефицитами, сколько рассогласованием между их особыми потребностями и школьной средой. Наиболее острые проблемы, по данным качественного этапа, связаны с несправедливостью и давлением со стороны педагогов — фактором, который в опросах взрослых часто остается без внимания. Учителя-предметники в целом чаще выступают источником напряжения, чем поддержки, в отличие от классного руководителя, у которого поддержка значительно преобладает. Несмотря на то, что учителя по предметам могут выступать источником трудностей, большинство подростков (63%) отмечают, что некоторые педагоги являются для них значимыми взрослыми, у которых есть чему поучиться. В контексте экологической модели У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979) выявленное рассогласование между потребностями подростков и педагогическими практиками локализуется на уровне микросистемы: класс как малая группа становится пространством, в котором особые потребности приемного подростка (сформированные травматическим опытом) вступают в противоречие с привычными педагогическими стратегиями. При этом расхождение в оценках причин школьных трудностей между замещающими родителями и педагогами относится уже к мезосистеме — уровню связей между микросистемами семьи и школы. Недостаточная осведомленность педагогов о последствиях депривации и отсутствие системных программ повышения квалификации в этой сфере указывают на пробел в экзосистеме, а устойчивые общественные стереотипы о приемных детях («трудные», «неблагополучные») — на уровень макросистемы. Наши данные о том, что учителя-предметники чаще выступают источником трудностей, согласуются с выводами Г.Н. Соломатиной и Л.В. Суменко (Соломатина, Суменко, 2017) о доминировании дисциплинарно-карательного подхода. Однако в отличие от общих выводов подобных исследований, мы обнаружили, что классный руководитель выполняет выраженную буферную функцию, что, вероятно, связано с более тесным и доверительным характером взаимодействия в рамках классного коллектива. Это позволяет рассматривать отдельных учителей как потенциальный ресурс устойчивости для приемных подростков даже в тех случаях, когда общий уровень поддержки со стороны взрослых в школе оценивается как недостаточный.

Ситуация, описанная подростками, подтверждается результатами опросов педагогов. Согласно последним, педагоги мотивированы помогать и поддерживать приемных детей, однако они не обладают достаточными знаниями об особенностях детей, переживших сиротский и другой травматический опыт. Они также не всегда владеют эффективными

педагогическими стратегиями и подходами. Ситуацию могут усугублять другие сложности: высокая загруженность и нехватка времени, напряжение на работе, конфликты между учащимися, профессиональное выгорание и др.[27]

Отдельного внимания заслуживает амбивалентная роль одноклассников в жизни приемных подростков. С одной стороны, сверстники названы главным источником конфликтных ситуаций, с другой — они занимают второе место по частоте поддержки. Почти каждый четвертый опрошенный приемный подросток одновременно указывал одноклассников и как тех, кто создает трудности, и как тех, кто помогает. Двойственная роль сверстников может быть интерпретирована через призму теории социальной идентичности А. Тэшфела: подростки, воспитывающиеся в замещающих семьях, стремясь к интеграции в референтную группу, одновременно сталкиваются со стигматизацией своего поведения, что порождает внутренний конфликт между потребностью в принадлежности и защитой от негативной атрибуции, что может иллюстрировать нормативную сложность подростковой групповой динамики (Махнач и др., 2018). Однако для детей с опытом депривации она может приводить к хроническому стрессу, поскольку позитивные и негативные сигналы поступают из одного и того же круга общения. Интересно, что сами приемные подростки значительно реже учителей оценивают отношения с одноклассниками как «плохие» (17% против 27%). Возможно, педагоги, реагируя на случаи нарушения дисциплины, интерпретируют их как межличностный конфликт. При этом подростки переживают эти эпизоды по-своему, не воспринимая их как разрыв отношений. Это несовпадение в восприятии необходимо учитывать в вопросах организации школьной медиации. Важно не допускать закрепления за ребенком стигматизирующего статуса «изгоя» и не лишать приемного подростка тех ресурсов, которые он сохраняет при общении со сверстниками.

Что касается семьи, то она по-прежнему остается для приемных подростков ключевой опорой. Более двух третей респондентов в сложной ситуации обращаются к замещающим родителям, и лишь 16% отмечают конфликты с ними из-за учебы. Центральная роль замещающей семьи подтверждает положения теории привязанности Дж. Боулби: несмотря на травмы раннего опыта, подростки формируют «безопасную базу» в новых отношениях, которая компенсирует дефициты и способствует развитию психологической устойчивости в стрессовых школьных ситуациях (Боулби, 2026). Наши результаты согласуются с данными А.Ю. Телицыной (Телицына, 2021) о компенсаторной роли семейного окружения. Однако родители, судя по данным кабинетного исследования, чаще самих подростков упоминают семейные ссоры из-за школьных проблем (29% против 17%). Такое разногласие может быть обусловлено тем, что взрослые более остро и эмоционально реагируют на проблемы ребенка в учебе, усматривая в них угрозу не только настоящему, но и будущему ребенка. Учитывая основополагающую роль семьи в устойчивости приемного ребенка, усилия по психологическому просвещению замещающих родителей должны быть направлены не только на развитие знаний о последствиях депривации, но и на формирование навыков диалога и совместного поиска решений, которые позволяли бы сохранять доверие даже в ситуации школьных неудач.

[27] *Дети с сиротским опытом: школьная среда* [Презентация]. (2025). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/b2c/optnjmrw56v35gim1zourj4usd7rt9iv.pdf (дата обращения: 21.05.2026).

Расхождения в оценках разных акторов могут объясняться рядом факторов. Во-первых, каждый из участников образовательных отношений находится в своей уникальной позиции: педагоги воспринимают учеников через «оптику» дисциплины и успеваемости, замещающие родители — через контекст эмоциональных отношений и обстановки дома, а сами приемные подростки — исходя из собственного опыта, переживаний и ощущений. Кроме того, различаются и системы сравнения: педагоги чаще ориентируются на других учащихся, родители — на свои изначальные ожидания от ребенка и ситуации в целом, дети — на сверстников из своего окружения. Во-вторых, свою роль играет и дефицит информации. Так, родителям может быть не известно о пропусках занятий или учебных сложностях ребенка, а учителя могут не догадываться о семейных проблемах, что и порождает расхождения во взглядах.

Заключение

Исследование показало, что приемные подростки в целом адаптированы к школе (86% оценивают свое положение как удовлетворительное), однако сталкиваются с системными барьерами: не всегда справедливым отношением со стороны учителей-предметников, амбивалентностью отношений с одноклассниками (одновременно поддержка и конфликты) и дефицитом саморегуляции. Родители остаются главной опорой для подростков, большинство детей обращается к замещающим родителям в трудных ситуациях. При этом, по словам самих подростков, поддержка со стороны родителей воспринимается наиболее благоприятно, когда она выражается в поддерживающей коммуникации и практической помощи, а не в контроле и нотациях. Классный руководитель выполняет выраженную буферную функцию и может стать значимой фигурой поддержки.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют, что школьная среда является для подростков, воспитывающихся в замещающих семьях, амбивалентным пространством, где ресурсы и барьеры часто исходят из одних и тех же источников. Ключевым фактором устойчивости выступает семейное окружение, тогда как педагогическое содействие остается недостаточным и фрагментарным. Выявленные расхождения в восприятии подростков, родителей и педагогов указывают на необходимость выстраивания более эффективной коммуникации между участниками образовательного процесса и создания механизмов обратной связи, учитывающих субъективный опыт ребенка.

Ограничения. Выборка опроса подростков по объему и содержанию не является репрезентативной для всех приемных подростков Российской Федерации (участники получают помощь в НКО, что предполагает включенность родителей и наличие определенных трудностей у подростков). Отсутствует прямая контрольная группа кровных сверстников. Тем не менее полученные данные дают детализированное представление о субъективном опыте приемных подростков.

Limitations. The sample size and content of the adolescent survey are not representative of all adopted adolescents in the Russian Federation (participants receive assistance from nonprofit organizations, which implies certain difficulties, but also parental involvement). There is no direct control group of biological peers. Nevertheless, the data obtained provide a detailed understanding of the subjective experiences of adopted adolescents.

Список источников / References

1. Асламазова, Л.А., Мухамедрахимов, Р.Ж., Туманьян, К.Г. (2021). Преждевременное прерывание воспитания приемных детей в замещающих семьях: обзор российских и зарубежных исследований. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, *18*(4), 888—906. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-888-906
   Aslamazova, L.A., Muhamedrahimov, R.J., Tumanyan, K.G. (2021). Disruption of Substitute Care: A Review of Russian and Foreign Studies. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, *18*(4), 888—906. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-888-906
2. Боулби, Дж. (2026). *Привязанность, сепарация и психоанализ: избранные работы*. Пер. с англ. М.: МИФ.
   Bowlby, J. (2026). *Attachment, separation and psychoanalysis: Selected works*. Trans. from Engl. Moscow: MIF Publ. (In Russ.).
3. Дыденкова, Е.А. (2025). *Специфика исполнительных функций у детей разного возраста с опытом институционализации: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 5.3.2. Психофизиология (психологические науки).* Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб. URL: https://disser.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/000001127_Avtoreferat.pdf (дата обращения: 09.03.2026).
   Dydenkova, E.A. (2025). *Specifics of executive functions in children of different ages with a history of institutionalization: Extended abstr. Cand. of Psychol. Sci.: 5.3.2. Psychophysiology (psychological sciences)*. Herzen State Pedagogical University of Russia. Saint Petersburg. (In Russ.). URL: https://disser.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/000001127_Avtoreferat.pdf (viewed: 09.03.2026).
4. Махнач, А.В., Лактионова, А.И., Постылякова, Ю.В., Лотарева, Т.Ю. (2018). *Жизнеспособность замещающей семьи: профилактика отказов от приемных детей: Монография.* М.: Институт психологии РАН. URL: https://www.elibrary.ru/ymgest (дата обращения: 11.05.2026).
   Makhnach, A.V., Laktionova, A.I., Postylyakova, Yu.V., Lotareva, T.Yu. (2018). *Viability of the substitute family: prevention of the relinquishment of foster children: A monograph*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/ymgest (viewed: 11.05.2026).
5. Овчаренко, Л.Ю., Дорошенко, Т.Н. (2018). Психолого-педагогическое сопровождение замещающих, приемных и опекунских семей в школе. *Человеческий капитал*, 5(113), 76—88. https://doi.org/10.25629/HC.2018.05.08
   Ovcharenko, L.Yu., Doroshenko, T.N. (2018). Psycho-pedagogical support of foster, substitute and guardian families at school on issues relating to socialization of orphan children. *Human Capital*, 5(113), 76—88. (In Russ.). https://doi.org/10.25629/HC.2018.05.08
6. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2024). Мотивация приема на воспитание детей-сирот трудноустраиваемых категорий в контексте различных форм семейного устройства, включая усыновление. *Психологическая наука и образование, 29*(6), 81—98. https://doi.org/10.17759/pse.2024290606
   Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2024). Motivation for the Admission of Orphans of Employable Categories in the Context of Various Forms of Family

Structure. *Psychological Science and Education, 29*(6), 81—98. https://doi.org/10.17759/pse.2024290606

7. Панченко, О.Л., Парубина, В.Д. (2017). Взаимодействие со школой как фактор социализации детей из приемных семей. *Инклюзия в образовании, 2*(2), 27—37. URL: https://www.elibrary.ru/xybkcd (дата обращения: 11.05.2026).
   Panchenko, O.L., Parubina, V.D. (2017). Interaction with school as a factor of social-alization of children from foster families. *Inclusion in Education*, *2*(2), 27—37. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/xybkcd (viewed: 11.05.2026).
8. Попова, А.В., Шкурова, Н.С. (2024). Воздействия практики социально-психологического сопровождения на устойчивость замещающих семей. *Журнал исследований социальной политики*, *22*(4), 607—626. https://doi.org/10.17323/727-0634-2024-22-4-607-626
   Popova, A.V., Shkurova, N.S. (2024). Impacts of Socio-Psychological Support Practices on the Stability of Foster Families. *The Journal of Social Policy Studies, 22*(4), 607—626. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/727-0634-2024-22-4-607-626
9. Савина, Е.А., Эстерле, А.Е., Савенкова, И.А., Овсяникова, Е.А., Худаева, М.Ю. (2019). Исследование психологических проблем и потребности в консультации педагога-психолога у школьников 7-х, 9-х и 11-х классов. *Психологическая наука и образование, 24*(4), 92—104. https://doi.org/10.17759/pse.2019240408
   Savina, E.A., Esterle, A.E., Savenkova, I.A., Ovsyanikova, E.A., Khudaeva, M.Yu. (2019). A Study of Psychological Problems and Needs in School Psychologist's Consultation in 7th, 9th, and 11th Grade Students. *Psychological Science and Education, 24*(4), 92—104. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2019240408
10. Соломатина, Г.Н., Суменко, Л.В. (2017). Трудности обучения приемных детей в условиях общеобразовательной школы. *Kant*, 1(22), 78—82. URL: https://www.elibrary.ru/yhgycl (дата обращения: 11.05.2026).
    Solomatina, G.N., Sumenko, L.V. (2017). Learning difficulties foster children in secondary school. *Kant*, 1(22), 78—82. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/yhgycl (viewed: 11.05.2026).
11. Телицына, А.Ю. (2021). Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях. *Социальные науки и детство, 2*(2), 84—95. https://doi.org/10.17759/ssc.2021020207
    Telitsyna, A.Yu. (2021). Social Adaptation of Orphans and Children left without Parental Care in Substitute Families. *Social Sciences and Childhood, 2*(2), 84—95. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2021020207
12. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77—101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
13. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028845
14. Goemans, A., van Geel, M., van Beem, M., Vedder, P. (2016). Developmental Outcomes of Foster Children: A Meta-Analytic Comparison with Children from the General Population and Children at Risk Who Remained at Home. *Child Maltreatment*, *21*(3), 198—217. https://doi.org/10.1177/1077559516657637
15. Tajfel, H. (Ed.). (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F., Klein Poelhuis, C.W. (2005). Adoption and cognitive development: a meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, *131*(2), 301—316. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.301

Информация об авторах

Антонина Васильевна Попова, главный специалист научных исследований, Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы ДТСЗН г. Москвы (ГАУ ИДПО ДТСЗН); координатор направления исследований и аналитики, Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0494-7651, e-mail: PopovaAV19@social.mos.ru

Наталья Сергеевна Шкурова, руководитель программы «Содействие семейному устройству», Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1954-669X, e-mail: shkurova@gmail.com

Information about the authors

Antonina V. Popova, Chief Research Specialist, Institute for Additional Professional Education of Workers for Social Services; Research and Analytics Coordinator, Charitable Foundation “Volunteers to Help Orphans”, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0494-7651, e-mail: PopovaAV19@social.mos.ru

Natalia S. Shkurova, Head of the Family Placement Program, Charitable Foundation “Volunteers to Help Orphans”, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1954-669X, e-mail: shkurova@gmail.com

Вклад авторов

Попова А.В. — идеи исследования; планирование исследования; анализ количественных и качественных данных; визуализация результатов исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Шкурова Н.С. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования; организация сбора данных, обеспечение соблюдения этических принципов исследования.

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

Contribution of the authors

Antonina V. Popova — research ideas; research planning; analysis of quantitative and qualitative data; visualization of research results; annotation, writing, and formatting of the manuscript.

Natalia S. Shkurova — research ideas; research planning; research supervision; organization of data collection, ensuring compliance with ethical principles of the research.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Дизайн исследования, включая этические принципы, был рассмотрен и одобрен БФ «Абсолют-Помощь» (договор пожертвования № 111-207/2025 от 30.09.2025).

Ethics statement

The study design, including ethical principles, was reviewed and approved by the Absolute-Help Charitable Foundation (donation agreement No. 111-207/2025 dated September 30, 2025).

Поступила в редакцию 28.05.2026
Поступила после рецензирования 07.09.2026
Принята к публикации 11.09.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.05.28
Revised 2026.09.07
Accepted 2026.09.11
Published 2026.09.30

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 43–66.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070303
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 43–66.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070303
ISSN 2713-0584 (online)

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ |
AGE-RELATED PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Краткая версия методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС) для подростков 10—18 лет

Н.П. Радчикова[1], **М.А. Одинцова**[1] ✉, **М.Г. Сорокова**[1], **А.В. Гонта**[2]
[1] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
[2] Лицензированный психотерапевт, практикующий в частной практике, Минск, Республика Беларусь
✉ mari505@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Самопознание — сложный феномен, формирующийся в процессе диалога с окружающим миром и являющийся результатом достаточно устойчивой Я-концепции. Теоретической основой исследования послужил субъектно-аналитический подход, в котором самопознание представляет трехкомпонентную структуру, включающую личностный (потребность в изменении себя), рефлексивный и коммуникативный (познание себя через других) компоненты. **Цель.** Разработка краткой версии методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС), проверка ее структуры и психометрических характеристик на выборке российских подростков от 10 до 18 лет. **Гипотеза.** Краткая версия методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС) является валидной и надежной и может использоваться в работе с подростками. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 1389 подростков в возрасте от 10 до 18 лет, 52% женского пола. Использовались методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС), «Климат в классе» и «Школьная ситуация». **Результаты.** Трехфакторная модель методики внутренне согласована и инвариантна относительно пола, возраста и социальной желательности. Компоненты самопознания — потребность в познании себя через других и саморефлексия — с возрастом усиливаются, а потребность в самоизменении остается стабильной гранью самопознания в целом. Наибольшей значимостью для подростков обладает потребность в познании себя через других, наименьшей — потребность в саморефлексии (особенно для подростков 10—12 лет), что соответствует возрастным особенностям данного периода развития. Высокий уровень потребности в самопознании в большей степени характерен

© Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г., Гонта А.В., 2026
CC-BY-NC

хорошо и отлично успевающим школьникам. **Выводы.** Разработанный компактный психодиагностический инструмент соответствует теоретической структуре, включает три субшкалы: потребность в познании себя через других; потребность в самоизменении; потребность в саморефлексии и подтверждается в эмпирической модели.

Ключевые слова: потребность в самопознании, психодиагностика, подростки, климат в классе, школьная ситуация, надежность, валидность

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 17.02.2026 № 073-00097-26-03 «Психодиагностический комплекс для оценки психологических ресурсов подростков 12—18 лет в условиях современных стрессов (интеграция с ГИС “Моя школа”)».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования О.И. Леонову, руководителя Научно-методического центра сопровождения педагогических работников, исполнительного директора общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: https://ruspsydata.mgppu.ru/items/aa926005-d9d9-45b4-a12b-7573396f3ece/

Для цитирования: Радчикова, Н.П., Одинцова, М.А., Сорокова, М.Г., Гонта, А.В. (2026). Краткая версия методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС) для подростков 10—18 лет. *Социальные науки и детство, 7*(3)*,* 43—66. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070303

A brief version of the Need for Self-Knowledge Scale (NSKS) for adolescents aged 10—18 years

N.P. Radchikova[1], **M.A. Odintsova**[1] ✉, **M.G. Sorokova**[1], **A.V. Gonta**[2]
[1] Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
[2] Licensed therapist in private practice, Minsk, Republic of Belarus
✉ mari505@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Self-knowledge is a complex psychological phenomenon that develops through interaction with the external world and is grounded in a relatively stable self-concept. The theoretical framework of the study is based on the subject–event approach, which conceptualizes self-knowledge as a three-component structure including personal (need for self-change), reflexive, and communicative (self-knowledge through others) components. **Objective.** To develop a brief version of the Need for Self-Knowledge Scale (NSKS) and to examine its structure and psychometric properties in a sample of Russian adolescents aged 10—18 years. **Hypothesis.** The brief version of the NSKS demonstrates satisfactory reliability and validity and can be used in research and practice with adolescents. **Methods and materials.** The study

involved 1389 adolescents aged 10—18 years (52% female). The following instruments were used: the *Need for Self-Knowledge Scale* (*NSKS*), *Classroom Climate*, and *School Situation* questionnaires. **Results.** The three-factor structure of the scale demonstrated good internal consistency and invariance across gender, age, and levels of social desirability. The components of self-knowledge — the need for self-knowledge through others and the need for self-reflection — increase with age, whereas the need for self-change remains relatively stable. The need for self-knowledge through others is the most prominent component among adolescents, while the need for self-reflection is the least pronounced, particularly in early adolescence (ages 10—12), which is consistent with developmental characteristics of this period. Higher levels of the need for self-knowledge were observed among average- and high-achieving students. **Conclusions.** The developed brief psychodiagnostic instrument corresponds to the proposed theoretical model and includes three subscales: need for self-knowledge through others, need for self-change, and need for self-reflection. The scale demonstrates satisfactory reliability and validity and can be effectively used in both research and applied settings.

Keywords: need for self-knowledge, psychodiagnostics, adolescents, classroom climate, school situation, reliability, validity

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 17, 2026, No. 073-00097-26-03 "Psychodiagnostic complex for assessing the psychological resources of adolescents aged 12—18 years in conditions of modern stress (integration with the GIS 'My School')".

Acknowledgements. The authors thank O.I. Leonova, head of the Scientific and Methodological Center for Support of Pedagogical Workers and executive director of the All-Russian public organization "Federation of Educational Psychologists of Russia," for her assistance in collecting data for the study.

Supplemental data. Datasets available from https://ruspsydata.mgppu.ru/items/aa926005-d9d9-45b4-a12b-7573396f3ece/

For citation: Radchikova, N.P., Odintsova, M.A., Sorokova, M.G., Gonta, A.V. (2026). A brief version of the Need for Self-Knowledge Scale (NSKS) for adolescents aged 10—18 years. *Social Sciences and Childhood, 7*(3)*,* 43—66. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2026070303

Введение

Самопознание чрезвычайно важно для человека на протяжении всей его жизни, поскольку оно обеспечивает принятие адекватных решений, построение гармоничных отношений и основу для личностного роста. Особенно значим этот процесс в подростковом возрасте, так как именно в этот период происходит поиск идентичности, переход от детства ко взрослости и активное формирование личности.

К проблематике самопознания обращались многие ученые начиная с древности, не иссякает интерес к ней и в настоящее время. Самопознание рассматривается как «основная практика, в результате которой происходит конструирование себя как субъекта, наделенного

определенными внеситуативными чертами и способного сохранять свою идентичность вне зависимости от той или иной ситуации или проявлять ситуационную изменчивость, сохраняя при этом самотождественность» (Знаков, 2016, с. 42—43). Это и динамическое познание собственных моделей поведения, которое оказывает огромное влияние на мотивацию, эмоции и принятие решений (Wu et al., 2025); тип личного семантического знания, касающийся самовосприятия и личной идентичности, чаще определяемый как обобщение личностных черт (Tanguay et al., 2022); процесс изучения личностью собственных психических и физических особенностей, осмысления самого себя (Кишкилев, 2018); постоянный способ изучения своих возможностей в жизненных испытаниях, противоречиях, способность видения себя глазами других людей (Абульханова-Славская, 1991). Самопознание — это интегрирующее понятие прагматизма, феноменологии и нейронауки, концептуализированное в многопроцессной теории самости; соматическая, временная, эмоциональная и символическая информация, собранная из опыта (Iannone, Murdock, 2026); синергия множества областей мозга, позволяющая обрабатывать информацию о себе в приоритетном порядке по сравнению с другими знаниями (Chen et al., 2021). В целом, самопознание — это не просто знание конкретных фактов о себе, а сложный, этический процесс рефлексии, который имеет глубокие корни в философии, требует анализа «самости», формируется в процессе диалога с другими и окружающим миром (Jopling, 2002), является результатом достаточно устойчивой Я-концепции (Вдовенко, Щебетенко, Старовойтенко, 2021). Дефицит стремления к самопознанию, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, «приводит к тому, что человек подчиняется власти своих первых порывов, непроверенных мнений или, напротив, фиксированных (раз и навсегда) установок, не умеет дифференцировать себя от других, не знает свои слабости, достоинства и т. д.» (Абульханова-Славская, 1991, с. 53).

В современной психологии сделаны попытки дифференциации понятий «самопознание» и «самопонимание» (Знаков, 2005); «узнавание себя и самопознание» (Хан, 2022); «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание» (Кишкилев, 2018) и т. д., где результатом самопознания в самом общем виде признаются новые знания о себе, их интеграция и систематизация, а результатом понимания — их переосмысление. В философско-психологических трудах усилия направлены на структурирование феномена «самопознание». Анализ классической работы Н.А. Бердяева позволил обозначить несколько структурных компонентов: экзистенциально-рефлексивный (поиск духовного пути); эмоциональный (переживание одиночества, чуждости); поиск высшего смысла; поиск внутренней сущности; творческое преображение себя (Бердяев, 2016). В контексте анализа жизненной стратегии личности К.А. Абульханова-Славская выделила следующие грани самопознания: субъектный (уникальность, целостность); ценностно-смысловой; рефлексивный; саморегулятивный; творческий. Разработана модель культурогенетических доминант самопознания (Вдовенко, Старовойтенко, 2020), которые определяют его потенциалы через призму Я: идеалы; способности и достижения; отношения с другими; творчество; противоречия во мне и в моей жизни; динамика жизненных смыслов; изменения Я; мое тело, подтвержденная эмпирическим путем на основе 3-х открытых вопросов: «Что во мне важно для меня?», «К чему я обращаюсь в самопознании?», «Какие условия мне нужны для самопознания?». В.В. Знаковым в рамках субъектно-аналитического подхода разработана эмпирическая структура самопознания, включающая три компонента:

«ценностно-личностный, рефлексивно-когнитивный и мотивационно-коммуникативный» (Знаков, 2016, с. 209), которые соответствуют трем ведущим типам отношений человека с миром по С.Л. Рубинштейну (Рубинштейн, 2003): отношение к себе, к действительности, к другим людям; и трем источникам информации о себе: через сравнение себя с другими; через отраженное Я; через саморефлексию и поведенческое самовосприятие.

Несмотря на многомерность и сложность феномена самопознания, в его структуре можно выделить общие элементы, на которых сосредоточены исследователи: познание себя через других (отношение к себе, поиск внутренней сущности); потребность в самоизменениях (преобразование себя); саморефлексия (поиск себя). Однако данные элементы не всегда включены в психодиагностический инструментарий, при помощи которого можно изучить потребность человека в самопознании. В силу очевидной сложности данного конструкта исследования чаще проводятся с помощью: полуструктурированных интервью (Wu et al., 2025); комплексных нейропсихологических обследований (Tanguay et al., 2022) с использованием метафор (Iannone, Murdock, 2026); через сочетание количественного и качественного анализа ответов на открытые вопросы (Вдовенко, Старовойтенко, 2020); опросников, косвенно позволяющих изучить склонность к самопознанию. Например, опросника рефлексии (Леонтьев, Осин, 2014), включающего 30 пунктов, 3 субшкалы (системная рефлексия; интроспекция; квазирефлексия); методики исследования самоотношения (Пантилеев, 1993), состоящей из 110 пунктов и 9 субшкал (открытость: самоуверенность; саморуководство; зеркальное Я; самоценность; самопринятие; самопривязанность; конфликтность; самообвинение); Шкалы Ясности Я-концепции (Вдовенко, Щебетенко, Старовойтенко, 2021), включающей 12 пунктов и одну шкалу и др. Наконец, разработана методика «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС) (Калашник, 2010а, 2010б), состоящая из 58 пунктов, позволяющая оценить общий уровень потребности подростков и юношества в познании себя. Однако данных о проверке ее психометрических характеристик на территории Российской Федерации в доступных источниках не обнаружено.

Как видим, исследователи сталкиваются с большими сложностями диагностики потребности подростков в самопознании. Использование результатов интервью, либо целого комплекса методов и методик психодиагностики, либо сравнительно объемных тестов — довольно трудоемкая процедура, позволяющая лишь косвенно изучить особенности важнейшей человеческой потребности — потребности в самопознании, а созданный для этой цели опросник «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС), во-первых, слишком объемный; во-вторых, не прошел необходимую психометрическую проверку на российской выборке; в-третьих, его структура не нашла подтверждения в научных исследованиях.

Цель — разработка краткой версии методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС), проверка ее структуры и психометрических характеристик на выборке российских подростков от 10 до 18 лет.

Гипотеза. Краткая версия методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС) является валидной и надежной и может использоваться в работе с подростками.

Материалы и методы

Участники исследования. В исследовании приняли участие 1389 подростков из разных регионов России (Самарская (54%), Волгоградская (43%), Вологодская, Владимирская, Саратовская области, Алтайский край, Республика Бурятия и др. (3%)) в возрасте от 10 до 18 лет (средний возраст — 13,5 ± 2,4 лет; медиана = 14 лет). Среди них чуть более половины составляют девушки (N = 722, 52%). Подростки были разделены на примерно одинаковые по численности возрастные группы: 10—12 лет (N = 489, 35,2%); 13—15 лет (N = 496, 35,7%) и 16—18 лет (N = 404, 29,1%), эквивалентные по полу ($\chi^2 = 2,73$; df = 2; p = 0,29).

Методики. Кроме опросника «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС) (Калашник, 2010а), который проходил апробацию, для проверки его конвергентной валидности использовались методики: «Климат в классе» (Шумакова, Щебланова, Сорокова, 2023) и «Школьная ситуация» (Зарецкий и др., 2025). Подросткам также было предложено заполнить анкету (пол, возраст, регион проживания и т. д.). Успеваемость подростков («у меня больше пятерок»; «у меня больше четверок»; «у меня больше троек») оценивалась по порядковой шкале: высокая, средняя, низкая.

Процедура. Тестирование (добровольное и анонимное) проходило в системе «Анкетолог» (онлайн) под руководством школьного педагога-психолога и занимало до 20 минут. Предварительно было получено письменное разрешение от родителей подростков и самих подростков.

Статистический анализ. Для проверки внутренней согласованности структуры опросника и его инвариантности использовался конфирматорный факторный анализ (КФА), для выявления связей между значениями УВПС и шкалами опросников «Школьная ситуация» и «Климат в классе» применялся корреляционный анализ, для определения различий в значениях УВПС в группах подростков разного пола, возраста и успеваемости применялся многофакторный дисперсионный и ковариационный анализ.

Результаты

Более компактный и простой психодиагностический инструмент создавался на основании обобщенной теоретической структуры, в которую входят три элемента: познание себя через других (отношение к себе, поиск внутренней сущности); потребность в самоизменениях (преобразование себя); саморефлексия (поиск себя), а также анализа содержания утверждений методики и корреляционной матрицы ответов на ее пункты. Было отобрано по 5 прямых пунктов в каждую из трех субшкал. Все пункты опросника имели хорошую дискриминативность (корреляция с общим баллом по шкале при исключении пункта от 0,27 до 0,42 за исключением пункта 1 с удовлетворительной дискриминативностью = 0,21). КФА показал лучшее соответствие трехфакторной структуры методики полученным данным (табл. 1), в отличие от однофакторной модели (табл. 1): индексы согласия соответствовали общепринятым стандартам (GFI > 0,95; IFI, CFI > 0,90; SRMR < 0,08; CMIN/df < 5; RMSEA < 0,05). Кроме того, трехфакторная модель оказалась достаточно инвариантна относительно пола и возраста респондентов (см. Приложение В, табл. В1). Связи между шкалами методики оказались невысоки: коэффициенты корреляции Пирсона от 0,45 до 0,53, что также говорит в пользу трехфакторной структуры. Итоговая структура методики УВПС представлена в Приложении А.

Таблица 1 / Table 1

Индексы согласия КФА для разных моделей методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (N = 1389)
CFA Fit indices for the different models of the Need for Self-Knowledge Scale (N = 1389)

Модель / Model	Индексы согласия / Fit indices						
	CMIN/DF	GFI	IFI	CFI	SRMR	RMSEA [90% CL]	AIC
Трехфакторная / Three factors	3,89	0,97	0,91	0,91	0,037	0,046 [0,041; 0,051]	404,33
Однофакторная / One factor	4,46	0,96	0,89	0,89	0,040	0,050 [0,045; 0,055]	461,19

Примечание: CMIN/DF — отношение хи-квадрат к степеням свободы; GFI — индекс соответствия; IFI — инкрементальный индекс соответствия; CFI — сравнительный индекс согласия; SRMR — стандартизированный среднеквадратичный остаток; RMSEA [90% CL] — среднеквадратичная ошибка аппроксимации [90% доверительный интервал]; AIC — информационный критерий Акаике.
Note: CMIN/DF — relative chi-square index; GFI — Goodness of Fit Index; IFI — Incremental Fit Index; CFI — Confirmatory Fit Index; SRMR — Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA [90% CL] — Root Mean Square Error of Approximation [90% confidence limits]; AIC — Akaike Information Criterion.

Кроме пунктов, характеризующих потребность подростков в самопознании, изначально методика включала 10 утверждений, относящихся к «Шкале лжи», которые отражают социальную желательность ответов. Согласно инструкции (Калашник, 2010а), чтобы ответы считались искренними, полученное число не должно превышать 26 баллов включительно. При таком критерии только у 848 подростков (61,1%) ответы можно считать надежными. Такой уровень социальной желательности представляется нам излишне строгим и, как мы полагаем, нуждается в пересмотре. При этом социальная желательность ответов не зависит ни от пола респондента ($\chi^2 = 3,59$; df = 1; p = 0,06), ни от возраста ($\chi^2 = 3,92$; df = 2; p = 0,14), а методика с предлагаемой нами трехфакторной структурой остается инвариантной относительно социальной желательности (Приложение В, табл. В1). Иными словами, высокая социальная желательность отражается в более высоких баллах по всем шкалам не только методики УВПС, но и других методик (см. Приложение С, табл. С1). Для итоговой шкалы социальной желательности также было решено оставить пять пунктов, которые представлены в Приложении А в качестве отдельной субшкалы. Описательная статистика и показатели внутренней согласованности по шкалам методики УВПС и по сокращенной шкале социальной желательности даны в табл. 2. Предлагается считать социальную желательность высокой, если она превышает 14 баллов по сокращенной шкале (значения выше верхнего квартиля). При высокой социальной желательности интерпретацию результатов следует производить с учетом того, что баллы по всем шкалам могут быть завышены.

Таблица 2 / Table 2

Описательная статистика и внутренняя согласованность методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (N = 1389)

Descriptive statistics and internal consistency of the Need for Self-Knowledge Scale (N = 1389)

Шкалы / Scales	**M ± s**	**Me [LQ; UQ]**	**α**	**ω**	**A**	**E**
Потребность в познании себя через других / The need for self-knowledge through others	16,38 ± 2,86	17 [15; 19]	0,57	0,58	–0,76	0,28
Потребность в самоизменении / The need for self-change	15,87 ± 2,97	16 [14; 18]	0,58	0,59	–0,67	0,26
Потребность в саморефлексии / The need for self-reflection	15,20 ± 3,00	15 [13; 17]	0,52	0,53	–0,32	–0,28
Общий балл / Overall score	47,46 ± 7,15	48 [43; 53]	0,78	0,78	–0,56	0,50
Шкала социальной желательности / Social desirability scale	11,59 ± 3,47	11 [9; 14]	0,62	0,62	0,31	–0,37

Примечание: M — среднее значение; s — стандартное отклонение; Me — медиана; LQ — нижний квартиль; UQ — верхний квартиль; α — стандартизированная альфа Кронбаха; ω — омега МакДональда; A — асимметрия; E — эксцесс.

Note: M — mean; s — standard deviation; Me — median; LQ — lower quartile; UQ — upper quartile; α — standardized Cronbach's alpha; ω — McDonald's omega A — skewness; E — kurtosis.

Для проверки конвергентной валидности были посчитаны корреляции шкал методики УВПС со шкалами опросников: «Климат в классе» и «Школьная ситуация» без и с контролем шкалы социальной желательности (табл. 3). Как видно, социальная желательность ответов респондентов не оказывает существенного влияния на полученные связи. Самые сильные положительные связи всех субшкал УВПС обнаружены с отношением к учебе и учебным предметам, с досугом, с отношением с учителями и общим баллом методики «Школьная ситуация», а также со шкалами: «Поддерживающий учитель» и «Вовлеченность одноклассников в учебу», наиболее выраженные отрицательные связи со шкалой «Сотрудничество с одноклассниками» методики «Климат в классе». В данном случае отрицательные умеренные связи со шкалой «Сотрудничество с одноклассниками» показывают, что чем выше потребность в самопознании, тем выше и потребность в дружеской поддержке, так как данная шкала является обратной, включая такие утверждения как: «Если у кого-то из нашего класса возникли трудности, никто не придет ему на помощь», «У нас каждый должен пробиваться сам, на поддержку надежды мало» и т. д. Такой результат подтверждается и отрицательными связями со шкалой «Соперничество с одноклассниками», которая содержит такие пункты: «В нашем классе каждый старается быть лучше других учеников», «У нас каждый видит в одноклассниках только конкурентов» и т. д. Таким образом, потребность в самопознании довольно тесно связана с сотрудничеством, дружеским участием и т. д.

Таблица 3 / Table 3

Корреляции шкал методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» со шкалами опросников «Климат в классе» и «Школьная ситуация» без учета социальной желательности / с учетом социальной желательности (N = 1389)
Correlations of the scales of the Need for Self-Knowledge Scale with the scales of the "Classroom Climate" and "School Situation" questionnaires without taking into account social desirability / taking into account social desirability (N = 1389)

Шкалы методик / Questionnaires' scales	**Уровень выраженности потребности в самопознании / Need for Self-Knowledge Scale**			
	Шкала 1 / Scale 1	**Шкала 2 / Scale 2**	**Шкала 3 / Scale 3**	**Общий балл / Overall score**
Школьная ситуация / School Situation Questionnaire				
Отношение к учебе и учебным предметам / Attitude to study and academic subjects	0,28 / 0,28	0,37 / 0,38	0,38 / 0,38	0,42 / 0,43
Отсутствие хронических трудностей в учебе / Absence of permanent learning difficulties	–	–	0,10 / 0,09	0,07 / 0,07
Учителя / Teachers	0,27 / 0,27	0,29 / 0,30	0,27 / 0,27	0,34 / 0,35
Отношение родителей к учебе и школе / Parents' attitudes towards learning and school	0,20 / 0,21	0,14 / 0,16	0,16 / 0,16	0,21 / 0,21
Отсутствие прогулов / No absenteeism	0,18 / 0,19	0,17 / 0,18	0,11 / 0,10	0,19 /0,21
Досуг / Leisure time	0,25 / 0,25	0,33 / 0,33	0,35 / 0,35	0,38 / 0,38
Общий балл / Overall score	0,31 / 0,33	0,35 / 0,38	0,35 / 0,35	0,41 / 0,43
Климат в классе / Classroom climate				
Поддерживающий учитель / Supportive teacher	0,36 / 0,37	0,32 / 0,33	0,34 / 0,34	0,42 / 0,43
Сотрудничество с одноклассниками / Cooperation among classmates	–0,28 / –0,29	–0,22 / –0,24	–0,29 / –0,29	–0,32 / –0,34
Организация работы в классе / Organization of the classroom learning process	–0,16 / –0,17	–0,09 / –0,11	–0,18 / –0,17	–0,18 / –0,19
Соперничество с одноклассниками / Rivalry among classmates	–0,10 / –0,11	–	–	–
Давление школьной среды / Pressure of the school environment	–0,10 / –0,10	–	–	–0,08 / –0,08
Вовлеченность одноклассников в учебу / Engagement of classmates in the learning process	0,27 / 0,28	0,28 / 0,29	0,22 / 0,22	0,32 / 0,32

Примечание: приведены только статистически значимые коэффициенты корреляции ($p < 0,01$). Шкала 1 — Потребность в познании себя через других; Шкала 2 — Потребность в самоизменении; Шкала 3 — Потребность в саморефлексии.
Note: only statistically significant correlation coefficients are shown ($p < 0,01$). Scale 1 — The need for self-knowledge through others; Scale 2 — The need for self-change; Scale 3 — The need for self-reflection.

Для проверки различий в уровне выраженности потребности в самопознании у подростков разного возраста и пола был проведен ковариационный анализ, в котором ковариатой выступила социальная желательность, межгрупповыми независимыми переменными — пол и возрастная группа, а внутригрупповой независимой переменной — шкала УВПС (шкалы сравнивались между собой). Результаты показывают отсутствие влияния ковариаты ($F(1,1382) = 0,02$; $p = 0,89$) и только один статистически значимый эффект взаимодействия с величиной чуть выше низкой: эффект взаимодействия возраста и шкалы УВПС ($F(4,2764) = 10,96$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,02$). Потребность в познании себя через других и потребность в саморефлексии увеличиваются с возрастом, а потребность в самоизменении — не повышается. Среди трех граней самопознания наиболее выраженной у подростков является потребность в познании себя через других, наименее выраженной, особенно среди подростков 10—12 лет — потребность в саморефлексии (рис. 1).

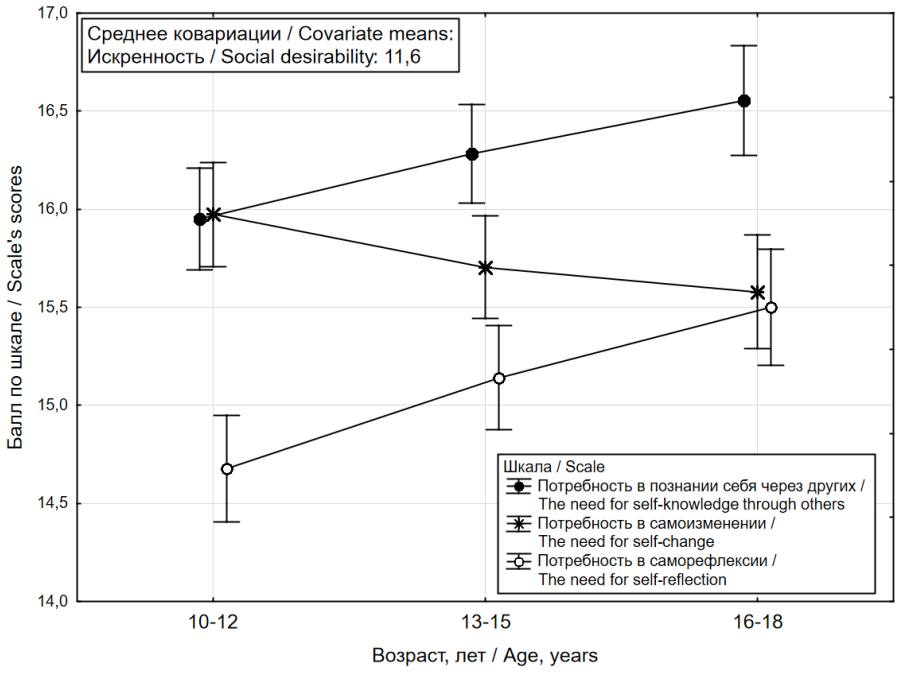


Рис. 1. Средние значения и 95% доверительный интервал для шкал методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» в зависимости от возраста подростка (N = 1389)
Fig. 1. Mean values and 95% confidence intervals for the subscales of the Need for Self-Knowledge Scale depending on the age of the adolescent (N = 1389)

Статистический анализ показал, что потребность в самопознании различается в зависимости от успеваемости ($F(2,1382) = 31,64$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,04$): она значительно выше по всем трем субшкалам у отлично и хорошо успевающих подростков, причем это характерно для любого пола и возраста, а социальная желательность ответов также не оказывает влияния на это соотношение. Средние значения по общему баллу потребности в самопознании в зависимости от успеваемости приведены на рис. 2. При контроле социальной желательности самые низкие значения у подростков, которые учатся посредственно, чуть превышают величину нижнего квартиля общего балла УВПС (43 балла); у хорошистов общий балл УВПС равен примерно медианному значению (48 баллов), тогда как у отлично успевающих подростков он выше медианы.

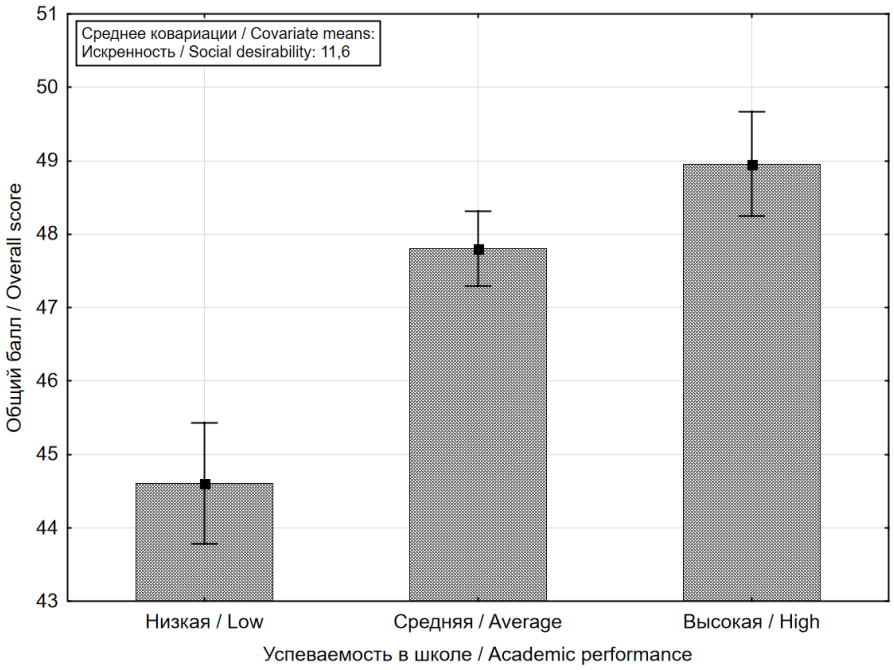


Рис. 2. Средние значения и 95% доверительный интервал для общего балла методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» в зависимости от успеваемости (N = 1389)

Fig. 2. Mean values and 95% confidence intervals for the overall score of the Need for Self-Knowledge Scale depending on academic performance (N = 1389)

Обсуждение результатов

В отличие от существующих методов и методик, направленных на исследование отдельных граней самопознания и требующих значительных временных затрат, разработанная краткая версия УВПС является валидной и надежной и может использоваться в работе с подростками. Теоретический анализ позволил нам выделить три структурных компонента самопознания: потребность в познании себя через других; потребность в самоизменениях; потребность в саморефлексии. Данные компоненты и легли в основу модифицированной версии методики А.В. Калашник (Калашник, 2010а, 2010б). Исходный инструмент не проходил стандартную

психометрическую проверку на российских выборках, отличался большим объемом, оценивал только общий уровень потребности в самопознании, что ограничивало его применение, требовало структурирования и сокращения с последующей проверкой. Из первоначального пула 58 утверждений было отобрано 15 пунктов, сформировавших 3 субшкалы: потребность в познании себя через других (отношение к себе, поиск внутренней сущности); потребность в самоизменениях (преобразование себя); саморефлексия (поиск себя). Шкала социальной желательности редко включается в опросы, поэтому мы предлагаем ее сохранить в сокращенном варианте (5 пунктов) и включать либо в структуру методики УВПС, либо использовать отдельно при проведении батареи методик. Согласованность пунктов по субшкалам можно считать приемлемой, так как для многомерных психологических феноменов, измеряющих широкие личностные конструкты и включающих краткие шкалы, допустимы более низкие значения α Кронбаха. Считается, что α Кронбаха часто занижает реальную надежность для коротких шкал примерно на 19%, а высокий α может свидетельствовать об избыточности пунктов, которые нередко дублируют друг друга (Novak, 2020), поэтому рекомендуется (McNeish, 2018) учитывать: 1) общие показатели α и ω по методике в целом, которые в нашем случае являются приемлемыми; 2) данные соответствия модели (КФА), показавшие отличное соответствие трехфакторной структуре потребности в самопознании полученным данным на подростковой выборке. Вместе с тем согласованность по общему баллу потребности в самопознании высока (α = 0,78; ω = 0,78) и сравнима с показателями для школьников, полученными на белорусской выборке даже при большем количестве утверждений (α = 0,73; стандартизированная α = 0,78 (Калашник, 2010б)). При этом КФА подтвердил хорошее соответствие трехфакторной модели полученным данным и ее инвариантность относительно пола, возраста и социальной желательности. Таким образом, можно заключить, что краткий вариант методики УВПС обладает приемлемой внутренней надежностью и согласованностью.

Проверка конвергентной валидности трех субшкал сокращенного варианта УВПС показала умеренные и слабые связи практически со всеми оценками школьной ситуации и климата в классе, а также позволила уточнить, что позитивные оценки школьной ситуации (отношение к учебе, поддержка учителей и родителей, участие во внеклассных мероприятиях) и школьного климата (поддержка учителей, вовлеченность сверстников в учебный процесс, сотрудничество с одноклассниками и организация работы в классе) способствуют развитию личностных особенностей обучающихся, в числе которых познание себя через других, самоизменения и саморефлексия, что согласуется с другими исследованиями (Шумакова, Щебланова, Сорокова, 2023; Зарецкий и др., 2025). Мы обнаружили, что потребность в познании себя через других и потребность в саморефлексии усиливается с возрастом в отличие от потребности в самоизменении. Это обусловлено тем, что потребность в самоизменении у подростков является довольно стабильной характеристикой на протяжении всего подросткового периода, так как связана с поддержанием своего статуса на основе самопознания и саморефлексии, которые с возрастом приобретают все б*о*льшую смысловую нагрузку. Некоторые исследования, например, при разработке опросника для диагностики потенциала самоизменений (Манукян и др., 2020), также обнаружили, что по сравнению с другими субшкалами («Способность к осознанным самоизменениям»; «Вера в возможности самоизменений»; «Возможность самоизменений») именно «Потребность в самоизменениях»

в меньшей степени оказалась подверженной фактору возраста. Был сделан вывод, что потребность в самоизменениях «может быть ресурсной в любом возрасте» (Манукян и др., 2020, с. 49). Следует отметить, что возрастные различия обнаружены только на уровне тенденции ($\eta^2 = 0{,}02$), поэтому для получения возможных возрастных норм рекомендуется провести дополнительные исследования. В настоящий момент, учитывая небольшой диапазон различий и принимая во внимание простоту практической работы с диагностическим инструментом, рекомендуется пользоваться общими нормами (Приложение А, табл. А1).

Было обнаружено, что потребность подростков в самопознании обуславливает их успешность в учебной деятельности. Вероятно, это связано с сильной субъективной потребностью в познании в целом, внутренней мотивацией, удовольствием от получения новой информации, в том числе и о самом себе. К тому же, как показано в исследованиях, нередко учебная деятельность для слабо успевающих подростков становится бессмысленной, «потому что не открыт и не пережит на собственном опыте смысл “встречи с собой” и не открыта ценность самопознания» (Белова, 2025).

Заключение

Подростковый возраст является возрастом самопознания, что требует соответствующей диагностики. Разработка и адаптация сокращенного варианта УВПС, включающего трехкомпонентную структуру на основе субъектно-аналитического подхода, является первым этапом, отвечающим запросам школьной психологической службы. Школьные психологи в условиях дефицита времени и необходимости охвата большого количества обучающихся нуждаются в простых и компактных диагностических инструментах. Особенно это важно для диагностики самопознания как важнейшего и сложного феномена, значимого для развития подростков и позволяющего оценить ключевые характеристики данной потребности.

Сокращенный вариант УВПС может быть использован психологами для первичной диагностики уровня сформированности компонентов самопознания (потребность в познании себя через других; потребность в самоизменениях; потребность в саморефлексии) у обучающихся в целом, у групп риска и при оценке результативности внедрения психолого-педагогических программ, направленных на развитие самопознания у подростков.

Выводы.

1. Недостаточно высокие показатели внутренней согласованности пунктов каждой из субшкал сокращенного варианта УВПС являются нормой для кратких методик, а общий показатель согласованности достигает хорошего уровня (стандартизированная альфа Кронбаха = 0,78; омега МакДональда = 0,78). Полученная нами трехфакторная модель хорошо согласуется с собранными данными, а также инвариантна относительно пола, возраста и социальной желательности.

2. Такие структурные компоненты УВПС, как познание себя через других и саморефлексия, с возрастом усиливаются, а потребность в самоизменении остается довольно стабильной гранью самопознания в целом. Наибольшей значимостью для подростков является познание себя через других, наименьшей — потребность в саморефлексии (особенно для подростков 10—12 лет), что соответствует возрастным особенностям данного периода развития. Потребность в самопознании в большей степени характерна для хорошо и отлично успевающих школьников.

3. Разработанный компактный психодиагностический инструмент соответствует теоретической структуре, включает три субшкалы: познание себя через других; потребность в самоизменениях; потребность в саморефлексии и подтверждается в эмпирической модели.

Ограничения. Недостаточно высокая внутренняя согласованность пунктов каждой из субшкал, что указывает на необходимость доработки данного инструмента на расширенных выборках подростков. Стабильность полученных результатов во времени требует дополнительной проверки.

Limitations. The internal consistency of the items in each of the subscales is not high enough, which indicates the need to refine this instrument in larger samples of adolescents. The stability of the results obtained over time requires additional verification.

Список источников / References

1. Абульханова-Славская, К.А. (1991). Стратегии жизни. М.: Мысль.
   Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1991). Strategies of life. Moscow: Mysl Publ. (In Russ.).
2. Белова, С.В. (2025). Опыт самопознания как гуманитарный компонент содержания целостности образования человека. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2(195), 26—32. URL: https://www.elibrary.ru/azxnjf (дата обращения: 21.03.2026).
   Belova, S.V. (2025). The experience of self-knowledge as a humanitarian component of the content of the holistic education of a human. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University,* 2(195), 26—32. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/azxnjf (viewed: 21.03.2026).
3. Бердяев, Н.А. (2016). Самопознание. М. — Берлин: Директ-Медиа.
   Berdyaev, N.A. (2016). Self-knowledge, Moscow — Berlin: Direct-Media Publ. (In Russ.).
4. Вдовенко, В.В., Старовойтенко, Е.Б. (2020). Реализация культурных потенциалов самопознания и продуктивность уединения творческой личности. *Мир психологии*, 4(104), 114—127. https://doi.org/10.51944/2073-8528_2020_4_114
   Vdovenko, V.V., Starovoitenko, E.B. (2020). Self-knowledge cultural potential realization and solitude productiveness of creative personality. *The World of Psychology,* 4(104), 114—127. (In Russ.). https://doi.org/10.51944/2073-8528_2020_4_114
5. Вдовенко, В.В., Щебетенко, С.А., Старовойтенко, Е.Б. (2021). «Я» в самопознании: русскоязычная версия Шкалы ясности Я-концепции. *Психологические исследования*, *14*(77), Статья 7. https://doi.org/10.54359/ps.v14i77.157
   Vdovenko, V.V., Shchebetenko, S.A., Starovoitenko, E.B. (2021). Self in self-knowledge: the Russian version of the Self-Concept Clarity Scale. *Psychological Studies*, *14*(77), Article 7. (In Russ.). https://doi.org/10.54359/ps.v14i77.157
6. Зарецкий, В.К., Холмогорова, А.Б., Радчиков, А.С., Клименкова, Е.Н. (2025). Адаптация краткой версии опросника «Школьная ситуация». *Вестник практической психологии образования, 22*(2), 74—90. https://doi.org/10.17759/bppe.2025220206
   Zaretsky, V.K., Kholmogorova, A.B., Radchikov, A.S., Klimenkova, E.N. (2025). Adaptation of the “School Situation Questionnaire” short version. *Bulletin of Practical Psychology of Education, 22*(2), 74—90. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/bppe.2025220206

7. Знаков, В.В. (2016). *Психология понимания мира человека.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
Znakov, V.V. (2016). Psychology of understanding the human world. Moscow: Publishing House “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”. (In Russ.).
8. Калашник, А.В. (2010а). Диагностика потребности в самопознании. *Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков*, 1(17), 83—93.
Kalashnik, A.V. (2010a). Diagnosis of the need for self-knowledge. *Minsk State Linguistic University Bulletin. Series 2. Pedagogy, Psychology, Methods of Foreign*, 1(17), 83—93. (In Russ.).
9. Калашник, А.В. (2010б). Психометрическая оценка и стандартизация опросника «Уровень выраженности потребности в самопознании». *Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология*, 3(65), 32—37. URL: https://www.elibrary.ru/hmqvwj (дата обращения: 21.03.2026).
Kalashnik, A.V. (2010б). Psychometric assessment and standardization of the questionnaire “Level of Expression of the Need for Self-Knowledge”. *BSPU Bulletin. Series 1. Pedagogic. Psychology. Philology*, 3(65), 32—37. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/hmqvwj (viewed: 21.03.2026).
10. Кишкилев, С.Ю. (2018). Соотношение понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание». *Психолого-педагогические исследования*, *10*(3), 46—55. https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100305
Kishkilev, S.Y. (2018). Relationship between the Concepts “Self-Awareness”, “Self-Consciousness”, “Samosoznaniye” and “Samopoznaniye”. *Psychological-Educational Studies, 10*(3), 46—55. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100305
11. Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, *11*(4), 110—135. URL: https://www.elibrary.ru/uywven (дата обращения: 21.03.2026).
Leontiev, D.A., Osin, E.N. (2014). “Good” and “Bad” Reflection: From an Explanatory Model to Differential Assessment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 11*(4), 110—135. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/uywven (viewed: 21.03.2026).
12. Манукян, В.Р., Муртазина, И.Р., Гришина, Н.В. (2020). Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности. *Консультативная психология и психотерапия*, *28*(4), 35—58. https://doi.org/10.17759/cpp.2020280403
Manukyan, V.R., Murtazina, I.R., Grishina, N.V. (2020). Questionnaire for Assessing the Self-Change Potential of a Person. *Counseling Psychology and Psychotherapy, 28*(4), 35—58. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/cpp.2020280403
13. Пантилеев, С.Р. (1993). Методика исследования самоотношения. М.: Смысл.
Pantileev, S.R. (1993). Methodology of self-attitude research. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
14. Рубинштейн, С.Л. (2003). Бытие и сознание. Человек и мир. СПб: Питер. URL: https://www.elibrary.ru/lbqest (дата обращения: 21.03.2026).
Rubinstein, S.L. (2003). Being and consciousness. Man and the world. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/lbqest (viewed: 21.03.2026).

15. Хан, Е.И. (2022). Тема «узнавания себя» в философии Владимира Бибихина. *Философия. Журнал Высшей школы экономики, 6*(3), 32—56. https://doi.org/10.17323/2587-8719-2022-3-32-56
Khan, E.I. (2022). The Theme of “Self-recognition” in Philosophy of Vladimir Bibikhin. *Philosophy. Journal of the Higher School of Economics*, *6*(3), 32—56. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/2587-8719-2022-3-32-56
16. Шумакова, Н.Б., Щебланова, Е.И., Сорокова, М.Г. (2023). «Климат в классе» — стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Школьный климат». *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, *20*(2), 231—256. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-231-256
Shumakova, N.B., Shcheblanova, E.I., Sorokova, M.G. (2023). “Classroom Climate” — Standardization of the Russian Version of the Modified Questionnaire “School Climate”. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 20*(2), 231—256. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/1813-8918-2023-2-231-256
17. Chen, H., Li, J., Zeng, M., Yang, J. (2021). Neural decoding of positive and negative self-knowledge. *Motivation and Emotion, 45*(5), 585—598. https://doi.org/10.1007/s11031-021-09900-7
18. Iannone, R.L., Murdock, E. (2026). From Object to Subject Through Identity Collages: Journeys to the Metaphor-Informed Identity. *Human Arenas, 9*, 1365—1405. https://doi.org/10.1007/s42087-025-00487-w
19. Jopling, D.A. (2002). *Self-knowledge and the self*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203906682
20. McNeish, D. (2018). Thanks Coefficient Alpha, We’ll Take It From Here. *Psychological Methods, 23*(3), 412—433. https://doi.org/10.1037/met0000144
21. Novak, J. (2020). Pouzdanost mjerenja u psihologiji: Razvoj metode, zaluđenost Cronbachovim alfa koeficijentom i preporuke za ispravnu procjenu pouzdanosti. *Psihologijske Teme, 29*(2), 427—457. https://doi.org/10.31820/pt.29.2.11
22. Tanguay, A.F.N., Johnen, A.K., Markostamou, I., Lambert, R., Rudrum, M., Davidson, P.S.R., Renoult, L. (2022). The ERP correlates of self-knowledge in ageing. *Memory and Cognition, 50*(3), 564—585. https://doi.org/10.3758/s13421-021-01225-7
23. Wu, I.C., Lo, C.O., Chrostowski, M., Tsai, K.F., Sue, D. (2025). A Case Study of Self-Inclusion: Self-knowledge as a Potential Tool for Inclusive Education. *Trends in Psychology, 33*, 1144—1162. https://doi.org/10.1007/s43076-023-00324-5

Приложение / Appendix

Приложение А. Текст опросника «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС) и нормы для подростков от 10 до 18 лет
Appendix A. Text of the "Need for Self-Knowledge Scale" (NSKS) and Normative Data for Adolescents Aged 10—18

Инструкция: Внимательно ознакомьтесь с предложенными утверждениями и ответьте на них, выбрав наиболее подходящий ответ: верно (4 балла); скорее верно, чем неверно (3 балла); скорее неверно, чем верно (2 балла); неверно (1 балл).

В данной методике не предполагаются «правильные» и «неправильные» ответы, а только искренние.

Утверждения методики «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС)

1. Окружающие не обижаются на мой юмор, так как я и сам могу пошутить над собой
2. Я стараюсь не допускать ошибок в учебе
3. Обдумывая свои ошибки, я делаю выводы на будущее
4. Мне нравится отвечать на вопросы о моих интересах и способностях
5. Я постоянно стремлюсь что-то изменить в себе, стать лучше
6. Я люблю те книги и фильмы, где показаны чувства героев
7. Я считаю, что психология помогает человеку разобраться в себе
8. Изменить себя трудно, но необходимо
9. Мне нравятся разговоры на тему общечеловеческих ценностей
10. Слушая истории, происходящие в жизни людей, я задумываюсь о том, как бы сам поступил в подобной ситуации
11. Мне хотелось бы лучше понять свой характер
12. Сила воли помогает мне справляться с проблемами
13. Опыт помогает мне догадаться, как люди поведут себя в различных ситуациях
14. Я стремлюсь к хорошим отношениям с людьми, даже если они меня критикуют
15. Мне одинаково интересны фильмы на исторические, современные и фантастические темы

Шкала социальной желательности (шкала лжи)

1. Бывает, я использую ложь «во спасение»*[1]
2. Изредка мне приходилось брать чужие вещи без разрешения*
3. Я, бывало, обсуждал людей в их отсутствие*
4. Случалось, что я не выполнял данное обещание*
5. Случалось, что я завидовал успехам других*

Ключ

Шкала 1. Потребность в познании себя через других = В1 + В4 + В7 + В10+В13

Шкала 2. Потребность в самоизменении = В2 + В5 + В8 + В11+В14

Шкала 3. Потребность в саморефлексии = В3 + В6 + В9 + В12 + В15

Уровень выраженности потребности в самопознании (общий балл) = сумма баллов всех шкал.

Шкала социальной желательности = сумма баллов, полученная по всем пунктам.

При этом все утверждения шкалы социальной желательности обратные: верно (1 балл); скорее верно, чем неверно (2 балла); скорее неверно, чем верно (3 балла); неверно (4 балла).

[1] Знаком «*» отмечены обратные вопросы.

Таблица / Table

Нормы по субшкалам методики УВПС (N = 1389, возраст от 10 до 18 лет)
Normative Data for the NSKS Subscales (N = 1389, Aged 10—18)

УВПС / NSKS	**Уровень / Level**		
	Низкий / Low	**Средний / Medium**	**Высокий / High**
Потребность в познании себя через других / Need for self-knowledge through others	5—14	15—18	19—20
Потребность в самоизменении / Need for self-change	5—14	15—18	19—20
Потребность в саморефлексии / Need for self-reflection	5—13	14—17	18—20
УВПС (общий балл) / NSKS (total score)	15—43	44—53	54—60
Социальная желательность / Social desirability			> 14 баллов / points

Примечание: низкий уровень — значения менее нижнего квартиля по субшкале, а высокий уровень — значения более верхнего квартиля по субшкале.
Note: low level corresponds to values below the lower quartile on the subscale, whereas a high level corresponds to values above the upper quartile on the subscale.

Интерпретация

Если обследуемый набрал больше 14 баллов по шкале социальной желательности, то результаты показывают высокий уровень социальной желательности. Это часто случается, когда человек подсознательно стремится представить себя в максимально выгодном свете или предъявляет к себе очень высокие требования. Из-за этого основные показатели теста могут быть менее точными.

Шкала «Потребность в познании себя через других»

Сниженный уровень. Не очень нравится рассказывать о своих интересах и способностях, недоверие к психологии, так как нет видения пользы для себя, мало опыта для понимания людей и их поступков, некоторая отстраненность от других и их жизненных историй.

Средний уровень. Не очень нравится отвечать на вопросы о своих интересах и способностях, недостаточно опыта для понимания людей и их поступков, но доверие к психологии, потому что она помогает разобраться в себе, открытость новому опыту.

Высокий уровень. Может подшутить над собой, нравится отвечать на вопросы о своих интересах и способностях, любит слушать истории из жизни других людей и соотносить с собственным опытом, нравится психология, так как она помогает разобраться в себе.

Шкала «Потребность в самоизменении»

Сниженный уровень. Не считает важным изменить что-то в себе, недостаточная направленность на лучшее понимание своего характера, обижается на критику других.

Средний уровень. Старается не допускать ошибок в учебе, стремится что-то изменить в себе, но не всегда получается, направлен на понимание своего характера, стремится к хорошим отношениям с другими.

Высокий уровень. Старается не допускать ошибок в учебе, постоянно стремится что-то изменить в себе, считает это необходимым, направлен на лучшее понимание своего характера, стремится к хорошим отношениям с другими, несмотря на их критику.

Шкала «Потребность в саморефлексии»

Сниженный уровень. Не очень любит обдумывать свои ошибки и делать выводы на будущее, недостаточно интересуют фильмы и книги, в которых можно анализировать чувства героев, не нравятся разговоры на исторические, фантастические темы, темы общечеловеческих ценностей.

Средний уровень. Обдумывает свои ошибки и делает выводы на будущее, но недостаточно прикладывает волевые усилия для преодоления проблем, не всегда привлекают фильмы и книги, в которых можно анализировать чувства героев, но нравятся разговоры на тему общечеловеческих ценностей.

Высокий уровень. Обдумывает свои ошибки и делает выводы на будущее, прикладывает волевые усилия для преодоления проблем, любит фильмы и книги, в которых можно анализировать чувства героев, нравятся разговоры на тему общечеловеческих ценностей, любит размышлять на исторические, фантастические и современные темы.

Общий балл УВПС

Сниженный уровень. Не очень нравится рассказывать о своих интересах и способностях, недоверие к психологии, так как нет видения пользы для себя, мало опыта для понимания людей и их поступков, некоторая отстраненность от других, их жизненных историй. Не считает важным изменить что-то в себе, недостаточная направленность на лучшее понимание своего характера, обижается на критику других. Не очень любит обдумывать свои ошибки и делать выводы на будущее, недостаточно интересуют фильмы и книги, в которых можно анализировать чувства героев, не нравятся разговоры на исторические, фантастические темы, темы общечеловеческих ценностей.

Средний уровень. Не очень нравится отвечать на вопросы о своих интересах и способностях, недостаточно опыта для понимания людей и их поступков, но доверие к психологии, потому что она помогает разобраться в себе, открытость новому опыту. Старается не допускать ошибок в учебе, стремится что-то изменить в себе, но не всегда получается, направлен на понимание своего характера, стремится к хорошим отношениям с другими. Обдумывает свои ошибки и делает выводы на будущее, но недостаточно прикладывает волевые усилия для преодоления проблем, не всегда привлекают фильмы и книги, в которых можно анализировать чувства героев, но нравятся разговоры на тему общечеловеческих ценностей.

Высокий уровень. Может подшутить над собой, нравится отвечать на вопросы о своих интересах и способностях, любит слушать истории из жизни других людей и соотносить их с собственным опытом, нравится психология, так как она помогает разобраться в себе. Старается не допускать ошибок в учебе, постоянно стремится что-то изменить в себе, считает это необходимым, направлен на лучшее понимание своего характера, стремится к хорошим отношениям с другими, несмотря на их критику. Обдумывает свои ошибки и делает выводы на будущее, прикладывает волевые усилия для преодоления проблем, любит фильмы и книги, в которых можно анализировать чувства героев, нравятся разговоры на тему

общечеловеческих ценностей, любит размышлять на исторические, фантастические и современные темы.

Приложение В. Анализ инвариантности модели опросника УВПС
Appendix B. Invariance Analysis of the NSKS Model

Таблица / Table

Анализ инвариантности модели опросника «Уровень выраженности потребности в самопознании» (УВПС)
Invariance Analysis of the "Need for Self-Knowledge Scale" (NSKS) Model

Инвариантность / Invariance	χ2 (df)	CFI	RMSEA	SRMR	Δχ2 (Δdf)	ΔCFI	ΔRMSEA	ΔSRMR
Пол / Gender (N1 = 667 мужского пола / male; N2 = 772 женского пола / female)								
Конфигурационная / Configural	466,85* (174)	0,893	0,035	0,048	-	-	-	-
Метрическая / Metric	492,30* (186)	0,888	0,034	0,051	25,44* (12)	0,005	0,001	0,003
Скалярная / Scalar	578,33* (198)	0,861	0,037	0,052	86,03* (12)	0,027	0,003	0,001
Возраст / Age (N1 = 489 в возрасте 10—12 лет / 10—12 years old; N2 = 496 в возрасте 13—15 лет / 13—15 years old; N3 = 404 в возрасте 16—18 лет / 16—18 years old)								
Конфигурационная / Configural	612,39* (261)	0,877	0,031	0,049	-	-	-	-
Метрическая / Metric	646,39* (285)	0,874	0,030	0,053	34,00 (24)	0,003	0,001	0,004
Скалярная / Scalar	740,04* (309)	0,849	0,032	0,054	93,65* (24)	0,025	0,002	0,001
Социальная желательность / Social desirability (N1 = 848 низкая / low; N2 = 541 высокая / high)								
Конфигурационная / Configural	445,12* (174)	0,896	0,034	0,037	-	-	-	-
Метрическая / Metric	464,60* (186)	0,894	0,033	0,039	19,48 (12)	0,002	0,001	0,002
Скалярная / Scalar	586,93* (198)	0,851	0,038	0,041	122,33* (12)	0,043	0,005	0,002

Примечание: χ^2 — хи-квадрат Пирсона, df — степени свободы для χ^2, CFI — сравнительный индекс соответствия, RMSEA — квадратный корень среднеквадратической ошибки аппроксимации, SRMR — стандартизированный среднеквадратический остаток; $\Delta\chi^2$ — разница между значениями χ^2 моделей, Δdf — разница между степенями свободы моделей, ΔCFI — разница между показателями CFI моделей, ΔRMSEA — разница между показателями RMSEA моделей, ΔSRMR — разница между показателями SRMR моделей; * $p < 0,01$; социальная желательность определена по оригинальной версии опросника (Калашник, 2010а).

Note: χ^2 — Pearson Chi-square, df — degrees of freedom for χ^2, CFI — comparative fit index, RMSEA — root mean square residual, SRMR — standardized root mean square residuals, $\Delta\chi^2$ — difference between model's χ^2, Δdf — difference between models' df, ΔCFI — difference between model's CFI's, ΔRMSEA difference between model's RMSEA, ΔSRMR difference between model's SRMR; * $p < 0,01$; social desirability was calculated using the original version of the questionnaire (Kalashnik, 2010a).

Приложение С. Описательная статистика и результаты сравнения (t-критерий Стьюдента) для групп подростков, различающихся по уровню социальной желательности
Appendix C. Descriptive Statistics and Comparison Results (Student's t-test) for Groups of Adolescents Differing in Level of Social Desirability

Таблица / Table

Сравнение групп по уровню социальной желательности
Group Comparison by Social Desirability Level

	Социальная желательность / Social Desirability		**t**	**d**
	Низкая / Low N = 848	**Высокая / High N = 541**		
	M ± s			
Уровень выраженности потребности в самопознании / Need for Self-Knowledge Scale				
Потребность в самопознании себя и других / Need for self-knowledge and understanding of others	16,02 ± 2,96	16,96 ± 2,60	–6,1	0,33
Потребность в изменении / Need for self-change	15,54 ± 2,99	16,40 ± 2,86	–5,3	0,29
Потребность в рефлексии / Need for self-reflection	14,73 ± 3,00	15,93 ± 2,85	–7,4	0,41
Уровень выраженности потребности в самопознании (общий балл) / Level of expressed need for self-knowledge (total score)	46,28 ± 7,15	49,29 ± 6,77	–7,8	0,43
Школьная ситуация / School situation				
Отношение к учебе и учебным предметам / Attitude to study and academic subjects	6,04 ± 1,59	6,84 ± 1,29	–9,8	0,54
Отсутствие хронических трудностей в учебе / Absence of permanent learning difficulties	4,35 ± 1,74	5,03 ± 1,77	–7,0	0,39
Учителя / Teachers	6,69 ± 1,37	7,30 ± 1,08	–8,6	0,48
Отношение родителей к учебе и школе / Parents' attitudes towards learning and school	5,96 ± 1,85	6,87 ± 1,52	–9,6	0,53
Отсутствие прогулов / No absenteeism	6,36 ± 1,85	7,21 ± 1,39	–9,2	0,50

Досуг / Leisure time	5,67 ± 1,79	6,43 ± 1,61	–8,0	0,44
Общий балл / Overall score	35,08 ± 6,09	39,67 ± 5,52	–14,2	0,78
Климат в классе / Classroom Climate				
Поддерживающий учитель / Supportive teacher	19,40 ± 5,75	22,61 ± 5,62	–10,2	0,56
Сотрудничество с одноклассниками / Peer collaboration	12,29 ± 4,91	9,06 ± 5,50	11,4	0,63
Организация работы в классе / Organization of classroom activities	11,63 ± 4,21	8,79 ± 4,91	11,5	0,63
Соперничество с одноклассниками / Competitive attitudes toward classmates	8,09 ± 4,37	6,86 ± 4,25	5,2	0,28
Давление школьной среды / School environment pressure	5,50 ± 2,12	4,55 ± 2,23	7,9	0,44
Вовлеченность одноклассников в учебу / Perceived peer academic engagement	6,48 ± 2,09	7,58 ± 2,21	–9,3	0,51

Примечание: M — среднее; s — стандартное отклонение; t — эмпирическое значение t-критерия Стьюдента; d — d Коэна; все различия статистически значимы при $p < 0,001$; социальная желательность определена по оригинальной версии опросника (Калашник, 2010a).
Note: M — mean; s — standard deviation; t — Student's t-test empirical value; d — Cohen's d; all differences are statistically significant at $p < 0,001$; social desirability was calculated using the original version of the questionnaire (Kalashnik, 2010a).

Информация об авторах

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

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

Марина Геннадьевна Сорокова, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, заведующий кафедрой «Цифровое образование», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1000-6487, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Анастасия Викторовна Гонта, кандидат психологических наук, практикующий семейный и кризисный психолог, Минск, Республика Беларусь, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9194-2702, e-mail: saved77@gmail.com

Information about the authors

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

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

Marina G. Sorokova, Doctor of Education, Candidate of Science (Physics and Mathematics), Head of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Head of the Department “Digital Education”, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1000-6487, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Anastasia V. Gonta, Candidate of Science (Psychology), Licensed Therapist in Private Practice, Minsk, Republic of Belarus, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9194-2702, e-mail: saved77@gmail.com

Вклад авторов

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

Одинцова М.А. — аннотирование, теоретическое обоснование проблемы; написание и оформление рукописи.

Сорокова М.Г. — сбор и анализ данных; контроль за проведением исследования; применение статистических методов для анализа данных.

Гонта А.В. — идея исследования; разработка оригинальной версии методики; проверка психометрических характеристик методики на белорусской выборке.

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

Contribution of the authors

Nataly P. Radchikova — planning of the research; application of statistical methods for data analysis; writing and design of the manuscript.

Maria A. Odintsova — annotation theoretical justification of the problem; writing and design of the manuscript.

Marina G. Sorokova — data collection and analysis; control over the research; application of statistical methods for data analysis.

Anastasia V. Gonta — ideas; development of an original version of the methodology; testing of the psychometric characteristics of the methodology on a Belarusian sample.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено родителями подростков.

Ethics statement

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

Поступила в редакцию 21.04.2026
Поступила после рецензирования 04.08.2026
Принята к публикации 10.08.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.04.21
Revised 2026.08.04
Accepted 2026.08.10
Published 2026.09.30

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 67–78.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070304
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 67–78.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070304
ISSN 2713-0584 (online)

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ |

AGE-RELATED PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Psychological well-being in adolescents with varying levels of intellectual abilities

Bui P.T.[1] ✉
[1] University of Education — Vietnam National University, Ha Noi, Viet Nam
✉ buithao@vnu.edu.vn

Abstract

Context and relevance. The advantage of high intellectual abilities in adolescent psychological well-being remains controversial (Lavrijsen, Verschueren, 2023; Volkova et al., 2020; Sánchez-Moncayo et al., 2025), suggesting the need for further investigation. **Objective.** To identify the characteristics of psychological well-being in adolescents with different levels of intellectual abilities. **Hypothesis.** Psychological well-being will differ across groups with different levels of intellectual abilities. **Methods and materials.** The study involved 180 adolescents from a secondary school in Moscow (N = 180, 36,11% male, 63,89% female, M = 13,68). The Raven's Standard Progressive Matrices, the Sievert Creativity Test, and the C. Ryff Psychological Well-Being Scale, adapted by N.N. Lepeshinsky, were used to measure general intelligence, creativity, and psychological well-being. **Results.** The differences were mainly between the groups with high and below-average intellectual indicators. **Conclusions.** The findings supported the hypothesis by showing that psychological well-being differs across levels of general intelligence and creativity. Adolescents with higher intellectual abilities, particularly the gifted group, reported higher levels of psychological well-being.

Keywords: psychological well-being, adolescents, intellectual abilities, general intelligence, creativity

Acknowledgements. The author is grateful for the assistance from the school staff in data collection.

For citation: Bui, P.T. (2026). Psychological well-being in adolescents with varying levels of intellectual abilities. *Social Sciences and Childhood, 7*(3)*,* 67—78. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070304

© Буй Ф.Т., 2026

CC-BY-NC

Психологическое благополучие у подростков с разными уровнями интеллектуальных способностей

Буй Ф.Т.[1] ✉
[1] Университет образования — Вьетнамский национальный университет, Ханой, Вьетнам
✉ buithao@vnu.edu.vn

Резюме

Контекст и актуальность. Преимущество высоких интеллектуальных способностей в психологическом благополучии подростков остается спорным (Lavrijsen, Verschueren, 2023; Volkova et al., 2020; Sánchez-Moncayo et al., 2025), что подчеркивает необходимость дальнейших исследований. **Цель.** Выявить особенности проявления психологического благополучия подростков с разными уровнями интеллектуальных способностей. **Гипотеза.** Психологическое благополучие различается у подростков с разными уровнями интеллектуальных способностей. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 180 подростков из школы г. Москвы (N = 180, 36,11% мальчиков, 63,89% девочек, M = 13,68). Для измерения общего интеллекта, креативности и психологического благополучия были использованы стандартные прогрессивные матрицы Равена, тест на определение творческих способностей Х. Зиверта и опросник психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Н.Н. Лепешинского). **Результаты.** Различия проявились в основном между группами с высоким и ниже-средним интеллектуальными показателями. **Выводы.** Результаты подтвердили гипотезу, показав, что психологическое благополучие различается в зависимости от уровня общего интеллекта и креативности. Одаренные подростки показывают более высокий уровень психологического благополучия.

Ключевые слова: психологическое благополучие, подростки, интеллектуальное развитие, общий интеллект, креативность

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования сотрудников школы.

Для цитирования: Буй, Ф.Т. (2026). Психологическое благополучие у подростков с разными уровнями интеллектуальных способностей. *Социальные науки и детство, 7*(3), 67—78. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070304

Introduction

Nowadays psychological well-being is mostly studied from an eudaimonic perspective, emphasizing self-realization and personal growth rather than the maximization of pleasure. Carol Ryff's multidimensional model measures eudaimonic psychological well-being across 6 dimensions: self-acceptance, positive relationships with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth (Ryff, Keyes, 1995). These dimensions are especially relevant during adolescence, as they align with key developmental tasks, including identity formation, growing independence, future orientation, and socialization.

Adolescence is a developmental stage characterized by intense multifaceted changes. During this phase, psychological well-being becomes more vulnerable due to puberty, school transitions, increased academic demands, identity exploration, and changing social relationships (Ayllón-Negrillo et al., 2024; Brison, Mendes, Catunda, 2023; Zhou et al., 2026). Adolescents' psychological well-being is influenced by both external and internal factors. At the interpersonal level, positive social connections and a sense of belonging foster a feeling of safety and life satisfaction (Rudolf, Lee, 2023), whereas loneliness and poor intimate relationships worsen well-being (Lyyra et al., 2021). Although parental influence on their children declines during adolescence, it still plays an important role in shaping adolescents' personalities in general and psychological well-being in particular (Berger et al., 2024). Along with these social connections, the environment also plays a role in shaping adolescents' well-being. In developed countries, subjective happiness levels are higher than in poorer countries. A high-quality educational environment and access to resources such as healthcare and social services can support a healthy level of psychological well-being (Reiss et al., 2024).

Besides external influences, internal factors in general, and intellectual abilities in particular, can also play a role in the mental health of adolescents, but there are conflicting opinions on this issue. While some studies report better psychological adjustment among adolescents with higher cognitive abilities (Lavrijsen, Verschueren, 2023; Volkova et al., 2020), some argue that a better psychological state is more prevalent among the average group (Лактионова и др., 2021), others suggest that there is no clear difference between intellectually gifted and average adolescents (Sánchez-Moncayo et al., 2025). One possible explanation for these inconsistent findings is that adolescent psychological states are inherently unstable. Intellectual capacity may support certain developmental tasks, but at the same time it also increases sensitivity to social pressure and emotional vulnerability.

Most previous research has examined general intelligence in isolation. Far less attention has been paid to creativity and how these cognitive resources may differentially relate to various dimensions of psychological well-being. Therefore, the present study examines the characteristics of psychological well-being among adolescents with varying levels of general intelligence and creativity. We hypothesized that psychological well-being would differ across groups with different levels of intellectual abilities, with a higher level expected among adolescents with high intellectual abilities.

Materials and methods

Sample. The study involved 180 adolescents from a Moscow secondary school specializing in an advanced foreign-language program, including 65 boys (36,11%) and 115 girls (63,89%). The average age was 13.68 years. All participants provided informed consent.

Data collection and processing procedure. A step-by-step process was implemented.

1. Data collection: Data were collected at a Moscow secondary school specializing in an advanced foreign language program.

2. Data entry and processing: All responses were entered and processed using SPSS 27.

3. Statistical analysis: The processed data were analyzed to identify the characteristics of psychological well-being in adolescents with varying levels of intellectual abilities. To determine how intellectual indicators (general intelligence and creativity) are related to psychological well-being, we conducted Pearson's r correlation analysis. Next, adolescents were split into three subgroups based on their intellectual ability (below-average, average, and high intellectual ability) using the upper and lower quartiles (Table 1). To identify how psychological well-being differs

among adolescents with varying levels of intellectual abilities, we conducted one-way analyses of variance (ANOVA) with eta squared (η^2) values reported as effect size. Tukey's HSD was used for pairwise post-hoc comparisons within each ANOVA. No additional correction for multiple testing across the separate ANOVA test was applied.

Table 1

Score ranges and group sizes by intellectual ability level in adolescents

Ability level	General intelligence	Ingenuity	Divergent thinking
Group 1 — Below-verage	23—40 (n = 55)	2,00—10,67 (n = 52)	12—32 (n = 54)
Group 2 — Average	41—48 (n = 72)	11,33—16,00 (n = 77)	34—46 (n = 72)
Group 3 — High	49—59 (n = 53)	16,67—27,33 (n = 51)	48—60 (n = 54)
Total	N = 180	N = 180	N = 180

Informed Consent. Participants and their legal representatives were informed about the aims and procedures of the study, as well as their right to withdraw at any time without consequences.

Methods. To prove the hypothesis, 3 methods were used:

1. Scales of psychological well-being (C. Ryff, adapted by N.N. Lepeshinsky) measure the level of psychological well-being across six subscales: autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life, and self-acceptance.
2. Raven's standard progressive matrices evaluated general intelligence.
3. H. Sievert's test of creative abilities assesses verbal creativity using two scales: ingenuity (ability to quickly make solutions in unfamiliar situations) and divergent thinking (ability to produce original ideas)[1].

Results and Discussion

When we conducted a correlation analysis between the indices of intellectual abilities and psychological well-being, we discovered several statistically significant positive correlations, although all of them were weak, with Pearson's r values below 0,3 (Table 2). Ingenuity demonstrated positive correlations with positive relations with others (r = 0,148, p = 0,047), personal growth (r = 0,243, p = 0,001), purpose in life (r = 0,185, p = 0,013), self-acceptance (r = 0,157, p = 0,035), and overall psychological well-being (r = 0,192, p = 0,010). Divergent thinking was positively associated with environmental mastery (r = 0,168, p = 0,024), personal growth (r = 0,194, p = 0,009), purpose in life (r = 0,176, p = 0,018), and overall psychological well-being (r = 0,183, p = 0,014). General intelligence demonstrated significant positive correlations with personal growth (r = 0,253, p = 0,001) and purpose in life (r = 0,196, p = 0,008). This corresponds with previous findings indicating that higher cognitive ability is associated with better psychological adjustment in adolescents (Lavrijsen, Verschueren, 2023; Volkova et al., 2020). But the relatively weak strength of the correlations suggests that intellectual abilities cannot be considered a determinant of adolescents' psychological well-being.

[1] Буй, Ф.Т. (2025). *Перфекционизм и психологическое благополучие подростков с разными уровнями интеллектуального развития: Магист. дис*. Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М. URL: https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=503373 (дата обращения: 17.11.2025).

Table 2

Correlation coefficients between the development of intellectual abilities and psychological well-being (N = 180) (Pearson's r)

Psychological Well-being Indicators	Correlation Statistics	Ingenuity	Divergent thinking	General intelligence
Positive relations with others	Pearson Correlation	**0,148***	0,106	0,121
	Sig. (2-tailed)	0,047	0,156	0,106
Autonomy	Pearson Correlation	0,087	0,135	–0,067
	Sig. (2-tailed)	0,244	0,07	0,37
Environmental mastery	Pearson Correlation	0,126	**0,168***	0,105
	Sig. (2-tailed)	0,093	0,024	0,159
Personal growth	Pearson Correlation	**0,243****	**0,194****	**0,253****
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,009	0,001
Purpose in life	Pearson Correlation	**0,185***	**0,176***	**0,196****
	Sig. (2-tailed)	0,013	0,018	0,008
Self-acceptance	Pearson Correlation	**0,157***	0,128	0,034
	Sig. (2-tailed)	0,035	0,086	0,648
Psychological well-being	Pearson Correlation	**0,192****	**0,183***	0,129
	Sig. (2-tailed)	0,01	0,014	0,085

Note: * — correlation is significant at the 0,05 level (two-tailed); ** — correlation is significant at the 0,01 level (two-tailed).

Overall, the data show that creativity was more strongly associated with psychological well-being than general intelligence. Divergent thinking and ingenuity were related to most of psychological well-being's dimentions in adolescents. In contrast, general intelligence demonstrated more limited associations, primarily with personal growth and purpose in life. These two dimensions are closely related to future orientation, self-development, and identity formation, which are central developmental tasks during adolescence. At the same time, positive relations with others and self-acceptance showed the weakest relationships with intellectual abilities among the well-being dimensions examined.

Figure 1 presents the comparison of psychological well-being dimensions across groups of adolescents with varying levels of general intelligence. One-way ANOVAs showed significant main effects for personal growth ($F(2, 177) = 4,56$, $p = 0,012$, $\eta^2 = 0,05$) and purpose in life ($F(2, 177) = 3,14$, $p = 0,046$, $\eta^2 = 0,03$) (Fig. 1). Both effect sizes were small, general intelligence accounted for only about 3% to 5% of the total variance in these dimensions, matching the weak correlations observed. Post-hoc comparisons identified statistically significant differences only for the "personal growth" indicator between adolescents with below-average and high levels of general intelligence ($p = 0,008$). For the "purpose in life" indicator, post-hoc comparisons did not reveal any statistically significant differences between specific groups (Table 3).

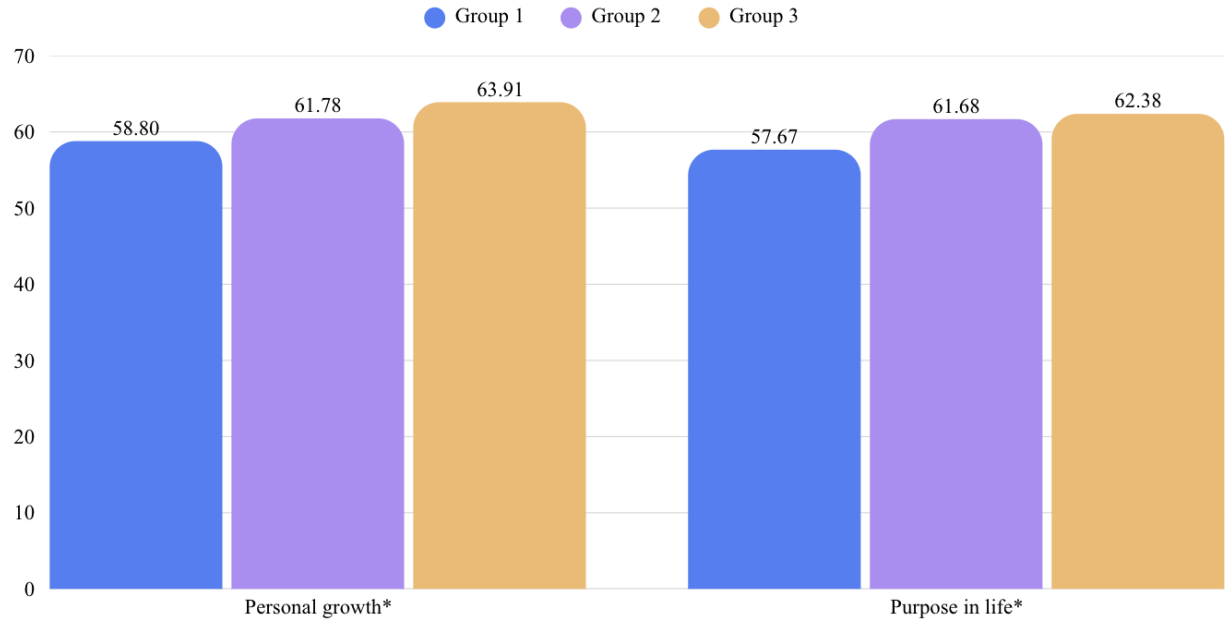


Fig. 1. Comparison of mean values of psychological well-being among adolescents with different levels of general intelligence (N = 180): * — differences are statistically significant at $p \leq 0,05$

Table 3

Post-hoc analysis of psychological well-being parameters among adolescents with different levels of general intellectual development using one-way ANOVA

Dependent variable	(I) Group	(J) Group	Mean difference (I—J)	Std. error	Sig.
Personal growth	1	2	–2,94078	1,57447	0,151
	1	3	**–5,10566***	1,69733	0,008
	3	2	2,16488	1,59133	0,364
Purpose in life	1	2	–3,96075	1,91109	0,099
	1	3	–4,70463	2,06021	0,061
	3	2	0,74388	1,93154	0,922

Note: * — Mean difference is significant at the 0,05 level.

Figure 2 presents the comparison of psychological well-being dimensions among adolescents with different levels of ingenuity. One-way ANOVA revealed significant overall group differences for personal growth ($F(2, 177) = 5,44$, $p = 0,005$, $\eta^2 = 0,06$), self-acceptance ($F(2, 177) = 3,10$, $p = 0,048$, $\eta^2 = 0,03$), and overall psychological well-being ($F(2, 177) = 3,98$, $p = 0,020$, $\eta^2 = 0,04$) (Fig. 2).

Post-hoc comparisons revealed the differences between groups with below-average and high levels of ingenuity in personal growth ($p = 0,004$), self-acceptance ($p = 0,036$), and overall psychological well-being ($p = 0,015$). Adolescents with high levels of ingenuity had higher mean scores than those with below-average levels. At the same time, no statistically significant differences were observed between the below-average and average groups or between the average and high groups (Table 4).

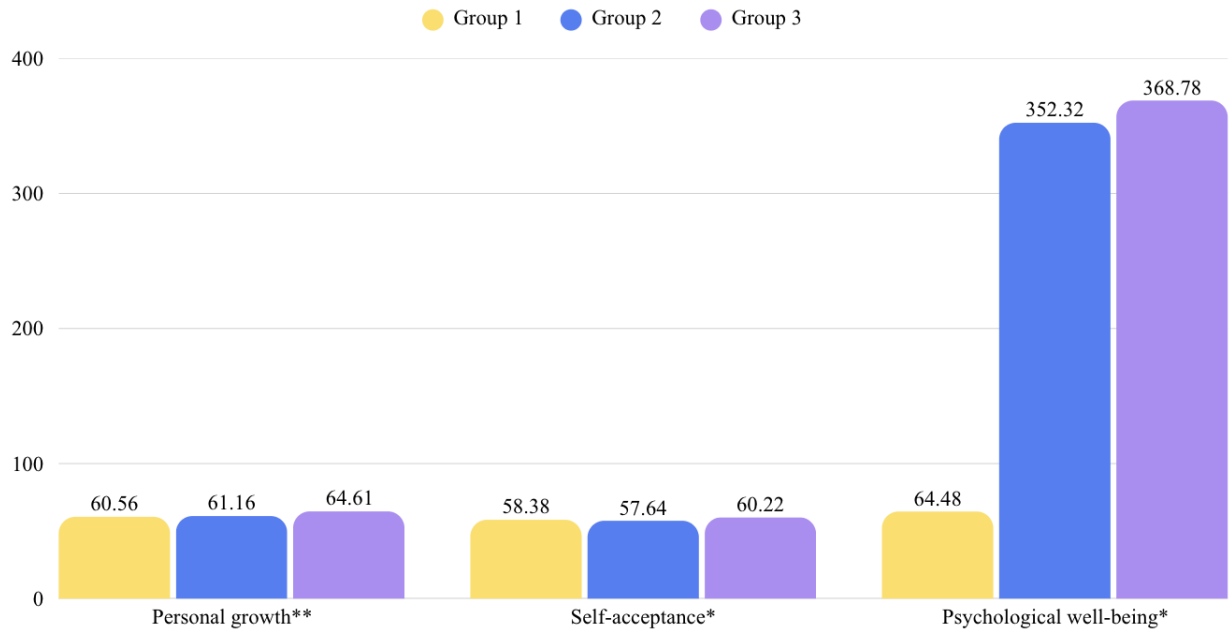


Fig. 2. Comparison of mean values of psychological well-being among adolescents with different levels of ingenuity (N = 180): * — differences are statistically significant at $p \leq 0,05$; ** — differences are statistically significant at $p \leq 0,01$

Table 4

Post-hoc analysis of psychological well-being parameters among adolescents with different levels of ingenuity using one-way ANOVA

Dependent variable	(I) Group	(J) Group	Mean difference (I—J)	Std. error	Sig.
Personal growth	1	2	–2,18688	1,57116	0,347
	1	3	**–5,66554***	1,72954	0,004
	3	2	–3,47865	1,58038	0,074
Self-acceptance	1	2	–3,01298	2,04129	0,305
	1	3	**–5,60030***	2,24706	0,036
	3	2	2,58732	2,05326	0,42
Psychological well-being	1	2	–11,24244	8,97709	0,424
	1	3	**–27,78431***	9,882	0,015
	3	2	16,54187	9,02974	0,162

Note: * — Mean difference is significant at the 0,05 level.

Figure 3 presents the comparison of psychological well-being dimensions among adolescents with different levels of divergent thinking. There are overall group differences across all dimensions of psychological well-being, including positive relations with others ($F(2, 177) = 4,19$, $p = 0,017$, $\eta^2 = 0,05$), autonomy ($F(2, 177) = 3,94$, $p = 0,021$, $\eta^2 = 0,04$), environmental mastery ($F(2, 177) = 7,72$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,08$), personal growth ($F(2, 177) = 7,98$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,08$), purpose in life ($F(2, 177) = 4,56$, $p = 0,012$, $\eta^2 = 0,05$), self-acceptance ($F(2, 177) = 6,10$, $p = 0,003$, $\eta^2 = 0,06$), and overall psychological well-being ($F(2, 177) = 8,35$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,09$) (Fig. 3). The effect sizes

ranged from 0,04 to 0,09, indicating small to medium group effects across the dimensions of psychological well-being. The largest effect was observed for overall psychological well-being ($\eta^2 = 0,09$), followed by environmental mastery and personal growth ($\eta^2 = 0,08$). Overall, divergent thinking showed a broader pattern of group differences across psychological well-being dimensions than general intelligence or ingenuity.

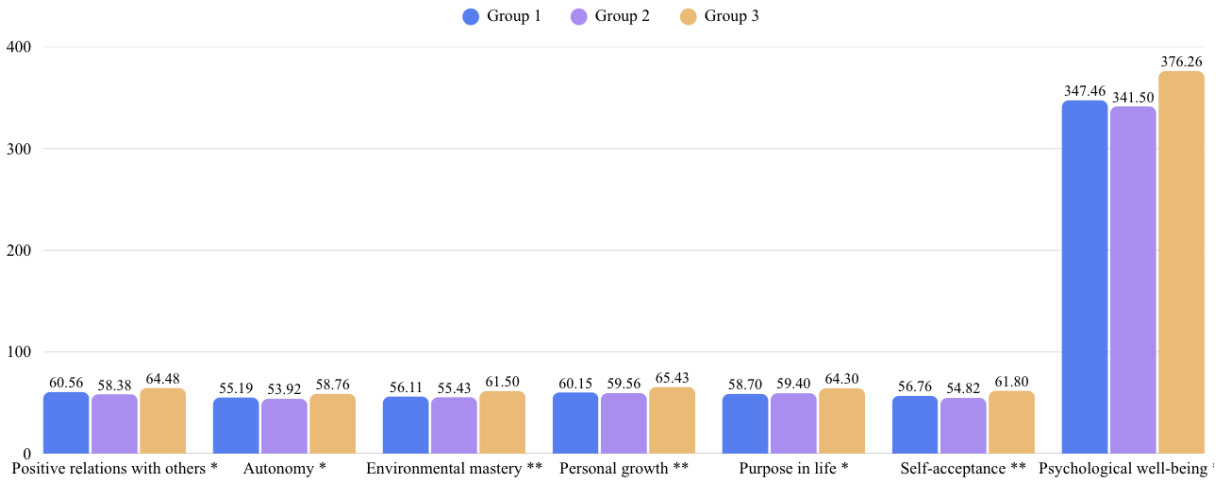


Fig. 3. Comparison of mean values of psychological well-being among adolescents with different levels of divergent thinking (N = 180): * — differences are statistically significant at $p \leq 0,05$; ** — differences are statistically significant at $p \leq 0,01$

Post-hoc analysis showed that most of the significant differences were related to adolescents with high levels of divergent thinking. Significant differences were found between adolescents with high and below-average levels of divergent thinking in environmental mastery ($p = 0,004$), personal growth ($p = 0,005$), purpose in life ($p = 0,011$), self-acceptance ($p = 0,041$), and overall psychological well-being ($p = 0,005$). Significant differences between adolescents with high and average levels of divergent thinking were identified in positive relations with others ($p = 0,006$), autonomy ($p = 0,017$), personal growth ($p = 0,002$), purpose in life ($p = 0,022$), self-acceptance ($p = 0,004$), and overall psychological well-being ($p = 0,001$) (Table 5).

Table 5

Post-hoc analysis of psychological well-being parameters among adolescents with different levels of divergent thinking using one-way ANOVA

Dependent variable	(I) Group	(J) Group	Mean difference (I—J)	Std. error	Sig.
Positive relations with others	2	1	–1,87592	2,03806	0,628
	3	2	**6,78548***	2,191	0,006
	3	1	4,90956	2,38819	0,102
Autonomy	1	2	1,2514	1,74403	0,753
	3	2	**4,82547***	1,74403	0,017
	3	1	3,57407	1,86994	0,138

Environmental mastery	1	2	0,17949	1,58468	0,993
	3	1	**5,98191***	1,85693	0,004
	3	2	**6,16140***	1,7036	0,001
Personal growth	1	2	0,01628	1,51931	1
	3	1	**5,64255***	1,78032	0,005
	3	2	**5,65883***	1,63332	0,002
Purpose in life	1	2	–0,96586	1,8493	0,861
	3	1	**6,29630***	2,167	0,011
	3	2	**5,33043***	1,98807	0,022
Self-acceptance	1	2	1,29482	1,96333	0,787
	3	1	**5,61283***	2,30062	0,041
	3	2	**6,90765***	2,11066	0,004
Psychological well-being	1	2	2,84498	8,58089	0,941
	3	1	**31,69983***	10,05505	0,005
	3	2	**34,54481***	9,22481	0,001

Note: * — the mean difference is significant at the 0,05 level.

Adolescents with a high level of divergent thinking showed higher psychological well-being scores than the other groups on all dimensions. These current findings differ from the result from Laktionova (Лактионова и др., 2021), who studied gifted adolescents in specialized mathematics and natural science schools and found that highly creative students had significantly lower scores on "positive relations with others" than low-creativity peers. In contrast, the present study, conducted in a specialized foreign language school, found that adolescents with high divergent thinking achieved higher scores on this aspect. This difference may be related to differences in sample characteristics—particularly the type of school: STEM-focused versus foreign language-focused. Verbal creativity may be better supported and valued in foreign language-focused schools, where communication and linguistic flexibility are central components of the educational process. In STEM-focused schools, where logical precision and analytical thinking are prioritized, the same creative traits may be less aligned with the core values, potentially leading to weaker social integration for students with high verbal creativity. However, this interpretation remains tentative and requires further investigation.

A surprising finding was that adolescents with average levels of divergent thinking often demonstrated lower psychological well-being indicators than both the below-average and high divergent thinking groups. Because no significant differences were observed between the below-average and average groups, this pattern should be interpreted cautiously (Table 5).

Conclusions

The present findings provide partial support for the hypothesis that psychological well-being differs across groups with varying levels of intellectual abilities. Comparative analyses showed that significant differences were mostly limited to comparisons with the high-ability groups, while differences between the below-average and average groups were generally non-significant. Adolescents with higher intellectual abilities generally reported better psychological well-being across specific dimensions, a pattern most pronounced among those with high levels of divergent thinking ability.

An unexpected finding was that adolescents with average levels of divergent thinking often showed the lowest psychological well-being scores across multiple dimensions. However, differences between the below-average and average groups did not reach statistical significance, so this trend requires cautious interpretation.

Significant positive correlations were found between intellectual abilities and several dimensions of well-being, particularly personal growth and purpose in life. These two dimensions, which are central to eudaimonic well-being and adolescent identity development, showed the most consistent relationships with both general intelligence and creativity.

Creativity demonstrated broader associations with psychological well-being than general intelligence. It was positively related to most of the well-being dimensions examined, with autonomy being the main exception.

These findings may have implications for educational practice, particularly in considering psychological well-being alongside students' intellectual and creative characteristics. Further research could examine whether educational activities that foster divergent thinking are related to psychological well-being.

Limitations. The sample was limited to a specialized foreign-language school, which limits the sample's variability and may limit the generalizability of the findings due to potential school-specific or regional characteristics. Because of the cross-sectional design, the observed associations should not be interpreted as evidence of causal relationships. Finally, conducting multiple ANOVAs poses a risk of inflated false-positive results. Although Tukey's test controlled for pairwise post-hoc comparisons within individual models, corrections for multiple testing across separate analyses were not applied.

Список источников / References

1. Лактионова, Е.Б., Грецов, А.Г., Орлова, А.В., Тузова, А.С. (2021). Особенности психологического благополучия одаренных подростков с разным уровнем развития креативности. *Психологическая наука и образование, 26*(2), 28—39. https://doi.org/10.17759/pse.2021260203
   Laktionova, E.B., Gretsov, A.G., Orlova, A.V., Tuzova, A.S. (2021). Psychological Well-Being of Gifted Teenagers with Different Levels of Creativity. *Psychological Science and Education, 26*(2), 28—39. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2021260203
2. Ayllón-Negrillo, E., Salamanca-Villate, A., Cava, M.J., Lascorz-Lozano, L. (2024). Resilience and social support as predictors of life satisfaction in preadolescents: a gender analysis. *Current Psychology*, *43*(21), 18982—18991. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05673-7
3. Berger, L.M., Panico, L., Sheridan, A., Thévenon, O. (2024). Parental emotional support and adolescent well-being: A cross-national examination of socio-economic and gender gaps based on PISA 2018 surveys. *OECD Papers on Well-being and Inequalities*, 20. https://doi.org/10.1787/2b7a2ac6-en
4. Bravo-Sanzana, M., Terán-Mendoza, O., Miranda, R., Oriol, X., Varela, J., Mieres-Chacaltana, M. (2025). Assessing Psychological Well-Being Among Adolescents: A New Multidimensional Instrument for Chilean School Students. *Sustainability*, *17*(21), Article 9482. https://doi.org/10.3390/su17219482
5. Brisson, R., Mendes, F.G., Catunda, C. (2023). Accounting for the gender gap in adolescents' life satisfaction: evidence from nationally representative samples of school attendees in

Luxembourg. *International Journal of Adolescence and Youth*, *28*(1), Article 2283563. https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2283563

6. Lavrijsen, J., Verschueren, K. (2023). High cognitive ability and mental health: Findings from a large community sample of adolescents. *Journal of Intelligence*, *11*(2), Article 38. https://doi.org/10.3390/jintelligence11020038
7. Lyyra, N., Thorsteinsson, E.B., Eriksson, C., Madsen, K.R., Tolvanen, A., Löfstedt, P., Välimaa, R. (2021). The Association between Loneliness, Mental Well-Being, and Self-Esteem among Adolescents in Four Nordic Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(14), Article 7405. https://doi.org/10.3390/ijerph18147405
8. Reiss, F., Cosma, A., Bersia, M., Erhart, M., Dalmasso, P., Devine, J., Hulbert, S., Catunda, C., Gobina, I., Giladi, A., Jeriček Klanšček, H., Ravens-Sieberer, U. (2024). Adolescents perception of the COVID-19 pandemic restrictions and associated mental health and well-being: gender, age and socioeconomic differences in 22 countries. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 18*(1), Article 86. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00779-z
9. Reiss, F., Erhart, M., Kaman, A., Devine, J., Zoellner, F., Ravens-Sieberer, U. (2026). Tracing socioeconomic inequalities in children's and adolescent's mental health: longitudinal study findings from 2017 to 2024. *BMC Public Health, 26*, Article 711. https://doi.org/10.1186/s12889-026-26577-0
10. Rudolf, R., Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation. *Child Indicators Research*, *16*(3), 917—940. https://doi.org/10.1007/s12187-022-10005-x
11. Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(4), 719—727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719
12. Sánchez-Moncayo, M.R., Menacho, I., Ramiro, P., Navarro, J.I. (2025). Perfectionism and psychological well-being in adolescents with high intellectual abilities. *Frontiers in Psychology*, *16*, Article 1617755. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1617755
13. Volkova, E.N., Bezgodova, S.A., Miklyaeva, A.V., Volkova, I.V. (2020). Psychological well-being of adolescents gifted in math, humanities and sports: Comparative analysis. *Psychology in Education*, *2*(4), 358—365. https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-358-365
14. Zhou, M., Maher, C., Brinkman, S., Cools, J., Dumuid, D. (2026). Well-being decline during adolescence: school transition as a predominant driver beyond age progression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 6*, 1513—1524. https://doi.org/10.1111/jcpp.70154

Information about the authors

Phuong Thao Bui, Master of Science (Psychology), Faculty of Educational Science, University of Education – Vietnam National University, Hanoi, Vietnam, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3908-5777, e-mail: buithao@vnu.edu.vn

Информация об авторах

Фыонг Тхао Буй, магистр, факультет наук об образовании, Университет образования – Вьетнамский национальный университет, Ханой, Вьетнам, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3908-5777, e-mail: buithao@vnu.edu.vn

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Ethics statement

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

Декларация об этике

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

Поступила в редакцию 29.05.2026
Поступила после рецензирования 11.09.2026
Принята к публикации 14.09.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.05.29
Revised 2026.09.11
Accepted 2026.09.14
Published 2026.09.30

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 79–113.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070305
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 79–113.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070305
ISSN 2713-0584 (online)

БЕЗОПАСНОСТЬ И ПРАВО |

SAFETY AND LAW

Научная статья | Original paper

Developing a socio-ecological prevention framework for child sexual abuse in Gweru District, Zimbabwe: engaging stakeholders for contextual solutions

A. Maposa[1] ✉
[1] Midlands State University, Gweru, Republic of Zimbabwe
✉ maposaa@staff.msu.ac.zw

Abstract

Context and relevance. Child sexual abuse remains a major public health and human rights issue, especially in low and middle-income countries where prevention systems are often fragmented and lack coherence. Although socio-ecological frameworks are widely used, they often remain descriptive rather than being translated into an integrated prevention architecture. **Objective.** To develop a context-specific CSA prevention framework for Gweru district, Zimbabwe, integrating global evidence with stakeholders' local expertise. **Methods and materials.** The study was conducted in Gweru District, Zimbabwe, involving purposively selected teachers, psychologists, and social workers with experience in child sexual abuse. A multi-phase participatory design was employed, incorporating a structured literature review, semi-structured interviews, a Delphi process, and a co-creation workshop. Data were analysed using socio-ecologically guided thematic analysis. **Results.** Findings informed the development of a socio-ecological prevention framework comprising coordinated interventions across the individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem levels. The framework emphasises coordination, collaboration, reporting, and monitoring as cross-cutting mechanisms for strengthening child protection systems. Stakeholders consistently preferred system alignment over isolated programming elements. **Conclusions.** The framework extends the practical application of the socio-ecological model by translating prevention activities across ecological levels into a coordinated and contextually grounded child protection framework. The findings highlight the importance of collaboration, reporting, monitoring, and accountability mechanisms in strengthening child sexual abuse prevention systems.

Keywords: child sexual abuse, socio-ecological model, prevention systems, stakeholder engagement, digital governance, low- and middle-income countries

© Мапоса А., 2026

CC-BY-NC

Funding. The study was supported through a research grant awarded by the Midlands State University Research Board (Grant Number: MSU-RB167-2025-EC3968-01R).

Acknowledgements. The author is grateful for the permission to study from the Ministry of Secondary and Primary Education and the Ministry of Labour and Social Welfare.

For citation: Maposa, A. (2026). Developing a socio-ecological prevention framework for child sexual abuse in Gweru District, Zimbabwe: engaging stakeholders for contextual solutions. *Social Sciences and Childhood, 7*(3), 79—113. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2026070305

Разработка концептуальной основы программы профилактики сексуального насилия в отношении детей в районе Гверу, Зимбабве: вовлечение заинтересованных сторон в выработку решений с учетом местного контекста

А. Мапоса[1] ✉
[1] Государственный университет Мидлендса, Гверу, Республика Зимбабве
✉ maposaa@staff.msu.ac.zw

Резюме

Контекст и актуальность. Сексуальное насилие над детьми остается серьезной проблемой общественного здравоохранения и прав человека, особенно в странах с низким и средним уровнем дохода, где системы профилактики часто фрагментированы и лишены согласованности. Несмотря на широкое использование социоэкологических рамочных моделей, они нередко применяются лишь описательно, а не преобразуются в интегрированную архитектуру профилактики. **Цель.** Разработка рамочной модели профилактики сексуального насилия над детьми (СНД) в районе Гверу (Зимбабве), учитывающей местный контекст и интегрирующей глобальные научные данные с локальной экспертизой заинтересованных сторон. **Методы и материалы.** Исследование проводилось в районе Гверу (Зимбабве) с участием целенаправленно отобранных учителей, психологов и социальных работников, имеющих опыт работы с проблемами сексуального насилия над детьми. Использовался многоэтапный партисипаторный дизайн, включающий структурированный обзор литературы, полуструктурированные интервью, метод Дельфи и семинар по совместной разработке; анализ данных проводился с помощью тематического анализа, основанного на социоэкологическом подходе. **Результаты.** Полученные данные послужили основой для разработки социоэкологической рамочной модели профилактики, включающей скоординированные вмешательства на уровне индивида, а также на уровнях микросистемы, мезосистемы, экзосистемы и макросистемы. Модель делает акцент на координации, сотрудничестве, отчетности и мониторинге как сквозных механизмах укрепления систем защиты детей. Заинтересованные

стороны последовательно отдавали предпочтение системной согласованности, а не изолированным программным элементам. **Выводы.** Предложенная рамочная модель расширяет практическое применение социоэкологической модели, преобразуя профилактические мероприятия на различных экологических уровнях в скоординированную и учитывающую местный контекст рамочную модель защиты детей. Полученные результаты подчеркивают важность механизмов сотрудничества, отчетности, мониторинга и подотчетности для укрепления систем профилактики сексуального насилия над детьми.

Ключевые слова: сексуальное насилие над детьми, социоэкологическая модель, системы профилактики, вовлечение заинтересованных сторон, цифровое управление, страны с низким и средним уровнем дохода

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Научного совета Университета Мидлендс (Департамент исследований и инноваций), проект № MSU-RB167-2025-EC3968-01R.

Благодарности. Автор выражает признательность Министерству среднего и начального образования и Министерству труда и социального обеспечения за предоставление разрешения на проведение исследования.

Для цитирования: Мапоса, А. (2026). Разработка концептуальной основы программы профилактики сексуального насилия в отношении детей в районе Гверу, Зимбабве: вовлечение заинтересованных сторон в выработку решений с учетом местного контекста. *Социальные науки и детство, 7*(3), 79—113. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070305

Introduction

Child sexual abuse (CSA) represents a profound and pervasive global public health and human rights concern, recognised for its devastating long-term consequences that profoundly impact individuals, families, and entire communities (Bryce, 2020). These consequences can manifest as severe mental health issues such as anxiety, depression, post-traumatic stress disorder, and even suicidal ideation; often persisting into adulthood. Survivors may also experience cognitive disturbances, difficulties with memory and attention, leading to poor academic performance and low self-esteem. Furthermore, maladaptive coping skills, including substance abuse and risky sexual behaviours are common, perpetuating a cycle of distress and hindering the formation of healthy relationships. In addition to individual suffering, the stigma and shame associated with CSA can lead to social isolation and complicate the pursuit of justice and healing (Laajasalo et al., 2022). This issue is particularly critical in low- and middle-income countries (LMIC) such as Zimbabwe, where prevention systems are often fragmented, under-resourced, and lack coordinated strategies to address the multi-faceted nature of the problem, thus exacerbating these long-term impacts (Adam, Ahmad, Kassim, 2024). Despite significant international and national efforts to combat this pervasive issue, CSA remains distressingly prevalent (Mensah, Abdullah, Cudjoe, 2024).

To adequately address this intricate problem, the socio-ecological model of Bronfenbrenner (1996) offers a robust theoretical framework, providing a comprehensive lens through which to understand the aetiology and prevention of CSA. This model conceptualises CSA not as an isolated event but as

an outcome shaped by the dynamic interplay of influences across multiple interacting levels, namely the individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem. Adopting a public health perspective, this framework moves beyond simplistic, individual-blaming explanations, acknowledging that both risk and protective factors for CSA victimisation and perpetration are distributed and interact across these interconnected spheres. As Martinello emphasises, such a holistic approach is vital for developing integrated and effective prevention and intervention strategies that accurately target the systemic and social roots of sexual violence, rather than merely addressing its symptoms (Martinello, 2020). The socio-ecological model thus provides a critical foundation for developing contextually relevant and effective prevention programs, particularly in resource-constrained environments where vulnerabilities are often compounded by systemic weaknesses. Bronfenbrenner's socio-ecological theory, which underpins this model, posits that human development is influenced by interactions within a series of nested systems, from the immediate environment to broader cultural and societal contexts (Quadara, El-Murr, Latham, 2017). Understanding these interconnections is crucial for designing interventions that are truly impactful.

The existing literature demonstrates that vulnerability to CSA is influenced by a complex interplay of factors spanning these ecological levels. At the individual level, personal characteristics and developmental factors may influence vulnerability to CSA (Quadara, El-Murr, Latham, 2017). For perpetrators, individual-level risk factors are diverse, encompassing a range of psychological, behavioural, and experiential characteristics. In their systematic review and meta-analysis of risk factors associated with CSA perpetration, D.J. Whitaker and colleagues grouped the identified risk factors into broad categories, which are family factors, externalising behaviours, social deficits, sexual problems, and problematic attitudes or beliefs (Whitaker et al., 2008). They further highlighted that child sex offenders often differ significantly from non-sex offenders, particularly concerning sexual problems and attitudes, and cognitions that minimise perpetrators' culpability. In addition to that, A. Quadara, A. El-Murr and J. Latham indicate that these non-violent child sex offenders may employ primitive and immature defence mechanisms such as dissociation (Quadara, El-Murr, Latham, 2017). They went on to say that perpetrators often utilise sophisticated grooming tactics, building trust and making the child feel special, gradually introducing sexual content, and enforcing secrecy, effectively isolating the child.

Apart from those factors related to the offender, there are factors at the individual level that put victims of sexual abuse at risk. These factors include, but are not limited to, social isolation, family dysfunction, physical and intellectual disabilities, lack of secure attachments, a history of maternal CSA, and exposure to family violence (Quadara, El-Murr, Latham, 2017). Other factors associated with victimisation, as highlighted by Jones et al. (2020), include a child's use of alcohol or drugs, having a physical or learning disability, being cared for by someone other than parents, a history of sexual activity, or a history of psychiatric support. Evidence from meta-analytic research indicates that individual-level risk factors for victimisation include prior exposure to abuse, family dysfunction, and parental vulnerability, which may increase children’s susceptibility to further victimisation (Assink et al., 2019). Studies have also suggested that socio-economic factors like low education and low income can be associated with higher levels of sexual violence victimisation (Bows, 2017; Dallelucci et al., 2019). These elements at the individual level, therefore, underscore how individual predispositions and life circumstances create varied levels of risk.

Apart from the individual level, victimisation also occurred at the microsystem level. At this level, close relationships such as family and immediate caregivers play a critical role in increasing the risk of experiencing or perpetrating CSA. Within familial relationships, CSA is highly prevalent, particularly intrafamilial abuse, which involves a wide range of perpetrators from biological relatives to stepfamily members. Dysfunctional family dynamics, such as poor cohesion and domestic violence, create environments where sexual abuse can thrive. Children in single-parent or blended families may be at a heightened risk of victimisation, and maternal dissatisfaction with marriage can also contribute to an increased likelihood of abuse (Quadara, El-Murr, Latham, 2017). Moreover, the quality of the parent-child relationship is also a critical predictor of a child's vulnerability to CSA. Parents play a crucial role as protectors, both directly through supervision, monitoring, involvement, and communication, and indirectly by promoting their children's competence and well-being. As Rudolph et al. (2017) found, parental interventions show promise in enhancing communication and supervision practices among caregivers. Therefore, the absence of this parental involvement creates a good breeding ground for children's victimisation. Furthermore, Quadara, El-Murr and Latham (2017) postulate that peer and social interactions also contribute to the risk profile, as social isolation can leave victims with limited avenues for disclosure and support. Therefore, prevention strategies at this level include strong and healthy social connections, parenting programmes and peer-based interventions designed to strengthen communication, reduce conflict within families, and promote healthy relational dynamics (Finkelhor, 2009; Rudolph et al., 2017).

The third level, which is also key in promoting vulnerability and acts as a prevention ground, is the mesosystem. Interactions between immediate environments, such as relationships between families and schools, influence children’s exposure to risk on the one hand and protection on the other hand (Quadara, El-Murr, Latham, 2017). According to Morris et al. (2017) neighbourhood characteristics are important factors in shaping the prevalence of CSA, where communities exhibit high rates of child abuse and neglect. Risk factors at this level include inadequate social support systems within the community and weak community-level accountability mechanisms. Limited social sanctions against perpetrators have also been identified as key contributors to the persistence of CSA in these contexts. Prevention efforts at this level seek to identify and modify the characteristics of settings that increase or buffer against the risk for violence, particularly the social, economic, and environmental characteristics of neighbourhood, school, and workplace environments (Quadara, El-Murr, Latham, 2017). As Quadara, El-Murr and Latham describe, community-level approaches include providing children with safer environments by addressing "hot spots" of CSA, ensuring collective efficacy, and using bystander programmes. Additionally, Centers for Disease Control and Prevention (Fortson et al., 2016) also highlighted those modifications to the physical and social environment, such as creating safer community spaces, strengthening institutional safeguards, and implementing screening procedures in youth-serving organisations, are important strategies for reducing risk. Moreover, Quadara, El-Murr and Latham (2017) noted that community mobilisation, gender-sensitive programming, and faith-based involvement aiming to shift harmful social norms and reduce the stigma associated with sexual abuse are also key things that need to be considered.

Beyond the mesosystem, the fourth level, which also needed to be looked at, is the exosystem**.** This level refers to broader institutional and environmental factors that indirectly influence children’s experiences. These include social services, law enforcement systems, and workplace conditions

affecting caregivers. As noted by Quadara, El-Murr and Latham (2017), on the one hand, weak institutional coordination, limited reporting mechanisms, and ineffective service delivery at this level increase vulnerability by constraining protective responses. On the other hand, strong and well-organised coordination within institutions and an effective reporting mechanism accompanied by proper handling of reported cases also increases protection of children from victimisation.

Finally, at the macrosystem level, broader cultural values, societal norms, economic conditions, and legal frameworks shape attitudes toward and responses to CSA (Quadara, El-Murr, Latham, 2017; Finkelhor et al., 2013). At this level, these broader socio-cultural norms, which include gender inequality, stigma surrounding disclosure, and silence around sexuality, perpetuate conditions in which CSA occurs (Adam, Ahmad, Kassim, 2024; Selengia, Thuy, Mushi, 2020). Together, these factors highlight that CSA is not solely an individual-level issue, but one that is embedded within broader structural and systemic contexts. Moreover, CSA at this level is further shaped by broader socio-economic and policy environments. Cultural values and belief systems significantly influence how CSA is perceived, reported, and addressed. In some collectivist contexts, lower reported rates of CSA may reflect underreporting due to stigma, cultural taboos, and norms discouraging disclosure rather than actual lower prevalence (Danaeifar et al., 2022; Selengia, Thuy, Mushi, 2020). Certain cultural ideologies, including beliefs that reinforce male dominance and sexual entitlement, may further contribute to the persistence of CSA and warrant attention in prevention efforts (Adam, Ahmad, Kassim, 2024). Additionally, socioeconomic conditions also play a critical role. Poverty and economic instability can increase vulnerability by disrupting family structures and caregiving arrangements. For example, economic hardship may lead to parental migration, leaving children in less supervised or alternative care arrangements, thereby increasing exposure to risk (Finkelhor et al., 2013; Quadara, El-Murr, Latham, 2017). However, legal and policy frameworks are also equally central to prevention and response. Laws that criminalise CSA and protect children's rights are essential for improving reporting and accountability. Evidence suggests that many policy responses remain reactive rather than preventive, with a strong emphasis on identification and reporting rather than addressing upstream risk factors (Finkelhor, 2009).

Despite the widespread application of these socio-ecological frameworks in violence prevention research, a significant research gap persists. These frameworks are frequently used descriptively rather than effectively translated into a coordinated system architecture that comprehensively addresses the multi-level interplay of factors contributing to CSA. This fragmentation is particularly evident in LMICs like Zimbabwe, where prevention efforts often operate in parallel rather than in a coordinated manner, limiting their systemic leverage. Quadara, El-Murr and Latham (2017) observed a relatively fragmented understanding of prevention across different service systems and agencies. This fragmentation leads to inconsistent criteria for funding programs, poor program design, sluggish development of best practices, disconnected prevention activities, and weak evaluation methodologies. Individualised interventions are frequently limited, focusing only on the individual and potentially placing undue responsibility on children to prevent abuse. As Quadara, El-Murr and Latham emphasise, risk and protection can accumulate and interact across all levels of the socio-ecological model, contributing to the inherent complexity in designing and implementing truly effective prevention strategies. Research consistently demonstrates that individual-level interventions alone are insufficient to address the systemic drivers of child sexual abuse, underscoring the need for

coordinated, multi-level prevention approaches (Fortson et al., 2016; Martinello, 2020; McKibbin et al., 2020). This fragmentation, compounded by issues like poor intersectoral cooperation, constitutes a primary obstacle to effective child protection, particularly in resource-constrained contexts where expertise and data are scarce (Adam, Ahmad, Kassim, 2024; Danaeifar et al., 2022).

Therefore, the overarching aim of this study is to develop a context-specific socio-ecological prevention framework for CSA. The study specifically sought to bridge the identified gap by moving beyond a descriptive application of the socio-ecological model to develop a coordinated system architecture. By integrating global evidence with locally grounded stakeholder expertise, the objective of this study was to identify key areas for intervention and provide a framework for developing targeted, effective, and coordinated prevention strategies. These strategies are designed to be responsive to the unique socio-ecological dynamics of Gweru District and offer transferable insights for comparable resource-constrained settings. This study extends the practical application of the socio-ecological model by integrating governance, institutional coordination, and stakeholder engagement within a contextually grounded prevention framework. By translating socio-ecological principles into practice, the study offers an applied socio-ecological prevention architecture for strengthening child protection in Zimbabwe and comparable resource-constrained settings.

Research questions

This study was guided by the following research questions:

1. What socio-ecological risk and protective factors influence CSA prevention in Gweru District, Zimbabwe?
2. What prevention strategies and intervention approaches are identified in the international CSA prevention literature?
3. Which contextually relevant prevention components can be prioritised through stakeholder consensus?
4. How can these components be integrated into a coordinated socio-ecological framework for CSA prevention?

Objectives of the Study

The overall aim of this study was to develop a contextually relevant socio-ecological framework for child sexual abuse prevention in Gweru District, Zimbabwe.

To achieve this aim, the study sought to:

1. Examine international evidence on CSA prevention strategies and intervention approaches.
2. Identify socio-ecological risk and protective factors influencing CSA prevention in Gweru District.
3. Establish stakeholder consensus on priority prevention components through a Delphi process.
4. Develop a coordinated socio-ecological child sexual abuse prevention framework informed by empirical evidence and stakeholder perspectives.

Materials and methods

Study design. This study employed a staged, multi-phase participatory research design to develop a context-specific socio-ecological prevention framework. The design integrated global evidence synthesis with locally grounded stakeholder engagement to ensure both empirical rigour and contextual relevance. Guided by Bronfenbrenner's socio-ecological framework, the study examined

CSA across interconnected levels namely, the individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem, allowing for a comprehensive understanding of risk and protective factors within the local context. The research was conducted in Gweru District, Zimbabwe, a setting characterised by socio-economic diversity and established child protection structures. The study combined four sequential and interrelated phases: (i) a structured literature review of international CSA prevention approaches; (ii) qualitative semi-structured interviews with key stakeholders; (iii) a two-round Delphi consensus process; and (iv) a stakeholder co-creation workshop. The literature review was undertaken to identify commonly reported risk factors, protective mechanisms, and prevention strategies documented in international studies. Findings from the review informed the development of the interview guide and provided an evidence base for subsequent stakeholder consultations and consensus-building activities.

Participants and sampling.

A total of 12 participants (Table 1) were purposively selected based on their professional experience in child protection and direct involvement in CSA prevention and response. The sample comprised 8 primary school teachers, 2 educational psychologists, and 2 social workers. Participants ranged in age from 30 to 50 years and included 8 females and 4 males. All participants were government employees and had a minimum of five years of professional experience working with children and child protection-related issues. Purposive sampling was employed to ensure that participants possessed relevant professional knowledge and practical experience regarding CSA prevention and response. Inclusion criteria required participants to be currently employed within the education, social welfare, or psychological services sectors and to have direct experience working with children or handling CSA-related cases. Individuals without a minimum of five years of professional experience in these sectors were excluded. All 12 participants took part in the qualitative interview phase. Ten participants subsequently participated in the first Delphi round, comprising all educational psychologists, all social workers, and six teachers. Nine participants completed the second Delphi round following the withdrawal of one teacher due to competing professional commitments. The same nine participants participated in the stakeholder co-creation workshop. The retention of participants across phases ensured continuity and strengthened the validity of the consensus-building process.

Given the exploratory and participatory nature of the study, sample adequacy was determined by the depth of professional expertise represented rather than statistical representativeness. The selected participants provided rich, practice-based insights from multiple sectors involved in child protection, making them well suited to contribute to the development of a contextually relevant prevention framework.

Table 1 / Таблица 1

Participant characteristics (N = 12)
Описание выборки (N = 12)

Variable / Переменная	**Category / Категория**	**N (%)**
Profession / Профессия	Teachers / Учителя	8 (66,7)
	Educational psychologists / Педагоги-психологи	2 (16,7)
	Social workers / Социальные работники	2 (16,7)

Gender / Пол	Female / женский	8 (66,7)
	Male / мужской	4 (33,3)
Age range / Возраст	30–39 years / лет	5 (41,7)
	40–50 years / лет	7 (58,3)
Professional experience / Стаж работы в сфере	5–10 years / лет	4 (33,3)
	>10 years / лет	8 (66,7)
Study phase participation / Участие в этапах исследования	Interviews / Интервью	12 (100,0)
	Delphi round 1 / 1 раунд метода Дельфи	10 (83,3)
	Delphi round 2 / 2 раунд метода Дельфи	9 (75,0)
	Co-creation workshop / Семинар по совместной разработке	9 (75,0)

Participants were purposively selected based on their professional involvement in child protection and CSA prevention and response. All participants were government employees with at least 5 years of professional experience.

Data collection procedures. Data collection was conducted across four interconnected phases. The first phase involved a structured literature review of published literature on CSA prevention. Relevant studies were identified through searches of Google Scholar, Scopus, and PsycINFO. Searches were conducted between October and December 2025 and focused on literature published between 2010 and 2025. Combinations of keywords including "child sexual abuse", "prevention", "intervention", "child protection", "safeguarding", and "socio-ecological model" were used. The review prioritised peer-reviewed journal articles, systematic reviews, policy documents, and international frameworks relevant to CSA prevention. Studies were included if they addressed CSA risk factors, protective factors, prevention interventions, safeguarding approaches, or socio-ecological prevention strategies. Publications focusing exclusively on offender treatment, unrelated forms of child maltreatment, or studies lacking direct relevance to prevention were excluded. The initial search yielded 96 records. Following removal of duplicates and screening for relevance, 42 publications were retained for review. The review focused on identifying commonly reported risk factors, protective factors, intervention approaches, and implementation challenges across different socio-ecological levels. Findings from this review informed the development of interview schedules and the subsequent Delphi consensus process. The second phase comprised qualitative semi-structured interviews with selected participants. Interviews were conducted either in person or via online platforms, depending on participant availability, and lasted approximately 45–60 minutes. The interview guide was informed by findings from the structured literature review and structured around socio-ecological domains to explore perceived risk factors, protective mechanisms, systemic gaps, and opportunities for coordinated intervention.

A two-round Delphi process was conducted to refine and prioritise prevention components identified through the structured literature review and qualitative interviews. Participants were asked to rate the relevance, contextual applicability, and implementation feasibility of proposed intervention components using a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). A consensus threshold of 75% agreement was established a priori for the retention of intervention components. Components not meeting this threshold in Round 1 were revised based on participant

feedback and re-evaluated during Round 2. Ten participants completed Round 1, while nine completed Round 2. The Delphi process enabled systematic refinement of prevention components while reducing the influence of dominant voices and promoting collective expert judgement.

The final phase consisted of a stakeholder co-creation workshop, where participants collaboratively synthesised findings from previous phases into a structured prevention framework. The workshop included facilitated discussions, system-mapping exercises, and consensus-building activities.

Data analysis. Data analysis was conducted using an iterative and integrative approach across all phases of the study. Qualitative data from the semi-structured interviews were analysed using deductive thematic analysis guided by the socio-ecological framework. Transcripts were read repeatedly to ensure familiarisation, followed by coding of data segments according to ecological levels (individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem). Codes were refined and grouped into broader themes reflecting patterns of risk and protective factors. The analysis was conducted manually, with continuous comparison across participants to ensure consistency and depth.

Data from the structured literature review were analysed using a structured narrative synthesis approach. Extracted studies were examined to identify key intervention types, target populations, and implementation strategies. Findings were organised into thematic categories aligned with the socio-ecological framework. The aim was to identify recurring patterns, conceptual trends, and gaps in the literature to inform subsequent phases of the study. Data generated through the Delphi process were analysed using descriptive and consensus-based techniques. Initial qualitative inputs from Round 1 were thematically grouped to develop structured items for Round 2. Participants then rated these items using a five-point Likert scale. Measures of central tendency and percentage agreement were used to assess consensus, with a predefined threshold of 75% agreement applied to determine which components were retained, revised, or excluded. Finally, data from the stakeholder co-creation workshop were analysed through thematic synthesis, integrating workshop discussions, system-mapping outputs, and participant reflections. The analysis focused on identifying areas of convergence across phases and translating these into actionable prevention components. Particular attention was given to how participants collectively interpreted relationships between risk and protective factors across ecological levels.

Across all these phases, analysis was iterative and integrative, allowing insights from the structured literature review, interviews, Delphi process, and workshop to inform one another and strengthen the overall coherence of the study.

Ethical considerations. Permission to conduct the study was obtained from the Ministry of Primary and Secondary Education and the Ministry of Labour and Social Welfare in Zimbabwe prior to data collection. Participation was voluntary, and all participants provided informed consent before taking part in the study. Participants were informed of the purpose of the research, their right to withdraw at any stage without penalty, and the measures taken to ensure confidentiality and anonymity. To protect participant identities, no personally identifiable information was collected or reported. Data were securely stored and used solely for research purposes. Given the professional nature of the participant group and the non-clinical focus of the study, particular care was taken to ensure that discussions relating to CSA remained focused on professional experiences and prevention systems rather than personal disclosures.

Results

The findings of this study unfold in four interconnected phases, namely: (i) a structured literature review of global approaches to CSA prevention; (ii) qualitative semi-structured interviews with stakeholders; (iii) a two-round Delphi consensus process; and (iv) co-creation workshop that informed the development of a socio-ecological prevention framework (Table 4). Together, these phases show how CSA vulnerabilities are amplified in interconnected socio-ecological systems across the individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem levels and how the activation of protection requires deliberate coordination in the same areas. The results are grouped in three overarching themes, namely Theme 1, which presents the patterns and gaps identified in the global evidence base, Theme 2, which illustrates the socio-ecological risk factors and Theme 3, which also illustrates socio-ecological protective factors. All these themes are illustrated below.

Theme 1: Findings from the structured review of international CSA prevention approaches

The structured literature review synthesised the findings of the peer-reviewed studies examining interventions designed to prevent and respond to CSA in a variety of global contexts. Interventions were grouped into five socio-ecological domains, namely school-based prevention, family-oriented programming, community mobilisation and norm transformation, legislative and systemic reform, and trauma-informed therapeutic responses. While approaches vary in scope and intensity, the overall picture is one of innovation and fragmentation at the level of the environment. School-based prevention has been identified as the most consistently documented strategy, with programmes typically addressing body autonomy, distinguishing between safe and unsafe touch, promoting disclosure pathways, and identifying trusted adults. Across settings, these interventions have shown short-term improvements in children's knowledge and disclosure capacity. However, evidence has repeatedly highlighted persistent knowledge gaps, poor long-term monitoring and variability in the level of compliance. Hybrid and digitally adapted models have shown growing promise, especially in contexts affected by school disruption; however, technological inequalities limit their reach in LMICs.

Moreover, family-based interventions also emphasised caregiver education, communication, and supervision practices to strengthen relationship protection. Parenting programmes have been associated with increased caregiver awareness and a reduction in harsh disciplinary practices associated with CSA vulnerabilities. However, the involvement of male carers remained limited, and family strategies were rarely systematically integrated with school efforts, which reduced cross-system support and sustainability. Furthermore, faith-based dialogues, community mobilisation strategies, and gender transformation programming were seen to be associated with positive changes in attitudes and increased willingness to take action, while structural reforms, which include mandatory reporting laws, child-friendly court procedures, and one-stop shops, were seen to be strengthening the response and support mechanisms for survivors. However, enforcement gaps, limited resources, and institutional fragmentation have been recurrent problems, especially in the context of LMICs. Moreover, many evaluations relied on proxy indicators rather than direct measures of CSA incidence.

Theme 2: Socio-ecological risk factors

Qualitative stakeholder interviews revealed that CSA in Gweru District is driven by interrelated risk factors within individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem systems. For

analytical clarity, these pathways are understood as comprising (a) factors that increase children's vulnerability to victimisation, and (b) factors that enable or facilitate perpetration within specific relational and systemic contexts. The participants consistently framed CSA not as an isolated incident but as the result of systemic weaknesses interacting at different levels. As a result, several subthemes emerged from this theme, including constrained child agency and emerging digital exposure; family silence, economic migration, and relational instability; community norms, patriarchy, and cultural silence; and institutional fragmentation and weak enforcement.

Subtheme 2.1: Child vulnerability and emerging digital exposure

Stakeholders described children's developmental dependence, limited information on consent and economic vulnerability as key risk factors. These findings primarily reflect several child reliability factors at the individual and microsystem levels, rather than causes of perpetration. As one teacher explained:

"The unstable economy in our country has caused a lot. Because of economic hardship in our country, several families are left headed by either an older child (child-headed family) or young children are left in the custody of an uncle or in some worst scenarios, children are left with neighbours whilst parents are moving to other areas of the country looking for food. In some cases, parents even leave the country for greener pastures, hence exposing children to high levels of risk of abuse." (Teacher)

Another issue which participants noted is that of children with disabilities. Several issues put these children at risk, for example, some of them could not speak properly, such that they cannot even be able to relate the abuse. Some depend much on caregivers for almost everything, which also increases their vulnerability. This was reiterated by one of the participants, from the Department of Social Welfare, who stated that:

"We have received several cases of abuse involving children with several disabilities. It is so pathetic that such children are also victims of abuse. The issue of overdependence on other people increases their vulnerability. We have also realised that even if these children are taken for an interview, some of them have challenges in giving a proper report, and this also gives advantage to the perpetrators who, at times, just go free without being convicted." (Social Worker)

Additionally, participants noted that digital exposure has silently and unknowingly introduced new dimensions of risk regarding sexual abuse. One of the participants from the Ministry of Primary and Secondary Education mentioned that:

"Children now have phones that they use to store nude pictures and share with others at school. After viewing these nude pictures, some older students will then try to experiment with what they have seen with other young children at school or in their neighbourhoods, hence promoting abuse." (Teacher)

Therefore, these accounts show how vulnerability to sexual abuse at the individual level is continuously shaped not only by the developmental stage but also by the relational and structural conditions that increase vulnerability within insufficiently protective environments.

Subtheme 2.2: Family silence and economic migration

Findings indicate that family systems can function as both protective and high-risk environments. Within this context, a distinction emerges between child vulnerability factors, such as disrupted

caregiving arrangements due to economic migration, and perpetrator-enabling conditions, including the protection of offenders within family structures. The silence around sexuality and the protection of offenders were the most recurrent themes. Evidence gathered from participants proved that the microsystem-level dynamics that may enable perpetration include the protection of offenders by close relatives, especially in situations where the perpetrator is a close relative, and particularly where the perpetrator holds economic or social power within the household. One of the participants, a school psychologist, clearly mentioned that:

"Families tend to defend the abuse, especially when the perpetrator is a close relative, to protect the family's reputation, and this results in recurrence of abuse since the perpetrator will know that no one is going to report him or her. Imagine your uncle, who is looking after you, paying fees and buying food for you, is to be incarcerated for 10 years. No one will be comfortable letting that person go beyond bars." (Psychologist)

The participant added, *"In such cases, it will be very difficult for us, as educational psychologists, to fully assist victims and survivors."*

In addition to silence in reporting, the hard economic environment in Zimbabwe was also mentioned as another factor that exacerbates risks to sexual abuse in most communities. Participants noted that because of these economic hardships, most children are left behind by their parents as child-headed families or under the custodianship of relatives while their parents migrate for greener pastures. A sentiment from one participant reinforced this when she stated:

"The relocation of parents in search of greener pastures leaves children in the care of relatives who may end up being the abuser. I was surprised this other day on my way back from work, and it was late, when I saw some children playing football along the road. It was when I asked my colleague, who told me that these children were left alone when their parents left for South Africa. As a result, this kind of situation, where children are left alone, exposes them to sexual abuse." (Teacher)

These findings suggest that economic hardship, caregiving disruptions, and family instability increase children's vulnerability to CSA in various communities, hence requiring attention.

Subtheme 2.3: Community norms, patriarchy, and cultural silence

Beyond individual and microsystem-level risks, findings also revealed that the mesosystem-level contexts in which children interact are also replete with risks that render them vulnerable to abuse. It was revealed that societal norms and stigma are powerful risk amplifiers. These factors are best understood as mesosystem-level conditions that enable perpetration and inhibit disclosure, rather than characteristics of the child. This can be reinforced by sentiments from one participant who stated that:

"Apart from the efforts being made by the new curriculum, which encourages teaching children as early as preschool about body parts which they should not allow anyone to touch, it is still a taboo in our communities for one to be head openly speaking about sex, even with our own children. Therefore, by so doing, it will make it difficult for our own kids to speak out after being abused, hence promoting recurrence of victimisation." (Teacher)

Stigma and victim-blaming attitudes were also found to reinforce silence and discourage disclosure. Participants described how children are sometimes blamed for abuse, especially when it involves girls; this further marginalises victims and insulates perpetrators from accountability. One psychologist said:

"Child blaming is still a big issue in our communities, even in schools. Both teachers and parents should give kids enough time to explain in the event of abuse. Instead, they tend to blame the child, saying it's your fault that you being abused. They usually say to their children that they love accepting goodies from strangers, which leads them to be abused." (Psychologist)

Subtheme 2.4: Institutional fragmentation and weak law enforcement

Additional factors contributing to vulnerability highlighted by participants are those related to institutional fragmentation and weak law enforcement. These findings reflect exosystem and macrosystem-level enabling conditions, which shape opportunities for perpetration and weaken protective responses, rather than increasing vulnerability at the individual level. It was noted that high levels of inconsistent enforcement of the laws by law enforcers, starting from police officers, extending to the judiciary system due to corruption, have undermined the reduction of child abuse, thereby promoting it. One participant highlighted that:

"When laws and regulations are not enforced effectively, the problem of CSA becomes very difficult to deal with." (Psychologist)

This was also reinforced by another participant who noted:

"Corruption means perpetrators are left without being convicted since law enforcers are lured to accept bribes." (Teacher)

These findings indicate that institutional fragmentation contributes significantly to CSA vulnerability. Consequently, participants indicated that CSA may be increasing in some communities.

Theme 3: Socio-ecological protective factors

While stakeholders have described several ways in which risks can be amplified in socio-ecological systems, they have also identified mechanisms that can counteract these risks and disrupt these trends. Protective mechanisms emerged not as isolated programmatic proposals, but as systemic conditions that, if deliberately aligned, can address vulnerabilities at individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem levels.

Subtheme 3.1: Knowledge, agency, and digital awareness

At the individual level, participants underlined the importance of providing children with knowledge and practical skills to strengthen their self-protection and disclosure capacities. Participants consistently highlighted education on body safety, understanding consent and digital literacy as basic safeguards. One participant explained:

"As teachers, we are trying our best to educate these young ones on how best they can safeguard themselves by not allowing anyone to touch their bodies. We have realised that children should be taught about body parts which they should always cover and make sure that no one touches them, even if someone they know or are staying with. Even if the person is of the same sex with them." (Teacher)

Beyond body safety education, digital exposure also emerged as a modern area requiring protection activation. Participants described increased access to mobile phones and social media as a potential weakness and an opportunity for empowerment, provided it is accompanied by structured digital literacy education. A teacher explained that:

"The issue of technology gives headaches to us teachers. As teachers, we always urge children not to spend most of their time on phones and to use them only when researching their homework from

the internet. We always teach them about the advantages and disadvantages that come with technology. Therefore, if they use technology responsibly and understand the dangers online, they can enhance their awareness and ability to seek help within supportive environments." (Teacher)

These narratives, therefore, suggest that supporting children requires not only knowledge provision but also strengthening the protective environments in which they are embedded.

However, stakeholders have made it clear that individual empowerment alone is not enough without strengthening the microsystems in their entirety. Therefore, the following subtheme explains how factors within the microsystem can also help in protecting against CSA.

Subtheme 3.2: Communication and relational trust

Families were repeatedly described as key sites of increased protection. Where silence, denial, and economic pressure accentuated vulnerability, open communication and oversight were framed as protective forces. This was emphasised by one participant who mentioned that:

"One of the key issues which we always try to impart to parents is that of being approachable. Children should feel comfortable discussing or sharing issues related to abuse openly and without fear with their parents and guardians. Once children are comfortable doing that, it will be easy for us as professionals to quickly gather information surrounding the abuse. For that to be achieved, the home environment should always be conducive and friendly." (Social worker)

Other participants also stressed that mutual trust allows timely disclosure and breaks cycles of silence surrounding abuse, which is the key mechanism perpetuating abuse. Structured parent education and guidance for carers was seen as an essential associated with reducing vulnerability. However, participants further recognised economic pressures and migration patterns as limiting protection at the microsystem level. Protection activation at this level has therefore been conceptualised not only as parental responsibility but also as a need for a supportive community and a structural scaffolding to maintain relational security.

Subtheme 3.3: Norm transformation and collective accountability

At this point, participants described cultural silences and taboos as strong drivers of risk. Yet these same structures have been identified as potential places of transformation. Traditional leaders, faith leaders, and school administrators were seen as powerful gatekeepers who could shift community norms about sexuality, disclosure, and responsibility. One participant observed:

"I have also realised that in most cases when the pastor speaks, people tend to listen. So, if this issue is given slots within church services, many people, both old and young, can benefit a lot. Pastors should try to explain to people the link between spirituality and child sexual abuse and how grooming children in a spiritual way can prevent them from being victims or perpetrators. Apart from teachers, we also have our own traditional headmen and chiefs who always have community gatherings with people in our communities. These key stakeholders should also utilise this opportunity to educate people about the danger of being found on the wrong side of the law. By so doing, this can also reduce cases of abuse in our communities." (Teacher)

Participants also identified public dialogue, awareness-raising campaigns, and collective condemnation of abuse as mechanisms to reduce stigma and encourage reporting. They emphasised the need to present CSA as a community concern rather than a private family matter. This shift from secrecy to collective accountability was a critical turning point in the socio-ecological system.

Subtheme 3.4: Institutional credibility and coordination

Protection at the exosystem and macrosystem levels has emerged as a matter of institutional trust and coordination. Participants repeatedly expressed the view that weak law enforcement and corruption undermine the deterrent effect. On the other hand, consistent enforcement and transparent judicial procedures were described as strong protection signals. One participant stated:

"The greatest challenge we are facing as practitioners is that of perpetrators who, after being apprehended, are found walking scot-free without being sentenced. We have realised that the reason why this is happening is because of the levels of corruption within the judiciary systems. Corruption has destroyed our systems. It starts from the officer who did the dockets, the public prosecutor, up to the magistrate and also not leaving out the witnesses. This goes as far as even if someone engages a lawyer. After engaging a lawyer as the complainant, that same lawyer will go in as far as conniving with the accused person, such that if the accused person offers the lawyer more than the complainant has offered, that same lawyer will make sure the sentence of the accused person is reduced or make sure that he/she is released or given free bail. So, what it means here is that the lawyer benefits from both the accused person and the complainant. Therefore, if laws are to be properly enforced and everyone convicted is sentenced accordingly without fear, favour or bias, truly as societies we will witness great changes in relation to cases of child sexual abuse" (Psychologist)

Additionally, participants also stressed the need for coordination between schools, social services, health institutions, and law enforcement. Participants described fragmentation as allowing cases to slip through the cracks, while structured referral channels and information-sharing mechanisms act as safety nets. The activation of protection at the exosystem and macrosystem levels has not been conceived as a stand-alone policy reform, but as a cross-sectoral convergence. Participants further envisaged mechanisms whereby institutions would operate in synergy rather than in isolation, thereby strengthening accountability and support for survivors.

Therefore, it has been seen that across all ecological levels, protection activation has been characterised by deliberate alignment of relational openness, norm-shifting, institutional empowerment, and knowledge-empowerment (Table 2). This insight, therefore, informed the subsequent Delphi consensus phase, which sought to prioritise and operationalise these empirically grounded protective elements in a coherent framework of prevention.

Table 2 / Таблица 2

Summary of socio-ecological risk factors, protective factors, and prevention framework components
Систематизация социоэкологических факторов риска, защитных факторов и компонентов модели профилактики

Socio-ecological level / Социо-экологический уровень	**Risk factors / Факторы риска**	**Protective factors / Защитные факторы**	**Prevention framework components / Компоненты модели профилактики**
Individual / Индивидуальный уровень	Limited awareness of body safety, disability-related vulnerability, unsafe digital	Body safety knowledge, self-efficacy, digital literacy / Знания о	Child empowerment and digital safety education / Расширение

	exposure / Недостаточная осведомленность о безопасности собственного тела, уязвимость, связанная с наличием инвалидности, небезопасное поведение в цифровой среде	безопасности собственного тела, самоэффективность, цифровая грамотность	возможностей детей и обучение цифровой безопасности
Microsystem / Микросистема	Family silence, disrupted caregiving arrangements, poor supervision / Замалчивание проблем в семье, нарушение условий попечительства, недостаточный надзор за детьми	Parent-child communication, trust, supportive caregiving / Общение родителей с детьми, доверие, поддерживающее попечительство	Parenting and caregiver support programmes / Программы поддержки родителей и лиц, осуществляющих попечительство
Mesosystem / Мезосистема	Patriarchal norms, stigma, victim-blaming attitudes / Патриархальные нормы, стигматизация, установки, обвиняющие жертву	Community accountability, norm transformation, public dialogue / Подотчетность сообщества, трансформация социальных норм, публичный диалог	Community awareness campaigns and bystander engagement / Общественные просветительские кампании и вовлечение свидетелей
Exosystem / Экзосистема	Weak referral systems, institutional fragmentation / Несовершенство систем направления, институциональная разрозненность	Inter-sectoral collaboration, effective reporting mechanisms / Межведомственное взаимодействие, эффективные механизмы информирования о случаях	Structured referral pathways and service coordination / Структурированные маршруты направления и координация услуг
Macrosystem / Макросистема	Weak law enforcement, corruption, cultural silence / Слабое правоприменение, коррупция, культурное замалчивание	Policy enforcement, institutional accountability / Обеспечение реализации государственной политики, институциональная подотчетность	Legislative strengthening and monitoring systems / Укрепление законодательной базы и системы мониторинга

From protective mechanism to system alignment: Delphi consensus prioritisation

The preceding qualitative findings demonstrated that both risk factors and protective factors coexist within the socio-ecological systems of Gweru District. While participants clearly articulated processes for activating protection, ranging from child empowerment and family communication to

the transformation of community norms and institutional responsibility, these mechanisms were frequently described as uneven, fragmented, and inadequately coordinated. The qualitative stage thus served to identify the existing protective features and their potential activation points within the system.

The subsequent analytical step involved identifying which of these empirically grounded components were most contextually feasible, relevant, and strategically important for designing a structured prevention framework. To move from descriptive insights to operational prioritisation, a two-step Delphi process was employed to refine and prioritise preventive components derived from both the overarching structured literature review and the local qualitative findings. The Delphi method was selected for its capacity to generate structured expert consensus while mitigating dominance bias through anonymous feedback. Qualitative participants, including teachers, psychologists, and social workers, were invited to assess proposed intervention elements across all socio-ecological domains. In the initial round, participants rated each component based on its general relevance, contextual applicability, and implementation feasibility using a structured rating scale. They were also prompted to provide qualitative comments to clarify reservations, propose clarifications, or suggest omissions. A descriptive analysis determined the level of agreement, with a pre-specified consensus threshold of more than 75 per cent required for component retention. Components failing to reach this consensus were revised in light of narrative feedback and redrafted for the second round, aiming to clarify areas of disagreement and enhance contextual relevance.

Across the 68 statements assessed during Round Two, 65 achieved the predefined consensus threshold ($\geq$ 75% agreement and median $\geq$ 4) and were retained within the final framework. Agreement levels among retained statements ranged from 77,8% to 100%, indicating strong stakeholder support for the proposed prevention components. Three statements relating to stakeholder referral systems, peer-support mechanisms for survivors, and the incorporation of traditional values into prevention programmes did not initially achieve consensus and were subsequently refined based on participant feedback.

To enhance transparency in the consensus-building process, Table 3 presents a summary of selected Delphi findings illustrating the progression of prevention components from Round One thematic identification to Round Two consensus ratings. The table includes representative components that achieved strong consensus across the major socio-ecological domains, as well as components that required revision following participant feedback before inclusion in the final framework.

The consensus process revealed strong agreement across domains regarding the necessity for multi-level alignment rather than fragmented, singular programming. At the individual level, comprehensive body safety education combined with digital literacy education achieved high consensus as a fundamental prerequisite for prevention. At the microsystem level, structured communication and supervision training for caregivers were prioritised as a central mechanism of relational protection. Mesosystem-level components, including awareness-raising campaigns led by traditional and religious leaders, anti-stigma dialogues, and bystander activation strategies, were consistently endorsed as essential for norm transformation. At the exosystem and macrosystem levels, reinforced inter-sectoral coordination protocols, clearer referral channels, and institutionalised monitoring and evaluation systems were identified as crucial building blocks for sustainable impact.

Significantly, the Delphi findings did not introduce new concepts but rather validated and refined protective processes identified in earlier stages. What emerged was not a disparate list of interventions, but a prioritised set of mutually reinforcing components spanning ecological systems. Participants repeatedly emphasised that prevention efforts would be ineffective if implemented in isolation, underscoring the imperative for deliberate alignment and integration across sectors. The Delphi process thus served as a bridge between empirical identification and architectural conceptualisation, transforming locally defined safeguard mechanisms into a structured, consensus-based, and operational framework. These prioritised components subsequently informed a joint development workshop where stakeholders transitioned from validating components to developing the system's architecture, culminating in a dynamic model of the socio-ecological prevention framework.

Table 3 / Таблица 3

Summary of Delphi consensus results
Сводные результаты согласованности мнений экспертов по методу Дельфи

Prevention component / Компонент профилактики	**Round 1 finding / Вывод 1 раунда**	**Changes made before Round 2 / Изменения, внесенные перед 2 раундом**	**Round 2, agreement (%) / 2 раунд, степень согласия (%)**	**Final decision / Итоговое решение**
Awareness and education / Информирование и просвещение (A3)	Need for parent education on CSA prevention / Необходимость просвещения родителей по профилактике СНД	Converted into a structured Delphi statement / Преобразовано в структурированное утверждение для метода Дельфи	100,0	Included / Включено
Family strengthening / Укрепление семьи (F1)	Promote open parent-child communication / Содействие открытому общению между родителями и детьми	Refined wording for clarity / Уточнена формулировка для большей ясности	100,0	Included / Включено
School interventions / Школьные меры (S1)	Schools require child protection policies / Необходимость утверждения в школах регламентов по защите детей	Operationalized as a policy-focused statement / Представлено в виде утверждения о внутренних правилах и процедурах	100,0	Included / Включено
School interventions /	Life skills education identified as protective	Incorporated into prevention	100,0	Included / Включено

Школьные меры (S6)	/ Развитие жизненных навыков признано защитным фактором	framework / Включено в рамочную модель профилактики		
Community mobilization / Мобилизация сообщества (C2)	Traditional leaders should support prevention efforts / Местные общинные лидеры должны содействовать профилактике	Clarified leadership role in child protection / Уточнена роль общинных лидеров в обеспечении защиты детей	100,0	Included / Включено
Multi-sectoral collaboration / Межсекторальное сотрудничество (M1)	Need for stakeholder collaboration / Необходимость сотрудничества заинтересованных сторон	Structured around schools, communities, and NGOs / Структурировано вокруг школ, сообществ и НКО	100,0	Included / Включено
Survivor support services / Службы поддержки пострадавших (SS1)	Access to counselling services for survivors / Доступ к услугам консультирования для пострадавших	Incorporated as a survivor support component / Включено как компонент поддержки пострадавших	100,0	Included / Включено
Economic empowerment / Экономическое расширение возможностей (E3)	Social protection reduces vulnerability / Социальная защита снижает уязвимость	Converted into a prevention strategy / Представлено как стратегия профилактики	100,0	Included / Включено
Legal and policy framework / Нормативно-правовая база (L2)	Strengthening specialized child protection units / Укрепление специализированных служб по защите детей	Clarified institutional responsibilities / Уточнены полномочия профильных ведомств	100,0	Included / Включено
Digital safety / Цифровая безопасность (D1)	Children require online safety education / Необходимость обучения детей	Integrated into digital protection component / Включено в блок обеспечения	100,0	Included / Включено

	основам цифровой безопасности	цифровой безопасности		
Multi-sectoral collaboration / Межсекторальное сотрудничество (M5)	Need for referral pathways among stakeholders / Необходимость четких маршрутов межведомственного перенаправления случаев	Clarified stakeholder roles and referral procedures / Уточнены роли участников и порядок направления случаев	66,7	Revised and included / Пересмотрено и включено
Survivor support services / Службы поддержки пострадавших (SS5)	Need for peer-support mechanisms for survivors / Необходимость механизмов взаимопомощи для пострадавших	Expanded to include broader psychosocial support options / Расширено за счет включения более широкого спектра психосоциальной поддержки	55,6	Revised and included / Пересмотрено и включено
Cultural and contextual adaptation / Культурная и контекстуальная адаптация (CU2)	Incorporation of traditional values in prevention efforts / Включение традиционных ценностей в профилактическую работу	Clarified positive cultural values that support child protection / Уточнены позитивные культурные ценности, способствующие защите детей	66,7	Revised and included / Пересмотрено и включено

Note: Round One generated 13 thematic domains that informed the development of 68 structured statements for Round Two. To maintain clarity and readability, Table 3 presents a selection of representative prevention components that illustrate the consensus-building process across the major socio-ecological domains, including components that achieved immediate consensus and those that required revision. Of the 68 statements assessed in Round Two, 65 achieved the predefined consensus threshold (≥75% agreement and median ≥4) and were retained within the final framework. Three statements (M5, SS5, and CU2) did not initially achieve consensus and were revised based on participant feedback before inclusion in the final socio-ecological prevention framework. Detailed results for all 68 Delphi statements, including item codes, statement wording, agreement percentages, measures of central tendency, and final decisions, are provided in Appendix A.

Примечание: в ходе первого раунда было выделено 13 тематических областей, которые легли в основу разработки 68 структурированных утверждений для второго раунда. Для обеспечения наглядности и удобства восприятия в таблице 3 представлена выборка репрезентативных компонентов профилактики, иллюстрирующая процесс достижения консенсуса по основным социально-экологическим сферам; в нее включены как компоненты, по которым консенсус

был достигнут сразу, так и те, которые потребовали доработки. Из 68 утверждений, оцененных во втором раунде, 65 достигли заранее установленного порога консенсуса (≥75% согласия и медиана ≥4) и были включены в итоговую структуру. Три утверждения (M5, SS5 и CU2) изначально не достигли консенсуса и были доработаны с учетом отзывов участников перед включением в окончательную социально-экологическую структуру профилактики. Подробные результаты по всем 68 утверждениям метода Дельфи, включая коды пунктов, формулировки утверждений, процент согласия, показатели центральной тенденции и итоговые решения, представлены в Приложении А.

Contextually grounded socio-ecological framework for CSA prevention: Prevention components and mechanisms across ecological levels in Zimbabwe

The sequential phases of the study, comprising the structured literature review, qualitative stakeholder interviews, Delphi consensus process, and co-creation workshop, culminated in the development of a contextually grounded socio-ecological framework for CSA prevention (Table 4). Rather than proposing a new theoretical model, the framework operationalises the socio-ecological model by translating evidence-based prevention components into coordinated actions across ecological levels. The framework is organised around five interconnected socio-ecological domains: the individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem. At the individual level, prevention focuses on strengthening children's body safety knowledge, digital literacy, self-protection skills, and help-seeking behaviours. The microsystem emphasises parenting programmes, family communication, caregiver supervision, and supportive teacher-child relationships. At the mesosystem level, prevention efforts focus on community awareness campaigns, engagement of religious and traditional leaders, community surveillance, and the transformation of harmful social norms. The exosystem encompasses institutional responses, including school safeguarding policies, referral pathways, social welfare services, and collaboration between child protection stakeholders. At the macrosystem level, prevention is supported through legislation, policy implementation, resource allocation, and accountability mechanisms that create an enabling environment for child protection.

Table 4 / Таблица 4

Socio-ecological model for CSA prevention in Zimbabwe
Социоэкологическая модель профилактики CSA в Зимбабве

Socio-ecological level / Социоэкологический уровень	**Key prevention components and mechanisms / Ключевые компоненты и механизмы профилактики**
↑ MACROSYSTEM (Laws, policy, governance, accountability) / МАКРОСИСТЕМА (законодательство, государственная политика, управление, подотчетность)	• Child protection legislation / Законодательство в области защиты детей • Policy implementation and enforcement / Реализация и обеспечение исполнения государственной политики • National advocacy and awareness campaigns / Общенациональные кампании

	по продвижению и повышению осведомленности • Resource allocation and accountability / Распределение ресурсов и механизмы подотчетности
↑ MESOSYSTEM (Community, leaders, faith organizations, peer groups) / МЕЗОСИСТЕМА (сообщество, лидеры, религиозные организации, группы сверстников)	• Community awareness campaigns / Кампании по повышению осведомленности в местном сообществе • Religious and traditional leaders / Религиозные и традиционные лидеры • Community surveillance and reporting / Общественный мониторинг и информирование о случаях • Gender-transformative programmes / Гендерно-трансформативные программы
↑ EXOSYSTEM (Institutions, schools, social welfare, police, justice) / ЭКЗОСИСТЕМА (институты, школы, службы социального обеспечения, полиция, система правосудия)	• School safeguarding policies / Политики обеспечения безопасности в школах • Social welfare services / Службы социального обеспечения • Police and justice systems / Полиция и система правосудия • Referral and reporting mechanisms / Механизмы маршрутизации и информирования
↑ MICROSYSTEM (Family, caregivers, teachers) / МИКРОСИСТЕМА (семья, лица, осуществляющие уход, педагоги)	• Parenting programmes / Программы поддержки родителей • Family communication / Коммуникация в семье • Caregiver supervision / Надзор со стороны лиц, осуществляющих уход • Teacher-child support / Поддержка во взаимодействии «педагог — ребенок»
↑ INDIVIDUAL (Child) / ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ (ребенок) ↓	• Body safety knowledge / Знания о личной безопасности • Digital safety skills / Навыки цифровой безопасности • Self-protection skills / Навыки самозащиты • Help-seeking behaviour / Поведение, направленное на обращение за помощью
Cross cutting processes / Сквозные процессы ↓	• Coordination / Координация • Collaboration / Сотрудничество • Reporting / Отчетность

	• Monitoring and evaluation / Мониторинг и оценка
Expected child protection outcomes / Ожидаемые результаты в сфере защиты детей	• Reduced CSA Risk / Снижение риска сексуального насилия над детьми • Increased reporting / Увеличение числа сообщений о случаях • Stronger safeguarding systems / Укрепление систем обеспечения безопасности • Enhanced community awareness / Повышение осведомленности местного сообщества

The framework recognises that no single intervention can effectively prevent CSA in isolation. Rather, prevention requires coordinated action across ecological levels, with each level reinforcing the protective functions of the others. The arrows linking the framework levels illustrate the interdependence of prevention efforts and the need for vertical integration between child-focused interventions, family support systems, community mobilisation, institutional responses, and policy structures. Four cross-cutting processes underpin the framework: coordination, collaboration, reporting, and monitoring and evaluation. These processes facilitate communication and accountability among stakeholders while ensuring that prevention efforts remain responsive to emerging challenges and contextual realities. Through these mechanisms, the framework promotes continuity between prevention, detection, reporting, and response systems. The framework ultimately aims to achieve improved child protection outcomes through reduced CSA risk, increased reporting, stronger safeguarding systems, and enhanced community awareness. By integrating empirically identified prevention components into a coherent socio-ecological structure, the framework provides a contextually grounded prevention framework that adapts the socio-ecological model to the Zimbabwean context and offers practical guidance for coordinated child sexual abuse prevention.

Discussion

The findings therefore contribute primarily to the practical application of the socio-ecological model by demonstrating how prevention activities can be coordinated across ecological levels within a specific LMIC context. Consistent with Bronfenbrenner's ecological systems theory, the findings show that vulnerability and protection are not produced by isolated factors but emerge through the interaction of multiple social, institutional, and structural conditions. This reinforces growing evidence that effective CSA prevention requires coordinated interventions that address risks and protective factors simultaneously across ecological levels rather than relying on isolated programmes (Martinello, 2020).

At the individual level, participants identified limited knowledge of body safety, disability-related vulnerabilities, and unsafe digital exposure as important risk factors. These findings are consistent with previous studies that have highlighted how developmental dependence, limited awareness of abuse, and restricted disclosure capacities increase children's vulnerability to victimisation (Assink

et al., 2019; Quadara, El-Murr, Latham, 2017). The emergence of digital technologies as a risk factor is particularly significant. Participants described how increased access to mobile phones, social media platforms, and online content has created new pathways through which children may be exposed to exploitation and grooming. Similar concerns have been raised in international literature, which suggests that online environments are increasingly intersecting with traditional forms of CSA and therefore require prevention approaches that incorporate digital safety and digital literacy education (Jones et al., 2020). The findings therefore highlight the importance of equipping children not only with knowledge about body safety and consent but also with the skills needed to navigate digital environments safely.

The study further demonstrated that family relationships and caregiving arrangements play a central role in shaping both vulnerability and protection. Participants repeatedly described economic migration, disrupted caregiving structures, and family silence surrounding sexuality as factors that increase risk. These findings support previous research showing that family instability, limited parental supervision, and weak communication structures contribute to children's vulnerability to sexual abuse (Rudolph et al., 2017; Quadara, El-Murr, Latham, 2017). At the same time, stakeholders identified open communication, relational trust, and supportive caregiving as critical protective factors. This suggests that families remain one of the most important sites for prevention and that strengthening parenting capacities should form a central component of child protection strategies. Consistent with socio-ecological theory, family-level interventions are likely to be most effective when reinforced by broader community and institutional support systems.

At the community level, participants highlighted the role of cultural silence, victim-blaming attitudes, and patriarchal norms in perpetuating abuse and discouraging disclosure. These findings align with research demonstrating that community norms and social attitudes shape how abuse is understood, reported, and responded to (Adam, Ahmad, Kassim, 2024; Selengia, Thuy, Mushi, 2020). The persistence of stigma surrounding sexuality and abuse creates environments in which perpetrators remain protected while victims are discouraged from seeking assistance. However, participants also identified opportunities for transformation through community dialogue, faith-based engagement, and the involvement of traditional leaders. These findings suggest that prevention efforts should not focus solely on individual behaviour change but should also seek to transform the broader social norms that sustain abuse. Community mobilisation and collective accountability therefore emerge as important mechanisms for strengthening prevention efforts in resource-constrained settings.

One of the most significant findings of this study concerns the role of institutional systems in either strengthening or weakening child protection. Participants consistently identified weak referral pathways, fragmented service delivery, poor coordination among institutions, and inconsistent law enforcement as major barriers to effective prevention. These findings support previous research which has argued that fragmented child protection systems undermine prevention efforts by creating gaps in reporting, investigation, referral, and service provision (Fortson et al., 2016). Stakeholders emphasised that schools, social welfare services, health institutions, law enforcement agencies, and judicial systems often operate independently, reducing the effectiveness of prevention and response mechanisms. The findings therefore highlight the importance of inter-sectoral collaboration and coordinated service delivery as foundational elements of effective child protection systems.

The Delphi process provided an important mechanism for translating these findings into practical prevention priorities. Rather than introducing entirely new concepts, the consensus-building process validated and refined prevention components identified through the literature review and stakeholder interviews. High levels of agreement emerged around child empowerment, parenting support, community awareness initiatives, institutional coordination, reporting mechanisms, and monitoring systems. Importantly, participants consistently emphasised that these interventions should not be implemented independently but as part of an integrated prevention strategy. This finding reflects a growing recognition within prevention literature that sustainable child protection depends on the coordination of interventions across multiple ecological levels rather than the implementation of isolated programmes (McKibbin et al., 2020).

A major contribution of this study is the development of a socio-ecological prevention framework that translates ecological theory into a practical architecture for prevention. While socio-ecological models have frequently been used to categorise risk and protective factors, they have often remained descriptive rather than operational. The framework developed in this study extends the practical application of socio-ecological approaches by identifying how coordinated interventions can be organised across ecological levels and connected through cross-cutting processes of collaboration, coordination, reporting, monitoring, and accountability. In this respect, the study contributes to the growing body of literature advocating for systems-based approaches to violence prevention and child protection.

The findings have important implications for policy and practice in Zimbabwe and other low- and middle-income countries. First, prevention strategies should prioritise coordinated multi-sectoral approaches involving education, health, social welfare, justice, and community structures. Second, child protection programmes should strengthen family communication, caregiver supervision, and parenting support as key preventive mechanisms. Third, prevention initiatives should engage religious leaders, traditional leaders, and community-based organisations in efforts to challenge harmful norms and reduce stigma associated with disclosure. Finally, the growing role of digital technologies requires child protection systems to integrate digital literacy, online safety education, and technology-responsive safeguarding measures into existing prevention frameworks.

Overall, the findings demonstrate that effective CSA prevention requires more than isolated interventions targeting individual behaviour. Sustainable prevention depends on strengthening protective mechanisms across families, communities, institutions, and policy environments while ensuring coordination among these interconnected systems. The socio-ecological prevention framework developed in this study provides a practical and contextually relevant foundation for achieving this goal within Zimbabwe and similar resource-constrained settings.

Conclusions

This study provides a contextually grounded understanding of CSA prevention in Gweru District, Zimbabwe, by integrating global evidence with locally derived stakeholder perspectives. The findings demonstrate that CSA is shaped by interacting factors across ecological levels and that effective prevention requires coordinated, multi-level responses rather than isolated interventions. The study extends the practical application of the socio-ecological model by translating socio-ecological principles into a coordinated and contextually grounded prevention framework. Rather than

proposing a new theoretical model, the framework operationalises the socio-ecological model through integrated prevention strategies across the individual, microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem levels. The findings highlight that strengthening alignment across ecological systems is critical for sustainable prevention and effective child protection. The framework adapts the socio-ecological model to the Zimbabwean context by incorporating locally identified priorities, stakeholder perspectives, and cross-sectoral coordination mechanisms. As such, it offers an applied socio-ecological prevention architecture that can guide prevention planning, implementation, and policy development in Zimbabwe and other resource-constrained settings. The study contributes to ongoing efforts to design culturally relevant and context-sensitive prevention strategies in African settings, particularly within education and child protection systems. It underscores the importance of integrated approaches that combine child empowerment, family strengthening, community norm transformation, institutional coordination, and accountability mechanisms to strengthen child protection and reduce the risk of child sexual abuse.

Limitations. Several limitations should be considered when interpreting the findings of this study. First, the study was conducted within a single district (Gweru), which may limit the transferability of findings to other contexts with different socio-cultural or institutional dynamics. Second, the study relied on a relatively small, purposively selected sample of professionals, including teachers, psychologists, and social workers. While this approach enabled in-depth, context-specific insights, it may not fully capture the perspectives of other relevant stakeholders, such as caregivers, community members, or children themselves. Third, the study focused on qualitative data and expert consensus, which, while valuable for understanding complex social processes, does not allow for statistical generalisation. Finally, the study did not include a longitudinal assessment of intervention outcomes. Future research could build on these findings by testing and evaluating the implementation and effectiveness of the proposed prevention framework over time and across diverse settings. Despite these limitations, the study provides valuable insights into the systemic nature of CSA and offers a practical foundation for developing coordinated prevention strategies.

Ограничения. При интерпретации результатов настоящего исследования следует учитывать ряд методологических ограничений. Во-первых, исследование было проведено в пределах одного района (Гверу), что может ограничивать применимость полученных результатов к другим контекстам, характеризующимся иными социокультурными или институциональными условиями. Во-вторых, в исследовании использована относительно небольшая выборка специалистов, отобранная методом целевой выборки, в которую вошли педагоги, психологи и социальные работники. Несмотря на то, что данный подход позволил получить глубокие, учитывающие локальный контекст данные, он может не в полной мере отражать позиции иных заинтересованных сторон, таких как лица, осуществляющие уход за детьми, представители местных сообществ или сами дети. В-третьих, исследование опиралось на качественные данные и экспертный консенсус, что, будучи ценным для понимания сложных социальных процессов, не позволяет осуществлять статистическую генерализацию результатов. Наконец, в исследовании не проводилась лонгитюдная оценка результатов внедрения предлагаемых мер. Перспективные направления дальнейших исследований могут включать апробацию и оценку реализации и эффективности разработанных основ профилактики в динамике и в различных социально-культурных контекстах. Несмотря на

перечисленные ограничения, настоящее исследование вносит ценный вклад в понимание системной природы сексуального насилия в отношении детей и предлагает практическую основу для разработки скоординированных стратегий профилактики.

Список источников / References

1. Adam, A., Ahmad, Y., Kassim, A. (2024). An uphill battle: A systematic literature review on the challenges of addressing child sexual abuse (CSA) in the developing countries. *Environment-Behaviour Proceedings Journal, 9*(SI22), 237—243. https://doi.org/10.21834/e-bpj.v9iSI22.5852
2. Assink, M., van der Put, C.E., Meeuwsen, M.W.C.M., de Jong, N.M., Oort, F.J., Stams, G.J.J.M., Hoeve, M. (2019). Risk factors for child sexual abuse victimisation: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 145*(5), 459—489. https://doi.org/10.1037/bul0000188
3. Bows, H. (2017). Researching sexual violence against older people: Reflecting on the use of freedom of information requests in a feminist study. *Feminist Review*, *115*(1), 30—45. https://doi.org/10.1057/s41305-017-0029-z
4. Bryce, I. (2020). Child sexual abuse: Complexities and contexts. In: I. Bryce, W. Petherick (Eds.), *Child sexual abuse: Forensic issues in evidence, impact, and management* (pp. 3—26). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819434-8.00001-5
5. Dallelucci, C.C., Bragiato, E.C., Areco, K.C.N., Fidalgo, T.M., da Silveira, D.X. (2019). Sexually risky behaviour, cocaine and alcohol use among substance users in an outpatient facility: a cross-sectional study. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, *14*(1), Article 46. https://doi.org/10.1186/s13011-019-0238-x
6. Danaeifar, M., Arshi, M., Ostadhashemi, L., Moghanibashi-Mansourieh, A. (2022). Facilitators and barriers to child sexual abuse interventions: A qualitative study of interventions in Iran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioural Sciences, 16*(4), Article e129326. https://doi.org/10.5812/ijpbs-129326
7. Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The Future of Children, 19*(2), 169—194. https://doi.org/10.1353/foc.0.0035
8. Finkelhor, D., Turner, H.A., Shattuck, A., Hamby, S.L. (2013). Violence, crime, and abuse exposure in a national sample of children and youth. *JAMA Pediatrics, 167*(7), 614—621. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.42
9. Fortson, B.L., Klevens, J., Merrick, M.T., Gilbert, L.K., Alexander, S.P. (2016). *Preventing child abuse and neglect: A technical package for policy, norm, and programmatic activities*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention. https://doi.org/10.15620/cdc.38864
10. Jones, C., Scholes, L., Rolfe, B., Stieler-Hunt, C. (2020). A serious game for child sexual abuse prevention: An evaluation of Orbit. *Child Abuse & Neglect*, *107*, Article 104569. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104569
11. Laajasalo, T., Ellonen, N., Horselenberg, R., Izura, C., Wager, N. (2022). Editorial: Child sexual abuse: Empirical research on understanding and helping victims and offenders. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 844639. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844639

12. Martinello, E. (2020). Applying the ecological systems theory to better understand and prevent child sexual abuse. *Sexuality & Culture, 24*(1), 326—344. https://doi.org/10.1007/s12119-019-09629-z
13. McKibbin, G., Humphreys, C., Hamilton, B. (2020). Prevention of child sexual abuse: A review of contemporary approaches and evidence. *Child Abuse & Neglect, 105*, Article 104422. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104422
14. Mensah, F., Abdullah, A., Cudjoe, E. (2024). Unpacking norms shaping disclosure of intrafamilial child sexual abuse. *Discover Psychology, 4*(1), Article 170. https://doi.org/10.1007/s44202-024-00286-4
15. Morris, M.C., Kouros, C.D., Janecek, K., Freeman, R., Mielock, A., Garber, J. (2017). Community-level moderators of a school-based childhood sexual assault prevention program. *Child Abuse & Neglect, 63*, 295—306. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.005
16. Quadara, A., El-Murr, A., Latham, J. (2017). *The effects of pornography on children and young people: An evidence scan*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16152.11522
17. Rudolph, J., Zimmer-Gembeck, M.J., Shanley, D.C., Hawkins, R. (2017). Child sexual abuse prevention opportunities: Parenting, programs, and the reduction of risk. *Child Maltreatment, 23*(1), 96—106. https://doi.org/10.1177/1077559517729479
18. Selengia, V., Thuy, H.N.T., Mushi, D. (2020). Prevalence and patterns of child sexual abuse in selected countries of Asia and Africa: A review of literature. *Open Journal of Social Sciences, 8*(9), 146—160. https://doi.org/10.4236/jss.2020.89010
19. Whitaker, D.J., Le, B., Hanson, R.K., Baker, C.K., McMahon, P.M., Ryan, G., Klein, A., Donovan Rice, D. (2008). Risk factors for the perpetration of child sexual abuse: A review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect, 32*(5), 529—548. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.08.005
20. World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects (2013). *JAMA, 310*(20), 2191—2194. https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053

Appendix / Приложение

Appendix A. Round two Delphi consensus results
Приложение А. Итоги второго раунда метода Дельфи (согласие экспертов)

Item	Statement	Mean	Median	SD	IQR	Agreement (%)	Decision
A1	Community awareness campaigns are essential for preventing child sexual abuse	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
A2	Age-appropriate education on safe and unsafe touch should be provided to children	4,22	4	0,4	0	100	Retained

A3	Parents should receive training on child sexual abuse prevention	4,33	5	0,9	1	77,8	Retained
A4	Schools should provide child protection education to learners	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
A5	Community radio, churches, and public gatherings should be used to disseminate information about child sexual abuse	3,89	4	0,6	0	77,8	Retained
F1	Parents should encourage open communication with their children	4,33	5	0,9	1	77,8	Retained
F2	Parents should actively monitor children's movements and friendships	4,67	5	0,5	1	100	Retained
F3	Positive parenting practices contribute to the prevention of child sexual abuse	4,11	4	0,8	1	77,8	Retained
F4	Children should be taught body autonomy within the family environment	4,89	5	0,3	0	100	Retained
F5	Families should provide supportive environments that encourage disclosure of abuse	4,33	4	0,7	1	88,9	Retained
S1	Schools should implement child protection policies	4,22	4	0,8	1	77,8	Retained
S2	Teachers should receive training on recognizing signs of child sexual abuse	4,67	5	0,5	1	100	Retained
S3	Guidance and counselling services should be strengthened in schools	4,33	5	0,9	1	77,8	Retained
S4	Schools should establish confidential reporting mechanisms	4,56	5	0,7	1	88,9	Retained
S5	Child Rights Clubs should be established in schools	4,67	5	0,7	0	88,9	Retained
S6	Schools should provide life skills education aimed at preventing child sexual abuse	4,67	5	0,5	1	100	Retained

C1	Community child protection committees should be established	4,67	5	0,5	1	100	Retained
C2	Traditional leaders should actively participate in child protection programs	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
C3	Religious leaders should promote child protection messages	4,56	5	0,7	1	88,9	Retained
C4	Community dialogues should be conducted regularly to address child sexual abuse	4,78	5	0,4	0	100	Retained
C5	Communities should reject practices that conceal child sexual abuse cases	4,22	4	0,8	1	77,8	Retained
C6	Communities should create safe spaces for children	4,33	5	0,9	1	77,8	Retained
M1	Schools, communities, and NGOs should collaborate in child protection efforts	4,22	4	0,8	1	77,8	Retained
M2	Health services should be integrated into child sexual abuse prevention programs	4,56	5	0,5	1	100	Retained
M3	Police and social welfare departments should work closely with communities	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
M4	Community-based organizations should participate in child protection initiatives	4,44	5	0,9	1	77,8	Retained
M5	Referral systems among stakeholders should be strengthened	4	4	0,9	2	66,7	Revised and Included
SS1	Counselling services should be available for survivors of child sexual abuse	4,67	5	0,5	1	100	Retained
SS2	Children who have experienced abuse should receive immediate medical care	4,56	5	0,5	1	100	Retained
SS3	Legal support services should be provided to survivors	4,33	5	0,9	1	77,8	Retained
SS4	Safe shelters should be available for abused children	4,33	5	0,9	1	77,8	Retained

SS5	Peer support groups should be established for survivors	4	4	1	2	55,6	Revised and Included
SS6	School reintegration support should be provided to affected children	4,22	4	0,8	1	77,8	Retained
CB1	Teachers should receive regular child protection training	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
CB2	Parents should be trained to recognize signs of abuse	4,78	5	0,7	0	88,9	Retained
CB3	Community leaders should receive child safeguarding training	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
CB4	Health workers should be trained in responding to child sexual abuse cases	4,78	5	0,4	0	100	Retained
CB5	Specialized counsellors should be available in communities	4,67	5	0,5	1	100	Retained
E1	Poverty reduction initiatives contribute to preventing child sexual abuse	4,78	5	0,4	0	100	Retained
E2	Income-generating projects should be introduced for vulnerable families	4,89	5	0,3	0	100	Retained
E3	Social protection programs should support vulnerable households	4,22	4	0,7	1	88,9	Retained
E4	School fee assistance programs help reduce children's vulnerability to abuse	4,78	5	0,4	0	100	Retained
E5	Economic empowerment should be incorporated into child protection programs	4,44	4	0,5	1	100	Retained
R1	Confidential reporting mechanisms should be established	4,11	4	0,8	1	77,8	Retained
R2	Communities should be educated about available reporting channels	4,33	4	0,7	1	88,9	Retained
R3	Schools should provide child-friendly reporting mechanisms	4,56	5	0,5	1	100	Retained

R4	Childline and helpline services should be strengthened	4,67	5	0,7	0	88,9	Retained
R5	Effective referral pathways should be established among service providers	4,44	4	0,5	1	100	Retained
L1	Existing child protection laws should be strictly enforced	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
L2	Specialized child protection units should be strengthened	4,33	4	0,5	1	100	Retained
L3	Child-friendly justice systems should be promoted	4,11	4	0,8	1	77,8	Retained
L4	Institutions working with children should adopt safeguarding policies	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
L5	Perpetrators of child sexual abuse should face strict penalties	4,44	4	0,5	1	100	Retained
L6	Mandatory reporting policies should be strengthened	4,67	5	0,5	1	100	Retained
D1	Children should receive education on online safety	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
D2	Parents should monitor children's internet use	4,44	4	0,5	1	100	Retained
D3	Prevention programs should address online grooming and cyber abuse	4,67	5	0,5	1	100	Retained
D4	National laws should address technology-related child sexual abuse	4,78	5	0,4	0	100	Retained
SU1	Communities should take ownership of child protection programs	4,44	5	0,7	1	88,9	Retained
SU2	Child protection programs should be regularly monitored and evaluated	4,44	4	0,5	1	100	Retained
SU3	Community members should participate in assessing program effectiveness	4,22	4	0,8	1	77,8	Retained
SU4	Local resources should be mobilized to sustain child protection programs	4,33	5	0,9	1	77,8	Retained

SU5	Prevention programs should be integrated into existing community structures	4,33	4	0,7	1	88,9	Retained
CU1	Prevention programs should be culturally sensitive	4,11	4	0,8	1	77,8	Retained
CU2	Traditional values that promote child protection should be incorporated into programs	3,89	4	0,8	1	66,7	Revised and Included
CU3	Local languages should be used in awareness campaigns	4,56	5	0,5	1	100	Retained
CU4	Community efforts should discourage victim-blaming	4,33	4	0,7	1	88,9	Retained
CU5	Cultural practices that expose children to abuse should be challenged	4,33	4	0,7	1	88,9	Retained

Information about the authors

Abraham Maposa, PhD student (Psychology), Gender Institute, Midlands State University, Gweru, Zimbabwe; Research Fellow, University of Pretoria, Pretoria, South Africa, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7498-671X, e-mail: maposaa@staff.msu.ac.zw

Информация об авторах

Абрахам Мапоса, аспирант (психология), Институт гендерных исследований, Государственный университет Мидлендс, Гверу, Республика Зимбабве; научный сотрудник, Преторийский университет, Претория, Южно-Африканская Республика, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7498-671X, e-mail: maposaa@staff.msu.ac.zw

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Ethics statement

Ethical clearance for the study was obtained from the relevant institutional ethics committee. In addition, formal authorisation was secured from the Ministry of Primary and Secondary Education and the Ministry of Labour and Social Services in Zimbabwe. All participants provided written informed consent before participation. Confidentiality and anonymity were strictly maintained through the use of non-identifiable data. The research was conducted in accordance with the ethical principles of the Declaration of Helsinki governing research involving human participants (World Medical Association, 2013).

The study did not include personal data collection or interaction with research participants; separate ethics approval was not required.

Декларация об этике

Этическое разрешение на проведение исследования было получено от соответствующего институционального этического комитета. Кроме того, было оформлено официальное разрешение Министерства начального и среднего образования и Министерства труда и социального обеспечения Зимбабве. Все участники предоставили письменное информированное согласие до начала участия в исследовании. Конфиденциальность и анонимность строго соблюдались благодаря использованию обезличенных данных. Исследование проводилось в строгом соответствии с этическими стандартами, изложенными в Декларации Хельсинки (1964 год).

Поступила в редакцию 10.04.2026 Received 2026.04.10
Поступила после рецензирования 04.08.2026 Revised 2026.08.04
Принята к публикации 07.08.2026 Accepted 2026.08.07
Опубликована 30.09.2026 Published 2026.09.30

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 114–128.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070306
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 114–128.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070306
ISSN 2713-0584 (online)

БЕЗОПАСНОСТЬ И ПРАВО |

SAFETY AND LAW

Научная статья | Original paper

Правовые модели регулирования абортов и их значение для политики в сфере семьи, материнства и детства

Е.В. Серебрянская[1], **А.Ю. Телицына**[1] ✉
[1] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация
✉ atelitsyna@hse.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях демографических вызовов регулирование искусственного прерывания беременности нередко рассматривается как один из инструментов семейной и демографической политики. Однако международный опыт показывает, что юридические ограничения и фактическая доступность медицинской помощи могут расходиться, а последствия разных моделей регулирования зависят от состояния здравоохранения, социальной поддержки семьи, доступности контрацепции и качества сопровождения женщин в ситуации репродуктивного выбора. **Цель.** Выявить основные правовые модели регулирования абортов и определить их значение для политики в сфере семьи, материнства и детства. **Методы и материалы.** Использован качественный сравнительно-правовой анализ нормативных актов и исследований по России, Польше, Сальвадору, Мальте, США, Германии, Великобритании, Нидерландам, Канаде и скандинавским странам; дополнительно применены элементы статистического описания российской динамики абортов и рождаемости. **Результаты.** Выделены запретительная, ограничительная, умеренно-разрешительная, либеральная и фрагментированная модели. Показано, что запретительные и резко ограничительные режимы не устраняют потребность в прерывании беременности, но могут усиливать неравенство доступа, риски нелегальных практик и нагрузку на систему здравоохранения. Умеренно-разрешительная модель требует оценки не только норм закона, но и фактических барьеров: сроков ожидания, доступности медицинских организаций, консультирования и региональной практики. Либеральные модели демонстрируют, что низкие показатели абортов могут достигаться не столько за счет наказаний, сколько через профилактику нежелательной беременности, доступ к контрацепции и семейную поддержку. **Выводы.** Для политики в сфере семьи, материнства и детства ключевое значение имеют не только правовые запреты, но и комплекс

© Серебрянская Е.В., Телицына А.Ю., 2026

CC-BY-NC

мер, направленных на снижение числа кризисных беременностей, поддержку материнства, укрепление здоровья женщин и детей и обеспечение информированного социального сопровождения.

Ключевые слова: искусственное прерывание беременности, правовое регулирование абортов, демографическая политика, семья, материнство, детство, репродуктивное здоровье

Финансирование. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (HSE-BR-2025-049).

Для цитирования: Серебрянская, Е.В., Телицына, А.Ю. (2026). Правовые модели регулирования абортов и их значение для политики в сфере семьи, материнства и детства. *Социальные науки и детство, 7*(3)*,* 114—128. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070306

Legal models of abortion regulation and their significance for family, motherhood and childhood policy

E.V. Serebryanskaya[1], **A.Yu. Telitsyna**[1] ✉
[1] HSE University, Moscow, Russian Federation
✉ atelitsyna@hse.ru

Abstract

Context and relevance. Against the background of demographic challenges, abortion regulation is often discussed as one of the instruments of family and demographic policy. However, international experience shows that legal restrictions and actual access to medical care may diverge, while the consequences of different regulatory models depend on the state of health care, family support, access to contraception, and the quality of social counselling for women facing reproductive choices. **Objective.** To identify the main legal models of abortion regulation and assess their relevance for family, motherhood and childhood policies. **Methods and materials.** The article uses qualitative comparative legal analysis of legislation and research concerning Russia, Poland, El Salvador, Malta, the United States, Germany, the United Kingdom, the Netherlands, Canada and the Nordic countries; elements of descriptive statistical analysis are also used to examine abortion and fertility trends in Russia. **Results.** The article distinguishes prohibitive, restrictive, moderately permissive, liberal and fragmented models. It shows that prohibitive and strongly restrictive regimes do not eliminate the demand for abortion but may increase inequalities in access, risks of unsafe practices and pressure on health-care systems. A moderately permissive model requires assessment not only of legal provisions but also of practical barriers, including waiting periods, availability of providers, counselling and regional implementation. Liberal models indicate that low abortion rates may be achieved not primarily through penalties, but through prevention of unintended pregnancy, access to contraception and family support. **Conclusions.** For family, motherhood and childhood policy, the key issue is not legal prohibition alone but a comprehensive set of measures aimed at

reducing crisis pregnancies, supporting motherhood, strengthening the health of women and children, and ensuring informed social support.

Keywords: abortion, abortion law, demographic policy, family, motherhood, childhood, reproductive health

Funding. The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at HSE University (HSE-BR-2025-049).

For citation: Serebryanskaya, E.V., Telitsyna, A.Yu. (2026). Legal models of abortion regulation and their significance for family, motherhood and childhood policy. *Social Sciences and Childhood, 7*(3)*,* 114—128. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2026070306

Введение

Регулирование искусственного прерывания беременности относится к числу наиболее чувствительных направлений социальной политики, поскольку одновременно затрагивает охрану здоровья женщин, защиту материнства и детства, демографические цели государства, семейную политику и вопросы медицинской помощи. Сравнительный анализ показывает, что правовые модели оказываются значительно более сложными в своей реализации: они различаются по срокам, основаниям, процедурам консультирования, уголовно-правовым последствиям, региональной практике и фактической доступности услуг.

К факторам, обусловливающим кризисный характер беременности и решение о ее прерывании, относятся: материальные трудности, отсутствие поддержки партнера и семьи, жилищные трудности, ограничения доступа к современной контрацепции, дефицит информирования, страх перед ухудшением социального положения, а также недостаточная доступность ранней помощи беременным женщинам. Поэтому государственная политика, ориентированная на защиту семьи и детства, должна оцениваться не только через жесткость правовых ограничений, но и через способность создавать условия, при которых рождение ребенка воспринимается как социально поддерживаемое решение.

Международные исследования последних лет фиксируют преобладающую тенденцию к либерализации абортного законодательства, обозначившуюся после Международной конференции по народонаселению и развитию 1994 года, но одновременно показывают неоднородность этого процесса: формальное разрешение аборта может сопровождаться процедурами, которые затрудняют доступ, а формально единая модель может по-разному работать в разных регионах страны (Erdman, Bergallo, 2024; Mayall, Ajayi, Gruer, 2025; Sedgh et al., 2012). Руководство Всемирной организации здравоохранения по помощи при абортах рассматривает безопасность, своевременность, доступность и недискриминационный характер медицинских услуг как обязательные компоненты такой помощи[1].

Цель статьи — выявить основные правовые модели регулирования искусственного прерывания беременности и определить их значение для политики в сфере семьи, материнства и детства. Исследовательский вопрос звучит следующим образом: какие последствия разные модели регулирования имеют для доступности медицинской помощи, общественного здоровья, демографической политики и мер поддержки семьи.

[1] *Abortion care guideline: executive summary*. (2022). World Health Organization. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240045163 (viewed: 13.06.2026).

Материалы и методы

Методология и источники данных. Исследование выполнено на основе методов систематического обзора литературы и качественного сравнительно-правового анализа. В качестве информационной базы выступили нормативно-правовые акты, судебные решения, международные рекомендации, статистические материалы и научные публикации. Анализ охватывал документы и данные, актуальные по состоянию на 2024 год, а также научные работы, опубликованные преимущественно за последние 15 лет, что обеспечивает репрезентативность выборки источников.

В качестве страновых кейсов были отобраны государства, представляющие различные правовые режимы: Польша, Сальвадор и Мальта как примеры запретительных и близких к ним режимов; США после решения по делу «Доббс против Женской организации здравоохранения» как пример фрагментированной модели; Германия и Великобритания как умеренно-разрешительные модели; Нидерланды, Канада и скандинавские страны как примеры более либерального подхода.

Процедура и критерии анализа. Для обеспечения сопоставимости данных были сформулированы следующие критерии сравнения: допустимые сроки искусственного прерывания беременности; перечень оснований для проведения процедуры; наличие и степень уголовно-правовой ответственности; процедурные условия доступа к медицинской помощи; степень централизации правового регулирования; фактическая доступность медицинских организаций; характер связи регулирования с демографической и семейной политикой. Для российского контекста дополнительно использованы элементы описательной статистики, позволяющие сопоставить динамику числа абортов и суммарного коэффициента рождаемости за период 2010—2024 годов. На основе проведенного сравнительного анализа была систематизирована типология из пяти базовых правовых моделей регулирования, варьирующихся от запретительных до либеральных, что позволило структурировать дальнейшее изложение результатов.

Ограничения исследования. К методологическим ограничениям относится тот факт, что статистические показатели абортов в разных странах формируются по неодинаковым методикам учета. Кроме того, данные о нелегальных или трансграничных практиках всегда носят оценочный характер. В связи с этим выводы настоящей работы носят преимущественно качественный и сравнительно-аналитический характер, фокусируясь на оценке политико-правовых и социальных последствий различных моделей регулирования, а не на строгом количественном измерении причинно-следственных связей.

Результаты

Сравнительный анализ позволяет выделить несколько базовых моделей регулирования. Они не всегда существуют в «чистом» виде, но помогают описать различия между правовым запретом, ограниченным разрешением, процедурно регулируемым доступом и либеральным медицинским подходом. Обобщенная характеристика представлена в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Правовые модели регулирования искусственного прерывания беременности и их социально-политическое значение
Legal models of abortion regulation and their socio-political significance

Модель / Model	**Критерий / Criterion**	**Примеры / Examples**	**Значение для политики семьи, материнства и детства / Policy significance**
Запретительная / Prohibitive	Полный или почти полный запрет; исключения отсутствуют либо крайне узки / A total or near-total ban; exceptions are non-existent or extremely narrow	Сальвадор, Мальта до реформы 2023 года / El Salvador, Malta prior to the 2023 reform	Высокие риски криминализации и ухода практик в теневую сферу; необходимость оценки последствий для здоровья женщин и детей / High risks of criminalization and the shift of practices into the shadow economy; the need to assess the consequences for the health of women and children
Ограничительная / Restrictive	Допуск только по отдельным основаниям: угроза жизни, изнасилование, тяжелые патологии / Admission granted only on specific grounds: threat to life, rape, severe medical conditions	Польша после решения 2020 года / Poland after the 2020 decision	Формальные исключения могут быть труднодоступны на практике; усиливается значение маршрутизации медицинской помощи / Formal exceptions may be difficult to obtain in practice; the importance of medical care routing is increasing
Умеренно-разрешительная / Moderately permissive	Аборт по желанию до установленного срока при процедурных условиях / Abortion upon request up to the established time limit, subject to procedural conditions	Россия, Германия, Великобритания / Russia, Germany, Great Britain	Ключевое значение имеют качество консультирования, доступность организаций и отсутствие чрезмерных административных барьеров / The quality of consulting, the accessibility of organizations, and the absence of excessive administrative barriers are of key importance
Либеральная / Liberal	Регулирование преимущественно как медицинской услуги; минимум процедурных	Канада, Нидерланды, скандинавские страны / Canada, the Netherlands,	Снижение числа кризисных беременностей достигается через профилактику, контрацепцию, просвещение и социальную поддержку /

	барьеров / Regulation primarily as a medical service; minimal procedural barriers	the Scandinavian countries	Reducing the number of crisis pregnancies is achieved through prevention, contraception, education, and social support
Фрагментированная / Fragmented	Единая страна включает разные режимы на уровне регионов или штатов / A single country encompasses different regimes at the regional or state level	США после Dobbs v. Jackson / The USA after Dobbs v. Jackson	Риск территориального неравенства доступа и нагрузки на регионы с более доступной медицинской помощью / Risk of territorial inequality in access and of the burden placed on regions with more accessible medical care

Примечание: таблица составлена авторами на основе сравнительного анализа нормативных актов и научной литературы.
Note: compiled by the authors based on comparative analysis of legislation and research literature.

Запретительная модель исходит из максимального уголовно-правового ограничения. В странах с жесткими запретами возникают практики выезда за медицинской помощью, использование нелегальных препаратов и повышенная зависимость результата от имущественного положения женщины. Поэтому для сферы материнства и детства такая модель может создавать парадоксальный эффект: декларируя защиту нерожденной жизни, она одновременно повышает риски небезопасной помощи и социального неравенства.

Ограничительная модель допускает процедуру только в исключительных случаях. Польский опыт после решения Конституционного трибунала 2020 года показывает, что даже сохранение формальных исключений не гарантирует фактического доступа. Исследование А. Матышяк и Л. ван дер Вельде показывает, что жесткие ограничения могут не повышать, а снижать рождаемость, если они увеличивают воспринимаемые риски беременности и деторождения, особенно среди молодых женщин и женщин, впервые планирующих материнство (Matysiak, van der Velde, 2025).

Фрагментированная модель особенно заметна на примере США после решения Верховного суда по делу Dobbs v. Jackson Women’s Health Organization. Передача регулирования на уровень штатов привела к сосуществованию в одной стране различных правовых режимов. Для политики семьи и детства это важно потому, что территориальная неоднородность создает разные условия для женщин и семей в зависимости от места проживания, уровня дохода и транспортной доступности медицинских услуг.

Умеренно-разрешительная модель, характерная для России и ряда европейских стран, допускает аборт по желанию женщины до определенного срока и расширяет основания на более поздних сроках по медицинским или иным установленным законом обстоятельствам. Однако сравнительный анализ показывает, что внутри этой модели решающим становится не только текст закона, но и фактическая организация помощи. Обязательные консультации, периоды ожидания, территориальная доступность медицинских организаций и отношение медицинского персонала могут как выполнять поддерживающую функцию, так и превращаться в барьер.

Либеральные модели показывают, что отсутствие жесткой криминализации не обязательно ведет к росту числа абортов. В Нидерландах и скандинавских странах низкие показатели часто связываются с профилактикой нежелательной беременности, доступностью современных средств контрацепции, просвещением и своевременным консультированием. Для государственной политики это означает, что снижение числа абортов может достигаться не только через запретительные механизмы, но и через социальную инфраструктуру поддержки ответственного родительства.

Российская модель и демографический контекст.

Российская Федерация относится к умеренно-разрешительной модели. Статья 56 Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» устанавливает, что каждая женщина самостоятельно решает вопрос о материнстве, а искусственное прерывание беременности по желанию женщины проводится при сроке беременности до двенадцати недель при наличии информированного добровольного согласия [2]. Закон также предусматривает социальные и медицинские основания для проведения процедуры на более поздних сроках.

Советская и постсоветская динамика сформировала специфическую ситуацию: длительное время аборт использовался как один из основных способов регулирования рождаемости в условиях дефицита современной контрацепции и недостаточного развития профилактической работы (Денисов, Сакевич, 2014). Поэтому современное снижение числа абортов не может автоматически рассматриваться как результат только правовых ограничений. Оно связано с изменением медицинских практик, распространением контрацепции, изменением репродуктивного поведения и статистической методологии.

По данным число абортов на 1000 женщин в возрасте 15—49 лет в России снижалось с 28,1 в 2010 году до 13,0 в 2024 году, тогда как суммарный коэффициент рождаемости после максимума середины 2010-х годов также снижался и составил около 1,4 в 2024 году. Абсолютное число зарегистрированных прерываний беременности также сократилось: около 1,186 млн в 2010 году, 661 тыс. в 2018 году, 504 тыс. в 2022 году, 467 тыс. в 2023 году и 338 тыс.[3]

Такая разнонаправленная динамика показывает, что сокращение числа абортов само по себе не гарантирует устойчивого роста рождаемости.

---

[2] *Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»*. (2011). Министерство здравоохранения Российской Федерации. URL: https://minzdrav.gov.ru/documents/7025 (дата обращения: 10.09.2024).

[3] Дорофеева, Е. (2026, Январь 23). Суммарный коэффициент рождаемости продолжил снижаться в 2025 году. *Ведомости.* URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2026/01/23/1171174-summarnii-koeffitsient-rozhdaemosti-prodolzhil-snizhatsya (дата обращения: 01.06.2026);
Сколько абортов делают в России? Официально — 468 тысяч в год, но есть нюансы. Разбираемся, как устроена эта статистика. (2025). Если быть точным. URL: https://tochno.st/materials/skolko-abortov-delaiut-v-rossii-oficialno-468-tysiac-v-god-no-est-niuansy-razbiraemsia-kak-ustroena-eta-statistika (дата обращения: 01.06.2026).

Таблица 2 / Table 2

Проверка связи между динамикой числа абортов и суммарным коэффициентом рождаемости в России, 2010—2024 гг.
Testing the relationship between the dynamics of the number of abortions and the total fertility rate in Russia, 2010—2024

Этап анализа / Analysis phase	**Проверяемая связь / Verifiable connection**	**Полученный результат / The result obtained**	**Интерпретация / Interpretation**
1. Корреляция исходных рядов / Correlation of the original series	Связь между числом абортов и суммарным коэффициентом рождаемости / The relationship between the number of abortions and the total fertility rate	Коэффициент Пирсона: r = 0,953; коэффициент Спирмена: ρ = 0,964 / Pearson coefficient: r = 0,953; Spearman coefficient: ρ = 0,964	Формально наблюдается очень сильная положительная связь между показателями. Однако оба ряда имеют выраженный нисходящий тренд, поэтому высокая корреляция может отражать не содержательную зависимость, а совместное движение во времени / Formally, a very strong positive relationship is observed between the indicators. However, both series exhibit a pronounced downward trend; therefore, the high correlation may reflect a co-movement over time rather than a substantive dependency
2. Анализ первых разностей / First-difference analysis	Связь между годовым изменением числа абортов и годовым изменением СКР / The relationship between the annual change in the number of abortions and the annual change in the TFR	Корреляция статистически незначима: p > 0,05 / The correlation is not statistically significant: p > 0,05	После устранения трендовой составляющей связь между годовыми изменениями показателей не подтверждается. Это означает, что изменение числа абортов в конкретный год не связано статистически значимо с изменением рождаемости в тот же год / Once the trend component is removed, no relationship is found between the annual changes in the indicators. This means that the change in the number of abortions in a given year is not statistically significantly associated with the change in the birth rate in that same year

3. Проверка лагового эффекта / Testing for the lag effect	Связь между изменением числа абортов в году *t* и изменением СКР в году *t + 1* / The relationship between the change in the number of abortions in year t and the change in the TFR in year *t + 1*	Корреляция статистически незначима; коэффициент близок к нулю / The correlation is statistically insignificant; the coefficient is close to zero	Предположение о запаздывающем демографическом эффекте в пределах одного года не подтверждается. Снижение числа абортов не демонстрирует статистически значимой связи с ростом СКР в следующем году / The hypothesis of a lagged demographic effect within a one-year timeframe is not supported. The decline in the number of abortions shows no statistically significant association with an increase in the total fertility rate (TFR) in the following year

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу: модели, сочетающие правовое регулирование с развитой инфраструктурой поддержки, обеспечивают более устойчивое снижение числа кризисных беременностей, чем запретительные меры. Проведенный статистический анализ (см. табл. 2) показал, что после устранения трендовой составляющей сокращение числа абортов не имеет статистически значимой связи с ростом рождаемости, что позволяет уточнить связь между абортным законодательством и демографической политикой. Правовая модель должна рассматриваться вместе с фактической доступностью медицинской помощи.

Сопоставление умеренно-разрешительной модели с рекомендациями Всемирной организации здравоохранения, опубликованными в 2022 году и обновленными в 2024 году, выявляет разрыв между декларируемой доступностью и фактической практикой. Как показывают данные по России и ряду европейских стран, легальность процедуры не гарантирует ее недискриминационного характера. Формирование «неформальных барьеров» — таких как стигматизация со стороны медицинского персонала, морализаторский характер обязательных консультаций или практика «охлаждающего эффекта» из-за введения периодов ожидания — трансформирует медицинскую услугу в стрессовый опыт. Это согласуется с выводами Autorino, Mattioli и Mencarini (2020), которые на итальянских данных показали, что отказ врачей от проведения абортов по соображениям совести заставляет женщин чаще получать помощь за пределами своего региона и увеличивает время ожидания процедуры, а также с результатами Krawutschke, Pastrana и Schmitz (2024), которые на материале экспертных интервью в Германии зафиксировали, что отказ по убеждениям структурно сокращает число доступных врачей — особенно для поздних сроков прерывания беременности, наиболее уязвимых к процедурным барьерам. Это подтверждает тезис о том, что процедурные требования часто используются для неявного ограничения доступа, перекладывая бремя принятия решения исключительно на женщину, лишенную полноценной

психосоциальной поддержки. Запретительный подход не является универсальным демографическим инструментом. Наши выводы согласуются с результатами исследований Levine и Staiger (2004), которые на данных стран Восточной Европы показали, что переход от умеренных ограничений к доступности аборта по заявлению не приводил к изменению числа рождений, несмотря на существенный рост числа абортов, то есть более мягкое регулирование в первую очередь меняло число беременностей, а не итоговую рождаемость, и Matysiak и van der Velde (2025), которые на примере ужесточения абортного законодательства в Польше в 2020 г. зафиксировали краткосрочное снижение рождаемости на 6,6% — сильнее всего среди молодых женщин и первородящих, — объяснив это ростом воспринимаемых рисков беременности, из-за чего часть женщин предпочла вовсе избегать зачатия, а не искать способы прервать уже наступившую беременность. Схожий вывод об отсутствии однородного эффекта ограничений на рождаемость дает и глобальный анализ временных рядов Fernández и Juif (2023), поставивший под сомнение представление о том, что либерализация или ужесточение абортного законодательства однозначно снижают либо повышают рождаемость.

Бельгийский случай подробно описан в качественном исследовании Wallays, Van Ryckeghem, De Kort и Van de Velde (2025), выполненном на основе интервью с женщинами, проходившими процедуру аборта во Фландрии: шестидневный обязательный период ожидания, введенный бельгийским законом, авторы фиксируют как источник путаницы и задержек в траектории обращения за помощью, а сами участницы исследования описывали его как патронизирующий, поскольку он исходит из предположения, что женщина не способна самостоятельно продумать решение заранее. Применительно к Италии показательны данные Minerva (2015), по которым доля гинекологов-отказников по соображениям совести составляет около 70%, и последующая экологическая работа Charrier, Bo, Koumantakis и Zotti (2022), которая на основе данных Минздрава Италии за 1997—2019 гг. связала долю таких отказников с долей абортов, выполненных несвоевременно — позже 14 дней с момента обращения.

Зарубежные и российские данные свидетельствуют, что рождаемость определяется более широким комплексом факторов: доходами семей, жилищными условиями, стабильностью занятости, доступностью дошкольной инфраструктуры, качеством медицинской помощи, мерами поддержки многодетных и молодых семей, а также уверенностью родителей в будущем. Поэтому правовое регулирование абортов должно быть встроено в более широкую систему семейной политики, а не подменять ее.

Консультационная модель может иметь конструктивное значение, если она ориентирована на помощь, а не на давление. Эффективное консультирование должно включать информирование о мерах поддержки, медицинских рисках, возможностях сопровождения беременности, социальной помощи, защите от насилия и своевременном и профессиональном семейном консультировании.

Наиболее перспективными направлениями политики в сфере материнства и детства являются повышение доступности современных средств контрацепции, развитие консультаций по планированию семьи, поддержка беременных женщин в трудной жизненной ситуации, расширение возможностей раннего социального сопровождения, помощь студенткам и молодым семьям, профилактика домашнего насилия, психологическая поддержка и развитие инфраструктуры ухода за детьми. Эффективная политика должна

связывать репродуктивное регулирование с мерами поддержки материнства, отцовства и ответственного родительства.

Первоначально высокая корреляция между числом абортов и СКР объясняется, по всей вероятности, общим нисходящим трендом обоих показателей. После проверки первых разностей и возможного лагового эффекта строгий эконометрический анализ не позволяет достоверно зафиксировать связь. Однако описательная статистика и отсутствие параллельного роста СКР при падении числа абортов указывают на то, что снижение числа абортов само по себе не ведет к повышению суммарного коэффициента рождаемости.

Из этого следует важный управленческий вывод: если целью политики является поддержка семьи, материнства и детства, то ограничительные меры должны оцениваться с точки зрения их реального влияния на рождение желанных детей, здоровье женщин, социальную устойчивость семьи и благополучие ребенка. Снижение числа абортов как изолированная цель не исчерпывает демографическую политику. Более значимым является снижение числа кризисных беременностей и обстоятельств, при которых женщина воспринимает рождение ребенка как социально и экономически невозможное.

Ключевое различие между постсоветской и скандинавской моделями заключается в смене парадигмы реагирования на кризисную беременность. Если в странах с советским наследием аборт исторически выполнял функцию «резервного механизма» планирования семьи в условиях дефицита контрацепции, то либеральные модели (Нидерланды, Швеция) демонстрируют переход к парадигме превентивного репродуктивного здоровья. Снижение числа абортов в этих странах достигается не через ужесточение контроля над телом женщины, а через институционализацию сексуального просвещения и субсидирование контрацепции. Для российского контекста это означает, что дальнейшее снижение абортов возможно не административным путем, а исключительно через преодоление исторической инерции и интеграцию вопросов контрацепции в систему базового медицинского страхования и массового просвещения.

Заключение

Сравнительный анализ показывает, что правовые модели регулирования абортов имеют различное значение для политики семьи, материнства и детства. Запретительные и резко ограничительные модели создают риски ухода практик в теневую сферу, усиления социального неравенства и роста нагрузки на систему здравоохранения. Фрагментированные модели приводят к территориальной неоднородности доступа и различию правового положения женщин и семей внутри одной страны. Умеренно-разрешительные модели требуют постоянного мониторинга фактической доступности помощи, качества консультирования и региональной практики. Либеральные модели демонстрируют, что снижение числа абортов может достигаться через профилактику нежелательной беременности и социальную поддержку, а не только через правовые ограничения.

С точки зрения политики семьи, материнства и детства результаты сравнительного анализа позволяют выделить ряд прикладных выводов. Наиболее значимый из них состоит в том, что снижение числа абортов должно быть связано с уменьшением числа нежелательных и кризисных беременностей. Для этого необходимо развивать систему раннего информирования, доступной консультационной помощи, медицинского сопровождения и социальной поддержки, что позволит рассматривать женщину не как объект

административного воздействия, а как участника семейной политики, которому должны быть доступны ресурсы для принятия ответственного решения.

Особое значение имеет профилактика социального неблагополучия семей с детьми по причинам бедности, нестабильной занятости, отсутствия жилья, учебной нагрузки или угрозы семейного насилия, ограничительные меры не устраняют источник проблемы. В зависимости от ситуации более результативными могут быть адресные формы поддержки: срочная материальная помощь, временное жилье, юридическое сопровождение, психологическая помощь, содействие в сохранении обучения или занятости, а также маршрутизация в службы защиты семьи и ребенка.

Для политики в сфере семьи и детства важно отслеживать не только число абортов, но и число обращений за консультациями, причины кризисной беременности, долю женщин, получивших социальную помощь, повторные обращения, доступность медицинских организаций, а также последующее положение семей, принявших решение о рождении ребенка в рамках региональной практики.

Важен и межведомственный характер политики. Вопрос искусственного прерывания беременности связан с образованием, социальной защитой, молодежной политикой, занятостью, жилищной поддержкой, профилактикой насилия и развитием инфраструктуры ухода за детьми. Поэтому наиболее продуктивной является модель, в которой медицинское регулирование дополняется мерами социальной политики: доступностью яслей и детских садов, поддержкой студенток и молодых матерей, развитием служб помощи семье, ответственным отцовством и снижением стигмы обращения за помощью.

Особую роль играет разграничение демографической и семейно-ориентированной эффективности. Рост рождаемости как статистический показатель не всегда тождествен повышению благополучия семей и детей. Политика, ориентированная на детство, должна учитывать качество жизни ребенка, устойчивость семейных отношений, безопасность среды, здоровье матери и возможность родителей выполнять воспитательные функции. Поэтому любые изменения правового режима целесообразно оценивать не только по числу рождений или абортов, но и по более широкому набору социальных индикаторов.

Для России наиболее значимым является не механическое заимствование зарубежных моделей, а учет собственного исторического опыта, демографической ситуации и задач семейной политики. Снижение числа абортов должно рассматриваться как результат комплексной профилактики кризисных беременностей, поддержки материнства, доступности медицинской помощи, развития инфраструктуры для семей с детьми и повышения уверенности граждан в возможности совмещать родительство, образование, занятость и достойный уровень жизни.

Правовое регулирование искусственного прерывания беременности может быть элементом демографической и семейной политики, но не должно рассматриваться как ее главный или единственный инструмент. Наиболее устойчивые результаты для сферы семьи, материнства и детства достигаются тогда, когда правовые нормы сочетаются с мерами социальной поддержки, медицинского сопровождения, профилактики, просвещения и защиты благополучия ребенка.

Ограничения. Статья основана на сравнительно-правовом и описательном анализе и не претендует на построение эконометрической модели влияния абортного законодательства на

рождаемость. Данные о нелегальных и трансграничных практиках в большинстве стран имеют оценочный характер, а национальные статистические системы используют разные методики учета прерываний беременности.

Limitations. The article is based on comparative legal and descriptive analysis and does not aim to construct an econometric model of the impact of abortion law on fertility. Data on illegal and cross-border practices are mostly estimates, and national statistical systems use different methods for recording abortions.

Список источников / References

1. Денисов, Б.П., Сакевич, В.И. (2014). Аборты в постсоветской России: есть ли основания для оптимизма? *Демографическое обозрение*, *1*(1), 144—169. https://doi.org/10.17323/demreview.v1i1.7698
   Denisov, B.P., Sakevich, V.I. (2014). Abortions in post-Soviet Russia: Is there any reason for optimism? *Demographic Review*, *1*(1), 144—169. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/demreview.v1i1.7698
2. Autorino, T., Mattioli, F., Mencarini, L. (2020). The impact of gynecologists' conscientious objection on abortion access. *Social Science Research*, *87*, Article 102403. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2020.102403
3. Charrier, L., Bo, M., Koumantakis, E., Zotti, C.M. (2022). The impact of conscientious objection on voluntary abortion in Italy in the last two decades. *European Journal of Public Health*, *32*(S3), Article ckac129.670. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckac129.670
4. Erdman, J.N., Bergallo, P. (2024). Abortion law illiberalism and feminist politics in comparative perspective. *Annual Review of Law and Social Science*, *20*, 273—291. https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-041822-030149
5. Fernández, J.J., Juif, D. (2023). Does abortion liberalisation accelerate fertility decline? A worldwide time-series analysis. *European Journal of Population*, *39*, Article 36. https://doi.org/10.1007/s10680-023-09687-y
6. Krawutschke, R., Pastrana, T., Schmitz, D. (2024). Conscientious objection and barriers to abortion within a specific regional context – an expert interview study. *BMC Medical Ethics*, *25*, Article 14. https://doi.org/10.1186/s12910-024-01007-1
7. Levine, P.B., Staiger, D. (2004). Abortion policy and fertility outcomes: The Eastern European experience. *The Journal of Law and Economics*, *47*(1), 223—243. https://doi.org/10.1086/380475
8. Matysiak, A., van der Velde, L. (2025). *The short-term fertility impact of abortion law restrictions: A research note*. Warsaw: University of Warsaw, Faculty of Economic Sciences. https://doi.org/10.33138/2957-0506.2025.12.475
9. Mayall, K., Ajayi, L., Gruer, C. (2025). Global progress in abortion law reform: A comparative legal analysis since the International Conference on Population and Development (1994-2023). *Sexual and Reproductive Health Matters*, *33*(1), Article 2499324. https://doi.org/10.1080/26410397.2025.2499324
10. Minerva, F. (2015). Conscientious objection in Italy. *Journal of Medical Ethics*, *41*(2), 170—173. https://doi.org/10.1136/medethics-2013-101656

11. Sedgh, G., Singh, S., Shah, I.H., Ahman, E., Henshaw, S.K., Bankole, A. (2012). Induced abortion: Incidence and trends worldwide from 1995 to 2008. *The Lancet*, *379*(9816), 625—632. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61786-8
12. Wallays, A., Van Ryckeghem, L., De Kort, L., Van de Velde, S. (2025). Women's trajectories to abortion care in Flanders, Belgium: A qualitative study. *SSM – Qualitative Research in Health*, *8*, Article 100636. https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2025.100636

Информация об авторах

Елизавета Валентиновна Серебрянская, студентка образовательной программы «Государственное и муниципальное управление», факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6161-2109, e-mail: evserebryanskaya@edu.hse.ru

Александра Юрьевна Телицына, доцент департамента политики и управления, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0186-3989, e-mail: atelitsyna@hse.ru

Information about the authors

Elizaveta V. Serebryanskaya, Student, Public Administration and Municipal Management Programme, Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6161-2109, e-mail: evserebryanskaya@edu.hse.ru

Alexandra Yu. Telitsyna, Associate Professor, Department of Policy and Management, Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0186-3989, e-mail: atelitsyna@hse.ru

Вклад авторов

Серебрянская Е.В. — идея исследования; сбор и анализ нормативных и статистических материалов.

Телицына А.Ю. — сравнительно-правовой анализ; подготовка текста рукописи.

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

Contribution of the authors

Elizaveta V. Serebryanskaya – research idea; collection and analysis of legal and statistical materials.

Alexandra Yu. Telitsyna – comparative legal analysis; manuscript preparation.

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 не включало сбор персональных данных и взаимодействие с участниками исследования; отдельное этическое одобрение не требовалось.

Ethics statement

The study did not include personal data collection or interaction with research participants; separate ethics approval was not required.

Поступила в редакцию 08.07.2026 Received 2026.07.08
Поступила после рецензирования 10.09.2026 Revised 2026.09.10
Принята к публикации 15.09.2026 Accepted 2026.09.15
Опубликована 30.09.2026 Published 2026.09.30

Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 129–143.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070307
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 129–143.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070307
ISSN 2713-0584 (online)

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ |

SCIENTIFIC LIFE

Научная статья | Original paper

Проектирование игрушек для современного детства в России и Беларуси: производители, педагоги и психологи (по итогам Международного круглого стола «Междисциплинарный анализ современного дошкольного детства в России и Беларуси. Игрушка: от теории к практике»)

Е.Е. Клопотова[1], **Н.Г. Дубешко**[2], **С.Ю. Смирнова**[1] ✉
[1] Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация
[2] Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь
✉ smirnovasy@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В дошкольном возрасте игрушка выступает одним из главных средств развития ребенка и находится на пересечении психологии развития, педагогики, культуры, дизайна и производства. Особую значимость приобретает качество современной игрушки. Она должна быть безопасной, привлекательной, соответствовать возрасту ребенка, создавать условия для его развития. При этом между производителями и психолого-педагогическим сообществом сохраняется разрыв, что сказывается в первую очередь на развивающем потенциале детских игрушек. **Цель.** Обобщить итоги первой встречи международного круглого стола, посвященного междисциплинарному анализу дошкольного детства и проектированию игрушки, и представить основные направления состоявшегося обсуждения: зарубежный опыт привлечения психологов и педагогов к разработке игрушек, место психолого-педагогического содержания в подготовке специалистов, опыт взаимодействия университета и производителей в Республике Беларусь, а также результаты опроса производителей. **Методы и материалы.** Работа выполнена в жанре аналитического обзора мероприятия. Эмпирическую часть составил поисковый опрос представителей организаций-производителей игр и игрушек России и Беларуси (N = 5) с открытыми вопросами; ответы обрабатывались методом качественного содержательного анализа. **Результаты.** Выявлен устойчивый интерес производителей к вопросам безопасности, качества и развивающему потенциалу игрушки при преимущественно эпизодическом характере взаимодействия с научно-экспертным сообществом. **Выводы.** Встреча

© Клопотова Е.Е., Дубешко Н.Г., Смирнова С.Ю., 2026

CC-BY-NC

зафиксировала общий для России и Беларуси запрос на междисциплинарный подход к созданию игрушки и одновременно сохраняющийся разрыв между индустрией и средой исследователей детского развития. В качестве перспективного направления его преодоления намечено включение знаний о развитии ребенка на этапах проектирования игрушки, а также выстраивание взаимодействия между производителями, исследователями, педагогами и психологами.

Ключевые слова: игрушка, дошкольное детство, проектирование игрушки, взаимодействие науки и производства, Россия, Беларусь

Для цитирования: Клопотова, Е.Е., Дубешко, Н.Г., Смирнова, С.Ю. (2026). Проектирование игрушек для современного детства в России и Беларуси: производители, педагоги и психологи (по итогам Международного круглого стола «Междисциплинарный анализ современного дошкольного детства в России и Беларуси. Игрушка: от теории к практике»). *Социальные науки и детство, 7*(3), 129—143. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070307

Designing toys for contemporary childhood in Russia and Belarus: manufacturers, educators and psychologists (based on the proceedings of the international round table "An interdisciplinary analysis of contemporary early childhood in Russia and Belarus: the toy — from theory to practice")

E.E. Klopotova[1], **N.G. Dubeshko**[2], **S.Yu. Smirnova**[1] ✉
[1] Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
[2] Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus
✉ smirnovasy@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. In the preschool years, the toy serves as one of the primary means of a child's development and lies at the intersection of developmental psychology, pedagogy, culture, design, and manufacturing. In the preschool years, the toy serves as one of the primary means of a child's development and lies at the intersection of developmental psychology, pedagogy, culture, design, and manufacturing. The quality of contemporary toys therefore takes on special importance. A toy must be safe, appealing, age-appropriate, and provide conditions that support the child's development. At the same time, a gap persists between manufacturers and the psycho-pedagogical community, which primarily affects the developmental potential of children's toys. **Objective.** To summarise the first meeting of an international round table devoted to the interdisciplinary analysis of preschool childhood and toy design, and to present the main lines of the discussion: international experience of involving psychologists and educators in toy development, the place of

psychological-pedagogical content in the training of specialists, the experience of cooperation between a university and manufacturers in Belarus, and the results of an exploratory survey of manufacturers. **Methods and materials.** The paper is written as an analytical review of the event. Its empirical part is an exploratory survey of representatives of toy-manufacturing organisations from Russia and Belarus (N = 5) using open-ended questions; the answers were processed by qualitative content analysis. **Results.** A steady interest among manufacturers was identified in issues of safety, quality, and the developmental potential of toys, while interaction with the psycho-pedagogical community remains mainly episodic. **Conclusions.** The meeting documented a shared demand in Russia and Belarus for an interdisciplinary approach to toy creation, alongside an ongoing gap between industry and the psycho-pedagogical community. Promising directions for closing this gap include integrating knowledge of child development into the toy design stages and building sustained collaboration between manufacturers, researchers, educators, and psychologists.

Keywords: toy, preschool childhood, toy design, science–industry interaction, Russia and Belarus

For citation: Klopotova, E.E., Dubeshko, N.G., Smirnova, S.Yu. (2026). Designing toys for contemporary childhood in Russia and Belarus: manufacturers, educators and psychologists (based on the proceedings of the international round table "An interdisciplinary analysis of contemporary early childhood in Russia and Belarus: the toy — from theory to practice"). *Social Sciences and Childhood, 7*(3)*,* 129—143. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2026070307

Введение

Игрушка не только предмет детского быта и не только товар: в дошкольном возрасте игрушка выступает одним из главных средств развития. Действуя с ней, ребенок знакомится со свойствами предметов, осваивает социальные роли, вступая во взаимодействие с другими детьми, моделирует отношения и воображаемые ситуации и пр. Сама игрушка при этом оказывается на пересечении психологии развития, педагогики, культуры, дизайна, производства и семейного воспитания. Именно поэтому проектирование современной игрушки в принципе не может опираться на одну дисциплину — оно требует междисциплинарного основания и, прежде всего, опоры на знания о детском развитии.

В последние годы внимание к игрушке заметно усилилось на всех уровнях — от родителей до профессионального сообщества и государственных институтов. Историческая динамика ценностных представлений об игрушке все чаще становится предметом самостоятельного исследования (Рябкова, Мазманянц, 2024). Родители задаются вопросом, как отличить действительно развивающую игрушку от просто яркой и модной; педагоги сталкиваются с тем, что дети приносят в детский сад игровые образы, сформированные массовой культурой и цифровой средой; производители работают в условиях высокой конкуренции и быстро меняющегося спроса. На этом фоне особую остроту приобретает вопрос о том, какие культурные и ценностные смыслы транслируют современные игрушки и насколько они отвечают ценностям, которые общество стремится передать детям.

Разнообразие игровых материалов сегодня огромно, и само по себе оно является ресурсом для развития ребенка: появляются новые конструкторы, наборы для сюжетных игр, материалы для продуктивной деятельности, цифровые и гибридные форматы. Однако это же разнообразие порождает и проблему: на рынке представлены игрушки очень разного качества — как по материалам и конструкции, так и по содержанию, характеру образов, сценариям взаимодействия и развивающему потенциалу. Не всякая игрушка, называемая «развивающей», действительно поддерживает развитие; не всякая технологичная новинка помогает ребенку играть — иногда, напротив, она замещает детскую активность заранее заданной функцией.

Между производителями и психолого-педагогическим сообществом сохраняется заметный разрыв. Производители хорошо понимают рынок, технические возможности производства, дизайн, логистику и запросы торговых сетей; педагоги и психологи — возрастное развитие, структуру игры, условия становления воображения, общения, произвольности и инициативы. Однако эти две линии далеко не всегда встречаются на этапе проектирования. Чаще специалист по детскому развитию оказывается включен, когда игрушка создана или нуждается в экспертном заключении. Между тем наибольший эффект может быть достигнут при раннем включении психолого-педагогического знания о развитии ребенка — на стадии замысла, технического задания, выбора игровой механики, образов и сценариев использования.

Отдельного внимания заслуживает позиция родителей. Являясь основными покупателями и одновременно свидетелями реальной игры ребенка, они предъявляют запрос на качество и развивающий эффект, но сами находятся под влиянием рекламы, моды, отзывов и популярных персонажей. Поэтому важным становится вопрос о том, как поддержать переход родителей от роли потребителя к позиции более осознанного выбора.

Настоящая статья обобщает итоги первой встречи международного круглого стола, задуманного как площадка, где эти разные позиции могут встретиться. В работе последовательно рассматриваются: концептуальная рамка цикла встреч; зарубежный опыт привлечения психологов и педагогов к проектированию игрушек и место психолого-педагогического содержания в подготовке специалистов; опыт взаимодействия университета и производителей в Республике Беларусь; результаты поискового опроса производителей России и Беларуси.

Круглый стол: формат, участники, программа

Первая встреча международного круглого стола «Междисциплинарный анализ современного дошкольного детства в России и Беларуси. Игрушка: от теории к практике» состоялась 25 июня 2026 года. Организаторами выступили Центр игры и игрушки (МГППУ, Россия) и Барановичский государственный университет (БарГУ, Республика Беларусь). Замысел мероприятия — открыть цикл встреч, созданный как площадка для междисциплинарного диалога исследователей, педагогов, психологов и производителей игрушек.

Клопотова Е.Е., Дубешко Н.Г., Смирнова С.Ю. (2026) Проектирование игрушек для современного детства в России и Беларуси: производители, педагоги и психологи (по итогам Международного круглого стола «Междисциплинарный анализ современного дошкольного детства в России и Беларуси. Игрушка: от теории к практике»)
Социальные науки и детство, 7(3), 129—143.

Klopotova E.E., Dubeshko N.G., Smirnova S.Yu. (2026) Designing toys for contemporary childhood in Russia and Belarus: manufacturers, educators and psychologists (based on the proceedings of the international round table "An interdisciplinary analysis of contemporary early childhood in Russia and Belarus: the toy — from theory to practice")
Social Sciences and Childhood, 7(3), 129—143.

Открывая встречу, Е.Е. Клопотова (МГППУ) представила концепцию цикла и обозначила его рамку. В выступлении была обоснована необходимость проектирования современной игрушки с опорой на знания о детском развитии, а также сформулированы ключевые задачи цикла: интеграция научных представлений о развитии ребенка в производство и в подготовку специалистов, а также регулярный обмен практическим опытом между российскими и белорусскими коллегами.

Программа встречи включала несколько содержательных блоков. С.Ю. Смирнова (МГППУ) представила обзор зарубежного опыта привлечения психологов и педагогов к созданию игрушек и рассмотрела вопрос о включении психолого-педагогического содержания в подготовку профильных специалистов. Н.Г. Дубешко (БарГУ) поделилась опытом взаимодействия университета с белорусскими производителями игрушек и рассказала о реализуемых формах сотрудничества. Отдельным блоком были представлены результаты опроса производителей России и Беларуси о том, в какой мере компании привлекают психологов и педагогов к формированию технических заданий и опираются ли они при проектировании на данные психологии развития и педагогики. Своим опытом поделились и сами производители на Круглом столе, в том числе ПП «Полесье» СООО (Республика Беларусь): участники рассказали, как они выстраивают психолого-педагогическое сопровождение разработки продукта.

Игрушка как предмет психолого-педагогического анализа

В культурно-исторической традиции игра рассматривается как особая форма передачи опыта, выработанная обществом для развития ребенка, а игрушка — одновременно как продукт культуры и средство ее освоения: сначала в совместной со взрослым деятельности, а затем в самостоятельной игре. Уже в раннем возрасте игрушка создает условия для перехода от совместного действия к самостоятельной активности ребенка и тем самым выступает одним из средств его развития и задает зону ближайшего развития (Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008). Такое понимание соотносится с представлениями Д.Б. Эльконина о периодизации психического развития и ведущей деятельности.

Рассмотрение игрушки как средства организации деятельности по освоению культурного опыта позволяет анализировать ее с позиций деятельностного подхода — через отражение в игровом материале структурных компонентов деятельности (мотива, цели, ориентировки, исполнения и контроля). В этой логике различают игрушки, организующие развивающие действия — познавательные, регуляторные, моторные (дидактические и настольные игры, головоломки, спортивные игрушки); и игрушки, задающие модели человеческих отношений и адресованные сюжетно-ролевой игре (куклы и атрибутика к ним, мягкие игрушки). При этом значение игрушки не сводится к развитию отдельных функций: как средство воспитания она должна поддерживать просоциальные действия и гуманные чувства и не должна стимулировать жесткость, агрессию или безразличное отношение к живому (Смирнова, Салмина, Тиханова, 2008).

Будучи созданной взрослыми, игрушка неизбежно отражает их мировоззрение, вкусы, технологические возможности производства и социокультурный контекст. Она транслирует

культурные ценности, этические и эстетические нормы, а потому игрушки каждого поколения детей существенно различаются. Наиболее показательны в этом отношении куклы и предметы, имитирующие быт человека (Романова, 2008). Анализ тенденций развития современных игрушек позволяет выявить ценностные ориентиры, которые взрослые транслируют детям (Смирнова, Соколова, 2019). Не случайно вместе с изменением общественных ценностей исторически менялось и отношение к игрушке со стороны педагогов и психологов (Рябкова, Мазманянц, 2024).

Еще один ракурс исследований связан с пониманием игрушки как условного объекта и опоры детского воображения. Детская игра практически невозможна без предмета, на который опирается замысел ребенка, и от устройства игрушки зависит характер игры: одни материалы поддерживают совместную сюжетную игру и диалог детей, другие — индивидуальную познавательную активность, третьи — возникновение и удержание собственного замысла (Рябкова, Шеина, 2018). Главная функция игрушки в этой оптике заключается в поддержке разворачивания и обогащения самостоятельной детской деятельности, что возможно лишь при ее соответствии возрасту, потребностям и возможностям ребенка. Тем самым вопрос о психолого-педагогическом качестве игрушки переносится с оценки ее отдельных внешних характеристик на анализ того, какую деятельность она позволяет ребенку развернуть и какие возможности для развития создает. Эти положения лежат в основе подходов к содержательной оценке игрушки, разработанных в отечественной психологии (Рябкова, Шеина, 2022; Смирнова, Соколова, 2008; Смирнова, Соколова, Шеина, 2012).

Зарубежный опыт привлечения специалистов к разработке игрушек и подготовка кадров

В обзоре С.Ю. Смирновой было показано, что некоторые крупные зарубежные производители игрушек привлекают психологов и педагогов к разработке продукции. Можно выделить две основные модели такого взаимодействия. В первой специалисты по детскому развитию входят в штат компании и участвуют в создании игрушки на разных стадиях — от первоначального замысла до доработки прототипа. Во второй модели компания сотрудничает с внешними специалистами, университетами и научными центрами, привлекая специалистов в области психологии и педагогики.

Первую модель иллюстрирует опыт Fisher-Price, где работа ведется силами собственного исследовательского подразделения (Play Lab), основанного еще в 1961 году и ставшего одним из первых исследовательских центров такого рода в индустрии. Его принципиальной особенностью является междисциплинарный состав команды. Психологи и педагоги работают наряду с дизайнерами, инженерами и авторами образовательного контента. В рамках такого сотрудничества наблюдение за свободной игрой детей начинается уже на стадии создания прототипа и используется для решения конкретных проектных задач. Полученные результаты непосредственно влияют на продуктовые решения — вплоть до образовательного содержания игрушки [1] (Walker-Journey, 2022). Сходные принципы прослеживаются в организации

[1] Walker-Journey, J. (2022). *Kids are the toy experts at Fisher-Price's Play Lab.* HowStuffWorks. URL: https://entertainment.howstuffworks.com/fisher-price-play-lab.htm (дата обращения: 07.07.2026).

деятельности в компании LEGO[2]. Специализированное подразделение (Future Lab) и связанный с компанией благотворительный фонд финансируют долгосрочные исследования детской игры. Их результаты используются при формировании проектных решений, в том числе проектировании цифровых продуктов для детей[3].

Вторую модель можно рассмотреть на примере опыта компании Hasbro, опирающейся на партнерство с внешними научными центрами. Совместные исследования позволяют получить общую доказательную базу о пользе разных типов игры для развития ребенка, которая влияет на проектирование преимущественно через определение общей продуктовой философии и стратегических приоритетов компании[4]. Внутренние подразделения проводят игровые тестирования и наблюдают за поведением детей, а внешние научные партнеры участвуют в интерпретации результатов и формировании исследовательской рамки. Таким образом, различие между двумя моделями носит не только организационный, но и содержательный характер, в одном случае специалист работает над конкретным прототипом, в другом — формирует общие ориентиры, эти модели не являются взаимоисключающими и могут сочетаться в деятельности одного производителя.

Вторая часть обзора была связана с подготовкой специалистов, создающих игрушки, и местом знаний о детском развитии в их профессиональном образовании. В ряде зарубежных вузов существуют профильные программы в области дизайна игрушки. В их учебные планы непосредственно включены дисциплины, посвященные детской психологии и развитию ребенка. К таким программам относятся «Toy Design» в Fashion Institute of Technology (Нью-Йорк), программа дизайна игрушки в Otis College of Art and Design (Лос-Анджелес), магистерская программа «Design for Kids and Families» в Politecnico di Milano, связанная с исследовательской структурой, изучающей потребности детей и семей. Обязательной частью таких программ нередко становится стажировка в крупных компаниях отрасли.

Дизайн игрушки практически не представлен в российских вузах как самостоятельное направление подготовки. Проектирование игрушек может осваиваться в рамках более широкого направления «Дизайн» по профилям графического, средового, промышленного и предметного дизайна. Основу этих программ составляют художественные и проектные дисциплины, тогда как психология развития ребенка в число обязательных не входит. В программах среднего профессионального образования по специальности «Дизайн (по отраслям)» психологическая дисциплина сведена к «Психологии общения», ориентированной на закономерности коммуникации, а не на возрастное развитие ребенка. В родственном направлении, связанном с декоративно-прикладным искусством и народными промыслами, стандарт требует от выпускника учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся. Однако в данном случае психологическое знание относится прежде всего к

[2] *Responsible engagement with children.* [б. г.]. LEGO Group URL: https://www.lego.com/en-us/sustainability/children/responsible-enagement-with-children (дата обращения: 07.07.2026).
[3] *Responsible Innovation in Technology for Children (RITEC).* (2024). UNICEF. URL: https://www.unicef.org/innovation/responsible-innovation-technology-children (дата обращения: 07.07.2026).
[4] *Hasbro and Boston Children's Hospital find scientific evidence linking play to positive child development* [Press release]. (2019). Hasbro URL: https://newsroom.hasbro.com/news-releases/news-release-details/boston-childrens-hospital-finds-scientific-evidence-linking-play (дата обращения: 07.07.2026).

педагогической деятельности — к обучению детей ремеслу, а не к проектированию предназначенного для них предметного и игрового пространства.

Таким образом, обнаруживается системный дефицит: знания о развитии, игре и возрастных возможностях ребенка пока недостаточно встроены в профессиональную подготовку российских специалистов, проектирующих игрушки. В результате психолого-педагогическая компетентность не становится обязательным компонентом процесса создания игрушки и во многом зависит от инициативы конкретного производителя или отдельного специалиста.

Взаимодействие университета и производителей: опыт Республики Беларусь

Особый интерес участников вызвал опыт сотрудничества Барановичского государственного университета с белорусскими производителями игр и игрушек, представленный Н.Г. Дубешко.

В практике психолого-педагогического сопровождения разработки игр и игрушек специалистами СООО «ПП Полесье» — одного из крупнейших производителей игрушек в Беларуси — акцентируется необходимость междисциплинарной экспертизы, учитывающей возрастные, когнитивные и эмоционально-личностные особенности дошкольника, а также развивающий потенциал предметно-игровой среды. Такой подход обеспечивает согласование конструкторских, эстетических и функциональных характеристик изделия с задачами психического и социального развития ребенка, что позволяет рассматривать игрушку не только как продукт производства, но и как педагогически значимый инструмент формирования игровой деятельности. Конструкторское решение задает меру сложности, способ соединения деталей, подвижность элементов, прочность и безопасность, то есть определяет, какие действия ребенок сможет совершать сам и насколько игрушка будет побуждать его к поиску способа действия, экспериментированию и конструированию. Эстетические характеристики связаны с выразительностью формы, цвета, пропорций и образа; они делают игрушку эмоционально привлекательной, формируют чувство меры, вкуса и способствуют положительному переживанию игры. Функциональные свойства определяют, какие игровые, познавательные и коммуникативные задачи может выполнять изделие: развивать речь, воображение, координацию движений, сюжетно-ролевую игру, совместное взаимодействие со сверстниками и взрослым. В совокупности такое согласование обеспечивает не просто интерес ребенка к игрушке, а ее включенность в предметно-развивающую среду.

Исходя из того, что проектирование детской игрушки должно опираться на междисциплинарный анализ детства и учитывать не только технологические возможности производства, но и данные о возрастной психологии, особенностях игровой деятельности и образовательных потребностях дошкольников, сотрудничество представителей производства с преподавателями университета предполагает совместное обсуждение новых линеек продукции, модернизации существующих моделей за счет включения элементов радиоэлектроники и схемотехники, а также создание специальных образовательных наборов, способных выполнять одновременно игровую, познавательную и развивающую функции. Важным аспектом такого сопровождения выступает предварительная оценка

психологической безопасности, возрастной доступности и педагогического потенциала игрушки, что позволяет согласовать ее технические и психолого-педагогические характеристики. Тем самым игрушка рассматривается не как нейтральный товар или сувенир, а как педагогически значимый объект, включенный в систему условий современного детства.

Опрос производителей: материалы, методы и результаты

Материалы и методы. В рамках подготовки круглого стола был проведен опрос представителей организаций — производителей игр и игрушек России и Беларуси (N = 5). Анкета включала открытые вопросы, направленные на выявление ценностных ориентиров при проектировании игрушки, практики учета психолого-педагогических требований в техническом задании, опыта взаимодействия с педагогами и психологами, представлений о роли специалиста в создании игрушки. Ответы обрабатывались методом качественного содержательного анализа.

Необходимо сразу оговорить статус этих данных. Объем выборки (пять организаций) не позволяет и не предполагает статистических обобщений или расчета долей: использование процентных показателей на таком материале было бы методологически некорректно. Опрос носит поисковый характер, а его целью было не выявление количественных закономерностей, а определение смысловых позиций, характерных формулировок проблемных аспектов в представлениях самих производителей об участии психологов и педагогов в создании игрушки. В соответствии с этим результаты представлены в абсолютных значениях (например, «двое из пяти респондентов») и дополнены качественным анализом высказываний. Отдельные ответы цитируются в качестве первичного материала, характеризующего позицию респондентов.

Ориентиры при проектировании «хорошей» игрушки. Отвечая на вопрос о главных ориентирах при проектировании «хорошей» игрушки, респонденты называли образовательную функцию, качество изготовления и безопасность, ориентацию на субъектность ребенка и развивающий потенциал; понимание возрастных возможностей и потребностей детей; их безопасность и пользу. Несмотря на различия в формулировках, в ответах прослеживаются три основных ориентира — безопасность, качество и развивающий потенциал игрушки. Это свидетельствует о присутствии соответствующих ориентиров в представлениях части опрошенных производителей, хотя имеющиеся данные не позволяют судить о степени их систематического воплощения в практике проектирования. Вместе с тем предельно краткий ответ «качество» без раскрытия содержания этого понятия показывает неоднозначность его понимания и ставит вопрос о том, включает ли представление производителей о качестве игрушки наряду с техническими и материальными характеристиками ее психолого-педагогические свойства.

Отражение психолого-педагогических требований в техническом задании. Отвечая на вопрос о том, при проектировании каких типов игрушек психолого-педагогические требования наиболее явно отражаются в технических заданиях, респонденты указывали на игровые пособия с большим количеством задач, на программное обеспечение, а также на атрибутику для сюжетно-ролевой игры. В ответах производителей были обозначены

требования к полифункциональности игрушек («возможность использовать в разных ситуациях»), поддержке воображения («развивать фантазию ребенка») и сохранению детской инициативы («игрушка должна направлять игровые действия, а не диктовать их»). Эти формулировки показывают, что отдельные психолого-педагогические ориентиры находят отражение в требованиях к проектируемой продукции.

Вместе с тем отрицательный ответ одного из респондентов и ряд уклончивых формулировок («указываем», «прописываем опции ПО») свидетельствуют о неоднородности практики включения психолого-педагогических требований в технические задания. Полученные данные не позволяют оценить распространенность таких практик среди производителей в целом, однако указывают на различия в степени их осознанности, конкретизации и систематического применения.

Опыт взаимодействия с педагогами и психологами. Ответы респондентов об успешном и неудачном опыте взаимодействия со специалистами позволяют судить о существующей практике такого сотрудничества. Среди положительных примеров названы издание методической книги по продуктовой линейке (автор — Г.А. Любина) и тесное сотрудничество с центром, работающим с особенными детьми, при разработке товаров на развитие мелкой моторики и восприятия. Оба случая объединяет конкретность запроса и наличие формализованного результата (методическое издание, ориентация на потребности детей с особенностями развития). Эти примеры позволяют предположить, что взаимодействие специалистов и производителей оказывается наиболее продуктивным, когда оно связано с решением конкретной практической задачи и закреплено организационно.

Обозначенные респондентами трудности имеют различный характер. Часть ответов указывает на коммерческие риски («сделали и не продали»), проблемы с комплектующими и таможенным регулированием. Отдельного внимания заслуживают две реплики. В одном из ответов содержится эмоционально окрашенная оценка, отражающая неудовлетворенность респондента: «жидкие психологи ныне…». Несмотря на резкость и оценочный характер, она отражает неудовлетворенность респондента доступностью или профессиональной подготовленностью специалистов-практиков, готовых к постоянному взаимодействию с производителями. Реплика «один из пяти-семи – это уже большая удача», характеризующая, по-видимому, невысокую долю коммерчески успешных разработок, может отчасти объяснять осторожность производителей при запуске новых продуктов. Вместе с тем единичный характер подобных ответов не позволяет рассматривать их как свидетельство общей ситуации в отрасли.

Представления о роли специалиста в создании игрушки. Отвечая на вопрос о том, каким должен быть педагог или психолог, участвующий в создании игрушки, респонденты указывали на необходимость профессионального авторитета («специалист, авторитет которого работает и на производителей, и на педагогов, и на родителей»), методическую компетентность («должен владеть методическим материалом») и актуальную практическую включенность («специалист-практик, работающий с детьми здесь и сейчас, а не когда-то в прошлом»). Последнее требование представляется особенно значимым. Оно позволяет предположить, что для производителей важна не только теоретическая подготовка эксперта,

но и его непосредственная осведомленность о современных детях, условиях их жизни и актуальных игровых практиках. Поэтому специалист, ориентированный преимущественно на академическую работу, может восприниматься как недостаточно погруженный в повседневную реальность современного детства. Наконец, одна из наиболее емких реплик — «какое нам нужно поколение? Оно формируется в раннем детстве, а там самое главное — игрушка!» — свидетельствует о признании респондентом социальной и воспитательной значимости игрушки. В такой перспективе ее качество рассматривается не только как условие коммерческого успеха, но и как сфера ответственности производителя перед ребенком и обществом.

Таким образом, проведенный опрос, несмотря на ограниченный объем выборки, позволил выявить несколько значимых тенденций. В ответах производителей прослеживается внимание к качеству, безопасности и развивающему потенциалу игрушки, а также заинтересованность в участии компетентных педагогов и психологов в ее создании. Вместе с тем описанные практики взаимодействия имеют преимущественно единичный и ситуативный характер. Это позволяет поставить вопрос о необходимости перехода от отдельных случаев сотрудничества к более устойчивым и организационно закрепленным формам взаимодействия производства со средой исследователей детского развития.

Заключение и перспективы

Первая встреча международного круглого стола выявила проявившийся в выступлениях и обсуждении участников из России и Беларуси запрос на междисциплинарный подход к созданию детской игрушки. Одновременно был обозначен сохраняющийся разрыв между производителями и психолого-педагогическим сообществом. Рассмотренный зарубежный опыт показывает различные способы сокращения этого разрыва — как посредством создания штатных исследовательских подразделений, так и через сотрудничество производителей с научными и экспертными центрами. Он также показывает возможность включения знаний о детском развитии в профессиональную подготовку специалистов, занимающихся проектированием игрушек. В связи с этим одной из значимых задач становится усиление психолого-педагогической составляющей в подготовке профильных специалистов в России и Беларуси.

Опрос производителей, несмотря на ограниченный объем выборки, обнаружил устойчивый ценностный запрос к безопасности, качеству и развивающему потенциалу игрушки. Вместе с тем взаимодействие производителей с педагогами, психологами и научно-экспертным сообществом в описанных случаях носит преимущественно эпизодический и ситуативный характер.

Одним из наиболее перспективных направлений, обозначенных в ходе обсуждения, представляется формирование устойчивого трехстороннего взаимодействия «производитель — эксперт в области педагогики и психологии — дошкольная образовательная организация». Такая модель может способствовать раннему включению психолого-педагогического знания в процесс проектирования, педагогически обоснованному отбору игрушек, а также разработке методического сопровождения их использования.

Продолжением начатого диалога могут стать последующие встречи цикла и обсуждение обозначенных вопросов на профессиональных и отраслевых площадках. В более широком контексте речь идет о совместной выработке ориентиров, позволяющих сочетать коммерческую востребованность игрушки с ее безопасностью, культурной содержательностью и развивающим потенциалом.

Ограничения. Эмпирическая часть работы носит поисковый характер. Небольшой объем выборки (N = 5) не позволяет делать статистические обобщения и распространять полученные результаты на всю совокупность производителей игр и игрушек. Представленные данные отражают мнения и профессиональные представления опрошенных респондентов и могут рассматриваться как основание для постановки вопросов и проведения дальнейших исследований на более широкой выборке.

Limitations. The empirical component of this study is exploratory in nature. The limited sample size (N = 5) precludes statistical generalizations and the extrapolation of the findings to the broader population of game and toy manufacturers. The data presented reflect the opinions and professional perspectives of the surveyed respondents, and may serve as a foundation for formulating research questions and conducting further investigations with a larger sample.

Список источников / References

1. Романова, А.Л. (2008). Образная игрушка как носитель социокультурных ценностей: сравнительный анализ советских и современных кукол. *Психологическая наука и образование, 13*(3), 91—98. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n3/Romanova (дата обращения: 12.03.2026).
   Romanova, A.L. (2008). Character toy as socio-cultural values carrier: comparative analysis of Soviet and modern toys. *Psychological Science and Education, 13*(3), 91—98. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2008_n3/Romanova (viewed: 12.03.2026).
2. Рябкова, И.А., Мазманянц, М.Г. (2024). Отношение педагогов и психологов к игрушке: историческая динамика ценностных ориентиров в России. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 47*(2), 316—350. https://doi.org/10.11621/LPJ-24-26
   Ryabkova, I.A., Mazmanyants, M.G. (2024). Teachers' and Psychologists' Attitude to a Toy: the Historical Dynamics of Value Orientations in Russia. *Lomonosov Psychology Journal, 47*(2), 316—350. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/LPJ-24-26
3. Рябкова, И.А., Шеина, Е.Г. (2018). Игрушка как условный объект. *Современная зарубежная психология, 7*(4), 75—81. https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070408
   Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2018). Toy as a conditional object. *Journal of Modern Foreign Psychology, 7*(4), 75—81. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070408
4. Рябкова, И.А., Шеина, Е.Г. (2022). Подход Е.О. Смирновой к оценке игрушек для детей. *Национальный психологический журнал,* 3(47), 35—43. https://doi.org/10.11621/npj.2022.0305
   Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2022). E.O. Smirnova's approach to the evaluation of toys. *National Psychological Journal*, 3(47), 35—43. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2022.0305

5. Смирнова, Е.О., Салмина, Н.Г., Тиханова, И.Г. (2008). Психологическая экспертиза игрушки. *Психологическая наука и образование, 13*(3), 5—19. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n3/Smirnova_Salmina_Tikhanova (дата обращения: 22.11.2025).
   Smirnova, E.O., Salmina, N.G., Tikhanova, I.G. (2008). Psychological expertise of a toy. *Psychological Science and Education, 13*(3), 5—19. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n3/Smirnova_Salmina_Tikhanova (viewed: 22.11.2025).
6. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. (2008). Исследования феномена игрушки в современной западной науке. *Психологическая наука и образование, 13*(3), 38—48. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n3/Smirnova_Sokolova (дата обращения: 22.11.2025).
   Smirnova, E.O., Sokolova, M.V. (2008). Researches on toy phenomenon in modern Western science. *Psychological Science and Education, 13*(3), 38—48. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n3/Smirnova_Sokolova (viewed: 22.11.2025).
7. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. (2019). Тенденции развития современных игрушек. *Культурно-историческая психология, 15*(2), 99—104. https://doi.org/10.17759/chp.2019150212
   Smirnova, E.O., Sokolova, M.V. (2019). Modern Toys: Developmental Tendencies. *Cultural-Historical Psychology, 15*(2), 99—104. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/chp.2019150212
8. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В., Шеина, Е.Г. (2012). Исследования феномена игрушки в западной психологии. *Современная зарубежная психология, 1*(3), 26—39. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n3/56546 (дата обращения: 22.11.2025).
   Smirnova, E.O., Sokolova, M.V., Sheina, E.G. (2012). Investigation of toy phenomenon in western psychology. *Journal of Modern Foreign Psychology, 1*(3), 26—39. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2012_n3/56546 (viewed: 22.11.2025).

Информация об авторах

Екатерина Евгеньевна Клопотова, кандидат психологических наук, доцент факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1975-318X, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Наталья Григорьевна Дубешко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования, Барановичский государственный университет (БарГУ), Барановичи, Республика Беларусь, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5393-4243, e-mail: dubeshka@mail.ru

Светлана Юрьевна Смирнова, методист по музейно-образовательной работе Музея игры и игрушки, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8579-4908, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Клопотова Е.Е., Дубешко Н.Г., Смирнова С.Ю. (2026) Проектирование игрушек для современного детства в России и Беларуси: производители, педагоги и психологи (по итогам Международного круглого стола «Междисциплинарный анализ современного дошкольного детства в России и Беларуси. Игрушка: от теории к практике»)
Социальные науки и детство, 7(3), 129—143.

Klopotova E.E., Dubeshko N.G., Smirnova S.Yu. (2026) Designing toys for contemporary childhood in Russia and Belarus: manufacturers, educators and psychologists (based on the proceedings of the international round table "An interdisciplinary analysis of contemporary early childhood in Russia and Belarus: the toy — from theory to practice")
Social Sciences and Childhood, 7(3), 129—143.

Information about the authors

Ekaterina E. Klopotova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1975-318X, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Natalya G. Dubeshko, Candidate of Science (Education), Docent, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5393-4243, e-mail: dubeshka@mail.ru

Svetlana Yu. Smirnova, Museum Education and Research Coordinator of the Museum of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8579-4908, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Вклад авторов

Клопотова Е.Е. — идея и планирование; анализ данных опроса; написание и редактирование текста.

Дубешко Н.Г. — идея и планирование; сбор и анализ данных опроса; написание и редактирование текста.

Смирнова С.Ю. — идея и планирование; обзор зарубежного опыта; написание текста; оформление рукописи.

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

Contribution of the authors

Ekaterina E. Klopotova — research idea and planning; analysis of the survey data; writing and editing of the text.

Natalya G. Dubeshko — research idea and planning; collection and analysis of the survey data; writing and editing of the text.

Svetlana Yu. Smirnova — research idea and planning; review of international experience; writing of the text; design of the manuscript.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Клопотова Е.Е., Дубешко Н.Г., Смирнова С.Ю. (2026) Проектирование игрушек для современного детства в России и Беларуси: производители, педагоги и психологи (по итогам Международного круглого стола «Междисциплинарный анализ современного дошкольного детства в России и Беларуси. Игрушка: от теории к практике»)
Социальные науки и детство, 7(3), 129—143.

Klopotova E.E., Dubeshko N.G., Smirnova S.Yu. (2026) Designing toys for contemporary childhood in Russia and Belarus: manufacturers, educators and psychologists (based on the proceedings of the international round table "An interdisciplinary analysis of contemporary early childhood in Russia and Belarus: the toy — from theory to practice")
Social Sciences and Childhood, 7(3), 129—143.

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 27.07.2026 Received 2026.07.27
Поступила после рецензирования 15.09.2026 Revised 2026.09.15
Принята к публикации 16.09.2026 Accepted 2026.09.16
Опубликована 30.09.2026 Published 2026.09.30

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 Offise: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051, Off. 209
Printing Offise: Shelepikhinskaya emb., 2A, Moscow, Russia, 123290 Off. 409

Editor and proofreader — Butorina A.
DTP — Kaganer A.
Executive secretary — Kolesnikova U.