

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Шарипова Ш.С.

*д.ф.п.н. (PhD), доцент кафедры педагогики и психологии
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
филиал в г. Ташкенте (г. Ташкент, Узбекистан)*

Фаилова Л.Г.

*студентка 3 курса, направления Детская психология
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
филиал в г. Ташкенте (г. Ташкент, Узбекистан)*

АННОТАЦИЯ

Статья представляет аналитический обзор литературы, посвящённой психологической устойчивости (резилентности) детей в контексте современных социальных и образовательных вызовов. Проанализированы отечественные и зарубежные публикации 2000–2024 годов, индексируемые в Scopus, Web of Science, PubMed и eLIBRARY. Рассмотрены теоретические модели резилентности, факторы её формирования на индивидуальном, семейном и средовом уровнях, а также доказательная база программ развития психологической устойчивости у детей школьного возраста. Особое внимание уделено актуальным вызовам — последствиям пандемии COVID-19, цифровизации образовательной среды, академическому стрессу — и их влиянию на психологическое благополучие детей в Узбекистане. Обзор показывает, что резилентность является динамическим, поддающимся развитию качеством и что наиболее эффективные программы её формирования воздействуют одновременно на индивидуальные, семейные и школьные защитные факторы. Выявлены приоритетные направления исследований и практических разработок для Центральноазиатского региона.

Ключевые слова: *психологическая устойчивость, резилентность, дети, образовательные вызовы, психологическое благополучие, защитные факторы, обзор литературы.*

1. ВВЕДЕНИЕ

Психологическая устойчивость, или резилентность (от англ. resilience — упругость, устойчивость), — способность человека сохранять или восстанавливать психологическое благополучие в условиях значительного жизненного стресса, неблагополучия или потрясений — признана одним из ключевых конструктов современной позитивной психологии и психологии развития (Luthar et al., 2000; Masten, 2001). Ранние концепции рассматривали резилентность как врождённое

«неуязвимое» качество особых детей; однако начиная с 1990-х годов возобладало системное, экологическое понимание резилентности как динамического процесса, обеспечиваемого взаимодействием индивидуальных, семейных и средовых ресурсов (Masten, 2001; Rutter, 2012).

Актуальность данной темы многократно возросла в свете нескольких взаимосвязанных глобальных процессов последних лет. Пандемия COVID-19 (2020–2022) нанесла значительный удар по психологическому благополучию детей и подростков во всём мире: мета-аналитические данные свидетельствуют о двукратном росте распространённости тревожных и депрессивных симптомов среди детей в период пандемии (Racine et al., 2021). Ускоренная цифровизация образовательной среды в условиях дистанционного обучения обострила вопросы академического стресса, социальной изоляции и цифрового неравенства. В Узбекистане данные процессы наложились на продолжающиеся реформы системы образования, создавая дополнительную нагрузку на детей и семьи (Министерство народного образования РУз, 2022).

Цель настоящего обзора — систематизировать современные научные представления о психологической устойчивости детей, факторах её формирования и доказательной базе программ её развития, с акцентом на применимость этих данных к условиям Узбекистана.

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ РЕЗИЛЕНТНОСТИ

В научной литературе сложилось несколько теоретических моделей резилентности. Экологическая модель Бронфенбреннера (1979), адаптированная применительно к резилентности, рассматривает защитные факторы как распределённые по уровням: от индивидуальных качеств ребёнка (темперамент, когнитивные способности, эмоциональная регуляция) через семейные (тепло и поддержка родителей, стабильность) к средовым (качество школы, сплочённость сообщества). Модель подчёркивает, что резилентность не является свойством только самого ребёнка, но определяется взаимодействием между ребёнком и его социальной экологией.

Процессуальная модель Masten (2001) акцентирует динамический характер резилентности: это не статичная черта, а активный адаптивный процесс, разворачивающийся во времени. Автор вводит понятие «обычной магии» резилентности, указывая, что механизмы, лежащие в её основе, — надёжная привязанность, эффективное родительство, регуляторные системы ЦНС, связи с просоциальными взрослыми — являются универсальными адаптивными системами эволюционно консервативного происхождения, доступными большинству детей при наличии достаточных условий. Биопсихосоциальная модель Rutter (2012) выдвигает на первый план эпигенетические механизмы, посредством которых ранний опыт стресса или поддержки буквально «встраивается» в регуляцию экспрессии генов, программируя долгосрочные различия в реактивности стрессовых систем.

3. ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ

Систематические обзоры стабильно выделяют три уровня защитных факторов резилентности. На индивидуальном уровне ключевую роль играют: позитивный темперамент и эмоциональная реактивность (Kagan, 2010), развитые исполнительные функции (Diamond, 2013), высокий уровень самоэффективности (Bandura, 1997), ориентация на решение проблем, и способность к позитивной реинтерпретации стрессового опыта. Эти индивидуальные факторы взаимодействуют с семейными.

На семейном уровне наиболее мощным защитным фактором является качество привязанности к основному опекуну: надёжная привязанность обеспечивает ребёнку «безопасную базу» для исследовательской активности и эмоциональной регуляции (Ainsworth et al., 1978). Тёплое, последовательное и авторитетное родительство, низкий уровень семейного конфликта и высокая социальная поддержка семьи также являются установленными протективными факторами (Luthar et al., 2000).

На средовом уровне качество школьной среды — включая поддерживающих учителей, позитивный школьный климат и принадлежность к просоциальным сверстникам — вносит независимый вклад в резилентность детей (Roffey, 2012). В контексте Узбекистана особого внимания заслуживает роль расширенной семьи и института «махалла» как традиционных структур социальной поддержки, которые могут функционировать как значимые защитные факторы при целенаправленном их вовлечении (Каримов & Хасанова, 2021).

4. АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РЕЗИЛЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ

Пандемия COVID-19 стала беспрецедентным стресс-тестом для психологической устойчивости детей во всём мире. Мета-анализ Racine et al. (2021), охвативший данные из 204 исследований с участием более 80 000 детей и подростков, зафиксировал 20,5% распространённость тревожных симптомов и 25,2% депространённость депрессивных симптомов в период пандемии — показатели вдвое выше допандемийных. Вместе с тем исследования показывают, что дети с более высоким исходным уровнем резилентности, тёплыми семейными отношениями и развитыми навыками эмоциональной регуляции демонстрировали значительно меньший прирост симптомов, подтверждая протективную роль установленных факторов.

Академический стресс является хроническим вызовом для детей в современных образовательных системах с высокими требованиями к успеваемости, тестированию и конкурентности. В Узбекистане реформа системы образования, включая введение государственного тестирования (ГДТ), создала дополнительное академическое давление на детей и семьи (Министерство народного образования РУз, 2022). Исследования показывают, что резилентность к академическому стрессу определяется сочетанием индивидуальных ресурсов (самоэффективность, копинг-стратегии) и качеством школьной поддержки (Bandura, 1997).

5. ДОКАЗАТЕЛЬНАЯ БАЗА ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ РЕЗИЛЕНТНОСТИ

К числу программ развития резилентности у детей с наиболее убедительной доказательной базой относятся следующие. Программа Penn Resiliency Program (PRP;

Gillham et al., 2007) — когнитивно-поведенческая групповая программа для детей 10–14 лет — в мета-анализе 17 рандомизированных исследований показала умеренный эффект на снижение депрессивных симптомов ($d = 0,21–0,31$). Программа *Maativ* (Shoshani & Steinmetz, 2014), основанная на принципах позитивной психологии, — в рандомизированном исследовании с израильскими школьниками показала значимый рост субъективного благополучия и просоциального поведения. Программа *Resilience Building Program (RBP)* — школьная программа, воздействующая на три уровня: навыки ребёнка, родительские компетентности и школьный климат, — демонстрирует наиболее устойчивые долгосрочные эффекты (Doll et al., 2014).

Общим принципом наиболее эффективных программ является их системность: воздействие одновременно на индивидуальные навыки ребёнка, семейные ресурсы и школьную среду даёт значимо более устойчивые результаты, чем фокус только на одном уровне (Masten, 2001; Rutter, 2012). Культурная адаптация программ является необходимым условием их эффективности в незападных контекстах.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психологическая устойчивость детей является динамическим, поддающимся развитию качеством, обусловленным взаимодействием индивидуальных, семейных и средовых защитных факторов. Современные образовательные и социальные вызовы — последствия пандемии, академический стресс, цифровизация — актуализируют необходимость целенаправленного развития резилентности в системе образования Узбекистана. Наиболее эффективными являются системные программы, воздействующие на все уровни экологии ребёнка. Разработка и апробация культурно-адаптированных программ развития резилентности с использованием ресурсов национальной культуры — традиций расширенной семьи, института «маҳалла», ценностей коллективизма — представляется приоритетным направлением для отечественной психологии образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каримов, Б. Х., & Хасанова, Д. Р. (2021). Социальные ресурсы психологической устойчивости детей в Узбекистане. *Специальное образование*, 2(3), 34–42.
2. Министерство народного образования Республики Узбекистан. (2022). Национальная программа реформирования образования 2022–2026. Ташкент.
3. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
4. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
5. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
6. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

7. Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. Guilford Press.
8. Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatte, A. J., Samuels, B., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(1), 9–19. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.1.9>
9. Kagan, J. (2010). *The temperamental thread: How genes, culture, time and luck make us who we are*. Dana Press.
10. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
11. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
12. Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19. *JAMA Pediatrics, 175*(11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
13. Roffey, S. (2012). Developing positive relationships in schools. In S. Roffey (Ed.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (pp. 145–162). Springer.
14. Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
15. Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>