

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

27 2026
ЧАСТЬ IV

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 27 (630) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Култур-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображена *Эмми Нётер* (1882–1935), немецкий математик.

Эмми Нётер родилась в баварском городе Эрланген в состоятельной семье, главой которой был Макс Нётер, получивший ранее докторскую степень за свои нетривиальные исследования в области алгебраической геометрии — сложном направлении, изучающем геометрические объекты, заданные как множества решений систем алгебраических уравнений. Эмми, вопреки традициям гениев, с детства не проявляла необычных математических способностей, но была очаровательным и умным ребенком, играла на фортепиано и любила танцевать.

Легче всего Эмми давались иностранные языки. В 18 лет она уже прекрасно владела французским и немецким, что позволило ей успешно сдать экзамены и претендовать на должность преподавателя в школах для девушек. Однако, вопреки здравому смыслу, Эмми решила продолжить обучение в Эрлангенском университете в качестве вольного слушателя, так как девушкам учиться официально было запрещено.

Поворотной точкой в жизни Эмми Нётер справедливо можно назвать зиму 1903–1904 годов, когда она провела семестр в знаменитом Геттингенском университете, где слушала лекции непревзойденных немецких маэстро, таких как Герман Минковский, Феликс Клейн и Давид Гильберт, во многом определивших ход развития не только математики, но и физики XX столетия. Вернувшись на малую родину в конце 1904 года, Эмми все-таки официально поступила в университет, так как ограничения для женщин были к тому времени сняты.

Изъявив желание заниматься исключительно математикой, Нётер взялась за дело с присущим ей упорством и прозорливостью: уже через четыре года она внесла значительный вклад в теорию инвариантов, успешно защитив диссертацию под руководством Пауля Гордана.

Однако через несколько лет Эмми назвала свои первоначальные исследования хламом. Что, может быть, так и было, ведь ее великие свершения были еще впереди. В 1910 году научный руководитель Эмми ушел в отставку, а его место занял Эрнст Фишер, через которого она уже лично познакомилась с Давидом Гильбертом, очень живо заинтересовавшимся исследованиями девушки в области абстрактной алгебры. В 1915 году этот интерес привел к приглашению Нётер для преподавания в Геттинген, однако даже Гильберту не удалось переломить предрассудки университетского совета и пробить ей постоянно оплачиваемую должность.

Однако, несмотря на все трудности, в 1918 году Эмми Нётер внесла гигантский вклад в теоретическую физику. В 36 лет она доказала теорему, названную ее именем, ко-

торая связывает законы симметрии физических систем и законы сохранения энергии. На основе одной из наиболее абстрактных областей математики — теории бесконечных непрерывных групп, называемых группами Ли, — Нётер сделала важные выводы об однородности времени и пространства, которые впоследствии неоднократно будут использоваться для построения физической картины мира.

Продолжив работу в Геттингене, Эмми защитила докторскую диссертацию и вскоре все-таки получила оплачиваемую должность «лектор по алгебре». Еще бы, ведь годом ранее Нётер опубликовала революционную работу, посвященную коммутативным кольцам и идеалам, заложив фундамент общей алгебры.

За 11 следующих лет Нётер внесла вклад в развитие теории Галуа, теории инвариантов конечных групп, топологии, некоммутативной алгебры и теории представлений, выполнила большую работу в области гиперкомплексных чисел. И пусть многие из этих разделов математики абстрактны и не тревожат ум обычного человека, тем не менее все они важны в целом для научно-технического прогресса.

В 1933 году мир изменился. В Германии к власти пришли фашисты, которые не могли допустить, чтобы белокурой арийцам преподавала математику женщина-еврейка. Эмми поддерживала тесные контакты с советскими математиками, поэтому рассматривала переезд в СССР и работу на кафедре алгебры в МГУ, однако получить на это разрешение ей не удалось.

Нётер не сильно заботилась о своём внешнем виде и манерах; биографы предполагают, что она была полностью сосредоточена на науке.

Эмми пришлось эмигрировать в США, где она преподавала в женском колледже и читала лекции в Принстоне. Однако жить в более благоприятных условиях Нётер оставалось недолго — через два года в возрасте 53 лет она умерла от рака.

Спустя несколько дней после смерти Нётер её друзья и соратники устроили небольшую поминальную службу в доме президента колледжа Брин-Мор.

Тело Эмми Нётер было кремировано, а урна с прахом захоронена под стенами Библиотеки Кэри Томас в Брин-Море.

Альберт Эйнштейн в заметке о её смерти назвал Нётер одним из величайших творческих гениев математики.

У Эмми Нётер не было ни мужа, ни детей. Семью ей заменила математика и невероятное стремление к знаниям.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Анисимова Ю. Н.

Работа с созависимыми отношениями в парном консультировании: трансгенерационные факторы и динамика созависимых супругов 239

Арсеньева К. В.

Психолог в цифровой среде: от анонимности к модели интенциональной прозрачности 242

Архипова Э. Н.

Светлые грани неклинического нарциссизма: обзор современных исследований..... 245

Большакова И. А.

Трудности в отношениях у взрослых людей с ненадежным типом привязанности..... 248

Гладких Е. Н.

Возможности применения арт-терапевтических техник как средства психологической самопомощи в профилактике стресса и тревожности у беременных женщин 250

Гусева А. К.

Психологическое консультирование педагогов при профессиональном выгорании: теоретические основы и направления помощи 253

Жигайлова Н. В.

Комплексная диагностика и коррекция агрессивных проявлений у младших подростков: опыт применения проективных и арт-терапевтических методов..... 255

Кабанина С. Д.

Единство самоактуализации и самотрансценденции как условие психологической зрелости: теоретическая модель..... 257

Карпушина Е. В.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности в школе как фактор профессионального выгорания педагогов: теоретический анализ и практические рекомендации 260

Колбасникова Ю. Ю.

Психологическое благополучие матерей детей раннего и дошкольного возраста: актуальность и перспективы исследования.... 264

Люлина А. В.

Взаимосвязь функционального состояния беременной женщины с показателями тревожности в условиях физиологического и патологического течения беременности 267

Мирошникова Е. В.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации десятиклассников 271

Сафонова А. Д.

Особенности эмоционального интеллекта в старшем школьном возрасте: эмпирическое исследование 274

Спиридонова А. С.

Критерии эффективности применения копинг-стратегий в контексте формирования психологической адаптации студентов с психосоматическими заболеваниями..... 277

Титова Е. Д.

Особенности личностной идентичности современных подростков 279

Утенышева Н. Г.

Динамика эмоциональной и социальной адаптации первоклассников к школьному обучению: результаты эмпирического исследования 282

Фейгельман Н. В.

Мотивация достижения и копинг-стратегии у предпринимателей: теоретические основания взаимосвязи и концептуальная модель..... 284

Шакмакова Т. А.

Коучинг как развивающий инструмент: условия эффективности и профессиональные границы применения 290

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Верещагина О. А.,
Телегина Ю. С., Удалова А. В.,
Харламова С. Н.**

Содержание и структура тренировочного процесса у мужских акробатических пар высокой квалификации на этапе предсоревновательной подготовки 294

Забенкова Н. А., Сугрובה М. В., Кирюшина Е. А., Арифиллина Т. В. Страховка тренера как средство формирования навыков самостраховки и профилактики травматизма при обучении парно-групповым элементам в спортивной акробатике..... 296	Углов М. И. Унификация системы спортивной подготовки олимпийских и паралимпийских спортсменов: общие принципы и специфические различия 304
Зыбина В. М. Моделирование результативности выступлений российских спортсменов спортивной аэробики на международной арене 302	Углов М. И. Сравнительный анализ структуры соревновательной деятельности в олимпийском и паралимпийском плавании 306

ПСИХОЛОГИЯ

Работа с созависимыми отношениями в парном консультировании: трансгенерационные факторы и динамика созависимых супругов

Анисимова Юлия Николаевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье исследуются глубинные социально-психологические и системные предпосылки укоренения созависимых паттернов в партнерских отношениях через призму трансгенерационного подхода. Рассматриваются скрытые механизмы сопротивления пары на средних этапах консультирования, обусловленные страхом разрушения семейного гомеостаза. Автор классифицирует феномены «системного саботажа» и интернального сопротивления изменениям, а также предлагает диагностические маркеры и терапевтические стратегии завершения парной работы при переходе к зрелой интерзависимости.

Ключевые слова: созависимость, трансгенерационный подход, парное консультирование, сопротивление в терапии, системный гомеостаз, интерзависимость, генограмма.

Введение

Изучение феномена созависимости в рамках системного парного консультирования традиционно сталкивается с необходимостью разделения поверхностных поведенческих симптомов и их корневых, исторически обусловленных детерминант. Если тактический уровень психокоррекции успешно закрывается структурными и когнитивно-поведенческими техниками (работой с границами, тренировкой навыков коммуникации), то достижение долгосрочной терапевтической ремиссии требует обязательного обращения к макросистемным факторам.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что созависимость редко возникает как изолированный продукт актуального взаимодействия супругов; в подавляющем большинстве клинических случаев она представляет собой манифестацию ригидных семейных мифов и трансгенерационных сценариев, передающихся из поколения в поколение.

Научная новизна исследования заключается в системной интеграции трансгенерационного подхода с теорией динамического сопротивления систем, что позволило операционализировать и классифицировать проявления парного саботажа в терапии, а также выделить валидные диагностические критерии перехода брачного союза из деструктивного слияния в дифференцированную интерзависимость.

1. Трансгенерационные механизмы формирования созависимых союзов

Парный союз формируется на основе бессознательного «семейного контракта». Партнеры с созависимой структурой личности выбирают друг друга не случайным образом, а руководствуясь принципом строгой комплементарности индивидуальных травм дефицитарности. Глубинная основа этого выбора закладывается в родительских семьях и транслируется через механизмы межпоколенческой передачи, подробно описанные в концепциях классической семейной психотерапии.

Межпоколенческая трансляция семейных мифов

Семейный миф — это разделяемое всеми членами системы неосознаваемое убеждение, регулирующее поведение семьи и защищающее её от внешних и внутренних угроз. В созависимых структурах наиболее часто фиксируются следующие трансгенерационные мифы:

1. Миф о «всемогуществе любви и спасательства». Убежденность в том, что полное самоотречение, терпение и контроль над партнером способны исцелить любую деструктивность (алкоголизм, агрессию, инфантилизм). Данный миф передается преимущественно по женской линии.

2. Миф о «неразрывном слиянии». Идеализация девиза «Мы — единое целое», где любое проявление индивидуальной автономии, наличие личного времени или отдельных хобби расценивается как предательство семейной системы.
3. Миф о «жертвенности как маркере лояльности». Страдание возводится в ранг наивысшей добродетели. Отказ от собственных потребностей ради удержания партнера транслируется как единственно возможный способ выживания семьи.

Механизм парентификации в предыстории партнеров

Одним из ключевых трансгенерационных предикторов созависимости выступает детская парентификация — инверсия детско-родительских ролей, при которой ребенок функционально становится «родителем для собственных родителей». Находясь в такой позиции, ребенок вынужден контейнировать эмоции взрослых, разрешать их конфликты или ухаживать за зависимым членом семьи.

В процессе взросления такой индивид полностью утрачивает контакт со своими базовыми потребностями, развивая радар гипербдительности к чужим эмоциональным состояниям. При вступлении в брак парентифицированный партнер бессознательно ищет объект для проекции своего «внутреннего беспомощного ребенка», материализуя привычный сценарий гиперопеки и тотального контроля над супругом.

2. Динамика и формы системного сопротивления в процессе парного консультирования

Переход созависимой пары от фазы осознания (когда проблемы вербализованы) к фазе реальных поведенческих изменений неизбежно провоцирует мощный подъем сопротивления. Системное сопротивление — это защитная реакция брачного союза, направленная на удержание привычного, пусть и деструктивного, гомеостаза.

Концепция патологического гомеостаза

Созависимые отношения, несмотря на высокий уровень субъективного страдания участников, характеризуются феноменальной устойчивостью. Изменение поведения одного из партнеров немедленно нарушает сложившийся баланс [6].

Например, если условный «убегающий/зависимый» партнер под влиянием терапии начинает проявлять ответственность и самостоятельность, условный «контролер/спасатель» внезапно теряет свою ключевую смыслообразующую функцию — функцию спасательства. Это вызывает у него бессознательную тревогу аннигиляции «Я», запускающую семейные механизмы сопротивления, направленные на возвращение партнера в прежнее беспомощное состояние.

Классификация форм парного сопротивления

В практике долгосрочного консультирования выделяются три основные формы системного саботажа терапии [4; 5]:

1. Симптоматический откат (рецидив). Возврат к острой деструктивной симптоматике сразу после успешной сессии, на которой наметилась дифференциация партнеров. Это может проявляться в виде внезапного алкогольного срыва «зависимого» или острой панической атаки у «контролера» накануне обсуждения личных границ.
2. Триангуляция терапевта. Попытка вовлечь консультанта в деструктивный паттерн в качестве третьей вершины. Партнеры стремятся сформировать коалицию с психологом против друг друга: «Скажите ему как специалист, что его желание проводить выходные отдельно разрушает наш брак».
3. Псевдоинтеграция (интеллектуализация). Формальное согласие с доводами терапевта без реальных поведенческих изменений. Пара быстро осваивает психологический лексикон («мы осознали свое слияние», «мы работаем над границами»), используя его как щит от реальной уязвимости, в то время как скрытый контроль продолжается.

3. Методология преодоления сопротивления и деконструкции сценариев

Для обхода системного саботажа и проработки глубоких трансгенерационных связей интегративный подход должен дополняться техниками системной семейной психотерапии [2] и транзактного анализа [7].

Метод построения и анализа генограммы

Генограмма выступает в качестве ключевого терапевтического инструмента на этапе преодоления сопротивления. Совместное составление трехпоколенной карты семьи позволяет паре объективировать (экстернализовать) свой деструктивный сценарий [3].

1. Процедура: консультант вместе с парой на большом листе графически отображает линии рода обоих супругов (не менее трех поколений), маркируя наличие химических и поведенческих зависимостей, разводов, случаев эмоционального поглощения, жесткого дистанцирования или ранних смертей.

2. Терапевтический эффект: происходит демифологизация отношений. Супруги начинают наглядно видеть, что их актуальные конфликты — это не личная злонамеренность партнера, а автоматическое воспроизведение лояльности своим родовым системам. Фокус вины смещается с личности супруга на семейный сценарий, что существенно снижает межличностное напряжение и преодолевает сопротивление.

Техника «Реконструкция семейного контракта»

Техника направлена на ревизию скрытых взаимных ожиданий, которые были сформированы при заключении брака под влиянием родительских сценариев. С точки зрения транзактного анализа, этот процесс представляет собой переосмысление неосознаваемых сценарных решений и родительских директив [7].

1. Этап экспликации: каждый партнер в присутствии терапевта выписывает на листе бумаги явные и скрытые неосознаваемые обязанности, которые он взял на себя (например, «Я обязана отвечать за твоё эмоциональное состояние и спасать от ошибок») или «Я должен обеспечивать твою безопасность через отказ от личных друзей»).

2. Этап легитимного отказа: происходит символический и вербальный возврат этих деструктивных обязательств их первоисточникам — родительским фигурам прошлого.

3. Этап перезаключения: формулируется новый, осознанный контракт, базирующийся на признании автономии, авторитета и инаковости каждого из супругов.

4. Переход от созависимости к интерзависимости (зрелому партнерству)

Конечной целью парного консультирования является не автономизация партнеров друг от друга до состояния полного отчуждения (что привело бы к контрзависимости и разрыву), а формирование интерзависимости — способности находиться в близких отношениях, сохраняя устойчивую личную идентичность.

Понятие интерзависимости в системном подходе

Интерзависимость (взаимозависимость зрелого типа) характеризуется признанием уязвимости и ценности связи с партнером, но полностью исключает растворение в нем. В отличие от созависимости, где близость строится на дефицитности («Я не могу выжить без тебя, ты должен меня дополнить»), интерзависимость опирается на избыточность («Мне хорошо и безопасно с самим собой, но с тобой моя жизнь становится богаче и наполненнее»).

Критерии дифференциации состояний пары

Для оценки глубины происходящих системных изменений консультанту необходимо опираться на базовые маркеры дифференциации Я-структур, предложенные в теории М. Боуэна [1]:

1. Сфера ответственности: в созависимом слиянии она диффузна («Ты виноват в том, что я злюсь/пью»). В интерзависимости она персональна («Я сам отвечаю за свои чувства и поступки, а ты — за свои»).

2. Коммуникативный паттерн: в созависимости преобладают манипуляции, скрытые транзакции и Ты-сообщения. В интерзависимости — прямая, открытая коммуникация, базирующаяся на жесткой структуре Я-высказываний.

3. Регуляция дистанции: созависимость демонстрирует полярность (удушающее поглощение сменяется холодным эмоциональным разрывом). Интерзависимость характеризуется гибкостью — способностью выдерживать как высокую степень интимности, так и периоды временного физического или эмоционального отдаления партнера без паники.

5. Критерии успешного завершения парной терапии

Определение момента готовности пары к окончанию психологического сопровождения является важным методологическим аспектом. Своевременное и экологичное завершение предотвращает формирование зависимости пары от фигуры самого консультанта.

Поведенческие маркеры готовности пары к завершению работы

1. Стабилизация личных границ. Партнеры спокойно и безопасно реагируют на отказы друг друга, не воспринимая слово «нет» как отвержение, катастрофу или потерю любви.

2. Снижение индекса контроля. Полное прекращение практик тотального мониторинга (проверки гаджетов, звонков-проверок, допросов) и замещение их базовым доверием.

3. Прямое размещение уязвимости. Способность открыто заявлять о своих страхах, дефицитах и просить о поддержке напрямую, без использования манипулятивных ролей Треугольника Карпмана (Жертва — Преследователь — Спасатель).

4. Формирование разделяемой и автономной зон. Наличие у каждого супруга собственной наполненной социальной, профессиональной и творческой жизни при сохранении качественного, эмоционально теплого общего времени.

Процедура завершающей сессии

Завершение терапии организуется как закрепляющий ритуал. На этой сессии пара подводит итоги совместного пути, вербализирует изменения, произошедшие в их микросистеме, и совместно с терапевтом разрабатывает «план профилактики рецидивов» на случай возникновения нормативных семейных кризисов в будущем.

Заключение

Эффективное преодоление созависимости в парном формате невозможно без глубокой проработки макросистемных трансгенерационных оснований брака. Осознание парой бессознательных сценариев лояльности родительскому роду позволяет перевести фокус внимания с взаимных обвинений на исследование семейного наследия.

Несмотря на закономерное сопротивление системы, удержание терапевтической рамки, использование генограмм и последовательное разрушение деструктивных защитных механизмов позволяют паре перестроить архитектуру своего союза. Результатом становится качественный переход от патологического симбиоза к дифференцированной интерзависимости, обеспечивающей долгосрочное семейное благополучие.

Литература:

1. Боуэн М. Теория семейных систем: Теория семейных систем М. Боуэна в отечественной психологической практике / М. Боуэн; (сост. к. Бейкер А. Я. Варга). — Москва: Когито-Центр, 2015. — 496 с.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга. — Санкт-Петербург: Речь, 2001. — 144 с.
3. Шутценбергер А. А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. А. Шутценбергер. — Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2005. — 256 с.
4. Черников А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А. В. Черников. — Москва: Независимая фирма «Класс», 2001. — 208 с.
5. Манухина Н. М. Созависимость глазами системного терапевта / Н. М. Манухина. — Москва: Независимая фирма «Класс», 2009. — 283 с.
6. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер В. В. Юстицкис. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 672 с.
7. Стюарт И. Современный транзактный анализ / И. Стюарт В. Джойнс. — Москва: Социально-психологический центр, 2015. — 448 с.

Психолог в цифровой среде: от анонимности к модели интенциональной прозрачности

Арсеньева Ксения Владимировна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается трансформация этического принципа анонимности психолога в условиях современной цифровой среды. Автор анализирует переход от классической парадигмы «чистого листа» к модели интенциональной прозрачности, обусловленный невозможностью сохранения полной приватности в эпоху цифрового следа. Особое внимание уделено авторской модели интенциональной прозрачности, представляющей собой систему рефлексивных фильтров для управления публичным образом психолога в интересах терапевтического альянса.

Ключевые слова: самораскрытие психолога, цифровая среда, терапевтические границы, интенциональная прозрачность, интегративный подход, цифровой след, этика в психотерапии, терапевтический альянс.

Введение

Классическая парадигма психотерапевтической этики традиционно базировалась на принципах нейтральности и анонимности, где личность терапевта воспринималась как «чистый лист», обеспечивая безопасность проективного пространства для клиента. В современных реалиях данная модель претерпевает фундаментальную трансформацию.

В эпоху тотальной цифровизации достижение абсолютной приватности специалиста становится практически невозможным. Феномен цифрового следа приводит к доступности личной информации терапевта для клиента вне зависимости от его собственных намерений. Таким образом, присутствие терапевта в публичном онлайн-пространстве приводит к неконтролируемой и непроизвольной «прозрачности».

Такая трансформация границ неизбежно влияет на динамику терапевтического альянса. Если ранее самораскрытие рассматривалось как контролируемая вербальная интервенция, производимая исключительно в интересах клиента, то в цифровой среде оно приобретает характер непроизвольного процесса.

Цель данной работы — проанализировать возможные стратегии управления самораскрытием в цифровой среде, позволяющие сохранить терапевтические границы в сети.

Социальнопсихологические концепции межличностного взаимодействия и самораскрытия

Для понимания механизмов самораскрытия в цифровой среде необходимо обратиться к классическим социальнопсихологическим концепциям.

Одной из фундаментальных моделей является **теория социального проникновения** И. Альтмана и Д. Тэйлора [1]. Согласно их концепции «луковицы», личность состоит из слоёв: от периферических (биографические данные) до глубинных (ценности, страхи, интимные переживания). В традиционной терапии раскрытие этих слоёв происходит постепенно и строго в интересах клиента. Но цифровая среда нарушает привычную последовательность раскрытия информации: вместо постепенного, дозированного предъявления сведений в терапевтическом процессе клиент получает одновременный доступ к разным уровням данных о терапевте. Так, в один момент он может ознакомиться со сведениями поверхностного слоя информации (образование, квалификация специалиста) — и тут же увидеть эмоциональную реакцию терапевта на личное событие в социальной сети (глубинный слой). Это нарушает естественную динамику сближения и может вызвать у клиента чувство ложной близости или, напротив, тревоги либо раздражения.

Другим важным теоретическим конструктом является концепция **управления впечатлением** И. Гофмана [2]. В рамках его драматургического подхода социальная жизнь организована по театральному принципу: есть «передний план», где человек демонстрирует социально при-

емлемый, ожидаемый образ, и «закулисье», где он может отдыхать от роли. Согласно Гофману, профессиональная деятельность терапевта разворачивается на «переднем плане», где поддерживается строго определённый образ. Социальные сети размывают границы «закулисья», обнажая те аспекты жизни специалиста, которые в традиционной очной практике были скрыты. Клиент сталкивается с бытовыми, личными, эмоциональными сторонами жизни терапевта. В результате привычный механизм управления впечатлением нарушается: то, что специалист транслировал как приватный или узкопрофессиональный контент, клиент считывает, как прямое обращение к себе и встраивает в своё представление о терапевте.

Это порождает несколько значимых эффектов:

— **Искажённые ожидания.** Клиент может ошибочно интерпретировать неформальный, «закулисный» контент как часть терапевтического послания и построить нереалистичные ожидания относительно степени близости и формата терапии.

— **Преждевременная интимность.** Прозрачность «закулисья» (бытовые фото, эмоциональные посты, личные истории в соцсетях) создаёт у клиента иллюзию уже сложившейся доверительной связи. Такая преждевременная интимность опережает естественный темп развития отношений и способна дезориентировать клиента, особенно если он склонен к зависимым или проективным формам взаимодействия.

— **Конфликт аудиторий.** Контент, созданный терапевтом для разных целевых групп (коллеги, друзья, широкая аудитория), начинает восприниматься как единое сообщение, несущее противоречивые послания.

— **Сложности в поддержании профессионального образа.** Когда «закулисье» становится публичным, терапевту труднее удерживать образ, соответствующий ожиданиям клиента и этическим стандартам профессии.

С точки зрения этики и практики драматургический подход (в русле идей И. Гофмана) позволяет принципиально иначе воспринимать самораскрытие терапевта — не как безусловную установку на максимальную честность и открытость, а как осознанное управление впечатлением, подчинённое интересам клиента и задачам терапии. В цифровом контексте «фасад» перестаёт быть просто «маской»: он становится инструментом профессиональной коммуникации, который должен быть конгруэнтен терапевтической позиции и не создавать ложных ожиданий.

В этом контексте под цифровой гигиеной понимается не отказ от онлайн-присутствия, а его осознанное разделение и маркировка контента: какие сообщения предназначены для близкого круга, какие — для широкой аудитории. Кроме того, терапевту важно быть готовым обсуждать с клиентом особенности своего публичного контента, прояснять смысл публикаций и способствовать разграничению личного контента и профессиональной роли, что позволяет снизить риск искажённых ожиданий или проекций.

Драматургическая модель Гофмана [2] позволяет увидеть, как размывание границ между «передним планом»

и «закулисьем» меняет динамику доверия и восприятия, и обосновать необходимость осознанного проектирования цифрового образа как части профессиональной компетентности современного консультанта.

Феномен цифровой реципрокности и разрушение альянса

Важнейшим риском неконтролируемой прозрачности является искажение закона коммуникативной реципрокности, автором которого является С. Джуард [3]. Джуард доказал, что самораскрытие одного субъекта стимулирует ответную открытость другого. В офлайн-пространстве психолог использует этот закон ювелирно: его открытость служит приглашением к глубокой работе клиента.

В цифровой же среде реципрокность приобретает непредсказуемый характер. Наблюдая за личным контентом терапевта, клиент может начать воспринимать терапевта как друга, приятеля или медийное лицо, что ведёт к разрушению терапевтического альянса — переходу от профессиональных отношений к «псевдодружеским», где терапевт теряет свою нейтральность и способность к активной конфронтации.

Интегративный (современный) подход к управлению самораскрытием

В рамках интегративного подхода самораскрытие рассматривается не как статичное правило, а как динамическая интервенция. Условно выделяется три уровня цифрового присутствия терапевта:

1. Профессиональный профиль (формальное раскрытие). Информация об образовании, методах работы, публикации, научные работы — это необходимый уровень, формирующий доверие к компетентности.

2. Профессиональный блог (контекстуальное раскрытие). Публикации на профессиональные темы, описание обезличенных кейсов, психологический ликбез, позиционирование — уровень, транслирующий экспертность и ценности терапевта.

3. Личное пространство (частное раскрытие). Сведения о семейной жизни, досуге, значимых событиях, автобиографические данные — именно этот уровень сопряжён с повышенными этическими рисками и нарушением профессиональных границ.

Модель интенциональной прозрачности как инструмент профилактики нарушений границ

Для профилактики нарушений профессиональных границ в терапии рекомендуется использовать модель интенциональной прозрачности. Её суть — в систематическом применении фильтра «терапевтической целесообразности» к каждому акту публичного самораскрытия. Эта модель задаёт для психолога чёткую рефлексивную рамку: любое действие

в цифровом пространстве должно быть не спонтанным, а намеренным и соотнесённым с профессиональными задачами.

Перед публикацией контента терапевт последовательно отвечает на серию ключевых вопросов, позволяющих оценить риски и уместность:

— **«Как эта информация может повлиять на перенос моих клиентов?»** Отдельные высказывания, образы или эмоциональные реакции могут становиться материалом для проекций: вызывать у клиентов чувства отвержения, конкуренции, тревоги или ложного ощущения близости. Особенно чувствительны к публичному образу терапевта клиенты с тревожной или дезорганизованной привязанностью.

— **«Готов ли я обсуждать это сообщение непосредственно на сессии?»** Если терапевт не готов разбирать на приёме собственные посты, реакции подписчиков или публичные эмоции, значит, такой контент потенциально нарушает границы: он создаёт одностороннюю вовлечённость и перекладывает на клиента неявную эмоциональную нагрузку.

— **«Соответствует ли сообщение моей профессиональной идентичности и не размывает ли оно терапевтическую роль?»** Контент не должен подменять экспертную позицию демонстрацией уязвимости ради вовлечённости аудитории. Аутентичность ценна тогда, когда она не вступает в конфликт с функцией «удерживающего контейнера» для клиента.

— **«Может ли эта публикация косвенно раскрыть информацию о клиентах или специфике работы с уязвимыми группами?»** Даже обезличенные формулировки могут создавать риски идентификации и ощущения небезопасности у клиентов.

— **«Учитывает ли публикация культурновозрастные различия в восприятии публичности?»** То, что воспринимается как норма одной группой аудитории (например, молодёжь), может быть источником дискомфорта для другой (например, для людей старшего возраста или из традиционных сообществ).

Практические инструменты по внедрению модели

Чтобы превратить интенциональную прозрачность из теоретической концепции в действующий регламент, рекомендуется применять следующие приёмы:

— **Чеклист перед публикацией.** Ответы на список ключевых вопросов помогают быстро «прогнать» пост через фильтр целесообразности.

— **Правило «24 часов».** Отложенная публикация даёт время на эмоциональную дистанцию: многие импульсивные посты теряют актуальность после паузы.

— **Разделение каналов и аудиторий.** Отдельные блоги для профессионального контента и личных публикаций позволяют контролировать степень открытости и избегать смешения ролей.

— **Регулярная супервизия по цифровому присутствию.** Обсуждение с супервизором собственных публикаций и реакций на них клиентов помогает удерживать рефлексивную позицию и вовремя замечать признаки

профессионального дистресса, который может проявляться в избыточной открытости.

— **Информированное согласие и обсуждение границ на старте терапии.** В начале работы уместно кратко обозначить клиенту особенности своего онлайн-присутствия: наличие блога, контекст тем, которые в нём раскрываются, и то, как клиент может относиться к этой информации. Это снижает риск неожиданных проекций и делает прозрачность более управляемой.

Заключение

Фундаментальный сдвиг от классической анонимности к вынужденной цифровой прозрачности — это необра-

тимый процесс. В современных реалиях стремление терапевта стать невидимым в публичном пространстве скорее вызывает у ряда клиентов настороженность и может снизить уровень первичного доверия.

Интегративный подход позволяет рассматривать цифровую среду как новое пространство терапевтического взаимодействия. Ключом к сохранению профессиональных границ в терапевтических отношениях является пересмотр традиционного понимания самораскрытия посредством целенаправленного конструирования профессионального образа терапевта. Аутентичность терапевта в сети, подкреплённая этической рефлексией и интенциональностью, может стать мощным инструментом укрепления альянса.

Литература:

1. Альтман И., Тэйлор Д. Социальное проникновение: развитие межличностных отношений. — Нью-Йорк: Holt, Rinehart & Winston, 1973. (Altman I., Taylor D. Social Penetration: The Development of Interpersonal Relationships).
2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. А. Д. Ковалева. — М.: Канон-Пресс-Ц, 2000. (Ориг. изд. 1959).
3. Джуард С. Самораскрытие: экспериментальный анализ прозрачной личности. — Нью-Йорк: Wiley-Interscience, 1971. (Jourard S. Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self).

Светлые грани неклинического нарциссизма: обзор современных исследований

Архипова Эльвира Ниязовна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье представлен аналитический обзор современных представлений о неклиническом нарциссизме с акцентом на его адаптивные проявления. На основании зарубежных и отечественных эмпирических и теоретических исследований нарциссизм рассматривается не как однозначно дисфункциональный конструкт, а как спектральная личностная характеристика, включающая и уязвимые, и ресурсные компоненты. Особое внимание уделяется разделению грандиозных и уязвимых форм нарциссизма, а также многофакторным моделям, позволяющим более точно описывать индивидуальные профили нарциссических черт. Анализируются данные о связи нарциссизма с психологической устойчивостью, самооценкой, лидерством, креативностью и эффективностью в контексте неопределённости и кризиса. Обсуждаются условия, при которых нарциссические черты могут выполнять адаптивную функцию, а также ограничения существующих моделей в практической психологической помощи. Делается вывод о необходимости перехода от категориального понимания нарциссизма к более гибким размерным подходам, ориентированным на точечную коррекцию дезадаптивных проявлений без утраты личностных ресурсов.

Ключевые слова: неклинический нарциссизм, адаптивный нарциссизм, грандиозный нарциссизм, уязвимый нарциссизм, Темная триада, личностные черты, психологическая устойчивость, лидерский потенциал, терапия нарциссизма.

Введение

В последние десятилетия нарциссизм всё активнее изучается за пределами клинического контекста. Если раньше он преимущественно рассматривался сквозь призму нарциссического расстройства личности и связанных с ним межличностных и внутриличностных нарушений, то сегодня понимается как личностная черта, вариативно присущая многим людям. Этот сдвиг отражает более общий тренд в психологии личности: отказ

от жесткого деления на норму и патологию в пользу континуальных, спектральных моделей [1, с. 604–606; 5, с. 119–122].

Актуальность подобного подхода особенно очевидна в свете современных исследований, демонстрирующих, что определенные нарциссические характеристики могут быть связаны не только с межличностными трудностями, но и с психологической устойчивостью, высоким уровнем самооценки, инициативностью и лидерским потенциалом [3, с. 69–72; 6, с. 51–53; 10, с. 78–82; 12]. В ряде работ нар-

циссизм прямо описывается как амбивалентный конструкт, сочетающий в себе адаптивные и дезадаптивные компоненты [11, с. 520–522; 13, с. 71–74]. Тем не менее в прикладной психологической практике, особенно в российском контексте, нарциссизм по-прежнему нередко трактуется преимущественно как личностная черта, подлежащая существенной коррекции.

Проблема заключается не только в стигматизации самого конструкта, но и в недостаточной дифференциации его форм и проявлений [2]. Большинство исследовательских и практических подходов либо фокусируются на крайних, клинических вариантах нарциссизма, либо используют обобщенные показатели, не позволяющие уловить качественные различия между, например, экспансивными и уязвимыми проявлениями [1, с. 607–609]. Это приводит к тому, что психологическая помощь часто строится по принципу «ломки» нарциссических защит и установок, без учета того, что именно эти же механизмы могут выполнять важную компенсаторную и поддерживающую функцию [8, с. 160–162].

Анализ существующих исследований показывает, что при имеющемся обилии публикаций по теме остаются заметные ограничения. Во-первых, отсутствует единая согласованная модель, позволяющая однозначно разграничивать адаптивные и дезадаптивные аспекты нарциссизма. Во-вторых, прикладные выводы зачастую остаются фрагментарными и слабо интегрированными в практику психологического консультирования. В-третьих, большинство данных получено в зарубежных выборках, что ставит вопрос о том, насколько эти закономерности воспроизводятся в отечественном социокультурном контексте.

Цель настоящей статьи — рассмотреть современные модели нарциссизма и попытаться понять, при каких условиях нарциссические черты могут выполнять адаптивную функцию. Для этого представляется важным: во-первых, систематизировать современные димENSIONАЛЬНЫЕ модели и типологии нарциссизма; во-вторых, проанализировать эмпирические данные о позитивных коррелятах нарциссических черт; в-третьих, обозначить вопросы, которые пока остаются открытыми — как для исследователей, так и для практиков.

Современные модели нарциссизма: от патологии к личностной черте

Современная психология отошла от жесткой дихотомии норма / патология в отношении нарциссизма в пользу спектрального (димENSIONАЛЬНОГО) подхода [5, с. 119–121]. Согласно ему, нарциссические черты распределены в популяции непрерывно, а НРЛ представляет собой крайнюю, дисфункциональную точку этого континуума. Область между отсутствием черт и клиническим расстройством определяется как неклинический, или субклинический, нарциссизм, который рассматривается в качестве устойчивой личностной черты, а не состояния [1, с. 602–605; 7, с. 430–431].

Наиболее распространенной сегодня можно считать двухфакторную модель, разделяющую нарциссизм на грандиозный (экспансивный) и уязвимый (оборонительный) типы [1, с. 605–607]. Грандиозный нарциссизм характеризуется демонстративной самоуверенностью, потребностью в восхищении, чувством превосходства и стремлением к статусу. Уязвимый нарциссизм проявляется в болезненной чувствительности к критике, скрытом высокомерии, зависти и оборонительных реакциях.

Существуют и более дробные модели. Так, в современной зарубежной психологии нарциссизм все чаще рассматривается в рамках структурных моделей, которые уточняют его внутреннее устройство и различия между грандиозными и сензитивными проявлениями. Одной из наиболее распространенных является трехфакторная модель нарциссизма, предложенная Дж. Д. Миллером с коллегами [11, с. 520; 1, с. 604–605]. В этой модели нарциссизм понимается как широкая личностная черта, включающая два основных варианта (грандиозный и сензитивный), которые имеют общее основание, но различаются по своим психологическим характеристикам. Общим ядром нарциссизма считается антагонизм, то есть склонность воспринимать других как соперников, стремление к привилегиям, низкая ориентированность на сотрудничество и эмпатию. Грандиозный нарциссизм в данной модели связан с агентной экстраверсией, под которой понимаются активность, уверенность в себе, стремление к лидерству, доминированию и социальному признанию. В свою очередь, сензитивный нарциссизм в большей степени связан с нейротизмом, который проявляется в эмоциональной неустойчивости, тревожности, ранимости и повышенной чувствительности к оценкам и критике со стороны окружающих.

Другой распространенный подход представлен моделью спектра нарциссизма, разработанной З. Кризаном и А. Д. Херлахом [1, с. 605–606; 14]. В рамках данной модели нарциссизм рассматривается как непрерывный континуум, а не набор жестко разграниченных типов. В центре спектра находится чувство собственной важности, понимаемое как убежденность в своей исключительности и приоритете собственных целей и потребностей. Грандиозный и сензитивный нарциссизм располагаются на противоположных полюсах этого спектра и различаются прежде всего стратегиями межличностного поведения. Для грандиозного нарциссизма характерны ориентация на сближение, демонстративность и уверенность в себе, тогда как для сензитивного — избегание, защитное поведение и повышенная чувствительность к социальным угрозам.

Более широкий и интегративный взгляд на структуру нарциссизма предлагает иерархическая модель, описанная К. Седикидесом [1, с. 606–608; 13, с. 70–73]. В данной модели нарциссизм рассматривается в качестве многоуровневого феномена, включающего как индивидуальные формы (грандиозный и сензитивный нарциссизм), так и коллективный нарциссизм, связанный с верой в исключительность собственной социальной группы. Гранди-

озный нарциссизм в рамках этой модели дополнительно подразделяется на нарциссизм-восхищение и нарциссизм-соперничество, отражающие различные стратегии самопрезентации и доминирования. Сензитивный нарциссизм описывается как сочетание эгоцентризма с уязвимостью самооценки и повышенной чувствительностью к критике.

Развитие структурных представлений о нарциссизме также нашло отражение в круговой (циркумплексной) модели нарциссических черт, предложенной Р. Рогозой и соавторами [1, с. 606–607]. В данной модели нарциссизм рассматривается в пространстве базовых личностных метачерт, что позволяет наглядно отразить как различия, так и сходство между его формами. Грандиозный нарциссизм связан с импульсивностью и поиском новых ощущений, тогда как сензитивный — с нейротизмом и эмоциональной нестабильностью. При этом оба варианта нарциссизма оказываются связанными с антисоциальными тенденциями и чувством права на особое отношение.

Появление более сложных структурных моделей отражает стремление исследователей преодолеть ограничения традиционного деления нарциссизма только на грандиозную и сензитивную формы. По мере накопления эмпирических данных стало очевидно, что отдельные нарциссические характеристики могут сочетаться в различных комбинациях и по-разному проявляться в зависимости от личностного профиля и социального контекста. В связи с этим современные модели все чаще ориентированы не на создание новой типологии, а на более точное описание структуры нарциссизма и механизмов его проявления.

Так, в ряде исследований вводится понятие нормального, или адаптивного, нарциссизма, связанного со здоровым самоуважением, амбициями и самодостаточностью [3, с. 68–71; 5, с. 127–129]. Умеренно выраженные нарциссические черты коррелируют с высокой самооценкой и меньшей выраженностью депрессивных состояний [10, с. 78–82].

Таким образом, современные структурные модели сходятся в понимании нарциссизма как многомерной и нормативной личностной черты, а не исключительно патологического явления. Грандиозный и сензитивный нарциссизм рассматриваются как взаимосвязанные формы, имеющие общее ценностное и мотивационное основание, но различающиеся по эмоциональным и поведенческим проявлениям. Понятие «адаптивный нарциссизм» используется как описательный термин для обозначения конструктивного полюса спектра. Однако, несмотря на активное развитие данных моделей в зарубежной психологии, в русскоязычных исследованиях они пока используются ограниченно, что подчеркивает актуальность их дальнейшего изучения и адаптации [4, с. 232–235; 8, с. 157–159].

Конструктивные корреляты нарциссизма

Некоторые исследования указывают на то, что неклинический нарциссизм может быть связан с рядом адап-

тивных психологических характеристик. В первую очередь это высокая самооценка и субъективное благополучие [3, с. 69–72; 10, с. 80–85]. Грандиозные нарциссические черты нередко ассоциируются с большей психологической устойчивостью и меньшей подверженностью хроническому стрессу, депрессии и тревоге [11, с. 523–524].

В профессиональной сфере нарциссизм демонстрирует устойчивые связи с лидерским потенциалом и харизмой [6, с. 51–53; 12]. Особенно отчетливо эти эффекты проявляются в краткосрочных проектах, ситуациях кризиса и неопределенности, где востребованы инициативность, умение самопрезентовать и готовность к риску [12].

Стремление к уникальности и вера в собственные способности также могут способствовать креативности и поиску нестандартных решений [3, с. 71–74; 11, с. 524–525].

Кроме того, обнаружены связи с инструментальными компонентами эмоционального интеллекта, такими как понимание и управление собственными эмоциями для достижения социальных целей [9, с. 365].

Анализ представленных исследований позволяет заметить общую закономерность: большинство конструктивных коррелятов связано преимущественно с грандиозными проявлениями неклинического нарциссизма. Так, высокая самооценка, инициативность и лидерский потенциал значительно реже обнаруживаются при преобладании сензитивных нарциссических черт, которые, напротив, чаще ассоциируются с эмоциональной нестабильностью и повышенной чувствительностью к стрессу. Это подтверждает необходимость рассматривать различные формы нарциссизма отдельно как в исследовательской, так и в консультативной практике.

Условия проявления адаптивности и ограничения

Адаптивность нарциссических черт при этом существенно зависит от условий среды: наличия поддерживающего окружения, конструктивной обратной связи, а также задач, предполагающих инициативу, автономию и личную ответственность [5, с. 129–131].

Однако деструктивный потенциал нарциссизма остается значительным. Его адаптивность часто ситуативна. В долгосрочной перспективе, особенно в сфере близких отношений и командной работы, нарциссизм связан с трудностями эмпатии, эксплуататорским поведением, конфликтами и социальной изоляцией [11, с. 523]. Уязвимый нарциссизм, несмотря на потенциал к рефлексии, преимущественно ассоциируется с повышенной тревожностью, переживаниями стыда и внутренней нестабильностью [9, с. 364–368; 4, с. 235–239].

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что нарциссизм представляет собой сложный и неоднородный личностный конструкт, включающий как уязвимые, так и ресурсные компоненты. К ним относятся психологиче-

ская устойчивость, стабильно высокая самооценка, лидерский потенциал и достиженческая мотивация.

Современные дименсиональные модели позволяют рассматривать нарциссизм не как подлежащую устранению черту, а как характеристику, требующую точной настройки в зависимости от индивидуального про-

филя и контекста. В связи с этим адаптация многофакторных моделей нарциссизма к российской научной и прикладной среде является важной задачей, способной облегчить работу психологов-практиков и снизить риск неоправданной редукции личностных ресурсов клиентов.

Литература:

1. Ничепорук Е. В. Современные модели нарциссизма как личностной черты в зарубежной психологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2025. — № 4. — С. 601–615. — DOI: 10.17072/2078-7898/2025-4-601-615.
2. Забара И. В. Обусловленность личностных особенностей спецификой нарциссического радикала // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/71PSMN424.pdf> (дата обращения: 20.03.2026).
3. Красавцева Ю. В., Корнилова Т. В. Нарциссизм как «светлый» аспект в Темной триаде // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27, № 4. — С. 65–80. — DOI: 10.17759/cpp.2019270405.
4. Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. «Психопатология» повседневной жизни: к вопросу о нарциссизме и классификации нарциссических черт личности // Профессиональное образование в современном мире. — 2021. — Т. 11, № 2. — С. 231–242. — DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-23.
5. Казанцева Е. В., Холина О. А., Назарова А. Е. Перспективы и направления исследования нарциссизма в контексте дименсионального подхода // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. — 2024. — Т. 10 (76), № 1. — С. 118–133. — URL: <https://sn-spp.cfuv.ru/wp-content/uploads/2024/04/11.-kazantseva-e.v.-holina-o.a.-nazarova-a.e.pdf> (дата обращения: 20.03.2026).
6. Корнильцева Е. Г., Соловьев И. В. Корреляционная зависимость лидерских качеств от нарциссизма // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2017. — Т. 2, № 3. — С. 51–53. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korrelyatsionnaya-zavisimost-liderskih-kachestv-ot-nartsissizma> (дата обращения: 20.03.2026).
7. Ничепорук Е. В. Неклинический нарциссизм: психическое состояние или личностная черта // Психология психических состояний: сборник материалов XIX Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 14–15 марта 2025 г.). — Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2025. — С. 429–433.
8. Матвеева А. И. Психоаналитическое консультирование клиентов с выраженными нарциссическими чертами личности // Наукосфера. — 2025. — № 3–1. — С. 157–163. — DOI: 10.5281/zenodo.15050412.
9. Дериш Ф. В. Половые особенности взаимосвязи Темной триады личности и эмоционального интеллекта // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2019. — № 3. — С. 356–371. — DOI: 10.17072/2078-7898/2019-3-356-371.
10. Польская Н. А., Соловьянова Ю. А. Нарциссические черты личности и их взаимосвязь с разными аспектами самооотношения в молодежной выборке // Клиническая и специальная психология. — 2019. — Т. 8, № 4. — С. 74–92. DOI: 10.17759/cpse.
11. Miller J. D., Back M. D., Lynam D. R., Wright A. G. Narcissism Today: What We Know and What We Need to Learn // Current Directions in Psychological Science. — 2021. — Vol. 30, no. 6. — P. 519–525. — DOI: 10.1177/09637214211044109.
12. Fatfouta R. Facets of narcissism and leadership: A tale of Dr. Jekyll and Mr. Hyde? // Human Resource Management Review. — 2019. Vol. 29, no. 4. — Art. 100669. — URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2020/docId/47778> (дата обращения: 20.03.2026).
13. Sedikides C. In Search of Narcissus // Trends in Cognitive Sciences. — 2021. — Vol. 25, no. 1. — P. 67–80. — DOI: 10.1016/j.tics.2020.10.010.
14. Krizan, Z., Herlache, A. D. The narcissism spectrum model: A synthetic view of narcissistic personality. Personality and Social Psychology Review. — 2017. — Vol. 22, iss. 1. — P. 3–31. — DOI: 10.1177/1088868316685018.

Трудности в отношениях у взрослых людей с ненадежным типом привязанности

Большакова Ирина Анатольевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье приводится анализ научной литературы по теме «Трудности в отношениях у людей с ненадежным типом привязанности», а также представлен описательный анализ эмпирического исследования, проведенного в виде тестирования.

В проведенном нами исследовании было выявлено, что ненадежный тип привязанности у взрослых людей накладывает свой отпечаток на паттерны поведения, что, в свою очередь, может создавать трудности в отношениях.

Ключевые слова: теория привязанности, тип привязанности, стиль привязанности, надежный тип привязанности, ненадежный тип привязанности.

Представление и убеждение человека о себе, окружающих, об отношениях с ними, его реакции на слова и действия других, считывание и интерпретация их невербальных сообщений, его способы реагирования и эмоционального реагирования, оказывает непосредственное влияние на качество отношений и на возможную степень близости с объектом привязанности. В свою очередь, набор этих паттернов закладывается еще в детстве, а именно в ранних отношениях между ребенком и его опекуном, путем формирования определенного типа привязанности. То, насколько человек способен строить и находиться в близких доверительных отношениях, будет влиять на его эмоциональное состояние, психологическое здоровье и жизнь в целом, ведь здоровая крепкая связь с близкими людьми — это базовая потребность человека, с помощью которой он чувствует поддержку, безопасность, получает ресурс и способность быстро восстанавливаться.

Сью Джонсон считает, что надежная привязанность в отношениях — это главный источник смысла жизни и саморазвития человека. [2]

Поэтому актуальность темы привязанности так велика, а интерес психологов к ней растет с каждым днем, ведь ко всему прочему, надёжная привязанность способствует созданию любящих семей, ведущими характеристиками которых являются эмпатия, отзывчивость, сострадание и готовность к поддержке и помощи, что является основой здорового и гуманного общества. [1]

Вот почему так важно разбираться в теме привязанности, понимая из каких способов реагирования действует и мыслит человек, какие он применяет стратегии в отношениях с близкими людьми, чтобы помочь ему скорректировать ненадежный стиль в сторону надежного.

Под отношениями мы будем понимать не только романтические, но и дружеские, семейные, рабочие и прочие отношения, в которые человек вступает и взаимодействует с объектами привязанности на протяжении всей своей жизни. И способы построения отношений будут проявляться у каждого типа привязанности по-своему.

Например у тревожного типа основной паттерн поведения будет стремление к слиянию с другим человеком, а его главный страх — это страх покинутости, который заставляет их паниковать и действовать по отношению к объекту привязанности чересчур навязчиво и требовательно, что не всегда нравится партнеру и в связи с этим возникают трудности в отношениях.

При избегающем главная стратегия — дистанцирование. Близость у этого типа вызывает сильный стресс и чувство небезопасности. Поэтому, в отношениях такой человек будет демонстрировать незаинтересованность в другом, держать его на расстоянии, не доверять, стре-

миться справиться со всем самостоятельно, избегать конфликтов путем игнорирования и избегания.

Тревожно-избегающий тип в отношениях испытывает амбивалентные чувства, одновременно стремясь к близости и в то же время избегая ее, так как партнер для них — это еще и источник страха, по причине травмированности ранним объектом привязанности. В отношениях такой человек не будет доверять другому, то приближаясь, то отдаляясь, он будет подсознательно ждать от него предательства, раскачивая отношения на эмоциональных качелях.

Люди с надежным типом не испытывают никакого стресса или дискомфорта при близости с другим человеком, доверяя ему, они ценят отношения, готовы над ними работать в случае трудностей, спокойно заявляют о своих потребностях и учитывают нужды другого.

В собственном исследовании, целью которого было выявление паттернов в отношениях у людей с ненадежным типом привязанности, участвовало 30 человек в возрасте от 18 до 56 лет, среди которых было 3 мужчины и 27 женщин, которым было предложено пройти тест автора Энни Чен, состоящий из двух частей: 1 часть выявляет надежность или ненадежность привязанности, 2 часть ориентирована на степень проявления ненадежной привязанности и на то, какой тип в отношениях является ведущим. [3]

Результаты тестирования показали, что по шкале ненадежности 20 % респондентов набрали высокий балл, это говорит о том, что близкие отношения для них — это стресс, который поддерживается убеждением о бессмысленности ожидания поддержки. 13,33 % набрали среднее количество баллов, что означает трудности в близких отношениях, где зависимость от объекта привязанности пугает и они могут испытывать страх отвержения или ощущение западни. 33,33 % имеют низкий балл, который говорит о том, что этим людям вполне комфортно и без отношений, но при поддержке со стороны другого человека они будут стремиться сохранить близость.

При исследовании на степень надежности привязанности респондентов, было выявлено, что 36,67 % воспринимают близкие отношения, как источник ресурса, ценят отношения и заботятся не только о своих потребностях, но и о желаниях другого, что говорит о надежном стиле привязанности, особенно в сочетании с низким баллом по шкале ненадежности, а это только 6,67 % респондентов. Для 60 % человек, принимавших участие в тестировании, отношения важны, они над ними работают и вкладываются в них, но при стрессе они могут реагировать не совсем адекватно ситуации. И 1 респондент, что соответствует 3,33 % набрал наименьшее количество баллов, это означает трудности в построении и поддержании близких отношений.

Вторая часть теста показала, что у 10 % ведущим типом в отношениях является тревожный стиль привязанности, у 13,33 % — избегающий, и у 76,67 % сочетаются оба типа в разных пропорциях.

Если смотреть на то, как участники тестирования отвечали на вопросы, то можно выявить значимые результаты основных чувств и паттернов в отношениях. Так, например, 56,6 % иногда пренебрегают собой в отношениях, 60 % идут на компромиссы, о которых потом жалеют, а так же принимают на свой счет несдержанное объектом при-

вязанности обещание, 63,3 % кажется, что близкий человек их не понимает, 63,3 % сложно попросить о помощи, 60 % не могут себе представить, как родители ими гордятся и смотрят с восхищением, 33,3 % теряют собственное Я в отношениях, 66,7 % прибегают к критике и обвинениям в адрес партнера.

Таким образом, в результате нашего исследования выяснилось, что ненадежный тип привязанности способствует возникновению трудностей в построении близких и надежных отношений.

Литература:

1. Джонсон Сью Обними меня крепче. Семь диалогов для любви на всю жизнь. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021.
2. Джонсон Сью Сила привязанности. Эмоционально-фокусированная терапия для создания гармоничных отношений. М.: МАНН, ИВАНОВ И ФЕРБЕР. 2021. 368 с.
3. Чен Энни Теория привязанности. Эффективные практики, которые помогут построить прочные отношения с близкими и партнером. М.: БОМБОРА. 2021. 157 с.

Возможности применения арт-терапевтических техник как средства психологической самопомощи в профилактике стресса и тревожности у беременных женщин

Гладких Елена Николаевна, студент магистратуры
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

В статье рассматриваются возможности применения арт-терапевтических техник в качестве средства психологической самопомощи для профилактики стресса и тревожности у беременных женщин. Представлен анализ современных отечественных и зарубежных исследований, посвященных эффективности арт-терапевтических вмешательств в перинатальный период, а также рассмотрены наиболее доступные техники самостоятельного применения и условия их безопасного использования. Сделан вывод о перспективности использования арт-терапевтических техник как доступного инструмента поддержания эмоционального благополучия беременных женщин при ограниченной доступности профессиональной психологической помощи и определены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: арт-терапевтические техники, психологическая самопомощь, перинатальная психология, тревожность.

Беременность — это особо важный и зачастую непростой период для женщины. Он представляет собой огромное количество перемен как на уровне физиологическом, так и на психоэмоциональном. Как правило каждая беременная женщина сталкивается с изменениями системы жизненных ценностей, семейных отношений и собственной идентичности. Формируется роль матери, что в свою очередь подразумевает ответственность за благополучие будущего ребенка и неопределенность, связанную с предстоящими родами. Все это делает перинатальный период временем повышенной психологической чувствительности [1, с. 40–58; 6, с. 86–118].

Несмотря на естественный характер происходящих изменений, беременность относится к числу периодов повышенного риска развития тревожных состояний. По данным современных исследований, эмоциональное на-

пряжение и тревога различной степени встречаются у значительной части беременных женщин. Такие состояния могут оказывать влияние как на самочувствие матери, ее здоровье, беременность и послеродовую адаптацию [8]. При этом умеренная тревога рассматривается как физиологическая реакция, способствующая адаптации к материнству, тогда как длительный или чрезмерно выраженный стресс способен снижать качество жизни женщины и ухудшать ее психологическое благополучие [1, с. 83–97].

Одним из наиболее частых эмоциональных состояний в перинатальном периоде является тревога. И. В. Добряков рассматривает умеренную тревожность как адаптационный механизм, повышающий ответственность женщины за собственное здоровье и благополучие будущего ребенка. Интенсивные переживания и тревога негативно

вливают на эмоциональное состояние женщины, превращая период ожидания ребенка в постоянную борьбу с собственными мыслями, чувствами, а также катастрофизации происходящих событий [1, с. 83–97].

Однако возможность получения квалифицированной психологической поддержки существует далеко не у каждой женщины. Ограниченная доступность специалистов, территориальные и финансовые трудности, особенности течения беременности или семейные обстоятельства нередко препятствуют своевременному обращению за профессиональной помощью [7]. В беременность предпочтение отдается немедикаментозным методам психологической помощи, позволяющим снизить эмоциональное напряжение без дополнительной лекарственной нагрузки.

У части беременных женщин присутствует страх обращения к специалисту за психологической помощью в связи с уязвимым состоянием в этот период. В связи с этим актуальность приобретает поиск безопасных методов психологической самопомощи. Развитие и популяризация психологии в последние годы приводит к увеличению интереса к различным практикам и желанию предупредить развитие выраженных тревожных состояний.

Интерес представляют методы психологической самопомощи, способствующие развитию эмоциональной саморегуляции и профилактике тревожных состояний. Одним из наиболее перспективных направлений являются отдельные арт-терапевтические техники. Важно подчеркнуть, что речь идет не о самостоятельном проведении арт-терапии как психотерапевтического метода, а об использовании доступных творческих практик — рисования, лепки, ведения арт-дневника, создания коллажей и работы с мандалами — как средств эмоциональной поддержки.

Несмотря на широкое применение арт-терапии в психологическом сопровождении беременных, возможности самостоятельного использования отдельных арт-терапевтических техник до настоящего времени остаются недостаточно систематизированными как в отечественной, так и в зарубежной литературе.

Большинство исследований демонстрируют положительное влияние творческой деятельности на эмоциональное состояние, однако уровень доказательности полученных результатов остается неодинаковым. Наиболее убедительные данные представлены в систематическом обзоре и метаанализе J. Qian и соавт. (2023), объединившем результаты 21 рандомизированного контролируемого исследования с участием 2815 женщин [8]. Авторы проанализировали влияние различных видов арт-терапевтических вмешательств — музыкальной терапии, рисования, танцевально-двигательных практик, пения и других творческих методов — на показатели тревожности, депрессии и стресса во время беременности и в послеродовом периоде. Результаты исследования показали статистически значимое снижение уровня тревожности и выраженности депрессивной симптоматики у женщин, принимавших

участие в арт-терапевтических программах. В отношении стресса достоверного эффекта выявлено не было.

На первый взгляд данный результат может свидетельствовать об ограниченной эффективности арт-терапии в профилактике стресса. Однако более детальный анализ метаанализа позволяет сделать иной вывод. Авторы указывают, что оценка уровня стресса проводилась лишь в небольшом количестве исследований, существенно различавшихся по дизайну, длительности вмешательств и используемым диагностическим шкалам. Следовательно, отсутствие статистически значимого эффекта, вероятнее всего, отражает недостаточность накопленной доказательной базы, а не отсутствие терапевтического потенциала арт-терапии [8]. Представляется, что именно этот вывод имеет принципиальное значение для дальнейшего развития исследований в области перинатальной психологии.

Результаты отечественных исследований в целом согласуются с международными данными. В работе Г. П. Дружикиной показано, что использование арт-терапевтических методов в психологическом сопровождении беременных способствует снижению интенсивности страхов, связанных с беременностью и родами, повышению эмоциональной устойчивости и формированию более позитивного отношения к будущему материнству [2]. Аналогичные результаты представлены в исследовании Н. А. Новиковой, где применение изотерапии и других творческих методов сопровождалось улучшением эмоционального состояния беременных женщин [5]. Творческий процесс обеспечивает безопасное выражение эмоциональных переживаний, способствует осознанию собственных чувств и снижает внутреннее напряжение [3, с. 18–31]. К. В. Новикова подчеркивает, что использование художественных образов облегчает символическое выражение переживаний, которые трудно вербализовать, тем самым способствуя развитию эмоциональной саморегуляции [5, с. 42–58].

Анализ современной литературы позволяет сделать вывод, что эффективность арт-терапевтических вмешательств наиболее убедительно подтверждена в отношении снижения тревожности. Возможности самостоятельного применения отдельных арт-терапевтических техник изучены значительно меньше, несмотря на их потенциальную доступность и профилактическую направленность. Именно этот аспект представляется наиболее перспективным направлением дальнейших исследований и определяет практическую значимость настоящей работы.

В отличие от профессиональной арт-терапии, предполагающей участие специалиста, самостоятельное применение творческих практик направлено прежде всего на снижение эмоционального напряжения, развитие навыков саморегуляции и осознание собственных переживаний. Такой подход особенно актуален в ситуациях, когда регулярное психологическое сопровождение недоступно по организационным, территориальным или финансовым

причинам. При этом самостоятельные практики не являются альтернативой профессиональной помощи, а рассматриваются как один из элементов профилактики эмоционального неблагополучия [3, с. 18–31; 4, с. 42–58].

Наиболее доступной техникой является свободное рисование, не предполагающее специальных художественных навыков. Его основная задача заключается не в создании эстетически значимого изображения, а в символическом выражении переживаний посредством цвета, линий и формы. По мнению А. И. Копытина, отсутствие оценки результата способствует снижению внутреннего напряжения и делает процесс рисования безопасным способом эмоционального самовыражения [3, с. 20–24]. Дополнением к рисунку может служить арт-дневник, в котором изображение сопровождается кратким описанием собственного состояния. Такая практика помогает отслеживать эмоциональные изменения, повышает осознанность и позволяет своевременно обратить внимание на сохраняющиеся тревожные переживания [4, с. 97–104].

Еще одной техникой, получившей распространение в практике психологического сопровождения беременности, является раскрашивание или создание мандал. Повторяющиеся симметричные элементы способствуют концентрации внимания и уменьшают интенсивность навязчивых мыслей, формируя состояние эмоционального спокойствия [3, с. 145–152]. Сходную функцию выполняет создание коллажей, позволяющее визуализировать собственные ресурсы, ожидания и представления о будущем материнстве. Работа с изображениями облегчает осмысление переживаний и способствует формированию позитивного образа предстоящего жизненного этапа [2].

В качестве средства эмоциональной саморегуляции может использоваться и лепка из глины, пластилина или самозатвердевающих материалов. Тактильное взаимодействие с пластичной массой способствует концентрации внимания на текущем моменте, снижает эмоциональное

напряжение и позволяет безопасно выражать переживания в символической форме [3, с. 164–170; 4, с. 118–126].

Несмотря на различия между перечисленными техниками, принципы их применения остаются общими. Занятия рекомендуется проводить в спокойной обстановке, ориентируясь не на художественный результат, а на собственные ощущения. Продолжительность и частота занятий определяются индивидуально и должны соответствовать субъективному эмоциональному комфорту женщины. В большинстве практических рекомендаций продолжительность одной сессии составляет около 15–20 минут [3; 4]. Следует подчеркнуть, что самостоятельное применение арт-терапевтических техник имеет исключительно профилактическую направленность.

Таким образом, свободное рисование, арт-дневник, мандалы, коллаж и лепка являются наиболее доступными арт-терапевтическими техниками, применение которых потенциально способствует снижению эмоционального напряжения и развитию навыков саморегуляции.

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет рассматривать арт-терапевтические техники как перспективное средство психологической самопомощи в профилактике тревожности и эмоционального напряжения у беременных женщин при условии их использования как дополнения, а не замены профессиональной психологической помощи. Наиболее доступными для самостоятельного применения являются свободное рисование, ведение арт-дневника, создание коллажей, раскрашивание мандал и лепка, способствующие развитию эмоциональной саморегуляции и осознанному проживанию периода беременности. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и научной оценкой стандартизированных программ самостоятельного применения арт-терапевтических техник, позволяющих расширить возможности профилактической психологической помощи беременным женщинам.

Литература:

1. Добряков И. В. Перинатальная психология. — Санкт-Петербург: Питер, 2010. — 272 с.
2. Дружикова Г. П. Возможности применения арт-терапевтических методов в психологическом сопровождении беременных женщин // Молодой ученый. — 2024. — № 41 (540). — С. 318–321.
3. Копытин А. И. (ред.). Арт-терапия женских проблем. — Москва: Когито-Центр, 2010. — 286 с.
4. Новикова К. В. Теория и практика арт-терапии: учебное пособие. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2016. — 276 с.
5. Новикова К. В. Возможности применения арт-терапевтических методов в психологической коррекции эмоционального состояния девушек в период беременности // Психолог. — 2021. — № 1. — С. 79–89. — DOI: 10.25136/2409–8701.2021.1.35237.
6. Филиппова Г. Г. Психология материнства. — Москва: Издательство Института психотерапии, 2002. — 240 с.
7. Howard L. M., Khalifeh H. Perinatal mental health: a review of progress and challenges // World Psychiatry. — 2020. — Vol. 19, No. 3. — P. 313–327. — DOI: 10.1002/wps.20769.
8. Qian J., Wang X., Li Y., et al. Art-based interventions for women's mental health in pregnancy and postpartum: a systematic review and meta-analysis // Frontiers in Psychiatry. — 2023. — Vol. 14. — Article 1112951. — DOI: 10.3389/fpsy.2023.1112951.

Психологическое консультирование педагогов при профессиональном выгорании: теоретические основы и направления помощи

Гусева Анна Константиновна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема профессионального выгорания педагогов как одного из наиболее распространённых факторов снижения психологического благополучия и эффективности профессиональной деятельности в образовательной среде. Проанализированы основные теоретические подходы к пониманию феномена выгорания, раскрыты его психологические механизмы и особенности проявления у педагогических работников. Особое внимание уделено роли психологического консультирования как формы профессиональной помощи, направленной на восстановление эмоциональных ресурсов, осознание личностных и профессиональных границ, а также формирование устойчивых способов совладания со стрессом. Показаны ключевые направления психологической помощи педагогам в условиях профессионального выгорания. Сделан вывод о значимости комплексного и научно обоснованного подхода к психологическому консультированию в системе сопровождения педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагогическая деятельность, психологическое консультирование, эмоциональное истощение, психологическая помощь, стресс, профилактика выгорания.

Введение

Современная педагогическая деятельность характеризуется высокой эмоциональной насыщенностью, интенсивностью межличностного взаимодействия и постоянной необходимостью соответствовать профессиональным и социальным ожиданиям. В этих условиях проблема профессионального выгорания педагогов приобретает особую актуальность, поскольку напрямую связана с качеством образовательного процесса, психологическим благополучием специалистов и устойчивостью системы образования в целом.

Профессиональное выгорание проявляется в виде эмоционального истощения, утраты профессиональной мотивации, снижения удовлетворённости трудом и формального отношения к выполняемым обязанностям. Для педагогов данные проявления особенно значимы, поскольку их профессиональная деятельность предполагает высокий уровень вовлечённости, эмпатии и личностного участия. В связи с этим возрастает необходимость разработки и применения эффективных форм психологической помощи, одной из которых является психологическое консультирование.

Целью настоящей статьи является теоретический анализ профессионального выгорания педагогов и определение основных направлений психологического консультирования как способа оказания психологической помощи.

Профессиональное выгорание как психологический феномен

Понятие профессионального выгорания получило широкое распространение в психологических исследованиях второй половины XX века. В классических работах выгорание рассматривается как состояние эмоционального, когнитивного и физического истощения, возникающее

в результате длительного воздействия профессиональных стрессоров. В структуре выгорания традиционно выделяются такие компоненты, как эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений.

В педагогической деятельности факторы риска выгорания связаны с высокой ответственностью за результаты обучения, постоянным эмоциональным контактом с обучающимися, необходимостью регуляции собственных чувств и ограниченными возможностями восстановления. Педагоги часто сталкиваются с противоречием между профессиональными требованиями и личными ресурсами, что со временем приводит к хроническому напряжению.

Выгорание у педагогов нередко сопровождается снижением эмоциональной чувствительности, формированием защитного дистанцирования, чувством профессиональной неуспешности и утратой смысла деятельности. Эти проявления не только ухудшают психологическое состояние специалиста, но и отражаются на качестве взаимодействия с обучающимися и коллегами.

Психологическое консультирование педагогов при выгорании

Психологическое консультирование рассматривается как форма профессиональной помощи, направленная на осознание и переработку психологических трудностей, связанных с профессиональной деятельностью. В контексте профессионального выгорания консультирование позволяет создать безопасное пространство для анализа переживаний педагога, восстановления контакта с собственными чувствами и поиска внутренних ресурсов.

Важной задачей консультирования является помощь в осознании причин выгорания, включая особенности профессиональных установок, ожиданий и способов реагирования на стресс. В процессе работы педагог получает

возможность исследовать собственные границы, отношение к ответственности, склонность к сверхвовлечённости и игнорированию собственных потребностей.

Психологическое консультирование также способствует формированию более адаптивных стратегий совладания со стрессом, развитию навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости. Существенное значение имеет работа с профессиональной идентичностью педагога, восстановление чувства ценности своей деятельности и личного вклада.

Основные направления психологической помощи педагогам

В рамках психологического консультирования педагогов, испытывающих профессиональное выгорание, можно выделить несколько ключевых направлений помощи. Одним из них является работа с эмоциональным истощением, направленная на восстановление способности распознавать и проживать собственные чувства. Это позволяет снизить уровень внутреннего напряжения и предотвратить дальнейшее нарастание выгорания.

Другим важным направлением является формирование и укрепление личных и профессиональных границ. Педагогам часто свойственна установка на постоянную доступность и самопожертвование, что со временем приводит к истощению ресурсов. Консультирование помо-

гает осознать право на отдых, ограничение нагрузки и заботу о собственном психологическом состоянии.

Значимым аспектом психологической помощи является поддержка в переосмыслении профессиональных смыслов и целей. Восстановление субъективного смысла педагогической деятельности способствует повышению профессиональной удовлетворённости и снижению симптомов выгорания. Комплексный подход к консультированию позволяет учитывать как индивидуальные особенности педагога, так и специфику его профессиональной среды.

Заключение

Таким образом, профессиональное выгорание педагогов представляет собой сложный психологический феномен, требующий системного и научно обоснованного подхода. Психологическое консультирование выступает эффективным направлением психологической помощи, способствующим восстановлению эмоциональных ресурсов, формированию устойчивых способов совладания со стрессом и укреплению профессиональной идентичности педагога. Применение комплексных консультативных подходов позволяет не только снизить выраженность симптомов выгорания, но и повысить психологическое благополучие педагогов в долгосрочной перспективе.

Литература:

1. Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. — СПб.: Питер, 2006. — 336 с. — Текст: непосредственный.
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 336 с. — ISBN 978-5-91180-891-4.
3. Долгополова, А. В., Манухина, А. М. Психолого-педагогическая профилактика эмоционального выгорания педагогов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2020. — Т. 17. — № 2. — С. 75–86. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2020.2.6.
4. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. — М.: Академия, 2015. — 368 с. — Текст: непосредственный.
5. Леонова, А. Б. Психология стресса и совладающего поведения / А. Б. Леонова. — М.: Изд-во МГУ, 2016. — 352 с. — Текст: непосредственный.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Знание, 1996. — 312 с. — Текст: непосредственный.
7. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются с эмоциональным истощением / К. Маслач, С. Джексон. — М.: Институт психологии РАН, 2008. — 256 с. — Текст: непосредственный.
8. Реан, А. А., Ставцев А. А., Кузьмин Р. Г. Позитивная психология как фактор поддержания психологического благополучия и профилактики профессионального выгорания педагога // Психология человека в образовании. — 2021. — Т. 3. — № 4. — С. 461–473. DOI: 10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473.

Комплексная диагностика и коррекция агрессивных проявлений у младших подростков: опыт применения проективных и арт-терапевтических методов

Жигайлова Наталья Витальевна, студент

Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема агрессивных проявлений в подростковой среде, обосновывается необходимость комплексного подхода к их диагностике и коррекции. Представлены результаты апробации диагностического комплекса, включающего проективную методику «Вулкан», опросник Басса — Дарки, Hand-тест и социометрию, и коррекционной программы с использованием арт-терапии и игровых упражнений. Выявлена положительная динамика по шкалам физической, вербальной и косвенной агрессии у учащихся 11–14 лет. Показана эффективность интеграции диагностического, коррекционно-развивающего и средового модулей в школьной профилактической работе.

Ключевые слова: агрессивное поведение, младшие подростки, проективная методика «Вулкан», арт-терапия, эмоциональный интеллект, школьная профилактика.

Введение

Агрессивные проявления среди школьников остаются одной из наиболее острых проблем современного образования. Согласно статистическим данным, более половины учащихся российских школ хотя бы раз сталкивались с агрессией со стороны сверстников, причём около трети указывают на систематический характер психологического давления. Особую тревогу вызывает тенденция к омоложению агрессивных реакций: если ранее пик приходился на 13–15 лет, то сегодня учителя всё чаще фиксируют эпизоды немотивированной жестокости у детей 7–9 лет. Однако наиболее критичным остаётся младший подростковый возраст (11–14 лет), в котором происходит смена ведущей деятельности на интимно-личностное общение, а агрессивные паттерны, ещё не закрепившись как устойчивые черты, остаются наиболее пластичными для коррекционного воздействия.

Несмотря на обилие теоретических исследований, в реальной школьной практике профилактическая работа нередко носит фрагментарный характер: разовые классные часы, акции и тренинги не связаны единой логикой и не опираются на предварительную диагностику конкретной микросреды. Цель настоящей статьи — представить опыт разработки и апробации комплексного подхода, интегрирующего диагностический, коррекционно-развивающий и средовой компоненты и адресованного именно учащимся 11–14 лет.

Основная часть

Теоретические основания

В современной психологии агрессия понимается как многокомпонентный феномен, включающий поведенческий (физическая, вербальная, косвенная агрессия), эмоциональный (гнев) и когнитивный (враждебные установки) элементы. Ключевое различие проводится между агрессией как ситуативным действием и агрессивностью как устойчивой личностной диспозицией.

Теория социального научения А. Бандуры постулирует, что агрессивное поведение приобретается через наблюдение и подражание моделям и упрочивается при позитивном подкреплении. Этот тезис имеет принципиальное значение для практики: поведение, усвоенное в социальной среде, может быть модифицировано через создание альтернативных моделей и систем подкрепления. Когнитивные модели (К. Додж, Б. Крэйхи) дополняют эту картину, указывая на роль враждебной атрибутивной ошибки — склонности агрессивных подростков приписывать нейтральным действиям сверстников враждебные намерения. Именно это искажение становится мишенью коррекционной работы.

Анализ возрастной динамики показывает, что пик физической агрессии приходится на 11–12 лет, а к 13–14 годам возрастает доля вербальной и косвенной агрессии. Это обусловлено как нейробиологическими изменениями (дисбаланс между созреванием лимбической системы и префронтальной коры), так и социальными факторами — потребностью в признании сверстников и борьбой за статус. Девочки чаще используют косвенную агрессию (сплетни, исключение из группы), мальчики — прямую физическую и вербальную.

Диагностический модуль

На первом этапе исследования был реализован диагностический модуль, включающий четыре методики:

1. Проективная рисуночная методика «Вулкан». Испытуемым предлагалось нарисовать вулкан и ответить на вопросы: «Какой это вулкан?», «Как можно помочь вулкану?» Интерпретация включала анализ размера вулкана (эмоциональность), характера извержения (способ выражения эмоций), цветовой гаммы и дополнительных деталей. Результаты следующие: у 65 % подростков с высокими показателями агрессии вулкан занимал более 2/3 листа, извержение было направлено вниз (символ травматического опыта), а жерло часто заснежено («замороженная эмоциональность»). На вопрос о помощи преобладали ответы: «Дать ему взорваться» (потребность

в искреннем выражении эмоций) и «Охладить» (желание снизить интенсивность переживаний за счёт внешней помощи).

2. Опросник Басса — Дарки (адаптация А. А. Реана) позволил количественно оценить уровень физической, вербальной и косвенной агрессии, а также враждебности. У 58 % испытуемых выявлены высокие показатели по шкале вербальной агрессии, у 42 % — по шкале косвенной агрессии, что подтверждает возрастную тенденцию к переходу от физических форм к более скрытым.

3. Hand-тест Э. Вагнера дополнил данные о скрытых агрессивных тенденциях. У подростков с высокими баллами по опроснику Басса — Дарки в Hand-тесте доминировали ответы, отражающие агрессивно-оборонительные установки («эта рука бьёт», «защищается»).

4. Социометрия Дж. Морено позволила выявить структуру межличностных отношений в классах. Обнаружено, что агрессивные подростки занимают полярные позиции: либо «звёзды» (их агрессия принимается как лидерская), либо «отверженные» (агрессия как защитная реакция). Этот результат определил необходимость включить в коррекционную программу работу с групповыми нормами и ролями наблюдателей.

Коррекционно-развивающий модуль

На основе диагностических данных была разработана и апробирована программа, включающая три блока:

Блок 1. Арт-терапия «Я рисую мир». Программа включала 18 занятий, на которых подростки создавали рисунки на заданные темы («Цветущий луг», «Яблоневый сад», «Горящая свеча»), используя успокаивающую цветовую гамму. Каждое занятие начиналось с игры-приветствия, затем следовало арт-терапевтическое упражнение на готовом фоне, создание фона для следующего занятия и рефлексия. В результате участники отмечали снижение тревожности, уменьшение недоверия к окружающим, появление положительного опыта совместной деятельности. Особенно эффективным оказалось использование метафорических ассоциативных карт для осознания собственных эмоций.

Блок 2. Игровая коррекция. Использовались упражнения для индивидуальной и групповой работы: «Громко и тихо» (осознание различных эмоциональных состояний), «Переписывание истории» (формирование адаптивного поведения через полярное изменение сюжета), «Взятие замка» (отреагирование агрессии в безопасной форме с использованием воздушных шариков), «Апельсиновый Джо» (обучение саморегуляции через дозирование физической силы). Упражнение «Маленький принц» позволило подросткам осознать ценность собственного внутреннего мира и установить личные границы.

Блок 3. Тренинг эмоционального интеллекта. Занятия были направлены на развитие навыков распознавания эмоций по мимике и жестам, ведение дневников эмоций, групповые обсуждения конфликтных ситуаций с поиском

ненасильственных решений. Использовалась методика «Ключи» (осознание целей, защитных механизмов и готовности к новому опыту).

Средовой модуль

Параллельно с коррекционной работой проводились мероприятия по изменению школьной среды: введение восстановительных практик (школьная служба примирения), зонирование рекреаций для снижения конфликтности, обучение педагогов навыкам распознавания косвенных форм агрессии и конструктивного реагирования. Родители посещали просветительские семинары, где обсуждались возрастные особенности агрессии и способы ненасильственного установления границ.

Результаты

Повторная диагностика после реализации программы (через три месяца) показала следующие результаты:

- снижение физической агрессии на 22 % (по опроснику Басса — Дарки);
- снижение вербальной агрессии на 18 %;
- снижение косвенной агрессии на 25 %;
- уменьшение враждебности на 15 %;
- изменение характера извержения на рисунках «Вулкан» у 60 % участников: лава стала направляться вверх (открытое выражение эмоций), размер вулкана уменьшился до 1/2 листа (нормализация эмоциональности), появились позитивные дополнительные детали (солнце, цветы);
- по социометрическим данным — сокращение на 30 % количества «отверженных», увеличение числа взаимных выборов.

Заключение

Проведённое исследование подтверждает, что агрессивные проявления у младших подростков имеют комплексную природу и требуют системного вмешательства, затрагивающего все уровни экологической системы: личностный (эмоциональная регуляция, когнитивные искажения), межличностный (групповые нормы, роли наблюдателей) и средовой (школьный климат, позиция педагогов и родителей). Предложенный диагностический комплекс (методика «Вулкан», опросник Басса — Дарки, Hand-тест, социометрия) позволяет не только оценить уровень агрессии, но и выявить её преобладающие формы и личностные механизмы, что служит основой для индивидуализации коррекционной работы.

Арт-терапевтическая программа «Я рисую мир» и игровые упражнения показали высокую эффективность в отношении снижения тревожности, формирования навыков саморегуляции и развития эмпатии. Особенно значимым является включение средового модуля, изменяющего контекст ежедневного взаимодействия подростков.

Перспективы исследования связаны с апробацией программы на более широкой выборке и разработкой кри-

териев оценки долгосрочной устойчивости полученных эффектов.

Литература:

1. Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде: [монография] / Р. А. Андрианова, А. А. Бочавер [и др.]; отв. ред. А. А. Бочавер, К. Д. Хломов, Р. А. Андрианова, А. А. Шемшурин. — М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2022. — 364 с.
2. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 96 с.
3. Бочавер А. А. Опросник поведенческих норм и школьного климата / А. А. Бочавер, А. А. Корнеев, К. Д. Хломов // Вопросы образования. — 2023. — № 4. — С. 55–84.
4. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон; пер. с англ. С. Меленевской [и др.]. — СПб.: Питер, 2001. — 352 с.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17. — № 5. — С. 3–18.
6. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. под ред. Н. Н. Чубарь. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.

Единство самоактуализации и самотрансценденции как условие психологической зрелости: теоретическая модель

Кабанина Снежана Дмитриевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Введение

Проблема самоактуализации личности на протяжении нескольких десятилетий остаётся одной из центральных в гуманистической психологии. В современном цифровом пространстве широко представлены персональные онлайн-каунты, в которых индивиды рассказывают о собственном опыте реализации личностного потенциала. Получая данную информацию, человек уже с юношеского возраста задумывается о своих способностях и потенциальных возможностях, которые он может воплотить в жизнь.

Самоактуализирующаяся личность находится в процессе непрерывного самопознания, отдаёт себе отчет в собственных ресурсах, способностях и принимает свою внутреннюю сущность целиком — как сильные, так и слабые стороны, не испытывая при этом внутреннего дискомфорта. Именно такое безусловное принятие себя служит фундаментом для здоровой самооценки, внутренней уверенности и становится движущей силой личностного развития, позволяя человеку в полной мере реализовать свой потенциал [1].

Саморазвитие и самоактуализация, при всей их значимости, не могут служить самодостаточной основой для психологии личности, если рассматривать их изолированно, в отрыве от выхода за собственные пределы — самотрансценденции. Личностная зрелость должна осмысляться как единство самоактуализации и само-

трансценденции, которые дополняют друг друга согласно принципу дополнительности [2].

Однако чрезмерная сосредоточенность на самоактуализации как конечной цели развития может обернуться новой формой эгоцентризма, где «Я» становится центром вселенной. Подлинный смысл существования, напротив, лежит вовне, в направленности на окружающий мир, в способности «выйти за пределы себя» (самотрансценденция). И чем активнее индивид преодолевает свою сосредоточенность на себе, тем полнее раскрывается его человечность и тем в большей степени он реализует свой потенциал [3].

Цель настоящей работы — теоретический анализ диалектической взаимосвязи самоактуализации и самотрансценденции, а также обоснование положения, согласно которому самотрансценденция является обязательным требованием на пути к самореализации.

Теоретические основания и психологическое содержание феномена самотрансценденции

Философские истоки понятия самотрансценденции восходят к античности: Платон впервые вводит термины «трансценденция» и «трансцендентный». В дальнейшем это понятие приобретает различные смысловые оттенки. В схоластической философии средневековья трансцендентность обозначает сферу, лежащую за границами чувственного опыта, тогда как И. Кант трактует её как

непознаваемую реальность. Э. Мунье видит в трансцендировании механизм преодоления человеком собственных границ. С. Франк предлагает близкое по смыслу понятие «трансрациональное», определяя его как нечто одновременно рациональное и иррациональное, но до конца непостижимое (бытие Бога, души, мира или индивидуальности) [4].

Согласно В. Франклу, самотрансценденция отражает ключевую особенность человеческой природы: бытие человека неизменно направлено вовне — на нечто или кого-то, выходящее за пределы его собственного «я». Это может быть значимый смысл, требующий воплощения, или другой человек, с которым выстраивается глубокая связь. Подлинная человечность и обретение себя возможны лишь в самоотдаче: когда человек с полной вовлечённостью посвящает себя делу, погружается в решение важной задачи или отдаётся чувству любви, временно утрачивая фокус на собственных интересах и словно забывая о себе. Франкл иллюстрирует эту идею образом глаза: его главная функция — воспринимать окружающий мир, и она реализуется полноценно именно тогда, когда глаз не фиксирует самого себя [5].

В современной психологической науке предпринимаются попытки систематического изучения феномена самотрансценденции. М. В. Зиннатова в результате феноменологического исследования определяет самотрансценденцию как «субъектное свойство личности, обеспечивающее выход за пределы действительного (осознанного) себя, постижение собственных возможностей, их осознание и воплощение в объективной реальности (деятельности, поведении, социальных отношениях)» [4, с. 122]. Автор выделяет ряд смысловых характеристик самотрансценденции:

— выход за собственные границы: человек проектирует себя вовне, ориентируясь на перспективы, цели и деятельность за пределами своего «я», при этом не утрачивая ценности настоящего момента;

— служит одновременно показателем и условием личностной зрелости, выступает механизмом самоактуализации, саморазвития и самоосуществления;

— лежит в основе профессионального самоопределения и развития, являясь субъектной вершиной, всегда носит социальный характер — она связана с референтными людьми, событиями и обстоятельствами, а также предполагает значимость внешнего одобрения [4].

Эволюция теоретических представлений о самоактуализации в гуманистической психологии

В гуманистической психологии центральное место занимает концепция самоактуализации. Существенный вклад в её теоретическое осмысление внесли К. Гольдштейн, А. Маслоу и К. Роджерс: благодаря их работам в психологической науке укрепилось представление о значительном личностном потенциале человека. Учёные раскрыли механизмы реализации внутренних ресурсов —

способностей, навыков, знаний, талантов и позитивных склонностей личности. Для самоактуализирующихся людей характерно стремление к высшим ценностям — истине, доброте, справедливости, гуманности и духовности. В системе их жизненных приоритетов эти ценности выполняют функцию ключевых ориентиров и выступают как фундаментальные потребности, определяющие направленность личностного развития [6].

Ключевая идея Маслоу заключается в том, что человеческое существование не может быть полноценным даже при полном удовлетворении всех базовых потребностей. Человек неизбежно испытывает беспокойство и внутреннюю пустоту, если не занимается тем, для чего он предназначен: музыкант должен писать музыку, художник — создавать живописные произведения, поэт — слагать стихи. Эта потребность в самосоответствии — «быть тем, чем ты можешь быть», «сохранять верность своей природе» — и есть самоактуализация. Маслоу заимствует термин у К. Гольдштейна, но использует его в более узком смысле, обозначая им не просто рост, а конкретное стремление реализовать свои потенциальные способности, проявить свои уникальные черты в максимально полной мере. Содержательное наполнение этой потребности вариативно: у разных людей она может выражаться в стремлении быть безупречным родителем, достигнуть спортивных высот, создать художественное произведение или сделать научное открытие. При этом возникновение потребности в самоактуализации, как правило, обусловлено предварительным удовлетворением более фундаментальных нужд — физиологических, в безопасности, любви и признании [7, с. 68].

В понимании В. Франкла самоактуализация не выступает ни конечной целью человеческого бытия, ни его изначальным устремлением. Превращение её в самоцель вступает в противоречие с сущностной самотрансцендентностью человека: стремясь лишь к раскрытию собственного «я», личность утрачивает глубинный смысл этого процесса [3].

Самоактуализация предстаёт не как предмет сознательного поиска, а как непреднамеренный результат реализации смысла, обретаемого во внешнем мире. Человек осуществляет себя ровно в той мере, в какой воплощает найденный смысл. Как отмечал К. Ясперс, «человек становится тем, что он есть, благодаря делу, которое он делает своим» — данное суждение ёмко выражает идею Франкла [3, с. 21].

Позиция мыслителя согласуется и с рядом тезисов А. Маслоу: согласно ему, путь к самоактуализации наиболее эффективен через увлечённость значимым делом. По мнению Франкла, чрезмерная сосредоточенность на самоактуализации нередко сигнализирует о фрустрации фундаментального стремления к смыслу. Эту мысль автор иллюстрирует образом бумеранга: он возвращается к охотнику лишь тогда, когда не достиг цели, аналогично человек обращается к заботам о собственной актуализации, если «промахнулся» мимо своего призвания.



Рис. 1. Пирамида потребностей по А. Маслоу

Тот же принцип распространяется и на предельные переживания, описанные Маслоу: они, подобно счастью и наслаждению, должны оставаться следствием подлинной вовлечённости в осмысленное дело, а не выступать объектом прямого стремления [3].

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать вывод о диалектической взаимосвязи самоактуализации и самотрансценденции как двух неотъемлемых измерений личностного развития. Самоактуализация, занимающая центральное место в гуманистической психологии (в концепциях А. Маслоу, К. Роджерса, К. Гольдштейна), раскрывает потенциал личности, побуждает человека быть верным своей природе и максимально полно реализовать свои способности. В то же время В. Франкл и М. В. Зиннатова в своих работах утверждали, что фокусировка исключительно на собственном «Я» и стремление к реализации личностного потенциала как к самоцели парадоксальным образом препятствуют подлинному раскрытию человека.

Самотрансценденция выступает необходимым условием подлинной самореализации: именно направленность личности вовне — на значимое дело, другого человека, общественно ценную цель — позволяет человеку обрести и воплотить свой уникальный смысл. Исходя из этого, самоактуализация становится не предметом сознательного поиска, а непреднамеренным результатом самоотдачи и вовлечённости в осмысленную деятельность.

Таким образом, результаты теоретического исследования позволяют сделать вывод, что психологическая зрелость и здоровое личностное развитие достигаются не через противопоставление самоактуализации и самотрансценденции, а через их единство: активной работы по осознанию своих внутренних ресурсов (самоактуализация) и их реализации через выход за собственные границы в пространство отношений, деятельности и смыслов (самотрансценденция). Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение механизмов интеграции этих процессов в различных жизненных контекстах, а также на разработку практических подходов к формированию у личности способности сочетать раскрытие внутреннего потенциала с ориентацией на социально значимый смысл.

Литература:

1. Третьякова, В. С. Самоактуализация как предиктор персонификации личности студента / В. С. Третьякова, А. А. Шаров, Э. Ф. Зеер. — Текст: непосредственный // Образование и наука. — 2025. — № 5. — С. 142–167.
2. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. — СПб: «Питер», 2013. — 288 с. — Текст: непосредственный.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990. — 178 с. — Текст: непосредственный.
4. Зиннатова, М. В. Самотрансценденция: феноменологическое исследование / М. В. Зиннатова. — Текст: непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. — 2022. — № 3. — С. 116–128.
5. Ешбергенова, Е. А. Самотрансценденция как путь к смыслу / Е. А. Ешбергенова. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и строительных наук. — 2012. — № 5. — С. 260–262.

6. Узденов, А. У. Самоактуализация личности как научный феномен / А. У. Узденов. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 84–4. — С. 430–432.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — 3-е изд. — Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2019. — 400 с. — Текст: непосредственный.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности в школе как фактор профессионального выгорания педагогов: теоретический анализ и практические рекомендации

Карпушина Екатерина Владимировна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье анализируются причины профессионального выгорания учителей, работающих с детьми с СДВГ. Показано, что основным фактором истощения является не диагноз, а высокая интенсивность поведенческих проявлений — частые, непредсказуемые и энергозатратные эпизоды, требующие постоянного вмешательства педагога. Описаны стадии выгорания и типичные ошибки учителей, которые ускоряют этот процесс. Предложены практические стратегии самосохранения: смена педагогической парадигмы, техники саморегуляции на уроке, конструктивная коммуникация с родителями и четкое разделение зон ответственности. Статья предназначена для учителей, школьных психологов и администраторов.

Ключевые слова: выгорание педагогов, дети с СДВГ, инклюзивное образование, профилактика стресса, коммуникация с родителями, профессиональные границы.

Введение: статистика и актуальность проблемы
Согласно мета-аналитическим данным, распространенность синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) среди детей школьного возраста в мире составляет от 5 до 15 % [13, с. 434]. Российские эпидемиологические исследования приводят схожие показатели — 4–10 %. В пересчете на реальный класс это означает, что в группе из 25–30 обучающихся статистически присутствует как минимум один ребенок с диагностированным или недиагностированным СДВГ.

За последние 50 лет понимание СДВГ претерпело кардинальные изменения. Если в DSM-II (1968) использовалась категория «гиперкинетическая реакция детства», то современные классификации (DSM-5, 2013; МКБ-11, 2022) рассматривают СДВГ как нейробиологическое расстройство с тремя основными презентациями: преимущественно невнимательная, преимущественно гиперактивно-импульсивная и комбинированная. Расширение диагностических критериев и повышение осведомленности привели к значительному росту выявляемости, однако, как показывают исследования Polanczyk и соавт. (2014), истинная распространенность СДВГ при использовании стандартизированных диагностических процедур не увеличилась за последние три десятилетия [14]. Рост статистики объясняется методическими изменениями, а не эпидемиологическим ростом заболеваемости [13, с. 434–435].

При этом система педагогического образования, за редкими исключениями, не включает систематическую подготовку по работе с нейроотличиями. Учителя оказываются в ситуации, когда высокая распространенность

СДВГ сочетается с низкой методической и психологической готовностью. Следствием является высокий уровень профессионального выгорания среди педагогов, работающих в инклюзивной среде.

Настоящая статья ставит следующие цели:

- проанализировать специфические факторы выгорания при работе с детьми с СДВГ
 - описать типичные дезадаптивные стратегии (ошибки)
 - предложить эмпирически обоснованные стратегии профилактики выгорания с учетом системного контекста
- Интенсивность поведенческих проблем как ключевой предиктор выгорания

Исследования показывают, что не сам по себе диагноз СДВГ, а интенсивность поведенческих проявлений выступает основным фактором эмоционального истощения учителя. Интенсивность зависит от трех параметров:

1. Частота — количество поведенческих эпизодов, требующих педагогического вмешательства за единицу времени.
2. Непредсказуемость — вариабельность и спонтанность поведения, затрудняющие ожидаемый контроль.
3. Энергозатратность реакции — когнитивные и эмоциональные ресурсы, необходимые для восстановления учебной дисциплины после эпизода.

Эмпирические данные свидетельствуют, что дети с комбинированной формой СДВГ создают в среднем 20–30 поведенческих эпизодов за 45-минутный урок [5]. Каждый эпизод требует от учителя переключения внимания, формулировки инструкции, эмоциональной саморегуляции и последующего возвращения к основной учебной задаче.

Кумулятивный эффект этих микропереключений описывается в литературе как «стоимость переключения» (switch cost) и ведет к когнитивному истощению.

С нейробиологической точки зрения, гиперактивно-импульсивное поведение при СДВГ связано с дисфункцией префронтальной коры и базальных ганглиев, что проявляется в нарушении тормозного контроля и дефиците «когнитивной паузы» между стимулом и реакцией [1, с. 160–180]. Учитель, не владеющий этими знаниями, склонен приписывать поведению ребенка сознательный умысел («он специально меня бесит»), что усиливает эмоциональную реакцию и ускоряет выгорание.

Стадии и симптомы профессионального выгорания педагогов

Профессиональное выгорание (burnout) описывается в модели К. Маслач (Maslach & Jackson, 1981) через три измерения: эмоциональное истощение, деперсонализация (циничное отношение к получателям услуг) и редукция личных достижений [10, с. 100–102; 11]. Эмпирические исследования фиксируют специфическую траекторию выгорания у педагогов, работающих с детьми с СДВГ.

Стадия 1. Хроническая тревога и состояние настороженности

Учитель переходит в режим постоянного ожидания поведенческого сбоя. Активируется симпатическая нервная система, поддерживается повышенный уровень кортизола. Это состояние хронической настороженности (в клинической психологии — гипервигильность), при котором педагог не может расслабиться ни на минуту, приводит к быстрому истощению адаптационных резервов.

Стадия 2. Когнитивно-эмоциональный диссонанс и атрибуция ответственности

Учитель сталкивается с неэффективностью привычных педагогических методов. Возникает внутренний конфликт между профессиональной идентичностью («я компетентный педагог») и наблюдаемыми результатами («я не могу справиться»). Это часто разрешается через самообвинение или обвинение ребенка/родителей. Оба варианта дезадаптивны.

Стадия 3. Эмоциональная дисрегуляция и «зеркальные реакции»

Нейробиологический феномен «эмоционального заражения» (emotional contagion) приводит к тому, что учитель бессознательно «зеркалит» состояние ребенка с СДВГ. В результате в классе оказываются два человека с нарушенной саморегуляцией. Срывы учителя сопровождаются пост-эпизодическим чувством вины, что замыкает порочный круг.

Стадия 4. Деперсонализация как защита

Психика включает механизм психологической защиты: учитель начинает обесценивать и детей («эти дети неспособны учиться»), и родителей («им пловать»), и инклюзивное образование в целом. Это финальная стадия выгорания, которая, согласно исследованиям, может привести к уходу из профессии.

Особого внимания требуют соматические проявления. Нарушение сна, повышение артериального давления, снижение иммунитета, психосоматические расстройства (гастрит, головные боли напряжения) часто могут быть прямым следствием истощения адаптационного ресурса и являться симптомами эмоционального выгорания.

Типичные педагогические ошибки как дезадаптивные стратегии

С когнитивно-поведенческой точки зрения, ошибки учителя — это не «вина», а дезадаптивные стратегии, которые сохраняются, потому что они подкрепляются краткосрочными эффектами (например, временное прекращение проблемного поведения через крик). Ниже представлены стратегии с наибольшей эмпирической вальентностью [6].

Ошибка 1. Борьба за власть (power struggle)

Педагог вступает в конфронтацию с ребенком, используя авторитарные директивы. Это усиливает оппозиционное поведение при СДВГ (часто сопутствующее оппозиционно-вызывающее расстройство — до 40 % коморбидности). Рекомендуемая альтернатива: техника «снижения накала» (de-escalation) с временным выходом из конфликта.

Ошибка 2. Публичная негативная обратная связь

Публичные замечания при СДВГ не приводят к коррекции поведения, но повышают уровень тревоги и запускают реакции «бей-беги-замри». Эффективным альтернативным методом является невербальная коммуникация (заранее оговоренные жесты, индивидуальные сигналы).

Ошибка 3. Многошаговые вербальные инструкции

Согласно модели рабочей памяти Баддели (Baddeley, 2003), у детей с СДВГ наблюдается дефицит центрального исполнительного звена, что ограничивает объем удержания информации до 1–2 единиц [2, с. 116–120]. Альтернатива: простые, короткие, визуально подкрепленные инструкции.

Ошибка 4. Требование статичности

Исследования показывают, что для детей с СДВГ двигательная активность может выполнять компенсаторную

функцию — поддерживать уровень активации ретикулярной формации [6]. Запрет движения ухудшает когнитивные показатели. Альтернатива: легализация регулируемого кинестетического поведения (ребенок может стоять у парты во время урока, может качаться на стуле-балансире, может мять антистресс-игрушку в руках, может ходить по классу с определенным заданием, например, раздавая тетради)

Ошибка 5. Игнорирование сенсорной модуляции

Сенсорные особенности при СДВГ включают как гипо-, так и гиперреактивность. Сенсорная перегрузка (шум, визуальный шум, яркий свет) ведет к срыву поведенческой регуляции. Альтернатива: адаптация сенсорной среды (на доске только самое важное, на парте минимум предметов, по возможности посадить ребенка рядом с учителем, спиной к окну и к двери перед доской, расписание и другую важную информацию оформлять в картинках, использовать шумоизолирующие наушники, учитель намеренно говорит тише, шепот больше привлекает внимание, предупреждать заранее о сдаче работ и других организационных моментах).

Ошибка 6. Эмоциональное заражение

Отсутствие осознанной саморегуляции у учителя приводит к тому, что он теряет позицию «якоря» (anchoring). Альтернатива: обучение техникам саморегуляции (осознанное дыхание, заземление) как базовой педагогической компетенции.

Ошибка 7. Гиперответственность и отказ от делегирования

Учитель берет на себя функции тьютора, психолога, дефектолога и родителя. Это ведет к быстрому истощению и не оставляет ресурса на основную деятельность — преподавание. Альтернатива: четкое разделение зон ответственности и проактивный запрос ресурсов у администрации.

Стратегии профилактики выгорания

На сегодняшний день необходимо учитывать разные факторы, которые влияют на работу учителя и определяют его реакции. Среди этих факторов хочется отметить изменение в стандартах и подходах к подготовке детей к школе, различие взглядов и подходов самих педагогов на процесс обучения, поколенческие различия, при которых современные дети демонстрируют иные паттерны внимания и импульсивности по сравнению со сверстниками 20–30 лет назад, что подчас требует пересмотра традиционных педагогических подходов. В данном разделе представлены некоторые стратегии, имеющие подтвержденную эффективность в исследованиях по психологии труда и педагогической психологии, которые могут сделать учебный процесс более продуктивным и безопасным для всех участников.

Смена модели: от дефицитной к ресурсной парадигме
 Вместо медицинской модели («ребенок сломан — его надо исправить») эффективна экологическая модель: изменение среды под нейродивергентного ребенка снижает поведенческую интенсивность без прямого давления на поведение.

Сравнение моделей

Дефицитная модель	Ресурсная (экологическая) модель
«Ребенок должен подстроиться под систему»	«Система адаптируется под ребенка»
«Я должен исправить его поведение»	«Я создаю среду, в которой его поведение не создает проблем»
«Он не слушается — накажу»	«Он не может слушаться — изменю формат подачи»
«Моя задача — контролировать»	«Моя задача — проектировать»

Практический шаг: учитель проводит аудит класса — проверяет раскладку, наличие визуального расписания, возможность для легального движения. Даже такие простые изменения могут снизить количество поведенческих эпизодов на 30–40 % [5].

Кроме этого возможно использование ряда техник микрорегуляции на уроке:

— Техника «кислородная маска»: учитель перед реакцией делает паузу (3–5 секунд), выполняет дыхательное упражнение (квадратное дыхание). Это активирует парасимпатическую нервную систему и снижает уровень стресса.

— Легализованные паузы: минута тишины, работа в парах, визуальная фиксация — позволяют восстановить когнитивный ресурс без выхода из класса.

— Переключение модальности: переход с вербальной инструкции на невербальную (жест, карточка) снижает эмоциональный накал [6].

Коммуникация с родителями как фактор выгорания

Данная тема редко попадает в фокус исследований, однако клинический опыт и пилотные исследования показывают, что неэффективная коммуникация между учителем и родителями является самостоятельным предиктором выгорания обеих сторон [15].

Ниже представлена цепочка, которая наглядно показывает, как стандартная схема информирования превращается в замкнутый круг, разрушающий всех участников:

1. Учитель фиксирует поведенческий эпизод.
2. Учитель информирует родителя.
3. Родитель воспринимает информацию как оценку своей родительской компетентности.
4. Родитель наказывает ребенка дома.
5. Ребенок чувствует двойной удар.
6. У ребенка растет тревога.
7. Тревога усугубляет симптомы СДВГ.
8. Учитель фиксирует еще больше проблем.
9. Учитель пишет еще больше замечаний.
10. Родитель чувствует беспомощность и злость.
11. Выгорают все трое: учитель, родитель, ребенок.

Как же разорвать порочный круг? Начать можно с довольно простых принципов:

Принцип «Контейнирование негатива в школе»: учитель и школа выступают «контейнером» для поведенческих проблем, не перекладывая их на родителя в виде обязательства «разобраться». «Информирование ≠ наказание»: информирование родителя о проблеме не является инструкцией к наказанию ребенка.

Принцип «Позитивное подкрепление в том же объеме»: если учитель пишет родителю о проблеме, он обязан написать и об успехе. Соотношение позитива и негатива — не менее 3:1.

Принцип «Родитель — эксперт по своему ребенку»: учитель признает, что родитель знает своего ребенка лучше, чем кто-либо. Вместо «Учите его дома делать уроки» — «Что помогает Пете сосредоточиться дома? Мы можем попробовать тот же прием в школе?».

Роль школы: администрация защищает учителя от необоснованных жалоб родителей, предлагая совместные встречи для поиска решений, а не «разбор» учителя.

Границы профессиональной ответственности учителя

Важнейшим элементом профилактики выгорания является реалистичное определение зон контроля и ответственности. Попытки влиять на факторы вне зоны контроля — прямой путь к выученной беспомощности.

Учитель не отвечает за:

- Диагностику СДВГ (это компетенция психиатра/невролога);
- Медикаментозную поддержку (компетенция врача и решение родителей);
- Наличие тьютора и психолога в школе (компетенция администрации и учредителя);
- «Исправление» нейробиологического дефицита (невозможно педагогическими методами) [1, с. 100–120];
- Бесконечное терпение без институциональной поддержки.

Учитель отвечает за:

- Адаптацию образовательной среды в рамках имеющихся ресурсов [5];
- Профессиональную коммуникацию с родителями и администрацией;

— Своевременную диагностику собственного выгорания и запрос помощи;

— Применение эмпирически обоснованных стратегий в классе [6];

— Заботу о своем ресурсе (регулярные перерывы, полноценный сон, отказ от работы в выходные).

Важно осознавать, что учитель не может «справиться в одиночку». Человеческий мозг не предназначен для работы в режиме «бесконечного терпения». Когда учитель годами работает без поддержки, в какой-то момент начинают проявлять себя следующие тревожные факторы:

1. Снижается активность префронтальной коры (отвечает за планирование, контроль, эмпатию).
2. Повышается активность миндалевидного тела (отвечает за страх и агрессию).
3. Нарушается баланс нейромедиаторов: снижается дофамин (мотивация), повышается кортизол (стресс).

Это не «слабость» учителя. Это объективные нейробиологические процессы, которые происходят у любого человека в условиях хронического стресса [1, с. 160–180].

Заключение

Профессиональное выгорание учителей, работающих с детьми с СДВГ, является сложным многофакторным феноменом, в котором пересекаются нейробиологические особенности ребенка, дефицит педагогических компетенций, институциональные ограничения и психологические механизмы самого учителя.

Ключевые выводы:

1. Интенсивность поведенческих проблем (частота × непредсказуемость × энергозатратность) — более сильный предиктор выгорания, чем нозологическая принадлежность [6].
2. Типичные педагогические «ошибки» являются дезадаптивными стратегиями, которые имеют краткосрочный подкрепляющий эффект, но долгосрочно истощают ресурс [2, с. 116–120].
3. Эффективная профилактика выгорания требует смены парадигмы: от контроля поведения — к дизайну среды; от героического индивидуализма — к командной работе; от перфекционизма — к принятию реалистичных критериев успеха.
4. Без изменений на институциональном уровне (тьюторское сопровождение, снижение наполняемости, психологическая поддержка педагогов) индивидуальные стратегии самопомощи имеют ограниченный эффект.

Устойчивый педагог — не тот, кто никогда не устает и не ошибается, а тот, кто способен вовремя распознать признаки выгорания, обратиться за помощью и использовать эмпирически обоснованные стратегии самосохранения. Право на ресурс, границы и поддержку — это не привилегия, а необходимое условие профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде.

Литература:

1. Barkley R. A. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. — 4th ed. — New York: Guilford Press, 2015. — 914 p.
2. Weyandt L. L., Guðmundsdóttir B. G. Developmental and Neuropsychological Deficits in Children with ADHD // Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment / ed. by R. A. Barkley. — 4th ed. — New York: Guilford Press, 2015. — P. 116–139.
3. Roberts W., Milich R., Barkley R. A. Primary Symptoms, Diagnostic Criteria, Subtyping, and Prevalence of ADHD // Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment / ed. by R. A. Barkley. — 4th ed. — New York: Guilford Press, 2015. — P. 51–80.
4. Barkley R. A. Emotional Dysregulation Is a Core Component of ADHD // Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment / ed. by R. A. Barkley. — 4th ed. — New York: Guilford Press, 2015. — P. 81–115.
5. DuPaul G. J., Gormley M. J., Laracy S. D. School-Based Interventions for Elementary School Students with ADHD // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. — 2014. — Vol. 23, No. 4. — P. 687–697.
6. DuPaul G. J., Gormley M. J., Laracy S. D. Behavioral, Academic, and Self-Regulation Interventions for Students with ADHD // School Psychology Quarterly. — 2018. — (в печати).
7. Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout // Journal of Organizational Behavior. — 1981. — Vol. 2, No. 2. — P. 99–113.
8. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Motivated for Teaching? Associations with School Goal Structure, Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction and Emotional Exhaustion // Teaching and Teacher Education. — 2017. — Vol. 67. — P. 152–160.
9. Friedman-Krauss A. H., Raver C. C., Morris P. A., Jones S. M. The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Teacher Stress and Classroom Emotional Climate // Early Education and Development. — 2014. — Vol. 25, No. 4. — P. 530–552.
10. Koran N., Avci S. The Relationship between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Burnout Levels // Universal Journal of Educational Research. — 2017. — Vol. 5, No. 4. — P. 543–549.
11. Lecavalier L., Leone S., Wiltz J. The Impact of Behaviour Problems on Caregiver Stress in Young People with Autism Spectrum Disorders // Journal of Intellectual Disability Research. — 2006. — Vol. 50, No. 3. — P. 172–183.
12. Combes B. H., Chang M., Austin J. E., Hayes K. Teacher Burnout and Students with ADHD: A Systematic Review // School Psychology Review. — 2022. — (в печати).
13. Polanczyk G. V., Willcutt E. G., Salum G. A., Kieling C., Rohde L. A. ADHD Prevalence Estimates across Three Decades: An Updated Systematic Review and Meta-Regression Analysis // International Journal of Epidemiology. — 2014. — Vol. 43, No. 2. — P. 434–442.
14. Polanczyk G. V., Salum G. A., Sugaya L. S., Caye A., Rohde L. A. Annual Research Review: A Meta-Analysis of the Worldwide Prevalence of Mental Disorders in Children and Adolescents // Journal of Child Psychology and Psychiatry. — 2015. — Vol. 56, No. 3. — P. 345–365.
15. Sayal K., Prasad V., Daley D., Ford T., Coghill D. ADHD in Children and Young People: Prevalence, Care Pathways, and Service Provision // The Lancet Psychiatry. — 2018. — Vol. 5, No. 2. — P. 175–186.

Психологическое благополучие матерей детей раннего и дошкольного возраста: актуальность и перспективы исследования

Колбасникова Юлия Юрьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье обосновывается актуальность исследования психологического благополучия матерей детей раннего и дошкольного возраста. Анализируются ключевые показатели психологического состояния — самооффективность, удовлетворенность жизнью, уровень тревоги и депрессии. Рассматриваются факторы, влияющие на психологическое благополучие матерей в период раннего и дошкольного детства ребенка. Представлена авторская программа групповой поддержки «8 шагов к себе» и обозначены перспективы эмпирического исследования ее эффективности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, самооффективность, удовлетворенность жизнью, тревога, депрессия, материнство, групповые программы поддержки.

Введение

Современное общество предъявляет высокие требования к женщине, совмещающей роль матери с реализацией в других сферах жизнедеятельности. Период раннего и дошкольного детства ребенка является критическим этапом не только для его развития, но и для психического состояния матери, которая сталкивается с необходимостью перестройки идентичности, изменением социального статуса и значительными эмоциональными нагрузками.

Возрастающее число исследований фиксирует рост уровня тревожности, эмоционального истощения и снижения самооценки у женщин в период активного материнства [1, 2]. Это позволяет говорить о системной психологической проблеме, требующей осмысления и поиска эффективных способов поддержки.

Особую значимость данная проблема приобретает в контексте феномена «интенсивного материнства» — культурного запроса на максимальную включенность женщины в процессы воспитания и развития ребенка, что нередко приводит к игнорированию собственных потребностей и ресурсов. Одной из ключевых причин эмоционального выгорания матерей является дисбаланс между затрачиваемыми усилиями и получаемой поддержкой, а также несоответствие между идеализированным образом матери и реальными возможностями [3].

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью системного изучения динамики психологического состояния матерей детей раннего и дошкольного возраста и разработки эффективных программ психологической поддержки. Научная новизна заключается в комплексном анализе взаимосвязи самооценки, удовлетворенности жизнью и уровня тревоги и депрессии у матерей данной категории, а также в обосновании эффективности групповой программы как инструмента психологической поддержки.

Цель настоящей статьи — теоретическое обоснование актуальности исследования психологического благополучия матерей детей раннего и дошкольного возраста и определение перспектив эмпирического изучения эффективности групповой поддерживающей программы.

Психологическое благополучие матери как предмет научного анализа

В современной психологии категория психологического благополучия занимает центральное место как интегральный показатель качества жизни личности. В зарубежной науке наиболее влиятельной является модель К. Рифф, включающая шесть компонентов: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономия, управление средой, цель в жизни и личностный рост [4]. В отечественной традиции значительный вклад в изучение психологического благополучия внес Д. А. Леонтьевым, который рассматривает благополучие через интеграцию

удовлетворенности жизнью, чувства счастья и самоактуализации [5].

В контексте материнства психологическое благополучие приобретает специфические черты. С одной стороны, материнство является источником позитивных переживаний и личностного роста, с другой — сопряжено с высоким уровнем стресса и риском эмоционального истощения. Исследования показывают, что психологическое благополучие матери оказывает прямое влияние на качество детско-родительских отношений и психическое развитие ребенка [6].

Структура психологического благополучия матери включает когнитивный компонент (оценка своей жизни), аффективный (эмоциональное состояние) и смысловой (наличие жизненных целей). Утрата смысловых ориентиров в период материнства является одним из ключевых факторов снижения психологического благополучия [7].

Ключевые показатели психологического благополучия матерей

Для комплексной оценки психологического состояния матерей в рамках исследования выбраны три ключевых показателя: самооценки, удовлетворенности жизнью, а также уровень тревоги и депрессии как индикатор эмоционального истощения.

Самооценки, согласно А. Бандуре, определяется как убежденность человека в своей способности организовать и выполнить действия, необходимые для достижения желаемых целей [8]. В материнстве самооценки проявляется как уверенность женщины в своей способности справляться с задачами воспитания и заботы о ребенке. Исследования показывают, что высокая самооценки связана с более позитивными родительскими практиками, менее выраженным стрессом и большей удовлетворенностью родительской ролью [1].

Удовлетворенность жизнью представляет собой когнитивную оценку человеком своей жизни в целом. Согласно Э. Динеру, удовлетворенность жизнью отражает соответствие реальной жизни желаемой [9]. У матерей детей раннего и дошкольного возраста этот показатель часто снижается в связи с изменением жизненных приоритетов, сокращением времени на самореализацию и социальные контакты.

Тревога и депрессия являются индикаторами эмоционального неблагополучия. Для матерей детей раннего возраста характерен повышенный уровень тревоги, связанный с необходимостью постоянного контроля за безопасностью и развитием ребенка, а также с неопределенностью в вопросах воспитания [2]. Депрессивные симптомы проявляются в виде апатии, сниженного настроения, утраты интереса к ранее значимым занятиям, что свидетельствует об эмоциональном истощении.

Взаимосвязь между указанными показателями имеет сложный характер: низкая самооценки может предрасполагать к развитию тревоги и депрессии, а тре-

возможные и депрессивные состояния, в свою очередь, снижают уверенность в своих силах, образуя порочный круг. Преодоление этого круга требует целенаправленных психологических интервенций.

Авторская программа групповой поддержки «8 шагов к себе»

На основе теоретического анализа и обобщения существующего опыта автором была разработана тренинговая программа групповой поддержки матерей детей раннего и дошкольного возраста «8 шагов к себе». Программа представляет собой интегративную модель, сочетающую психообразование, когнитивные техники, телесно-ориентированные практики и работу с групповой динамикой.

Программа включает 8 встреч по 120 минут каждая и выстроена логически: от знакомства и создания безопасного пространства через работу с выгоранием, самооценкой, тревожностью, виной, одиночеством и отношениями с партнером к завершению и интеграции полученного опыта. Каждая встреча включает психообразовательный блок, практические упражнения и групповую рефлексию. Программа прошла апробацию на двух группах участниц, получены положительные качественные отзывы.

Перспективы эмпирического исследования

В рамках эмпирического этапа исследования планируется количественная оценка эффективности программы с использованием валидных методик: Шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В. Г. Ромека [10], Шкалы удовлетворенности жизнью SWLS Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева [9] и Госпитальной шкалы тревоги и депрессии HADS в адаптации А. Л. Пушкиной и др. [11].

Литература:

1. Артемцева, Н. Г., & Елова, М. А. (2024). Психологическое благополучие женщин с разным семейным статусом. *Психологические исследования*, 17(95), 45–58.
2. Батырова, Е. Б., & Рыжова, А. М. (2023). Особенности психологического благополучия молодых матерей в период адаптации к материнству. *Журнал практической психологии*, 31(4), 112–125.
3. Mathijs, L., Van Petegem, S., Melendez-Torres, G. J., Backhaus, S., Gardner, F., & Leijten, P. (2023). Group-based versus individual parenting programs: A meta-analysis of effects on parents. *Journal of Family Psychology*, 38(8), 1109–1118.
4. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
5. Леонтьев, Д. А. (2003). Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл.
6. Морозюк, С. Н., & Кузнецова, Е. С. (2024). Психологическое благополучие матерей дошкольников как предиктор детско-родительских отношений. *Психологическая наука и образование*, 29(2), 78–91.
7. Черемискина, И., & Самойличенко, А. (2024). Современные подходы к повышению психологического благополучия матерей: обзор групповых программ. *Вестник практической психологии образования*, 21(3), 45–57.
8. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
9. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
10. Ромек, В. Г. (1996). Тест самооффективности. *Иностранная психология*, 7, 77–81.

Исследование предполагает проведение диагностики до и после участия в программе с последующим статистическим анализом динамики показателей с использованием критерия Вилкоксона для сравнения зависимых выборок.

Ожидается, что участие в программе приведет к статистически значимому повышению уровня самооффективности и удовлетворенности жизнью, а также к снижению уровня тревоги и депрессии у участниц.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы.

Психологическое благополучие матерей детей раннего и дошкольного возраста является актуальной научной проблемой, требующей системного изучения. В период раннего и дошкольного детства женщины сталкиваются с рисками эмоционального истощения и снижения удовлетворенности жизнью.

Самооффективность, удовлетворенность жизнью и уровень тревоги и депрессии являются валидными и взаимосвязанными показателями психологического состояния матерей. Их динамика может служить объективным критерием эффективности психологических интервенций.

Разработанная авторская программа «8 шагов к себе» представляет собой комплексное вмешательство, основанное на интегративном подходе, и соответствует современным требованиям к программам психологической помощи матерям.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирической проверкой гипотезы о положительной динамике показателей психологического благополучия матерей в процессе участия в групповой поддерживающей программе и разработкой практических рекомендаций для психологов, работающих с данной категорией женщин.

11. Пушкина, А. Л., Васильева, Н. В., & Смирнова, Е. В. (2009). Адаптация Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS) на русскоязычной выборке. Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова, 109(12), 67–72.

Взаимосвязь функционального состояния беременной женщины с показателями тревожности в условиях физиологического и патологического течения беременности

Люлина Анастасия Владиславовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Признавая беременность критическим периодом жизни женщины, автор рассматривает весьма сложную динамическую систему взаимодействия физиологических и психических компонентов, где функциональное состояние организма беременной и уровень её тревожности выступают ключевыми взаимосвязанными переменными. Актуальность темы статьи обусловлена устойчивой тенденцией к увеличению частоты как психоэмоциональных расстройств, так и акушерских осложнений у беременных, что представляет серьёзную медико-социальную проблему. Автор статьи аргументированно обосновывает, что понимание характера взаимосвязи между соматическим благополучием и эмоциональной сферой в условиях нормы и патологии является основой для разработки эффективных профилактических и коррекционных программ.

Ключевые слова: беременная женщина, функциональное состояние, физиологическое и патологическое течение беременности, показатели тревожности, виды акушерской патологии.

The relationship between the functional status of pregnant women and anxiety levels in the context of normal and complicated pregnancies

Recognizing pregnancy as a critical period in a woman's life, the author examines a highly complex dynamic system of interaction between physiological and mental components, where the functional state of the pregnant woman's body and her level of anxiety serve as key interconnected variables. The relevance of the article's topic is driven by the persistent trend of increasing prevalence of both psych emotional disorders and obstetric complications in pregnant women, which poses a significant medical and social challenge. The author of the article substantiates that understanding the nature of the relationship between somatic well-being and the emotional sphere under normal and pathological conditions is the basis for developing effective preventive and corrective programs.

Keywords: pregnant woman, functional state, physiological and pathological course of pregnancy, indicators of anxiety, types of obstetric pathology.

При написании статьи автор преследовал цель осуществить системный теоретический анализ современного состояния проблемы, касающейся взаимосвязи функционального состояния беременной женщины с показателями тревожности в контексте физиологического и патологического течения гестации.

Практическая значимость исследования состоит в значимости его результатов, которые могут служить компетентной основой для разработки дифференцированных схем психологического сопровождения беременных, а также в целях составления программ психопрофилактики для групп риска и учебных курсов для специалистов перинатальной сферы.

На наш взгляд, изложение обозначенной проблемы следует начать с уточнения понятий, которые будут употребляться в статье. Первое из них — «функциональное состояние (ФС)». В современной психофизиологии и медицине под этим термином понимается интегральная комплексная характеристика наличных свойств, качеств

организма и психики, определяющая уровень активности систем и успешность деятельности [3]. Применительно к беременной женщине ФС приобретает специфические черты, выступая в качестве системообразующего фактора гестационной доминанты.

ФС беременной — это динамическое равновесие между физиологическими потребностями растущего плода и адаптационными ресурсами материнского организма, опосредованное психической деятельностью. Его структура носит многоуровневый характер:

1. Физиологический уровень: вегетативный гомеостаз (параметры артериального давления, частота сердечных сокращений, вариабельность сердечного ритма). Нейрогормональный профиль (уровень кортизола, пролактина, прогестерона). А также показатели гемодинамики, особенности иммунного ответа.

2. Психофизиологический уровень: тонус ЦНС, работоспособность, утомляемость, характеристики внимания и памяти.

3. Субъективно-психологический уровень: общее самочувствие, эмоциональный фон, восприятие симптомов беременности, чувство связи с плодом.

Детерминантами ФС в период беременности выступают:

- 1) индивидуальные конституциональные особенности женщины;
- 2) исходное соматическое и психическое здоровье;
- 3) социально-экономические условия и поддержка;
- 4) особенности протекания текущей беременности.

Беременность сама по себе является мощным физиологическим стрессором, запускающим процесс последовательной адаптации всех систем организма, что закономерно изменяет базовое ФС, переводя его в особый режим функционирования — состояние «гестационной адаптации».

Второе, интересующее нас понятие — «тревожность», которая в психологии рассматривается как эмоциональное состояние, возникающее в ситуации неопределённой опасности, и как устойчивая личностная черта, предрасполагающая к восприятию широкого круга ситуаций как угрожающих.

Ч. Д. Спилбергер дифференцировал реактивную (ситуативную) тревожность, отражающую текущее состояние, и личностную тревожность как устойчивую индивидуальную характеристику [7].

В перинатальный период тревожность приобретает специфическое содержание и динамику. Это не просто общая нервозность, а сложный комплекс переживаний, включающий:

- репродуктивную тревогу: страх бесплодия, потери беременности, патологий плода;
- экзистенциальную тревогу, связанную с принятием новой роли матери, изменением идентичности и образа жизни;
- соматическую тревогу, т. е. фиксацию на телесных ощущениях, интерпретация нормальных симптомов беременности как признаков болезни;
- страх родов (токофобию).

Уровень тревожности модулируется множеством факторов: личностными особенностями (базовая личностная тревожность, невротизм), социальной поддержкой (отношения с партнёром, семьёй), предыдущим негативным репродуктивным опытом, а также объективными медицинскими показателями [6]. Умеренный уровень ситуативной тревожности может выполнять адаптивную функцию, мобилизуя ресурсы для решения задач беременности. Однако высокий и/или хронический уровень тревоги становится дезадаптивным фактором, оказывающим прямое негативное влияние на ФС.

Физиологическое течение беременности представляет собой эталон успешной адаптации. Для него характерны определённые этапы в изменении ФС и эмоционального фона, условно соответствующие триместрам:

Первый триместр (1–13 недель) представляет собой фазу первичной психосоматической настройки, где фи-

зиологическая нестабильность тесно переплетается с эмоциональной лабильностью и ситуативной тревогой, обусловленной высокой неопределённостью.

Второй триместр (14–27 недель) выступает как фаза интеграции и ресурсного накопления, которая создаёт психофизиологическую основу для предстоящих испытаний.

Третий триместр (28–40 недель) представляет собой фазу финальной мобилизации и психологической подготовки к сепарации, где физиологическая нагрузка сочетается с когнитивной и эмоциональной переработкой образа предстоящих родов и новой жизни, что закономерно актуализирует тревогу, связанную с преодолением последнего критического рубежа.

Таким образом, при физиологической беременности изменения ФС и колебания тревожности носят закономерный, временный и в целом контролируемый характер, укладываясь в рамки нормального адаптационного процесса.

Патологическое течение беременности кардинально трансформирует психофизиологический ландшафт этого периода жизни женщины, создавая качественно иную реальность, характеризующую хроническим стрессом, срывом адаптационных механизмов и формированием устойчивых порочных кругов. Установленный диагноз акушерского или соматического осложнения выступает не просто медицинским фактом, а мощным, постоянно действующим психотравмирующим стрессором. Он нарушает базовое чувство безопасности и благополучия, запуская каскад взаимно отягощающих изменений на всех уровнях функционирования женщины.

Самочувствие женщины при тяжелом гестозе характеризуется постоянным физическим страданием: головные боли, нарушения зрения, тошнота, выраженные отеки, одышка. В этой ситуации тревожность приобретает качественно иной, нередко панический оттенок. Страх связан уже не только с благополучием плода, но и с угрозой для собственной жизни. Возникает чувство беспомощности, потери контроля над телом и ситуацией. Часто тревожная симптоматика тесно переплетается с депрессивными проявлениями.

При любом варианте патологического течения беременности взаимосвязь функционального состояния и тревожности утрачивает линейный характер «причина-следствие» и трансформируется в устойчивую, патологическую, самоподдерживающуюся систему [2]. В этой системе психологический дистресс (тревога, депрессия) и соматическое неблагополучие (гормональные сдвиги, вегетативный дисбаланс, симптомы болезни) переплетены настолько тесно, что становятся неразделимыми.

Всё, выше нами обозначенное, делает императивной необходимость комплексного лечебно-психологического (психосоматического) подхода, при котором медикаментозное лечение осложнений обязательно дополняется профессиональной психологической поддержкой, когнитивно-поведенческой терапией, обучением техникам

управления стрессом и тревогой. Только такой интегративный метод позволяет воздействовать на оба звена патологической системы, способствуя ее разрушению и восстановлению адаптационного потенциала женщины.

Эмпирические исследования последних двух десятилетий последовательно подтверждают наличие значимых связей между повышенной тревожностью и ухудшением объективных показателей ФС, а также с отдалёнными акушерскими исходами.

Мета-анализ, проведённый Н. L. Littleton и коллегами [4], показал, что высокий уровень тревоги и депрессии во время беременности достоверно ассоциирован с повышенным риском преждевременных родов, низкой массой тела плода при рождении и преэклампсией. Эти данные согласуются с работами отечественных учёных, которые отмечают, что у беременных с высокими баллами по шкалам тревожности достоверно чаще регистрируются нарушения вегетативного баланса по данным кардиоинтервалографии (сдвиг в сторону симпатикотонии), нестабильность артериального давления и более выраженные проявления раннего токсикоза.

Исследования в русле психонейроэндокринологии демонстрируют прямые биохимические корреляты. У беременных с клинически выраженной тревогой выявляются повышенные базальные уровни кортизола и адреналина, которые являются не только маркерами стресса, но и активными участниками патогенеза акушерских осложнений (например, кортизол может способствовать развитию инсулинорезистентности и гипертензии) [1]. Это подтверждает гипотезу о том, что тревожность является не просто сопутствующим фоном, а активным патогенетическим звеном, влияющим на функциональное состояние через нейрогуморальные механизмы.

Если выше в работе тревожность рассматривалась нами как независимая переменная, то в контексте патологии беременности она часто выступает как зависимая — прямое следствие соматического неблагополучия. Сравнительные исследования группы женщин с физиологической и патологической беременностью выявляют чёткие различия.

Исследование Е. И. Захаровой и С. Е. Строговой показало, что у женщин с диагнозом «угроза прерывания беременности» показатели как реактивной, так и личностной тревожности (по Спилбергеру-Ханину) значимо выше, чем в контрольной группе с неосложнённой беременностью [5, с. 345]. У них же фиксировались более высокие баллы по шкалам соматизации и депрессии. Аналогичные результаты получены в зарубежных работах: у женщин с преэклампсией уровень тревоги и депрессии существенно превышает таковой у здоровых беременных, причём эта связь сохраняется даже после родоразрешения.

Сравнительный анализ позволяет выделить два основных паттерна:

1. «Тревожность как предиктор»: высокая личностная или ранняя ситуативная тревожность увеличивает риск развития некоторых видов патологии (например, гестоза) в дальнейшем.

2. «Тревожность как реакция»: постановка акушерского диагноза приводит к резкому скачку ситуативной тревожности, которая, становясь хронической, интегрируется в общее неблагополучное ФС.

Адекватное изучение взаимосвязи ФС и тревожности требует комплексного методологического подхода, сочетающего валидные психометрические и объективные инструментальные методы.

1. Психодиагностика тревожности:

— Шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина) — «золотой стандарт» для дифференциальной оценки состояния и свойства [7].

— Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS) — эффективна для скрининга, так как минимизирует влияние соматических симптомов.

— Шкала тревоги по Гамильтону (НАМА) — используется в более клинических исследованиях.

— Скрининговая шкала перинатальной тревоги (PASS-R)- помогает более полно оценить тревогу, так как охватывает специфические симптомы тревоги, характерные только для перинатального периода.

2. Оценка функционального состояния:

— Психофизиологические методы: кардиоинтервалография (КИГ) и анализ variability сердечного ритма (BCP) — ключевые неинвазивные методы оценки вегетативного баланса и уровня стрессовой нагрузки.

— Стандартный медицинский мониторинг: регулярный контроль артериального давления, анализов мочи (белок), данных УЗИ и КТГ.

— Лабораторные методы: определение уровня кортизола в слюне или крови как маркера стресс-реакции.

— Субъективные шкалы: опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН), визуальные аналоговые шкалы для оценки самочувствия.

Для получения наиболее полной и достоверной картины взаимосвязи изучаемых феноменов предпочтительной является стратегия продольного исследования. Она заключается в организации систематического наблюдения за группами беременных женщин, одна из которых характеризуется физиологическим течением гестации, а другая — диагностированной патологией (например, угрозой прерывания или гестозом).

Ключевым условием является проведение комплексной оценки — как психометрических показателей тревожности, так и объективных параметров функционального состояния — на регулярной основе в ключевые периоды беременности (например, в каждом триместре). Подобная периодичность измерений позволяет не просто зафиксировать разовые различия между группами, но и выявить специфическую динамику изменений как внутри каждой группы, так и в их сравнении друг с другом.

Такой подход открывает возможность для более глубокого анализа причинно-следственных отношений между тревогой и соматическим статусом. Например, он помогает установить, является ли изначально высокий уровень

тревожности предиктором последующего ухудшения функционального состояния и развития осложнений, или же, наоборот, возникновение акушерской патологии влечет за собой вторичный рост тревоги.

Проведённый нами теоретический анализ динамической системы взаимодействия физиологических и психических компонентов, где функциональное состояние организма беременной и уровень её тревожности выступают ключевыми взаимосвязанными переменными, позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Функциональное состояние беременной женщины является комплексным системным образованием, включающим физиологические, психофизиологические и субъективно-психологические компоненты. Оно динамично меняется в процессе гестации, отражая процесс адаптации организма к новым условиям.

2. Тревожность в перинатальный период представляет собой специфический комплекс переживаний, закономерно возникающий в ситуации глубокой жизненной трансформации и неопределённости. Она может выступать как адаптивным механизмом мобилизации, так и дезадаптивным фактором, нарушающим психосоматическое равновесие.

3. Характер взаимосвязи ФС и тревожности принципиально различен в контексте физиологического и патологического течения беременности. При физиологической беременности наблюдается синхронизированная, в целом гармоничная динамика обоих параметров, соответству-

ющая этапам адаптации. При патологии формируется патологическая система с двунаправленной, взаимоусиливающей связью, где тревожность и соматическое неблагополучие образуют «порочный круг» дезадаптации.

4. Современные эмпирические данные однозначно подтверждают наличие устойчивых корреляций между высоким уровнем тревожности и ухудшением объективных показателей ФС (вегетативный дисбаланс, гормональные сдвиги), а также с повышенным риском развития акушерских осложнений (преждевременные роды, гестоз). И наоборот, акушерская патология является мощным источником хронического стресса, ведущего к клинически значимому росту тревоги.

5. Для всестороннего изучения данной взаимосвязи необходим комплексный методологический подход, интегрирующий стандартизированные психометрические инструменты для оценки тревожности и объективные методы психодиагностики и медицинского мониторинга для оценки ФС. Предпочтительным является лонгитюдный сравнительный дизайн исследования.

Таким образом, теоретическое обобщение подтверждает центральную роль диады «функциональное состояние — тревожность» в понимании адаптационных процессов при беременности и обосновывает необходимость её углублённого эмпирического изучения с учётом ключевого дифференцирующего фактора — варианта течения гестации.

Литература:

1. Аксой Д. И., Бакай Е. Д., Угрюмова Е. М., Бабушкина Е. И. Сравнительный анализ уровня тревожности у женщин во время беременности и послеродовой период // Медицинское образование, наука, практика: сборник статей X М/н научно-практической конф. молодых ученых и студентов, 22–23 апреля 2025 г. Екатеринбург, — 2025. — Т. 2. — С. 998–1002.
2. Асташкина М. В., Смолякова К. С., Долгушина В. Ф. и др. Особенности течения беременности в зависимости от изменения уровня тревожности в динамике гестационного периода // Женское здоровье и репродукция. — 2025. — № 3 (68). — С. 9–15.
3. Добряков И. В. Перинатальная психология. — СПб.: Питер, 2010. — 272 с.
4. Evans K., Rennick-Egglestone S., Cox S. et al. Remotely Delivered Interventions to Support Women With Symptoms of Anxiety in Pregnancy: Mixed Methods Systematic Review and Meta-analysis // Journal of medical Internet research. 2022. Vol. 24. N. 2.
5. Мартынова А. А., Пряничников С. В., Соловьевская Н. Л., Михайлов Р. Е. Оценка качества жизни и психоэмоционального состояния беременной женщины. Acta biomedica scientifica. 2025; 10(5): 194–204. doi: 10.29413/ABS.2025–10.5.21.
6. Ханин Ю. Л. Краткое руководство по применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. — Л., 1976. — 18 с.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации десятиклассников

Мирошникова Екатерина Владимировна, студент магистратуры
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В современных условиях возрастает значение эмоционального интеллекта как фактора, способствующего успешной социализации и психологическому благополучию подростков. Данная статья посвящена исследованию взаимосвязи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации учащихся десятых классов. В ходе исследования использовались тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина и опросник социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда. Выборка составила 70 человек, обучающихся в среднеобразовательной школе города Краснодара. Результаты выявили статистически значимую корреляцию между компонентами эмоционального интеллекта (понимание и управление собственными и чужими эмоциями) и показателями социально-психологической адаптации. Полученные данные позволяют рекомендовать внедрение программ развития эмоционального интеллекта в образовательный процесс с целью повышения адаптационных возможностей старшеклассников.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социально-психологическая адаптация, подростковый возраст, личностное развитие, школьная среда.

The relationship between emotional intelligence and socio-psychological adaptation of tenth-grade students

Miroshnikova Ekaterina Vladimirovna, master's student
Kuban State University (Krasnodar)

In modern conditions, emotional intelligence is increasingly recognized as a factor contributing to successful socialization and psychological well-being of adolescents. This article is devoted to the study of the relationship between the level of emotional intelligence and socio-psychological adaptation of tenth-grade students. The study used the Emotional Intelligence Test by D. V. Lyusin and the Socio-Psychological Adaptability Questionnaire by Rogers and Diamond. The sample included 70 students from secondary school in Krasnodar. The results revealed a statistically significant correlation between components of emotional intelligence (understanding and managing one's own and others' emotions) and indicators of socio-psychological adaptation. The data obtained suggest that programs aimed at developing emotional intelligence should be integrated into the educational process in order to enhance the adaptive capabilities of high school students.

Keywords: emotional intelligence; socio-psychological adaptation; adolescence; personality development; school environment.

В последние годы учёные всё больше внимания уделяют исследованию эмоционального интеллекта и его влияния на разные сферы жизни человека, в том числе на образование. В современном обществе, где эмоциональные и социальные навыки играют ключевую роль в успешной адаптации и социализации, изучение связи между эмоциональным интеллектом и способностью учащихся адаптироваться, особенно в период старшей школы, становится особенно важным.

В зарубежной психологии существует два основных подхода к пониманию эмоционального интеллекта: модель способностей, предложенная Дж. Мэйером и П. Сэловеем, и смешанная модель Р. Бар-Она [1].

Согласно модели П. Сэловея и Дж. Мэйера, эмоциональный интеллект состоит из четырёх компонентов, которые формируют иерархическую структуру. Эти компоненты включают: идентификацию эмоций — способность распознавать наличие эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций и управление эмоциями.

Д. Гоулман предложил свою модель, опираясь на ранние представления П. Сэловея и Дж. Мэйера, но до-

бавил к ним энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Таким образом, он объединил личностные характеристики и когнитивные способности [2].

Модель Р. Бар-Она предлагает более обширное понимание эмоционального интеллекта, определяя его как совокупность познавательных способностей, знаний и компетенций, которые позволяют человеку эффективно функционировать.

Е. В. Ерохина в статье «Взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и профессиональной дезадаптации» отмечает, что наиболее подробный анализ существующих концепций эмоционального интеллекта представлен в работе А. Нойбауэра и Х. Фройдентхалера «Emotional intelligence: an international handbook». Авторы выделяют два основных подхода к пониманию эмоционального интеллекта: модели способностей и смешанные модели [8].

По мнению Ерохиной, эти подходы дополняют друг друга, позволяя более глубоко исследовать эмоциональную сферу личности.

В отечественной психологии идея тесной связи интеллектуальных и личностных характеристик была сформулирована Л. С. Выготским в концепции «единства аффекта

и интеллекта». Он подчёркивал, что мышление всегда связано с эмоциями и волевыми процессами. Эмоциональный интеллект как способность понимать и управлять эмоциями способствует интеграции эмоционального и интеллектуального развития личности, что согласуется с подходом Выготского.

Согласно определению Н. Холла, эмоциональный интеллект — это способность понимать эмоции личности и управлять своей эмоциональной сферой на основе принятия решений. Д. В. Люсин подчёркивает, что он включает в себя не только управление собственными эмоциями, но и понимание эмоциональных состояний других людей. Эмоциональный интеллект трактуется как способность распознавать, понимать, использовать и регулировать свои и чужие эмоции для более эффективного взаимодействия и принятия решений [6, с. 29].

В отечественной психологии эмоциональный интеллект часто рассматривается через призму социального интеллекта и личностной зрелости.

Современные исследования эмоционального интеллекта представлены в работах И. Н. Андреевой, Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина, С. П. Дервянко, О. А. Гулевич, В. В. Овсянниковой, Е. А. Сергиенко, Т. А. Сысоевой, О. В. Белоконов и многих других. В них рассматриваются возрастные и гендерные особенности развития эмоционального интеллекта, его взаимосвязь с другими личностными характеристиками, место эмоционального интеллекта в структуре лидерских способностей.

Старшеклассники, переходя к профильному обучению, сталкиваются с новыми условиями, которые требуют от них адаптации.

Современные отечественные учёные внесли весомый вклад в формирование теоретических основ социально-психологической адаптации.

Р. М. Баевский, Е. А. Горелова, А. М. Крупник, В. И. Медведев рассматривают адаптацию как биологическое приспособление к среде, П. К. Анохин, А. Ю. Александровский, Ф. Б. Березин, А. М. Вейн — как процесс активного взаимодействия индивида и социального окружения. К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Маклаков, А. Б. Георгиевский рассматривают адаптацию как процесс и результат приспособления, А. А. Реан, С. Т. Посохова, А. А. Алдашева, С. И. Розум — как механизм развития личности.

К. Роджерс рассматривал социально-психологическую адаптацию как процесс достижения гомеостаза — состояния внутреннего равновесия, которое обретается через взаимодействие личности с социальной средой и обеспечивает гармоничное сочетание личных и общественных ценностей. Он подчёркивал, что успешность адаптации во многом зависит от проявления личностью конгруэнтности, то есть согласованности своих переживаний, поведения и восприятия реальности. Нарушение этого соответствия может привести к увеличению психологического напряжения, тревожности и развитию невротических реакций [5].

Социально-психологическая адаптация — это процесс установления гармоничного взаимодействия личности со

средой за счёт осознанного регулирования своих установок, поведения и ценностных ориентаций [7]. Она включает такие аспекты, как принятие себя, уверенность в общении, устойчивость к стрессу и способность к сотрудничеству.

Учитывая концепцию Д. Б. Эльконина, в старшем подростковом возрасте ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, связанная с освоением профессий и выбором жизненного пути. Акцент развития перемещается на познавательную сферу и интеллектуальные способности: подростки углубляются в самообразование и изучают интересующие их области.

Особую значимость автор придаёт профориентационной работе, поскольку подростковый возраст — это этап интенсивного личностного и психического развития, связанный с формированием социальной и профессиональной идентичности.

Таким образом, изучение эмоционального интеллекта в контексте образовательного процесса становится одним из актуальных направлений, способствующих более успешной адаптации подростков к образовательной среде и формированию их личности в целом.

Проблемой исследования является вопрос: существует ли взаимосвязь эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации десятиклассников?

Цель исследования — выявить взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и социально-психологической адаптацией десятиклассников.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптацией десятиклассников.

Исследование проводилось среди 70 учащихся десятых классов города Краснодара (возраст 15–17 лет). Участники были разделены на три группы по профилю обучения: социально-экономический, физико-математический и социально-педагогический.

Для исследования использовались следующие методы.

Тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина — для диагностики четырёх компонентов эмоционального интеллекта: восприятия и понимания своих эмоций, восприятия и понимания эмоций других людей, управления своими эмоциями, управления эмоциями окружающих.

Опросник социально-психологической адаптивности К. Роджерса и Р. Даймонда — для оценки уровня приспособленности личности к межличностным отношениям (адаптивность/дезадаптивность, лживость/лживость+, принятие/непринятие себя, принятие/непринятие других, эмоциональный комфорт/дискомфорт, внутренний/внешний контроль, доминирование/ведомость, эскапизм).

Статистическая обработка проводилась с использованием методов корреляционного анализа по коэффициенту линейной корреляции Пирсона в программе Microsoft Excel. В ходе исследования с использованием корреляционного анализа удалось установить взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и степенью социально-психологической адаптации учащихся десятых классов.

Основные выводы и рекомендации

Адаптивность и эмоциональный интеллект. Обнаружена прямая связь между высоким уровнем адаптивности и развитыми компонентами эмоционального интеллекта, особенно в сферах управления эмоциями (УЭ) и внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ). Наиболее значимые корреляции выявлены по шкале УЭ ($r = 0,62$; $p = 0,01$), субшкале ВУ ($r = 0,58$; $p = 0,01$) и субшкале ВП ($r = 0,53$; $p = 0,01$). Для повышения адаптивности рекомендуется активно развивать навыки управления своими эмоциями и углублять понимание как собственных, так и чужих эмоций.

Деадаптивность и уровень эмоционального интеллекта. Установлена обратная зависимость между уровнем эмоционального интеллекта и высокой деадаптивностью. Значимые связи обнаружены по шкале ВЭИ ($r = -0,74$; $p = 0,01$), субшкале ВП ($r = -0,77$; $p = 0,01$) и субшкале ВУ ($r = -0,73$; $p = 0,01$). Для снижения деадаптивности необходимо сосредоточиться на развитии внутриличностного эмоционального интеллекта, уделяя особое внимание пониманию и управлению собственными эмоциями.

Принятие себя и эмоциональный интеллект. Выявлена прямая корреляция между принятием себя и высокими показателями эмоционального интеллекта. Наиболее значимые связи установлены по шкале ВЭИ ($r = 0,48$; $p = 0,01$), шкале УЭ ($r = 0,52$; $p = 0,01$) и субшкале ВУ ($r = 0,54$; $p = 0,01$). Работа над принятием себя должна включать развитие внутреннего эмоционального интеллекта и навыков управления своими эмоциями.

Непринятие себя и уровень эмоционального интеллекта. Обнаружена обратная зависимость между непринятием себя и показателями эмоционального интеллекта. Значимые связи выявлены по шкале ВЭИ ($r = -0,62$; $p = 0,01$) и шкале УЭ ($r = -0,64$; $p = 0,01$). Для уменьшения непринятия себя важно развивать внутренний эмоциональный интеллект, особенно через практики управления эмоциями.

Принятие других и эмоциональный интеллект. Установлена прямая связь между принятием других и показателями эмоционального интеллекта. Наиболее значимые корреляции обнаружены по шкале УЭ ($r = 0,40$; $p = 0,01$), субшкале МП ($r = 0,33$; $p = 0,01$) и субшкале МУ ($r = 0,34$; $p = 0,01$). Улучшение отношений с окружающими и принятие других происходит при развитии навыка понимания чужих эмоций и управления чужими эмоциями.

Непринятие других и уровень эмоционального интеллекта. Выявлена обратная зависимость между непринятием других и показателями эмоционального интеллекта. Значимые связи установлены по шкале ВЭИ ($r = -0,44$; $p = 0,01$), шкале ПЭ ($r = -0,43$; $p = 0,01$), субшкале ВУ ($r = -0,50$; $p = 0,01$) и субшкале ВП ($r = -0,49$; $p = 0,01$). Для уменьшения критичности к другим важно развивать понимание своих эмоций и управление своими эмоциями.

Эмоциональный комфорт и эмоциональный интеллект. Обнаружена прямая связь между эмоциональным комфортом и показателями эмоционального интеллекта.

Наиболее значимые корреляции выявлены по шкале ПЭ ($r = 0,46$; $p = 0,01$), субшкале МУ ($r = 0,46$; $p = 0,01$) и субшкале ВП ($r = 0,40$; $p = 0,01$). Для повышения эмоционального комфорта важно развивать навыки понимания и управления эмоциями, как своими, так и чужими.

Эмоциональный дискомфорт и уровень эмоционального интеллекта. Установлена обратная зависимость между эмоциональным дискомфортом и показателями эмоционального интеллекта. Значимые связи обнаружены по шкале ВЭИ ($r = -0,70$; $p = 0,01$), шкале УЭ ($r = -0,65$; $p = 0,01$), субшкале ВП ($r = -0,70$; $p = 0,01$) и субшкале ВУ ($r = -0,69$; $p = 0,01$). Для снижения эмоционального дискомфорта необходимо сосредоточиться на развитии внутреннего эмоционального интеллекта, навыков понимания и управления своими эмоциями.

Внутренний контроль и эмоциональный интеллект. Выявлена прямая связь между внутренним контролем и показателями эмоционального интеллекта. Наиболее значимые корреляции установлены по шкале МЭИ ($r = 0,47$; $p = 0,01$), шкале УЭ ($r = 0,50$; $p = 0,01$), субшкале МП ($r = 0,46$; $p = 0,01$) и субшкале ВЭ ($r = 0,47$; $p = 0,01$). Развитие навыков управления эмоциями, понимания чужих эмоций и контроля над их выражением способствует формированию внутреннего контроля.

Внешний контроль и уровень эмоционального интеллекта. Обнаружена обратная зависимость между внешним контролем и показателями эмоционального интеллекта. Значимые связи выявлены по шкале ВЭИ ($r = -0,75$; $p = 0,01$), шкале УЭ ($r = -0,65$; $p = 0,01$), шкале ПЭ ($r = -0,63$; $p = 0,01$), субшкале ВП ($r = -0,76$; $p = 0,01$) и субшкале ВУ ($r = -0,71$; $p = 0,01$). Для уменьшения внешнего контроля важно развивать внутренний эмоциональный интеллект и навыки понимания и управления эмоциями.

Для того чтобы снизить склонность к эскапизму, необходимо активно развивать внутренний эмоциональный интеллект, навыки понимания и управления своими эмоциями. Значимые связи выявлены по шкале ВЭИ ($r = -0,62$; $p = 0,01$), шкале УЭ ($r = -0,55$; $p = 0,01$) и субшкале ВУ ($r = -0,51$; $p = 0,01$).

Результаты исследования подтверждают гипотезу о наличии взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптацией у старшеклассников. Эти данные согласуются с выводами других исследований, указывающих на важную роль эмоционального интеллекта в адаптации молодёжи к новым условиям обучения и социальным ситуациям.

Практические рекомендации:

- внедрение программ развития эмоционального интеллекта в образовательный процесс школы;
- проведение тренингов и психологических занятий, направленных на развитие эмпатии, саморегуляции и коммуникативных навыков;
- использование диагностических методик (например, теста Люсина) для выявления учащихся с низким уровнем эмоционального интеллекта;

— привлечение родителей к формированию эмоциональной культуры подростков через диалог и просветительские мероприятия.

Заключение

Эмоциональный интеллект играет важную роль в успешной социально-психологической адаптации подростков, особенно в период перехода к старшей

школе. Его развитие способствует улучшению межличностных отношений, снижению уровня тревожности и повышению общей психологической устойчивости учащихся.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами и школьными психологами при разработке программ социально-эмоционального обучения, направленных на формирование здоровой и поддерживающей образовательной среды.

Литература:

1. Mayer, J. D. Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology? / J. D. Mayer, P. Salovey // American Psychologist. — 1997.
2. Дегтярёв, А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии / А. В. Дегтярёв // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2012. — 4(2), Статья 18. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n2/53525 (дата обращения: 01.06.2025).
3. Савицкая, С. В. Исследование связи эмоционального интеллекта с адаптацией первокурсников к вузу: магистерская диссертация / С. В. Савицкая; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, департамент психологии, кафедра общей и социальной психологии. — Екатеринбург, 2018. — 108 с.
4. Тимохин, Н. Н. Изучение взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптацией у молодёжи / Н. Н. Тимохин, А. С. Крючкова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. — 2021. — Т. 4, № 3. — С. 65–78. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vzaimosvyazi-mezhdu-urovнем-emotsionalnogo-intellekta-i-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsiy-u-molodyozhi>.
5. Роджерс, Карл Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс; пер. с англ. М. М. Исениной; под общ. ред. Е. И. Исениной. — Москва: Прогресс-Универс, 1994. — 479 с.
6. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — Москва: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29–36.
7. Александров, И. А. Анализ классических подходов и современных исследований в вопросе изучения социально-психологической адаптации и её стратегий / И. А. Александров, О. А. Овсяник [Электронный ресурс]. — URL: https://humancapital.su/wp-content/uploads/2022/06/202206_p030-040.pdf.
8. Ерохина, Е. В. Взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и профессиональной дезадаптации личности / Е. В. Ерохина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2010. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-komponentov-emotsionalnogo-intellekta-i-professionalnoy-dezadaptatsii-lichnosti> (дата обращения: 07.04.2025).

Особенности эмоционального интеллекта в старшем школьном возрасте: эмпирическое исследование

Сафонова Александра Дмитриевна, студент магистратуры
Воронежский государственный педагогический университет

В статье автор проводит исследование, направленное на выявление особенностей проявлений эмоционального интеллекта у учащихся старших классов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, старшеклассники, эмоции.

Благодаря тому, что у старших школьников происходит активное развитие интеллектуальных, профессиональных способностей и задатков, а также формируются моральные установки, мы можем предполагать, что он очень тесно связан с развитием и обновлением составляющих эмоционального интеллекта. Иссле-

дование феномена эмоционального интеллекта является одним из наиболее актуальных вопросов в современной психологии, а развитие эмоциональной культуры человека становится одной из наиболее важных проблем, в особенности в век активного развития цифровых технологий.

В своей статье Д. В. Люсин [3] приводит следующее определение: «Эмоциональный интеллект — это способность понимать собственные и чужие эмоции и управлять ими». В этом определении как раз описываются все основные составляющие изучаемого понятия. М. Кетс де Врис [2] описал их так: понять свои собственные чувства, научиться управлять ими и научиться распознавать эмоции других и управлять ими. Более подробно структуру эмоционального интеллекта составил Д. Гоулман [1], дополнив её. Он выделяет следующие компоненты:

1. Знать свои эмоции. Самоосознание — распознавание какого-либо чувства, когда оно возникает.
2. Управлять эмоциями. Умение справляться с чувствами, чтобы их проявление было уместно.
3. Мотивировать самого себя. Способность контролировать свои эмоции на пути к цели абсолютно необходима для концентрации внимания, самомотивации и творчества.
4. Распознавать чувства других людей, в частности эмпатия.
5. Поддерживать взаимоотношения — умелое обращение с чужими эмоциями.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение компонентов эмоционального интеллекта у старшеклассников. Исследование проводилось на учащихся 10-х классов одной из школ г. Воронеж. Среди испытуемых было 25 юношей и 15 девушек в возрасте 16–17 лет.

В качестве эмпирических методов исследования нами были выбраны следующие методики: Опросник эмоционального интеллекта Н. Холла [4], Методика диагностики эмоционального интеллекта М. А. Манойловой [4] и Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д. В. Люсин [4].

Результаты исследования по Опроснику Н. Холла по шкалам «Эмоциональная осведомлённость», «Управление своими эмоциями», «Самотивация», «Эмпатия» и «Распознавание эмоций других людей» в большинстве случаев были получены средние и низкие показатели (Рис. 1).

Общий уровень эмоционального интеллекта у половины испытуемых можно оценить как средний, но у значительной части респондентов (40 %) он низкий.

Интегральный показатель эмоционального интеллекта по методике М. А. Манойловой показал, что примерно по 1/3 из общего количества испытуемых занимает каждый уровень измеряемого показателя (Рис. 2).

По шкалам «Осознание своих эмоций» и «Осознание эмоций других людей» были получены низкие результаты. По шкалам «Управление эмоциями» и «Управление эмоциями других людей» получены преимущественно высокие и средние показатели.

По шкале Межличностный эмоциональный интеллект практически половина респондентов имеют средний показатель, и треть низкий (Рис. 3). По шкале Внутрличностный эмоциональный интеллект показали высокий уровень треть опрошенных и средний результаты, это говорит о том, что более половины опрошенных имеют способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими. Однако по шкале — Контроль экспрессии низкий уровень развития также показала треть испытуемых. И примерно половина средний результат к способности контролировать внешние проявления своих эмоций. Около половины опрошенных имеют небольшие затруднения, но всё же успешно могут использовать эту способность.

Таким образом, в исследовании нам удалось выявить низкие показатели эмоционального интеллекта у части

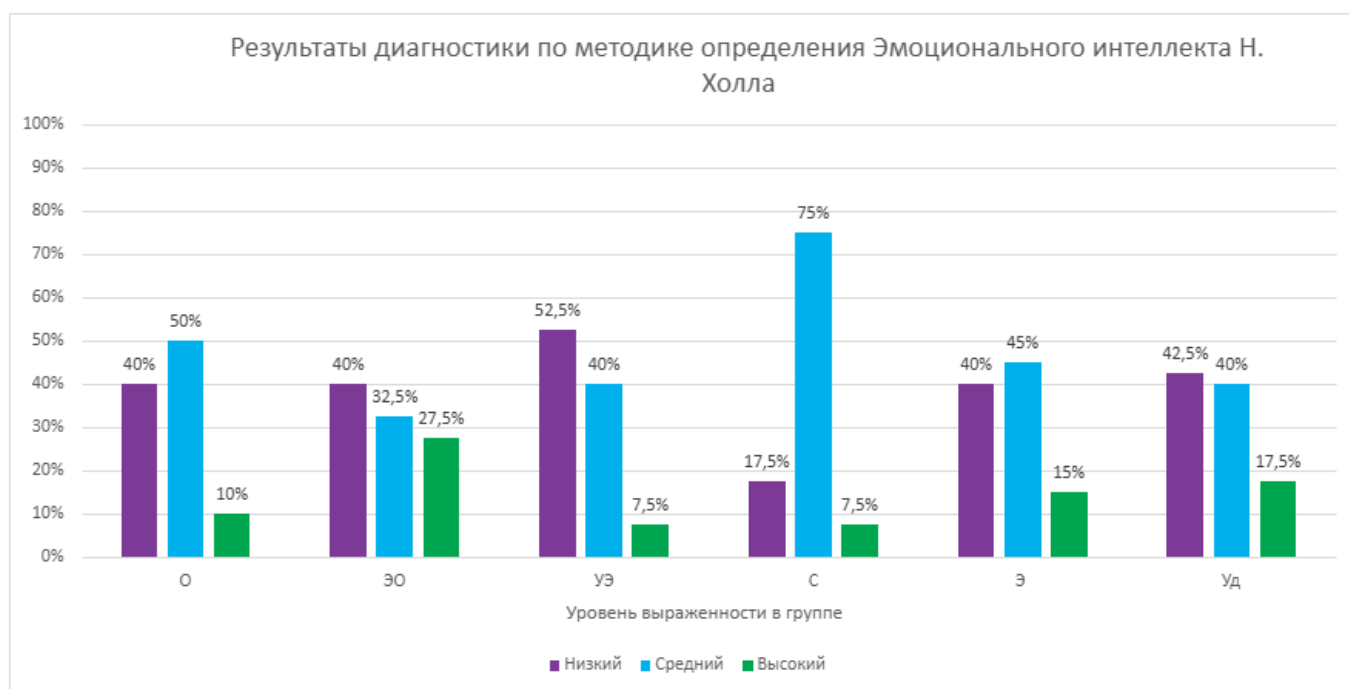


Рис. 1. Результаты Опросника эмоционального интеллекта Н. Холла

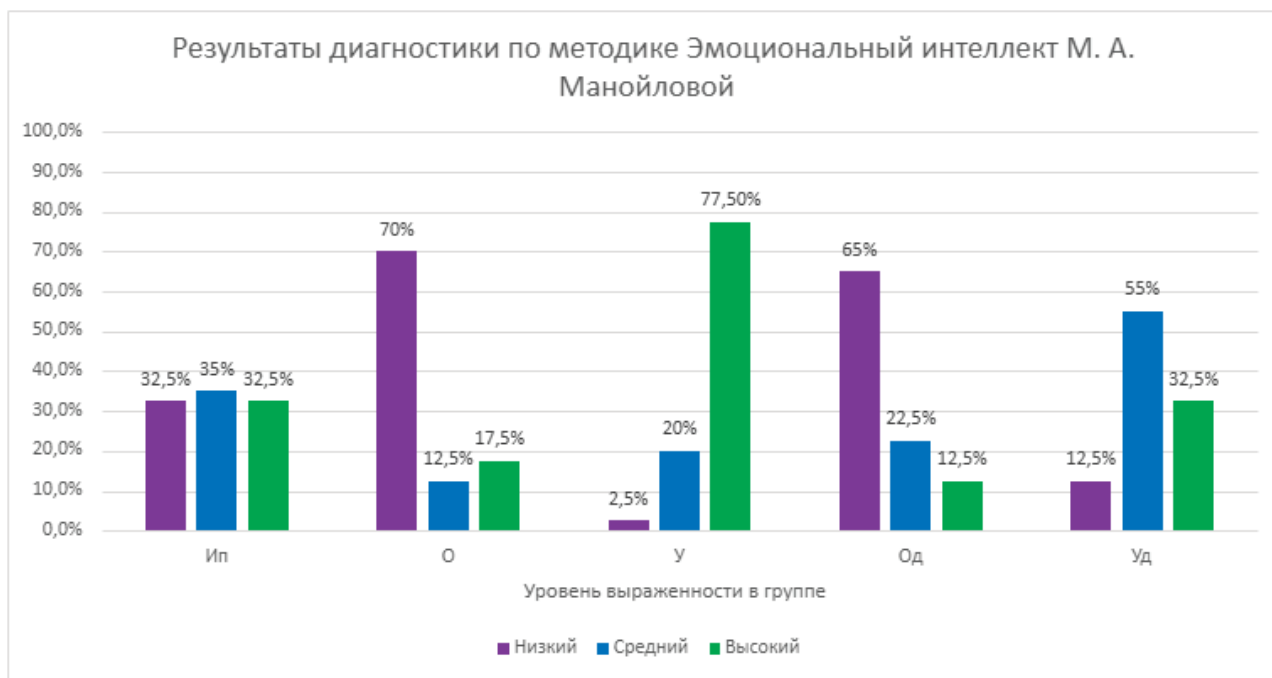


Рис. 2. Результаты методики «Эмоциональный интеллект» М. А. Манойловой

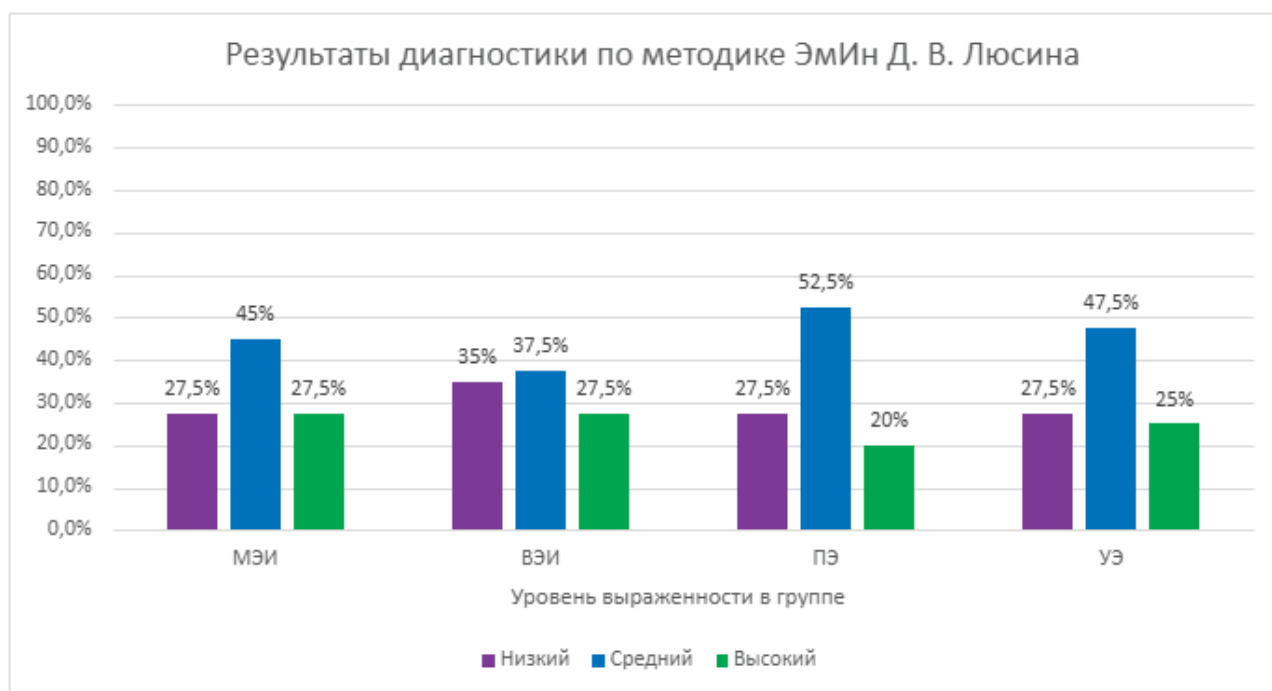


Рис. 3. Результаты методики «ЭМИН» Д. В. Люсин

опрошенных старшеклассников. Особое внимание в данном случае следует уделить таким параметрам как: осознании своих эмоций и эмоций других людей, поскольку они могут снижать качество общения и понижать общий показатель эмоционального интеллекта.

Литература:

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. — Москва: Манн, Иванов и Фебер, 2021. — 544 с.
2. Кетс де Врис, М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис; пер. с англ. — 2-е изд. — Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. — 312 с.

3. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — Москва: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29–36.
4. Никулина, И. В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие / И. В. Никулина. — Самара: Издательство Самарского университета, 2022. — 82 с. — URL: <https://clcl.li/YzMcq>

Критерии эффективности применения копинг-стратегий в контексте формирования психологической адаптации студентов с психосоматическими заболеваниями

Спиридонова Арина Сергеевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Актуальность данного исследования обусловлена ростом психосоматических расстройств среди молодежи и необходимостью поиска внутренних и внешних ресурсов успешной психологической адаптации [3]. Содействовать формированию психологической адаптации студентов с психосоматическими заболеваниями могут конструктивные копинг-стратегии — когнитивные и поведенческие усилия, направленные на снижение воздействия стрессора. Выявление адаптивных копинг-стратегий и критериев их эффективности критически важно для предотвращения дезадаптации и успешной социализации студентов с психосоматическими заболеваниями.

В современной психологии понятие «копинг» (совладание) рассматривается как способы и стратегии адаптации человека к стрессовым ситуациям.

В рамках трансактной теории Р. Лазаруса и С. Фолкман совладание — это динамическое взаимодействие человека с ситуацией, представляющее собой совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий, направленных на устранение или смягчение внешних и внутренних противоречий (стресса). Эта теория подчеркивает, что стресс возникает не только от внешних событий, но и от того, как человек их оценивает и реагирует на них [15].

В концепции Р. Лазаруса и С. Фолкман критериями эффективности применения копинг-стратегий, являются: ситуационная целесообразность, конструктивность и решение проблемы, эмоциональная разрядка, сохранение ресурсов, минимизация негативных последствий [15].

Рассматривая эффективность копинг-стратегий, ученые указывают на создание или ресурсов, способствующих проактивному совладанию (Э. Грингласс, Р. Шварцер, С. Хобфолл, Э. Хейм и др.).

Э. Хейм считал, что успешность копинга оценивается на основе характеристик качества жизни и психосоциальной реабилитации и зависит от нескольких факторов: 1) ресурсов человека (его физической и психологической конституции, вовлеченности в решение проблемы, эмоциональной уравновешенности, адекватного понимания здоровья и болезни); 2) влияния среды (устойчи-

вости узкой и широкой социальных сетей); 3) особенностей протекания болезни [2].

В теории сохранения ресурсов С. Хобфолла совладающее поведение выступает как стратегии и действия, направленные на получение, защиту и сохранение ценных ресурсов (знаний, энергии, времени, социальных связей и т. д.) при угрозе их потери или при необходимости приобретения новых, а сам стресс рассматривается как реакция на реальную или предполагаемую потерю ресурсов, либо как препятствие в их приобретении. Совладающее поведение в этом контексте — это целенаправленное инвестирование и использование ресурсов для минимизации урона и максимизации выгод [14].

Проактивный подход к совладанию (Э. Грингласс, Р. Шварцер и др.) рассматривает совладающее поведение как стратегию, при которой человек заранее предвидит, планирует и предпринимает действия для создания ресурсов и предотвращения или смягчения будущих стрессов, вместо того чтобы просто реагировать на проблемы постфактум, что ведет к лучшей адаптации, формированию новых навыков и повышению уверенности в себе. Проактивное совладание включает целеполагание, стратегическое планирование, поиск поддержки и развитие личностных ресурсов для достижения целей и управления ситуацией [13].

В исследовании Д. П. Дипти сравнивались уровни проактивного совладания и социально-эмоциональной адаптации учащихся с трудностями в обучении и без них. Было установлено, что учащиеся с трудностями в обучении имеют более низкий уровень проактивного совладания и социально-эмоциональной адаптации, чем учащиеся без таких трудностей. Кроме того, наблюдалась положительная корреляция между социально-эмоциональной адаптацией и проактивным совладанием [12].

Эффективность копинга также рассматривается через гибкость копинга, под которым понимается способность эффективно изменять программу поведения в соответствии с характером каждой стрессовой ситуации. В исследовании М. Д. Циммер-Гембек было показано, что воспринимаемая способность к гибкости в совладании

положительно коррелировала с вовлеченностью, самоэффективностью в преодолении трудностей, низким уровнем эмоциональной дисрегуляции [16].

По мнению М. Д. Циммер-Гембек, эффективные копинги предотвращают стресс и эмоциональное выгорание, способствуют психологической устойчивости и помогают управлять стрессорами, предотвращая развитие дезадаптации. Студенты с навыками конструктивного совладания — это личности, способные эффективно адаптироваться к стрессу, используя осознанные поведенческие, эмоциональные и когнитивные методы. Они успешно решают проблемы, анализируют свои ресурсы и эмоции, применяя активные стратегии вместо ухода от трудностей [16].

Эффективные копинг-стратегии являются важным условием психологической адаптации. Согласно С. А. Ларионовой, психологическая адаптация — это активный процесс взаимодействия личности со средой. Успешность адаптации зависит от взаимодействия двух ключевых групп факторов: внутренних (личностных), таких как мотивация и психологические особенности, и внешних (социальных), включающих требования среды, содержание деятельности и уровень социальной поддержки [7].

В работе А. А. Литвиненко копинг-стратегии рассматриваются как личностный ресурс психологической адаптации. Согласно автору, «с показателями адаптивности прямо коррелируют конструктивные копинг-стратегии, ориентированные: 1) на преодоление возникших трудностей за счёт анализа ситуации и выработки стратегии их разрешения с учётом объективных условий военно-служебной деятельности и личностных ресурсов; 2) снижение негативных переживаний за счёт положительного переосмысления проблемы, рассмотрения её как стимула личностного роста» [8, с. 195].

Исследование Л. Л. Редько показало, что успешность адаптации студента-первокурсника связана с преодолением стресса от новой социальной среды, перестройкой режима обучения и осознанным пониманием своей мотивации к получению профессии. Ключевую роль играют уровень саморегуляции, коммуникабельность и стрессоустойчивость. Студенты с высоким адаптационным потенциалом быстрее справляются с новым форматом обучения и находят общий язык с группой. Повышенная тревожность или ригидность, напротив, могут приводить к психологической дезадаптации [10].

В исследовании Н. С. Фонталовой показана взаимосвязь социально-психологической адаптации и копинг-стратегий у студентов. Было установлено, что успешная социально-психологическая адаптация студентов напрямую связана с активными копинг-стратегиями (планирование решения проблемы, поиск поддержки). Первокурсники с высокой адаптацией реже используют избегание, предпочитая конструктивные способы преодоления стресса, что важно для профессиональной подготовки. Низкий уровень адаптации коррелирует с использованием неадаптивных копинг-стратегий, таких как «избегание» или «конфронтация» [11, с. 9].

В работе И. Н. Конаревой выявлены корреляции между шкалами копинг-стратегий и социально-психологической адаптации. Так, чем более выражены у студентов показатели копинга, ориентированного на задачу, тем они имеют более высокий уровень адаптации, интернальности, стремления к доминированию. Копинг, ориентированный на эмоции, отрицательно связан с доминированием и положительно — с ведомостью. Студенты, применяющие стратегии, направленные на эмоции или избегание характеризуются экстернальностью и ведомостью, непринятием других и в целом дезадаптивностью [5, с. 97].

В исследовании Е. А. Анненковой было установлено, что интернальный локус контроля у юношей и девушек способствует оценке ими трудных жизненных событий, как более легких. Интернальный локус контроля способствует более частому использованию проблемно-ориентированной стратегии совладания и менее частому — эмоционально-ориентированной стратегии [1].

По данным исследования Н. А. Краюшкиной, копинг-стратегии играют большую роль в социально-психологической адаптации. Так, «студенты с высоким уровнем адаптационных способностей используют активные и просоциальные копинг-стратегии: самопринятие, асертивные действия, вступление в социальный контакт, принятие других. Студенты с низким уровнем адаптации в стрессовых ситуациях стремятся либо найти поддержку, либо «уйти от решения проблемы», либо становятся агрессивными и склонны манипулировать другими; таким образом, можно сказать, что они выбирают пассивные, асоциальные и непрямые стратегии поведения» [6, с. 81].

В зависимости от склонности к психосоматическим заболеваниям студенты по-разному справляются с трудностями и выбирают разные стили совладающего поведения. По данным исследования Е. Л. Перченко, «студентам, склонным к психосоматическим заболеваниям, удобнее отстраниться от стрессовой ситуации, получить необходимую поддержку у близких, сознательно избегать подобных ситуаций в будущем» [9, с. 137].

Исследования Е. Р. Исаевой также показали, что у среди психосоматических больных преобладают неадаптивные стратегии (избегание, дистанцирование) и наблюдается дефицит активного преодоления стресса. Это приводит к хронизации стресса, переходу его на физиологический уровень и формированию психосоматических расстройств. Для психосоматических больных характерен высокий уровень использования механизмов психологической защиты при неэффективности или снижении использования конструктивных копинг-стратегий. Неспособность конструктивно справляться с трудными жизненными ситуациями приводит к фиксации на болезненных симптомах и нарушает адаптацию [4].

Таким образом, эффективность совладающего поведения рассматривается в контексте проактивного совладания, гибкости копинга, ресурсов человека. Эффективные копинг-стратегии могут способствовать

социально-психологической адаптации и успешной адаптации у студентов с психосоматическими заболеваниями. Конструктивные способы совладания служат главным ресурсом для преодоления стресса, снижают психосоматическую нагрузку и помогают студентам успешно справляться с академическими и социальными требованиями.

Литература:

1. Анненкова Е. А. Личностные детерминанты оценки трудных жизненных событий юношами и девушками и их стратегий совладания: автореф. дис.... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2010. 26 с.
2. Битюцкая Е. В. Успешность копинга // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 1. С. 382–404.
3. Галиханова И. В. К проблеме изучения психосоматических расстройств современных студентов // Наука — шаг в будущее. Уфа: Башкирский государственный университет, 2021. С. 46–48.
4. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.
5. Конарева И. Н. Копинг студентов как стратегия социально-психологической адаптации к учебной среде // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2016. № 4(6). С. 95–99.
6. Краюшкина Н. А. Копинг-стратегии в процессе социально-психологической адаптации менеджеров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 18(729). С. 76–84.
7. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: монография. Белгород, 2002. 200 с.
8. Литвиненко А. А. Копинг-стратегии как личностный ресурс психологической адаптации военнослужащих по призыву // Научно-техническому и социально-экономическому развитию Дальнего Востока России — инновации молодых. Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2022. С. 191–197.
9. Перченко Е. Л. Особенности психосоматических жалоб студентов, использующих разные стратегии совладающего поведения // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». — Санкт-Петербург: Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2019. — С. 136–138.
10. Редько Л. Л. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе. М.: Издательство Илекса, 2008. 296 с.
11. Фонталова Н. С. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и копинг-стратегий у студентов юридического института // Baikal Research Journal. 2018. Т. 9, № 4. С. 6–10.
12. Deepthi D. P. Proactive coping and social-emotional adjustment among students with and without learning disabilities in Kerala // Front Psychol. 2022. № 6. P. 94–107.
13. Greenglass E. R. Proactive coping // Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges / ed. by E. Frydenberg. London: Oxford University Press, 2002. P. 37–62.
14. Hobfoll, S. E. Social and psychological resources and adaptation // Rev Gen Psychol. 2002. № 6(4). P. 307–24.
15. Lazarus, R. S. From psychological stress to the emotions: a history of changing outlook // Ann. Rev. Psychol. 1993. V. 44. P. 1–21.
16. Zimmer-Gembeck M. J. Coping flexibility: Variability, fit and associations with efficacy, emotion regulation, decentering and responses to stress. Stress and Health. 2021. № 37(5). С. 848–861.

Особенности личностной идентичности современных подростков

Титова Елена Денисовна, студент

Научный руководитель: Петросянц Виолетта Рубеновна, кандидат психологических наук, доцент
Воронежский государственный педагогический университет

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей личностной идентичности у подростков 12–13 лет. Рассматриваются статусы идентичности, содержание самоописаний и их соответствие возрастным нормам. Выявлено, что большинство подростков находятся в состоянии диффузии или моратория, достигнутая идентичность диагностируется лишь у малой части выборки. Обсуждается влияние современной социокультурной среды, включая цифровую социализацию, на процесс становления идентичности.

Ключевые слова: личностная идентичность, подростки, самоопределение, статусы идентичности, социализация.

Characteristics of Personal Identity Among Contemporary Adolescents

Titova Yelena Denisovna, student

Scientific advisor: Petrosiantc Violetta Rubenovna, candidate of psychological sciences, associate professor
Voronezh State Pedagogical University

The article presents the results of an empirical study on the features of personal identity in adolescents aged 12–13 years. The identity statuses, the content of self-descriptions, and their correspondence to age norms are examined. It was revealed that the majority of adolescents are in a state of diffusion or moratorium, while achieved identity is diagnosed only in a small part of the sample. The influence of the modern sociocultural environment, including digital socialization, on the process of identification is discussed.

Keywords: personal identity, adolescents, self-determination, identity status, socialization.

Подростковый возраст является критическим периодом в становлении личностной идентичности — того устойчивого ощущения своей уникальности, самостождественности и непрерывности «Я», которое позволяет человеку интегрировать многообразие собственных представлений о себе в целостную картину. Как подчёркивает Е. П. Белинская, подростковый возраст — это переломный период, время становления личности ребенка [2]. Этот этап сопровождается активной рефлексией, поиском своего места в мире и пересмотром прежних детских идентификаций. При этом, согласно О. В. Беляевой, дети, растущие в семьях с демократическими взглядами, лучше и раньше раскрывают себя и понимают, чего они хотят [3], что указывает на значительную роль семейных и средовых факторов в успешности самоопределения.

Современный подросток живёт в условиях высокой неопределённости, множественности социальных норм и расширенного информационного пространства. Как замечают А. А. Дрепина и М. В. Коробова, в расширяющейся интернет-среде он относит себя к той или иной группе через доступное ему сетевое взаимодействие [6]. Это создаёт как новые возможности для экспериментирования с идентичностью, так и риски размытости, фрагментарности самообраза. В этом контексте особенно актуальным становится эмпирическое изучение реального состояния личностной идентичности у подростков, обучающихся в обычной общеобразовательной школе, чтобы выявить её специфические черты.

Несмотря на множество теоретических моделей (Э. Эриксона, Дж. Марсиа, Л. Б. Шнейдер и др.), эмпирических данных о статусах и содержании идентичности именно у современных семиклассников недостаточно. Большинство исследований ориентированы на старших подростков или юношей. Настоящая работа направлена на восполнение этого пробела. Цель исследования — изучить особенности личностной идентичности (статус, содержательная наполненность, когнитивная сложность) у учащихся седьмых классов. Объект — личностная идентичность подростков, предмет — её специфические проявления в возрасте 12–13 лет. Мы предположили, что для данного возраста характерно преобладание диффузных и переходных статусов при относительно развитом когнитивном компоненте самоописаний, но низкой их интеграции.

В качестве теоретической базы мы опирались на классические работы Э. Эриксона, который ввёл понятие «кризис идентичности» как центральный для подросткового возраста, и на модель Дж. Марсиа, выделяющего четыре статуса идентичности (достигнутая, диффузная, предрешиённая, мораторий). В отечественной психологии значительный вклад внесли И. С. Кон, подчёркивающий, что именно в подростковом возрасте «ребёнок начинает осознавать свою уникальность и отдельность от других, что неизбежно сопровождается ростом рефлексии» [10], а также Л. Б. Шнейдер, разработавшая методику диагностики личностной идентичности и описавшая возрастную динамику её становления. Кроме того, мы учитывали работы Н. В. Антоновой, которая анализирует проблему идентичности в контексте современного психоанализа и интеракционизма [1], а также исследования Я. Л. Коломенского и Н. А. Березовина о роли межличностных отношений в развитии самосознания [4, 9]. В работах Л. В. Гурьлёвой и И. Зверевой подчёркивается, что идентичность является не только психологическим, но и философским феноменом, связанным с поиском смысла жизни [5, 7]. В. Г. Казанская отмечает, что подростковый возраст характеризуется трудностями взросления, которые непосредственно затрагивают формирование идентичности [8]. Современные авторы, такие как Дрепина и Коробова, акцентируют влияние сетевой социализации на данный процесс [6].

Эмпирической базой выступила МБОУ СОШ № 52. В исследовании приняли участие 87 учеников седьмых классов в возрасте от 12 до 13 лет. Исследование проводилось в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, с согласия администрации школы и родителей.

Для диагностики личностной идентичности применялись две валидизированные методики:

1. Тест двадцати высказываний (ТДВ) М. Куна и Т. Макпартленда. Испытуемым предлагалось в течение 25 минут дать 20 разных ответов на вопрос

«Кто я?». Ответы анализировались по содержательным категориям (социальные роли, личностные качества, интересы, мировоззренческие характеристики и др.), а также по общему количеству и разнообразию высказываний.

2. Методика исследования личностной идентичности (МИЛИ) Л. Б. Шнейдер. Она позволяет определить статус идентичности на основе утверждений. Выделяются следующие статусы: преждевременная идентичность, диффузная идентичность, мораторий, достигнутая идентичность, псевдоидентичность. Обработка проводилась согласно ключам методики.

По методике ТДВ распределение по типам выраженности самоописаний оказалось следующим: у большинства испытуемых (55 %) самоописания выражены прямо, то есть они дают конкретные, чёткие ответы о себе (например, «я ученик», «я друг», «я добрый»). У 30 % испытуемых ответы выражены косвенно — они описывают себя через действия, предпочтения или отношения («я люблю играть в футбол», «я помогаю маме»). И у 15 % подростков самоописания практически не выражены — ответы крайне скудны, стереотипны или отсутствуют (менее 5–6 высказываний). Большинство испытуемых выражает прямо свою личностную идентичность, то есть отвечая на вопрос «Кто я?» они отвечали конкретно: я ученик, я дочь и тому подобные, в отличие от той доли испытуемых, которые на тот же вопрос отвечали косвенно, например, я люблю помогать животным или я ответственный, добрый и так далее. Также были выявлены испытуемые, у которых личностная идентичность не выражена, то есть они либо совсем не смогли ответить на вопрос, либо их ответы были, например, «я горы», «я лес» и так далее.

По методике МИЛИ распределение статусов личностной идентичности оказалось следующим:

— Преждевременная идентичность выявлена у 15 % испытуемых.

— Диффузная идентичность выявлена у 29 % испытуемых.

— Мораторий выявлен у 13 % испытуемых.

— Достигнутая идентичность выявлена у 17 % испытуемых.

— Псевдоидентичность выявлена у 26 % испытуемых.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что достигнутая личностная идентичность была выявлена у меньшинства испытуемых. Большие доли испытуемых распределены в статусах «псевдоидентичности» и «диффузной идентичности». Немногим меньше предыдущих, но практически равные в соотношении доли испытуемых распределены в статусах «преждевременной идентичности» и «моратории».

Наше исследование показало, что личностная идентичность современных подростков 12–13 лет находится в активной стадии становления, но при этом характеризуется высокой долей диффузных и псевдопозитивных статусов. Достигнутая идентичность встречается лишь у 17 % выборки. Самоописания по тесту Куна у большинства (55 %) выражены прямо, однако это не гарантирует устойчивости идентичности — лишь малая часть этих подростков имеет достигнутый статус по МИЛИ. Выявленное расхождение между когнитивной насыщенностью самообраза и его интеграцией указывает на то, что процесс идентичности требует не только самопознания, но и активной рефлексивной работы по согласованию различных аспектов «Я».

Перспективы дальнейших исследований включают лонгитюдное отслеживание динамики идентичности на протяжении всего подросткового периода, учёт семейных факторов (стиль воспитания, образование родителей) и анализ влияния сетевой активности на статусы идентичности. Также целесообразно сравнить данные с выборками из других регионов и типов школ.

Литература:

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. — Минск: Народная асвета, 2003. — 234 с.
2. Белинская Е. П. Исследования личности: традиции и перспективы // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М.: Аспект Пресс, 2002. — С. 42–56.
3. Беляева О. В. Динамика личностной идентичности в подростковом возрасте: дисс канд. психол. наук. — М., 2001. — 134 с
4. Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. — Минск: Народная асвета, 1975. — 234 с.
5. Гурылёва Л. В. Содержание и динамика профессиональной идентичности психологов образовательных учреждений: дисс. канд. психол. наук. — М., 2007. — 234 с
6. Дрепина, А. А. Формирование личностной и социальной идентичности у подростков / А. А. Дрепина, М. В. Коробова // Образование XXI века: профессионально-педагогическое образование в условиях современных социальных и экономических потребностей российского общества и школьной практики: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 26 октября 2023 года. — Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. — С. 156–158.
7. Зверева И. Идентичность как философская проблема: дисс. канд. фил. наук. — М., 2010. — 189 с.
8. Казанская В. Г. Подросток: трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей. — СПб.: Питер, 2006. — 240 с.
9. Коломенский Я. Л. Психология личных взаимоотношений и детском коллективе. — Минск: ФУ Аинформ, 2003. — 234 с.
10. Кон И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989.

Динамика эмоциональной и социальной адаптации первоклассников к школьному обучению: результаты эмпирического исследования

Утенышева Наталия Геннадьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики эмоциональной и социальной адаптации первоклассников к школьному обучению в течение первого учебного года. Исследование проведено на базе общеобразовательной школы с использованием проективной методики «Школа зверей», позволяющей оценить эмоциональное состояние обучающихся, особенности их отношения к школе, учителю, сверстникам и учебной деятельности. Установлено, что к концу учебного года общий уровень адаптации повысился с 68 % до 80 %, тогда как уровень школьной дезадаптации снизился с 32 % до 20 %. Вместе с тем выявлено, что положительная динамика эмоционального состояния обучающихся не сопровождается столь же выраженными изменениями в сфере межличностного взаимодействия. Полученные результаты позволяют рассматривать школьную адаптацию как многоуровневый процесс, отдельные компоненты которого развиваются с различной скоростью, что необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения первоклассников.

Ключевые слова: школьная адаптация, первоклассники, эмоциональная адаптация, социальная адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, проективная диагностика, методика «Школа зверей».

Введение

Адаптация ребенка к школьному обучению является одной из актуальных проблем современной психолого-педагогической науки и практики. Начало обучения в школе сопровождается изменением социальной ситуации развития, освоением новой социальной роли, необходимостью соблюдения учебной дисциплины, установления взаимоотношений со сверстниками и педагогами, а также формирования положительного отношения к учебной деятельности. От успешности прохождения адаптационного периода во многом зависят эмоциональное благополучие ребенка, его учебная мотивация, особенности межличностного взаимодействия и дальнейшее личностное развитие.

Проблема школьной адаптации широко представлена как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Вместе с тем исследователи по-разному определяют ведущие факторы успешной адаптации первоклассников. В отечественных исследованиях основное внимание уделяется влиянию социальной и образовательной среды, особенностям учебной деятельности, а также психолого-педагогическому сопровождению ребенка в образовательной организации [4, с. 52; 5, с. 79; 6, с. 116]. Зарубежные авторы преимущественно рассматривают адаптацию через особенности эмоционального благополучия, внутренние психологические процессы и индивидуальные характеристики ребенка [8, с. 202; 9, с. 2].

Таким образом, существующие исследования отражают различные подходы к пониманию механизмов школьной адаптации, однако недостаточно изученным остается вопрос о том, развиваются ли эмоциональный и социальный компоненты адаптации синхронно или имеют различную динамику в течение первого года обучения.

В настоящем исследовании школьная адаптация рассматривается как многоуровневый процесс, включающий взаимосвязанные, но относительно самостоятельные эмоциональный и социальный компоненты. Предполагается, что, несмотря на их взаимосвязь, динамика развития этих компонентов может иметь свои особенности. Изучение данной проблемы позволяет не только расширить научные представления о процессе адаптации первоклассников, но и определить направления совершенствования психолого-педагогического сопровождения детей в период вхождения в школьную жизнь.

Цель исследования — изучить динамику эмоциональной и социальной адаптации первоклассников к школьному обучению в течение первого учебного года и определить особенности изменения отдельных компонентов адаптационного процесса.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что эмоциональный и социальный компоненты школьной адаптации развиваются взаимосвязанно: по мере снижения уровня тревожности, формирования положительного отношения к школе и повышения эмоционального благополучия одновременно улучшаются взаимодействие со сверстниками и уровень социальной адаптации обучающихся.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- проанализировать современные научные подходы к изучению проблемы школьной адаптации первоклассников;
- исследовать динамику эмоциональной и социальной адаптации обучающихся в начале и конце первого учебного года;
- выявить изменения по основным показателям адаптации;

— определить направления психолого-педагогического сопровождения, способствующие успешной адаптации первоклассников.

Материалы и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из муниципальных общеобразовательных школ городского округа Самара. В исследовании приняли участие обучающиеся первых классов: 83 человека — на первом этапе (ноябрь 2025 года) и 76 человек — на втором (май 2026 года).

Исследование носило сравнительный характер и проводилось после завершения первоначального периода адаптации к школьному обучению и по окончании первого учебного года. Такая организация исследования позволила проследить динамику эмоциональной и социальной адаптации первоклассников, а также оценить изменения отдельных компонентов адаптационного процесса.

В качестве основного диагностического инструмента была использована проективная методика «Школа зверей» С. В. Панченко [7, с. 12], направленная на исследование субъективного восприятия ребенком школьной среды. Методика позволяет выявить эмоциональное отношение обучающихся к школе, учителю и учебной деятельности, характер взаимодействия со сверстниками, уровень самооценки, а также признаки школьной дезадаптации.

Выбор методики «Школа зверей» обусловлен ее возможностью комплексно оценить эмоциональный и социальный компоненты адаптации первоклассников, что соответствует цели и задачам настоящего исследования.

Интерпретация рисунков осуществлялась в соответствии с диагностическими критериями методики. При анализе учитывались расположение изображения на листе, особенности изображения фигуры ребенка, использование цветовой гаммы, характер взаимодействия персонажей, наличие или отсутствие защитных элементов, а также другие показатели, отражающие эмоциональное состояние и особенности социальной адаптации обучающихся.

Полученные результаты были систематизированы по диагностическим критериям и сопоставлены на двух этапах исследования. Это позволило оценить изменения общего уровня адаптации, а также проследить динамику отдельных ее компонентов: эмоционального состояния, отношения к школьной среде, особенностей взаимодействия со сверстниками и уровня социальной адаптации.

Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ результатов диагностики, проведенной в начале и в конце первого учебного года, выявил положительную динамику школьной адаптации первоклассников. Общий уровень адаптации повысился с 68 % до 80 %, тогда как доля обучающихся с признаками

школьной дезадаптации снизилась с 32 % до 20 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство детей успешно осваивают требования образовательной среды и постепенно адаптируются к новой социальной роли ученика.

Наиболее выраженные положительные изменения были выявлены в эмоциональном компоненте адаптации. К концу учебного года у большинства обучающихся отмечалось снижение уровня тревожности, формирование более позитивного отношения к школе и учителю, повышение уверенности в собственных возможностях и эмоционального благополучия.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что по мере накопления опыта школьного обучения дети начинают воспринимать образовательную среду как более безопасную и предсказуемую.

При этом исследование показало, что положительная динамика эмоционального состояния не сопровождалась столь же выраженными изменениями в социальной сфере. Несмотря на снижение доли обучающихся, испытывающих трудности во взаимодействии со сверстниками, с 52 % до 43 %, коммуникативные затруднения сохранялись у значительной части детей и к концу первого учебного года. Это свидетельствует о том, что процесс социальной адаптации протекает менее интенсивно и требует более продолжительного времени.

Полученные результаты позволяют частично подтвердить выдвинутую гипотезу исследования. Действительно, эмоциональный и социальный компоненты адаптации взаимосвязаны, однако их развитие происходит неравномерно. Улучшение эмоционального состояния и снижение тревожности не всегда сопровождаются столь же быстрым развитием коммуникативных навыков и успешным включением ребенка в систему взаимоотношений со сверстниками.

Проведенное исследование позволяет рассматривать школьную адаптацию как многоуровневый процесс, отдельные компоненты которого имеют различную динамику развития. Эмоциональное благополучие создает основу успешной адаптации ребенка к школьной жизни, однако само по себе не обеспечивает полноценного формирования социальной компетентности.

Вероятно, формирование коммуникативных навыков требует не только эмоционального принятия школьной среды, но и накопления опыта совместной деятельности, освоения норм взаимодействия со сверстниками, развития навыков сотрудничества и конструктивного разрешения возникающих социальных ситуаций. Это позволяет объяснить, почему даже при выраженной положительной динамике эмоционального состояния часть первоклассников продолжает испытывать трудности в межличностном общении.

Результаты исследования имеют важное практическое значение для организации психолого-педагогического сопровождения первоклассников. На наш взгляд, создание эмоционально благоприятной образовательной

среды является необходимым, но недостаточным условием успешной школьной адаптации. Психолого-педагогическая работа должна быть направлена не только на снижение тревожности и эмоциональную поддержку обучающихся, но и на создание условий, в которых ребенок сможет самостоятельно приобретать опыт конструктивного взаимодействия со сверстниками, осваивать новую социальную роль и развивать коммуникативные навыки. Такой подход позволяет сохранить развивающий потенциал адаптационного периода, не подменяя естественный процесс социализации чрезмерной опекой взрослых.

Заключение

Проведенное исследование позволило проследить особенности динамики эмоциональной и социальной адаптации первоклассников к школьному обучению в течение первого учебного года. Установлено, что к его завершению повысился общий уровень школьной адаптации, снизилось количество обучающихся с признаками дезадаптации, а также улучшились показатели эмоциональ-

ного благополучия, отношения к школе и учебной деятельности.

Вместе с тем результаты показали, что различные компоненты адаптации развиваются неравномерными темпами. При выраженной положительной динамике эмоционального состояния изменения в сфере межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков происходят медленнее, что свидетельствует о необходимости более продолжительного психолого-педагогического сопровождения обучающихся в период адаптации.

Практическая значимость исследования заключается в подтверждении необходимости комплексного подхода к сопровождению первоклассников, включающего не только создание эмоционально-благоприятной образовательной среды, но и целенаправленное развитие коммуникативных навыков сотрудничества и успешного взаимодействия со сверстниками. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся в начальной школе и служить основой для дальнейших исследований проблемы школьной адаптации.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва: Смысл: Эксмо, 2003. — 1136 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. — Москва: Смысл, 2005. — 432 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 400 с.
4. Ахметшина, И. А. Современные подходы и проблемы к пониманию особенностей адаптации первоклассников к школе / И. А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 85-4. — С. 51-54.
5. Фатерина, О. А. Особенности адаптации первоклассников к обучению в школе / О. А. Фатерина, Л. В. Мамедова // Управление образованием: теория и практика. — 2023. — Т. 13. — № 11-2 (71). — С. 78-86.
6. Гаврилова, М. Н. Разработка инструмента оценки школьной адаптации: оптимальная структура и возможность опоры на субъективные переживания детей / М. Н. Гаврилова, О. А. Дмитриева, М. С. Асланова, Н. А. Руднова // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29. — № 6. — С. 114-128.
7. Панченко, С. Проективная методика «Школа зверей» (диагностика адаптации учащихся в школе) / С. Панченко // Школьный психолог. — 2000. — № 12. — С. 12-15.
8. Adynski, H. The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes / H. Adynski, C. Propper, L. Beeber, [et all.] // Archives of Psychiatric Nursing. — 2024. — Vol. 51. — № 3. — P. 201-211.
9. Agami-Turjeman, S. Child Social and Emotional Adjustment to First Grade: The Role of Emotion-Focused Parenting / S. Agami-Turjeman, R. Estlein // Behavioral Sciences. — 2025. — Vol. 15. — № 7. — Art. 855.

Мотивация достижения и копинг-стратегии у предпринимателей: теоретические основания взаимосвязи и концептуальная модель

Фейгельман Наталья Владимировна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Несмотря на теоретически очевидную взаимосвязь мотивации достижения и копинг-стратегий, её эмпирическая верификация на предпринимательских выборках остаётся крайне ограниченной. Цель статьи — на основе анализа отечественных и зарубежных концепций обосновать возможный механизм данной взаимосвязи и предложить концептуальную модель, пригодную для дальнейшей эмпирической проверки. В качестве теоретической базы использованы

концепции мотивации достижения Х. Хекхаузена, Д. Макклелланда, Т. О. Гордеевой и Д. А. Леонтьева, теория самоэффективности А. Бандуры, когнитивно-транзакционная теория стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман, теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, субъектный подход в психологии совладания Т. Л. Крюковой и Л. И. Анцыферовой. Ключевым результатом работы является предложенная авторская концептуальная модель, в которой самоэффективность рассматривается как предполагаемый медиатор взаимосвязи между мотивационным профилем личности и выбором копинг-стратегий: доминирование мотива достижения успеха (HE) через высокую самоэффективность активизирует конструктивный копинг; доминирование мотива избегания неудач (FM) через подавление самоэффективности предопределяет дезадаптивные стратегии; обратная связь от копинг-опыта к мотивационному профилю замыкает цикл психологической регуляции. Гендерный фактор рассматривается как потенциальный модератор данной взаимосвязи. Предложенная модель задает направления последующей эмпирической проверки и может использоваться в качестве теоретической основы для исследований в области психологии предпринимательства, а также для разработки и научного обоснования программ психологического сопровождения предпринимателей.

Ключевые слова: мотивация достижения, мотив достижения успеха (HE), мотив избегания неудач (FM), копинг-стратегии, самоэффективность, предпринимательство, психологическая устойчивость, гендерные различия.

Achievement motivation and coping strategies in entrepreneurs: theoretical foundations of the relationship and a conceptual model

Despite the theoretically evident relationship between achievement motivation and coping strategies, its empirical verification in entrepreneurial samples remains limited. The aim of this article is to substantiate the psychological mechanism underlying this relationship through an analysis of Russian and international theoretical approaches and to propose a conceptual model suitable for further empirical testing. The theoretical framework integrates H. Heckhausen's and D. McClelland's theories of achievement motivation, T. O. Gordeeva's and D. A. Leontiev's approaches, A. Bandura's self-efficacy theory, R. Lazarus and S. Folkman's cognitive-transactional theory of stress and coping, S. Hobfoll's conservation of resources theory, and T. L. Kryukova's and L. I. Antsyferova's subject-centered approach to coping. The main contribution of the article is a conceptual model in which self-efficacy is considered as a theoretically assumed mediator between the individual's motivational profile and coping strategy selection. It is assumed that dominance of the achievement motive (HE), through higher self-efficacy, is associated with a preference for constructive coping strategies, whereas dominance of the failure-avoidance motive (FM), through reduced self-efficacy, may be associated with less adaptive coping patterns. Feedback from coping experience to the motivational profile is conceptualized as closing the cycle of psychological regulation. Gender is considered a potential moderator of this relationship. The proposed model identifies directions for future empirical verification and may contribute to the development of differentiated psychological support programs for entrepreneurs.

Keywords: achievement motivation, achievement motive, HE, failure-avoidance motive, FM, coping strategies, self-efficacy, entrepreneurship, psychological resilience, gender differences.

Введение

Предпринимательская деятельность характеризуется высокой степенью неопределенности и регулярным столкновением с ситуациями риска и неудач. Однако предприниматели существенно различаются по способам реагирования на профессиональные трудности: одни увлекаются из неудач опыт и сохраняют высокую деловую активность, тогда как другие демонстрируют снижение инициативы и трудности адаптации к стрессовым ситуациям.

Психологически данная проблема связана с вопросом о том, каким образом мотивационный профиль личности определяет особенности совладающего поведения в профессионально значимых стрессовых ситуациях и существует ли обратная связь, при которой накопленный опыт совладания способен оказывать влияние на мотивационную сферу личности.

Мотивация достижения и копинг-стратегии на протяжении десятилетий изучались психологической наукой как самостоятельные направления исследований. Вместе

с тем анализ ведущих концепций — Х. Хекхаузена, А. Бандуры, Р. Лазаруса — позволяет предположить наличие системной взаимосвязи между указанными феноменами, реализующейся через механизмы когнитивной оценки стрессовой ситуации.

Несмотря на теоретические основания для такого предположения, систематических обзоров, посвящённых данной взаимосвязи применительно к предпринимательским выборкам, как в отечественной, так и в зарубежной литературе практически не представлено. Существующие исследования либо изучают мотивацию достижения и копинг-стратегии изолированно, либо выполнены на выборках, не отражающих специфику предпринимательской деятельности [1; 2].

Цель статьи — на основе систематического теоретического анализа выявить психологический механизм взаимосвязи мотивации достижения и копинг-стратегий у предпринимателей, предложить концептуальную модель данной взаимосвязи с учётом гендерного фактора как модератора и обозначить направления её эмпирической верификации.

Предпринимательство как уникальный контекст реализации мотивации достижения и копинга

Предпринимательская деятельность занимает особое место среди профессиональных сред. Е. К. Завьялова и С. Т. Посохова определяют её как деятельность по созданию нового экономического субъекта, сопряжённую с принятием на себя финансовых, репутационных и юридических рисков [3]. В отличие от наёмного менеджера, предприниматель несёт персональную имущественную ответственность, лишён организационной поддержки вышестоящих уровней управления и действует в условиях принципиальной непросчитываемости последствий своих решений. Эти структурные характеристики порождают хроническую профессиональную неопределённость — стрессор, принципиально отличающийся от ситуативных стрессов большинства других профессий.

Психологически наиболее значимой особенностью предпринимательства является слияние профессиональной и личной идентичности: для большинства предпринимателей бизнес — не просто работа, но воплощение их ценностей и продолжение «Я». Это означает, что деловая неудача нередко переживается не как профессиональная трудность, а как угроза самому ядру идентичности, что многократно усиливает остроту стрессовой реакции и придаёт особое значение психологическим механизмам совладания. А. Раух и М. Фрезе, обосновывая необходимость возвращения личностных характеристик в центр исследований предпринимательства, показали, что именно эти характеристики, а не объективные ресурсные показатели, являются более надёжными предикторами предпринимательского успеха [4]. Таким образом, предпринимательская среда представляет собой особый контекст, в котором мотивационный профиль личности и её копинговые ресурсы непосредственно влияют как на эффективность деятельности, так и психологическое благополучие.

Мотивация достижения: от диспозиции к двумерной динамической системе

Систематическое изучение мотивации достижения восходит к работам Г. Мюррея и Д. Макклелланда, описавших устойчивый поведенческий профиль людей с высокой потребностью достижения (nAch): предпочтение задач умеренной трудности, принятие личной ответственности, потребность в конкретной обратной связи и активный поиск более эффективных решений [5]. Данный профиль во многом соответствует психологическим характеристикам, которые традиционно связывают с предпринимательской деятельностью. Вместе с тем диспозиционная трактовка nAch как стабильной черты личности, мало зависящей от профессионального опыта, не объясняет, почему предприниматели с сопоставимым уровнем nAch могут по-разному реагировать на сходные профессиональные одинаковые трудности. Существенный вклад

в преодоление данного ограничения внесла концепция Х. Хекхаузена.

Хекхаузен разграничил два ортогональных, а не биполярных мотивационных измерения: мотив достижения успеха (Hoffnung auf Erfolg, HE) и мотив избегания неудачи (Furcht vor Misserfolg, FM) [6]. Ортогональность означает, что у одного человека могут одновременно сочетаться высокие значения HE и FM, формируя специфический мотивационный профиль — высокую активность, сопровождаемую выраженной тревогой относительно возможной неудачи. Это обстоятельство имеет важное методологическое значение, поскольку одномерное измерение мотивации достижения может исказить реальную картину и не позволяет выявить тонкие различия в реагировании на стресс. Личность с доминирующим HE воспринимает трудности как вызов и источник информации, необходимой для корректировки поведения. Её атрибутивный стиль — связывать неудачи с нестабильными, контролируруемыми факторами — сохраняет оптимизм и поддерживает активность [6]. Личность с доминирующим FM воспринимает те же ситуации как угрозу и тяготеет к стабильным, неконтролируемым атрибутам, что ведёт к выученной беспомощности и «феномену нереалистического уровня притязаний».

Отечественные исследователи существенно обогатили эту модель. М. Ш. Магомед-Эминов показал динамический характер мотивации достижения: успехи способствуют укреплению ориентации на достижение, тогда как систематические неудачи сдвигают профиль в сторону FM [7]. Е. П. Ильин установил, что высокая личностная тревожность, устойчиво сопряжённая с FM, блокирует волевые усилия в критические моменты [8]. А. А. Реан уточнил оптимальный профиль: высокий HE у профессионально успешных личностей сочетается с реалистичной самооценкой и развитой рефлексией, а не с самоуверенностью [9]. Т. О. Гордеева разграничила мотивацию мастерства (ориентацию на развитие компетентности, ассоциирующуюся с большей устойчивостью к неудачам) и мотивацию результата (ориентацию на внешнюю оценку, более уязвимую при неудачах) [10]. Д. А. Леонтьев показал, что подлинная мотивация достижения неотделима от осмысленного, ценностно обоснованного отношения к деятельности: лишённая смыслового основания, она оказывается психологически хрупкой при серьёзных испытаниях [11]. В совокупности отечественная традиция акцентирует положение, недостаточно представленное в большинстве западных моделей: устойчивость мотивации достижения определяется не столько её интенсивностью, сколько качеством её смыслового основания.

Копинг-стратегии: от реакции на стресс к системе саморегуляции

Когнитивно-транзакциональная теория стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман остаётся наиболее влиятельной концепцией в области совладающего поведения [12; 13]. Центральным механизмом данной модели вы-

ступает двухуровневая когнитивная оценка: первичная оценка определяет, воспринимается ли ситуация как угроза, вызов или потеря, тогда как вторичная связана с оценкой ресурсов, необходимых для совладания. Стресс возникает тогда, когда требования ситуации оцениваются как превышающие доступные ресурсы. Авторы разграничивают проблемно-ориентированный копинг, направленный на изменение ситуации, и эмоционально-ориентированный, направленный на регуляцию аффективного отклика; адаптивность каждого из них определяется соответствием природе стрессора [12].

Теория сохранения ресурсов С. Хобфолла дополняет эту модель, смещая акцент с когнитивной оценки на объективную ресурсную базу [14]. Два ключевых механизма теории — асимметрия потерь и приобретений и «спираль потерь» — объясняют лавинообразный характер предпринимательских кризисов: финансовые трудности влекут репутационные потери, а их совокупность истощает личностные ресурсы, включая самооффективность и мотивацию достижения. Принципиально, что люди с богатым запасом личностных ресурсов, среди которых значимое место занимает мотивация достижения, склонны к более активному, проактивному совладанию [14].

Отечественная традиция акцентирует субъектный характер совладания. Т. Л. Крюкова, разграничив устойчивый стиль совладания и ситуативную стратегию, показала, что именно стиль наиболее тесно связан с устойчивыми личностными диспозициями, включая мотивационный профиль [15]. Л. И. Анцыферова описала способность зрелой личности гибко переключаться между преобразующими и приспособительными стратегиями, предвосхитив современную концепцию «копинговой гибкости» [16]. В. А. Бодров выявил, что субъективная значимость профессиональной деятельности модулирует стрессовую реакцию: чем она выше, тем острее переживаются неудачи — и тем выше готовность с ними бороться [17], что с особой силой проявляется у предпринимателей.

Отдельного внимания заслуживает концепция проактивного копинга Л. Аспинволл и С. Тейлор: в отличие от реактивного совладания, направленного на уже возникший стресс, проактивный копинг нацелен на предупреждение рисков посредством заблаговременного накопления ресурсов и планирования [18].

Интеграция положений концепции Х. Хекхаузена и подхода Л. Аспинволл и С. Тейлор позволяет предположить, что ориентация на достижение успеха может создавать более благоприятные психологические предпосылки для формирования проактивного совладания, поскольку связана с восприятием трудностей как задач, требующих активного освоения и решения. В свою очередь, преобладание мотива избегания неудачи может сопровождаться большей сосредоточенностью на предотвращении потерь, что потенциально снижает вероятность систематического использования проактивных стратегий. Вместе с тем данное предположение требует дальнейшей эмпирической проверки.

Самоэффективность как предполагаемый медиатор взаимосвязи

Теория самоэффективности А. Бандуры позволяет описать механизм, предположительно опосредующий связь между мотивационным профилем и копинг-стратегиями. Самоэффективность — ситуативно-конкретная убежденность личности в способности успешно осуществить необходимые действия — формируется прежде всего через непосредственный опыт успехов и неудач [19]. Её медирующая роль в цепочке «мотивация — копинг» теоретически обосновывается следующим образом.

Доминирование мотива достижения успеха (HE) создаёт условия для накопления успешного профессионального опыта, который в свою очередь, согласно концепции А. Бандуры, укрепляет уверенность личности в собственной эффективности. Повышение самоэффективности способно смещать первичную когнитивную оценку стрессора в сторону восприятия ситуации как «вызова», и, соответственно, повышать вероятность обращения к конструктивным, преимущественно проблемно-ориентированным стратегиям совладания.

Напротив, доминирование мотива избегания неудачи (FM) сопровождается повышенной чувствительностью к ошибкам и ожиданием неблагоприятного исхода деятельности. Это ограничивает накопление опыта успешного преодоления трудностей и может приводить к снижению самоэффективности. В результате первичная оценка смещается в сторону «угрозы», что теоретически может активировать избегание и руминацию.

Руминация — навязчивое мысленное воспроизведение стрессовой ситуации без движения к её разрешению — поглощает когнитивные ресурсы, дополнительно разрушает самоэффективность [20] и тем самым замыкает дезадаптивный цикл.

Необходимо подчеркнуть: медирующий статус самоэффективности в данной модели является теоретическим предположением, а не доказанным фактом. В отличие от эмпирически верифицированных медиаторов, для установления которых необходима процедура медиационного анализа, предложенная роль самоэффективности обоснована теоретически — на основе конвергенции положений Бандуры [19], Лазаруса и Фолкман [12] и Хекхаузена [6]. Эмпирическая проверка данного предположения на предпринимательской выборке составляет одну из задач последующего исследования.

Эмпирические данные: что известно о взаимосвязи мотивации достижения и копинга у предпринимателей

Прямых исследований взаимосвязи мотивации достижения и копинга непосредственно на предпринимательских выборках немного, однако их результаты последовательно подтверждают теоретически предсказанный паттерн. И. А. Панкратова на выборке спортсменов — про-

фессиональной среде, близкой к предпринимательству по уровню конкурентности и систематичности неудач, — показала, что доминирование высокий уровень мотива достижения успеха (HE) связан с проблемно-ориентированными способами совладания, тогда как доминирование мотива избегания неудач (FM) — с менее адаптивными стратегиями [21]. О. В. Кроповницкий на выборке руководителей подтвердил эту закономерность и выявил дополнительный модератор — locus контроля: сочетание высокого HE с интернальным locus контроля наиболее устойчиво предсказывает активное совладание [22].

Непосредственно на предпринимательских выборах значимые результаты получили И. М. Кыштымова и Н. Н. Беликова: в исследовании 60 представителей малого и среднего бизнеса превентивный копинг оказался положительно связан с объективными показателями деловой продуктивности, тогда как дистанцирование, избегание и конфронтационные стратегии — отрицательно [23]. Заслуживающим внимания результатом исследования стало то, что субъективная оценка продуктивности предпринимателями систематически превышала объективные экспертные оценки, что может отражать действие защитных психологических механизмов, связанных с выраженным мотивом избегания неудачи (FM).

А. Ю. Русяева в исследовании взаимосвязи мотивации достижения и копинга у мужчин и женщин установила, что высокий HE положительно связан с планированием решения проблемы, самоконтролем и переоценкой ситуации, тогда как FM — с дистанцированием и бегством-избеганием [24]. Принципиально значимым является выявленный гендерный паттерн: при высоком HE мужчины и женщины демонстрируют более сходные предпочтения конструктивных стратегий совладания, тогда как при низкой мотивации достижения у женщин отмечается выраженная тенденция к эмоциональной фиксации [24]. Это позволяет предположить, что высокий уровень мотивации достижения может быть связан со снижением выраженности гендерных различий в выборе копинг-стратегий.

В зарубежной литературе М. А. Уй, М. Д. Фу и З. Сонг показали, что проблемно-ориентированный копинг в сочетании с богатым предпринимательским опытом предсказывает более высокое профессиональное благополучие [25]. У. Стефан в систематическом обзоре выделила самооэффективность и ориентацию на достижения как ключевые ресурсы психологической устойчивости предпринимателей и одновременно констатировала дефицит, который заключается в том, что в существующих исследованиях мотивация достижения и копинг-стратегии изучаются раздельно, интегративных моделей их взаимодействия на предпринимательских выборах в литературе практически нет [1].

Таким образом, рассмотренные исследования единодушно подтверждают положительную связь мотива HE с конструктивным копингом и отрицательную связь FM с адаптивными стратегиями. Вместе с тем ни одно из них не

изучало оба мотива как ортогональные измерения с применением многомерного инструментария, не включало самооэффективность в качестве медиатора и не исследовало гендерный фактор в предпринимательском контексте одновременно с мотивационным профилем. Именно совокупность этих дефицитов обуславливает необходимость концептуальной модели, предлагаемой ниже.

Концептуальная модель: двусторонний цикл психологической регуляции

На основе проведенного анализа предлагается концептуальная модель взаимосвязи мотивации достижения и копинг-стратегий у предпринимателей. Модель описывает двусторонний цикл психологической регуляции, включающий прямую связь (мотивация → копинг), обратная связь (копинг → мотивация) и предполагающий возможное модифицирующее влияние гендерного фактора.

Прямая связь. Мотивационный профиль предпринимателя — соотношение мотива достижения успеха (HE) и мотива избегания неудачи (FM) — через механизм самооэффективности влияет на характер первичной когнитивной оценки стрессовой ситуации. Предприниматель с доминирующим HE, опираясь на накопленный успешный опыт и более высокий уровень эффективности, склонен воспринимать профессиональные трудности как преодолимую задачу или вызов и использовать конструктивные стратегии совладания, включая планирование, положительную переоценку ситуации и проактивное совладание. Предприниматель с доминирующим FM, напротив, воспринимает те же трудности как угрозу ядру профессиональной идентичности, что активирует избегание, дистанцирование и руминацию.

Обратная связь. Накопленный опыт использования определенных стратегий оказывает обратное влияние на мотивационный профиль через изменение уровня самооэффективности. Успешное проблемно-ориентированное совладание способствует укреплению убежденности в собственной эффективности и может усиливать мотив HE. Систематическое обращение к избегающим стратегиям и руминации способно снижать самооэффективность и усиливать мотив FM, предопределяя последующее обращение к тем же дезадаптивным стратегиям. Тем самым взаимосвязь мотивации достижения и копинг-стратегий может носить не линейный, а циклический, самоподдерживающийся характер — с возможностью как восходящей (адаптивной), так и нисходящей (дезадаптивной) спирали.

Роль гендера. Гендерный фактор в рамках предлагаемой модели рассматривается как потенциальный модератор на двух уровнях. На уровне мотивации: ряд исследований фиксирует более высокий FM у женщин при сопоставимом HE, хотя эти различия не являются универсальными и варьируются в зависимости от профессионального контекста [10; 9]. На уровне копинга: женщины в среднем чаще обращаются к поиску социальной

поддержки и эмоционально-ориентированным стратегиям, тогда как мужчины — к прямому решению проблем [24]. Полученные данные позволяют предположить, что выраженность мотива достижения успеха может снижать влияние гендерных различий на предпочтение определенных копинг-стратегий. Однако данное предположение требует дополнительной эмпирической проверки применительно к предпринимательским выборкам.

Отличие предлагаемой модели от существующих концепций состоит в попытке интеграции нескольких объяснительных уровней в рамках единой схемы взаимосвязи мотивации достижения и копинг-поведения предпринимателей. Концепция Х. Хекхаузена описывает мотив достижения успеха (HE) и мотив избегания неудачи (FM) как детерминанты поведения в ситуации достижения, однако не рассматривает их связь с механизмами совладающего поведения и не предполагает циклической обратной связи. Модель Р. Лазаруса и С. Фолкман подробно описывает процесс совладания со стрессом, но уделяет меньше внимания устойчивым личностным факторам, определяющим особенности первичной когнитивной оценки ситуации. Анализ доступных исследований также свидетельствует о недостаточной разработанности вопроса о роли гендера как системного модератора взаимосвязи мотивации достижения и копинга в предпринимательском контексте [1]. Предлагаемая концептуальная модель объединяет указанные уровни анализа и задаёт основу для последующей эмпирической проверки сформулированных предположений. три измерения и задаёт операциональную программу для её проверки.

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать три содержательных вывода, определяющих вклад данной работы.

Первый. Мотивация достижения и копинг-стратегии предпринимателей целесообразно рассматривать не как изолированные психологические характеристики, а как взаимосвязанные компоненты единого двустороннего цикла психологической регуляции. Соотношение мотивов HE и FM может определять вектор копинга через механизм самоэффективности и первичной когнитивной оценки стрессора; тогда как накопленный опыт совда-

дания, в свою очередь, способен оказывать влияние на самоэффективность личности и дальнейшее функционирование мотивационной сферы. Ключевым следствием этого вывода является методологический принцип: изолированное изучение мотивации или копинга без учёта другого феномена неизбежно упускает системную часть объяснительного потенциала.

Второй. Предпринимательская среда образует особый контекст реализации описанного цикла: слияние профессиональной и личной идентичности превращает деловые неудачи в угрозу ядру «Я», многократно усиливая роль FM и его влияние на копинговое поведение. Этот механизм не воспроизводится в полной мере ни на студенческих, ни на спортивных, ни на менеджерских выборках, на которых получено большинство существующих данных.

Третий. Имеющиеся данные позволяют предположить, что гендерный фактор может рассматриваться не как дополнительная переменная, а как встроенный модератор описанного цикла: при высокой мотивации достижения выраженность гендерных различий в предпочтении копинг-стратегий может снижаться тогда как при низкой — возрастают. Игнорирование этого модератора при исследовании предпринимательской выборки способно привести к артефактным выводам.

Предложенная концептуальная модель создает возможность для ее последующей эмпирической верификации. Для проверки сформулированных предположений соотношение HE и FM может оцениваться с использованием методики А. Мехрабиана в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова [7], копинг-стратегии — посредством опросника Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой [15], а самоэффективность может рассматриваться как предполагаемый медиатор взаимосвязи. Гендерно-сбалансированная выборка российских предпринимателей и применение процедуры медиационного анализа позволят верифицировать или опровергнуть ключевые предположения модели. Результаты такого исследования могут стать теоретической и эмпирической основой для разработки программ психологического сопровождения предпринимателей, учитывающих особенности мотивационного профиля и возможное влияние гендерного фактора.

Литература:

1. Stephan, U. Entrepreneurs' Mental Health and Well-Being: A Review and Research Agenda / U. Stephan. — Текст: непосредственный // *Academy of Management Perspectives*. — 2018. — № 32(3). — С. 290–322.
2. Integrating Psychological Resilience, Stress, and Coping in Entrepreneurship: A Critical Review and Research Agenda / A. E. Ahmed, D. Ucbasaran, G. Cacciotti, T. A. Williams. — Текст: непосредственный // *Entrepreneurship Theory and Practice*. — 2022. — № 3. — С. 497–538.
3. Завьялова, Е. К. Психология предпринимательства: учеб. пособие / Е. К. Завьялова, С. Т. Посохова. — СПб.: Изд-во С.-петерб. ун-та, 2004. — 296 с. — Текст: непосредственный.
4. Rauch, A. Let's Put the Person Back into Entrepreneurship Research / A. Rauch, M. Frese. — Текст: непосредственный // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. — 2007. — № 4. — С. 353–385.
5. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. — СПб.: Питер, 2007. — 672 с. — Текст: непосредственный.
6. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — СПб.: Питер, 2003. — 860 с. — Текст: непосредственный.

7. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Магомед-Эминов М. Ш.. — М., 1987. — 23 с. — Текст: непосредственный.
8. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2011. — 512 с. — Текст: непосредственный.
9. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2013. — 288 с. — Текст: непосредственный.
10. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — М.: Смысл; Акад., 2015. — 336 с. — Текст: непосредственный.
11. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 2019. — 584 с. — Текст: непосредственный.
12. Lazarus, R. S. Stress, Appraisal and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York: Springer Publishing Company, 1984. — 456 с. — Текст: непосредственный.
13. Folkman, S. Coping and Emotion / S. Folkman, R. S. Lazarus. — Текст: непосредственный // Stress and Coping: An Anthology. — New York: Columbia University Press, 1991. — С. 207–227.
14. Hobfoll, S. E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress / S. E. Hobfoll. — Текст: непосредственный // American Psychologist. — 1989. — № 3. — С. 513–524.
15. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома: Авантитул, 2004. — 344 с. — Текст: непосредственный.
16. Анцыферова, Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и техники её бытия / Л. И. Анцыферова. — М.: Институт психологии РАН, 1993. — 271 с. — Текст: непосредственный.
17. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с. — Текст: непосредственный.
18. Aspinwall, L. G. A Stitch in Time: Self-regulation and Proactive Coping / L. G. Aspinwall, S. E. Taylor. — Текст: непосредственный // Psychological Bulletin. — 1997. — № 3. — С. 417–436.
19. Bandura, A. Self-Efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. — New York: Freeman, 1997. — 604 с. — Текст: непосредственный.
20. Nolen-Hoeksema, S. Rethinking Rumination / S. Nolen-Hoeksema, B. E. Wisco, S. Lyubomirsky. — Текст: непосредственный // Perspectives on Psychological Science. — 2008. — № 3(5). — С. 400–424.
21. Панкратова, И. А. Влияние копинг-стратегий на мотивацию у спортсменов-профессионалов / И. А. Панкратова. — Текст: непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 4.
22. Кроповницкий, О. В. Взаимосвязь копинг-стратегий, локуса контроля и мотивации достижения у руководителей / О. В. Кроповницкий. — Текст: непосредственный // Вестник Пермского университета. — 2018. — № 4(36). — С. 541–549.
23. Кыштымова, И. М. Взаимосвязь копинг-стратегий предпринимателей с продуктивностью их коммерческой деятельности / И. М. Кыштымова, Н. Н. Беликова. — Текст: непосредственный // Baikal Research Journal. — 2023. — № 3. — С. 1193–1202.
24. Русяева, А. Ю. Особенности взаимосвязи мотивации достижения и используемых копинг-стратегий у мужчин и женщин / А. Ю. Русяева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 39(590). — С. 95–108.
25. Uy, M. A. Joint Effects of Prior Start-Up Experience and Coping Strategies on Entrepreneurs' Psychological Well-Being / M. A. Uy, M. D. Foo, Z. Song. — Текст: непосредственный // Journal of Business Venturing. — 2013. — № 5. — С. 583–597.

Коучинг как развивающий инструмент: условия эффективности и профессиональные границы применения

Шакмакова Татьяна Андреевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается коучинг как развивающий инструмент, применяемый в работе с психологически здоровыми людьми. Анализируются психологические основания эффективности коучинга с опорой на положения поведенческой и когнитивно-поведенческой психологии. Особое внимание уделяется условиям результативности коучингового взаимодействия, а также профессиональным и этическим границам применения метода. Подчеркиваются риски смешения коучинга и психотерапии при отсутствии должного скрининга клиентов. Делается вывод о необходимости четкого разграничения развивающего и терапевтического контекста в практике коуча.

Ключевые слова: коучинг, поведенческая психология, когнитивно-поведенческий подход, личностное развитие, профессиональные границы, этика.

Введение

В условиях высокой динамики социальных и профессиональных процессов возрастает потребность в инструментах, направленных на осознанное развитие личности, повышение эффективности поведения и достижение значимых целей. Одним из таких инструментов является коучинг, который в последние годы активно применяется в индивидуальном и организационном контексте. В отличие от психотерапии, коучинг ориентирован не на работу с психологическими расстройствами, а на поддержку изменений у психологически здоровых людей, находящихся в ресурсном состоянии.

Одновременно с ростом популярности коучинга наблюдается тенденция к размыванию границ между коучинговой и психотерапевтической практикой. Использование схожих понятий и техник без учета контекста и показаний может представлять риск для клиентов, нуждающихся в специализированной психологической помощи. В этой связи актуальной является задача научного осмысления условий эффективности коучинга и определения профессиональных границ его применения.

Цель данной статьи — проанализировать коучинг как развивающий инструмент с позиции современной психологии, выделить ключевые механизмы его эффективности, а также обозначить этические ограничения использования метода.

Теоретические основы коучинга

Современный коучинг опирается на ряд положений психологической науки, прежде всего поведенческой и когнитивно-поведенческой психологии. В рамках данных подходов поведение человека рассматривается как результат усвоенных паттернов, подкрепляемых опытом и системой убеждений.

В когнитивной теории А. Бека подчеркивается роль автоматических мыслей и базовых убеждений в формировании эмоциональных реакций и поведенческих стратегий [1]. Сходным образом в коучинговой практике внимание уделяется выявлению ограничивающих представлений, влияющих на достижение целей, однако работа ведется в неклиническом контексте и направлена на развитие, а не на коррекцию психопатологии.

Значительный вклад в теоретическое обоснование коучинга вносит теория социального научения А. Бандуры, согласно которой поведение формируется через наблюдение, моделирование и субъективную оценку собственной эффективности [4]. В коучинге данное положение реализуется через формирование у клиента чувства ответственности, веры в собственные возможности и го-

товности к экспериментированию с новыми моделями поведения.

Таким образом, коучинг можно рассматривать как прикладной метод, интегрирующий психологические знания для поддержки осознанных поведенческих изменений в рамках задач развития.

Механизмы эффективности коучинга

Эффективность коучинга обусловлена рядом психологических механизмов, которые активируются в процессе взаимодействия коуча и клиента. Одним из ключевых механизмов является осознание собственных поведенческих стратегий и их последствий. Например, в работе с руководителями нередко выявляется тенденция к избыточному контролю, которая снижает эффективность команды. Осознание данной стратегии позволяет клиенту рассмотреть альтернативные способы взаимодействия.

Вторым важным механизмом выступают поведенческие эксперименты, в ходе которых клиент тестирует новые способы действий в реальных условиях. Данный элемент роднит коучинг с когнитивно-поведенческим подходом, однако в коучинге эксперименты направлены на достижение целей и расширение поведенческого репертуара, а не на снижение клинической симптоматики.

Значимую роль играет и фактор ответственности. Регулярные сессии и поддержка со стороны коуча создают внешнюю структуру, способствующую закреплению изменений. Клиент берет на себя обязательства по выполнению намеченных действий, что повышает вероятность устойчивых результатов.

Условия применения коучинга

Коучинг является эффективным инструментом при соблюдении ряда условий. Прежде всего, он предполагает работу с психологически здоровыми людьми, не демонстрирующими выраженных симптомов депрессии, тревожных или иных психических расстройств. Важным условием является наличие у клиента внутренней мотивации к изменениям и готовности брать ответственность за собственные решения.

В организационном контексте коучинг может быть эффективен для развития управленческих навыков, улучшения коммуникации и повышения командной эффективности при отсутствии острых межличностных конфликтов и деструктивной корпоративной динамики. В противном случае требуется подключение иных форм психологической работы.

Таким образом, результативность коучинга напрямую зависит от корректного определения запроса и соответствия метода задачам развития.

Границы и этические аспекты

Одним из ключевых профессиональных вопросов является разграничение коучинга и психотерапии. Применение коучинговых методов в ситуации клинических состояний, таких как депрессия или выраженные тревожные расстройства, может привести к ухудшению состояния клиента. В подобных случаях необходима работа квалифицированного психолога или психотерапевта [5].

Этическая ответственность коуча включает проведение первичного скрининга, умение распознавать признаки неблагополучия и своевременно направлять клиента к профильному специалисту. Следование данным принципам позволяет минимизировать риски и обеспечивает профессиональную безопасность как клиента, так и самого коуча.

Анализ современных тенденций применения коучинга

В последние годы наблюдается расширение сфер применения коучинга. Если первоначально метод использовался преимущественно в бизнес-среде, то в настоящее время он активно интегрируется в образовательные проекты, карьерное консультирование, развитие родительских компетенций и сопровождение личностного роста и развития.

При этом распространение коучинга сопровождается увеличением числа специалистов, не имеющих психологического образования. Подобная тенденция создает риск смешения развивающих и терапевтических задач. В результате коучинговые техники могут использоваться в случаях, требующих психотерапевтического вмешательства.

С моей точки зрения, одним из ключевых направлений дальнейшего развития коучинга является внедрение единых критериев первичного психологического скрининга клиента перед началом коучингового сопровождения.

Ограничения эффективности коучинга

Несмотря на доказанную эффективность коучинга в развитии профессиональных компетенций, саморегуляции и достижении целей, результаты исследований свидетельствуют, что эффект коучингового сопровождения зависит от ряда психологических и организационных

условий. Так, метаанализ, проведенный Тибом, Т., Берсма, Б., и ван Вианен, А. Э. М. (2014). Работает ли коучинг? [8], включивший 18 эмпирических исследований (N = 3103), показал положительное влияние коучинга на производительность, психологическое благополучие, навыки совладания со стрессом, отношение к работе и целенаправленную саморегуляцию. Вместе с тем авторы отмечают, что эффективность коучинга существенно определяется характеристиками самого клиента и качеством организации процесса коучингового взаимодействия.

На основании современных исследований можно выделить несколько факторов, которые могут ограничить результаты коучинга.

Во-первых, из-за недостаточной внутренней мотивации клиент в определенный момент может не реализовать намеченные изменения. Как показывает практика, наибольшие результаты достигаются в том случае, когда цели подкреплены ценностями личности, а не только внешними требованиями.

Во-вторых, если отсутствует четко сформулированный запрос, то коучинговое сопровождение может быть не эффективным. Коучинг направлен на достижение конкретных целей, здесь важна активность клиента, его желание действовать. В случае отсутствия конкретики эффективность совместной работы может быть снижена.

Так же важно учитывать наличие клинической симптоматики, в том числе депрессия, тревога. В таких случаях требуется психологическое консультирование или психотерапевтическая помощь. В стандартах коучинга данное положение отражено.

Заключение

Коучинг представляет собой эффективный инструмент развития личности, основанный на психологических механизмах поведенческих и когнитивных изменений. При соблюдении условий применения и четком разграничении с психотерапией коучинг способствует осознанному и устойчивым изменениям в поведении и мышлении клиентов. Соблюдение профессиональных и этических границ является необходимым условием интеграции коучинга в систему современной психологической помощи и развития. Коучинг является эффективным методом сопровождения роста и развития психологически стабильных людей, важно, чтобы клиент сам был готов к изменениям, способен принимать ответственность за достижение поставленных целей.

Литература:

1. Бек А. Т. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства. — СПб.: Питер, 2018.
2. Холмогорова А. Б. Когнитивно-поведенческая психотерапия. — М.: Академический проект, 2010.
3. Каздин А. Поведенческая модификация. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2013.
4. Бандура А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000.
5. Вассерман Л. И. Клиническая психология депрессии. — СПб.: Речь, 2009.
6. Палмер С., Уайброу А. Психология коучинга. — М.: Гуманитарный центр, 2015.

7. Антонова Н. В. Психология коучинга в организационном контексте // Организационная психология. — 2022. — № 1.
8. The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.837499>

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Содержание и структура тренировочного процесса у мужских акробатических пар высокой квалификации на этапе предсоревновательной подготовки

Верещагина Ольга Анатольевна, тренер-преподаватель по акробатике;

Телегина Юлия Сергеевна, старший тренер-преподаватель;

Удалова Анжелла Владимировна, тренер-преподаватель по акробатике;

Харламова Светлана Николаевна, тренер-преподаватель по акробатике

ГБУ ДО г. Москвы Спортивная школа олимпийского резерва «Физкультурно-спортивное объединение „Юность Москвы“» Департамента спорта г. Москвы

В работе освещаются вопросы теории управления подготовкой мужских акробатических пар высокой квалификации. Определена структура тренировочного занятия. Выявлено содержание предсоревновательного этапа и изучен объем тренировочных нагрузок у мужских акробатических пар.

Ключевые слова: спортивная акробатика, управление подготовкой, мужские акробатические пары, тренировка, этап предсоревновательной подготовки, тренировочная нагрузка, тренировочное занятие

Спортивная акробатика относится к категории сложнокоординационных видов спорта. Она включает в себя такие дисциплины, как «Женские пары», «Мужские пары», «Смешанные пары», а также «Женские группы» (три женщины) и «Мужские группы» (четверо мужчин).

Актуальность данной темы заключается в том, что возрастает конкуренция на акробатическом помосте. Яркой тенденцией, характерной для мужских парных акробатических упражнений, является рост сложности программ, разнообразие элементов и соединений в составе композиций. Поэтому высоких спортивных результатов в соревнованиях могут достичь лишь те спортсмены, которые в совершенстве владеют техникой упражнений и обладают высоким уровнем развития физических и морально-волевых качеств.

На этапе предсоревновательной подготовки тренеру необходимо управлять тренировочным процессом и корректировать нагрузку так, чтобы вывести спортсменов на пик спортивной формы для достижения наивысшего результата на соревнованиях.

Необходимый уровень подготовленности достигается путем сбалансированных по времени и нагрузкам систематических тренировок и полноценного восстановления спортсменов после них.

Основной формой подготовки к соревнованиям является тренировка. Тренировочная деятельность акробатов высокой квалификации в парных упражнениях предполагает ежедневные одноразовые тренировки, на которых изучаются упражнения, стабилизируется техника их исполнения, разучиваются новые сложные эле-

менты. Цель предсоревновательного этапа — непосредственная и целенаправленная подготовка к предстоящим турнирам. На этом этапе используются микроциклы направленного воздействия. Из микроциклов разного типа складываются средние циклы тренировки (мезоциклы). Соревновательный мезоцикл состоит из этапа предсоревновательной подготовки и соревновательного микроцикла. Микроциклы складываются из нескольких дней. Тренировочные дни, в свою очередь, состоят из занятий, которым уделяется наибольшее внимание, так как они являются базовыми элементами, из которых состоит весь тренировочный процесс.

Тренировочное занятие как элемент структуры соревновательного мезоцикла

Как известно, тренировочное занятие в спортивной акробатике состоит из трех частей: подготовительной (разминки), основной и заключительной. Продолжительность подготовительной части (разминки) у мужских акробатических пар высокой квалификации составляет от 10 до 25 минут. Наиболее часто разминка проводится самостоятельно. Иногда в этой части занятия используется хореографическая разминка, которая заканчивается, как правило, индивидуальной разминкой.

Средствами самостоятельной разминки являются элементы общеразвивающих упражнений, упражнения на развитие физических качеств, базовые движения, несложные акробатические элементы и соединения, хореографические упражнения.

Хореографическая разминка представляет собой набор хореографических упражнений у станка и на середине площадки.

Специфической задачей, решаемой хореографической разминкой, является совершенствование «школы движений», выразительности, пластичности, ритмичности, техники прыжков и точности движений.

Длительность основной части занятия составляет от 70 до 150 минут. В основной части тренировочного занятия у мужских акробатических пар высокой квалификации на этапе предсоревновательной подготовки решаются следующие задачи:

- совершенствование композиций;
- устранение наиболее крупных технических ошибок в выполнении упражнений;
- отработка техники исполнения элементов и соединений;
- совершенствование хореографических частей композиций и отдельных элементов хореографии;
- совершенствование уровня специальной выносливости.

Особую важность во время подготовки к соревнованиям приобретают следующие задания:

- выполнить целые композиции без пропусков элементов, падений, грубых ошибок;
- выполнить основные элементы парной работы по заданию тренера в различных частях тренировочного занятия.

Выполнение таких заданий в тренировочном занятии способствует повышению качества и надежности осваиваемых программ.

Заключительная часть тренировочного занятия на этапе предсоревновательной подготовки у мужских акробатических пар длится от 5 до 20 минут. В этой части тренировочного занятия спортсмены выборочно, в зависимости от качеств, требующих дополнительной проработки, выполняют упражнения специальной физической подготовки (СФП), упражнения на растяжку и на расслабление.

Все части тренировочного занятия решают общую задачу: устранить пробелы в подготовке спортсменов перед соревнованиями.

На предсоревновательном этапе тренировки строятся так, чтобы условия были максимально приближены к реальному выступлению. Продолжительность одного дня соревнований акробатов мужских пар может составлять 60–80 минут. Поэтому желательно сокращать время тренировочных занятий на этапе предсоревновательной подготовки.

Длительность тренировочного занятия, в свою очередь, зависит не от количества выполненных упражнений, а от качества исполнения композиций, ведь именно на этом делается акцент на этапе предсоревновательной подготовки.

В таблице 1 представлена структура тренировочного занятия у мужских акробатических пар высокой квалификации.

Как видно из таблицы, в тренировочном занятии большая часть времени (60 %) отдается элементам парной работы. Среди них наибольшее внимание уделяется выполнению темповых элементов (они составляют 34 % от общего объема нагрузки). Объясняется это тем, что наибольшее количество ошибок и срывов допускается спортсменами при выполнении именно темповых элементов, так как они наиболее сложны и требуют большей тренировки. По этой же причине значительная часть тренировочного занятия отводится работе над балансowymi элементами.

Таким образом, в ходе подготовки к соревнованиям соотношение парной работы и индивидуальной работы составляет 60 к 40 %.

Доля каждого вида работы в общем объеме:

- 34 % — темповые элементы;
- 26 % — балансowe;
- 23 % — индивидуальные акробатические;
- 11 % — хореографические;
- 6 % — элементы СФП.

В общем объеме работы над композициями 39 % составляют балансowe композиции, 39 % — темповые, 22 % — комбинированные.

Итак, тренировочное занятие является важнейшим элементом этапа предсоревновательной подготовки. Средний объем нагрузки у мужских акробатических пар

Таблица 1. Структура тренировочного занятия у мужских акробатических пар высокой квалификации на этапе предсоревновательной подготовки (средние данные)

Показатели	Балансowe элементы	Темповые элементы	Элементы парной работы	Индивидуальные акробатические элементы	Хореографические элементы	Элементы СФП	Элементы индивидуальной работы	Объем по элементам (средние величины)
X	45	60	105	40	20	10	70	175
%	26	34	60	23	11	6	40	100

за одно тренировочное занятие составляет 175 элементов и 3–5 композиций. Объем возрастает в начале этапа пред-

соревновательной подготовки и снижается по мере приближения соревнований.

Литература:

1. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры: учебник для институтов физической культуры / Л. П. Матвеев. — Москва : Физкультура и спорт, 1991. — 543 с.
2. Спортивная акробатика: учебник для институтов физической культуры / под ред. В. П. Коркина. — Москва : Физкультура и спорт, 1981. — 238 с.
3. Попов, Ю. А. Управление подготовкой женских акробатических групп высокой квалификации: учебное пособие / Ю. А. Попов, С. В. Лубшева. — Москва : Физическая культура, 2008. — 176 с.

Страховка тренера как средство формирования навыков самостраховки и профилактики травматизма при обучении парно-групповым элементам в спортивной акробатике

Забенкова Наталия Андреевна, тренер-преподаватель;
Сугрובה Марина Владимировна, тренер-преподаватель;
Кирюшина Екатерина Александровна, старший инструктор-методист;
Арифиллина Татьяна Викторовна, тренер-преподаватель
ГБУ ДО Московская комплексная спортивная школа олимпийского резерва «Юг»

В статье рассматривается страховка тренера как средство формирования навыков самостраховки и профилактики травматизма при обучении парно-групповым элементам в спортивной акробатике. Показано, что страховка выполняет не только защитную, но и педагогическую функцию, способствуя развитию у спортсменов двигательной осознанности, понимания структуры элемента и навыков безопасного завершения движения. Раскрыта этапность страховочного сопровождения и связь снижения зависимости от внешней страховки с ростом технической и психологической готовности спортсменов. Сделан вывод о том, что поэтапно организованная страховка тренера является необходимым условием безопасного и методически грамотного обучения парно-групповой работе.

Ключевые слова: спортивная акробатика, страховка тренера, самостраховка, парно-групповые элементы, профилактика травматизма, безопасность обучения, педагогическое сопровождение, техническая подготовка, психологическая готовность, поэтапное обучение.

Процесс обучения парно-групповым элементам в спортивной акробатике требует особого внимания к вопросам безопасности, поскольку даже незначительные технические нарушения в условиях сложно координационного взаимодействия спортсменов могут приводить к срыву структуры движения и повышать риск травматизации. В этой связи страховка тренера должна рассматриваться не только как средство непосредственной защиты спортсменов на этапе освоения элемента, но и как важный педагогический инструмент, обеспечивающий формирование навыков самостраховки. Освоение таких навыков является обязательной составляющей подготовки, поскольку именно в процессе страховки и последующей самостраховки у спортсменов развивается насмотренность на характер движения партнёра, понимание возможных ошибок в его структуре, способность заранее прогнозировать небезопасную ситуацию и выбирать более безопасный способ приёма партнёра. Кроме того, наблюдая и практически осваивая способы самостраховки, спорт-

смены начинают точнее замечать собственные технические недостатки, которые первоначально могут оставаться ими неосознанными, и в приоритетном порядке стремятся к их исправлению. По этой причине страховка тренера и формирование навыков самостраховки следует рассматривать как взаимосвязанный и поэтапный процесс, имеющий значение не только для профилактики травматизма, но и для повышения осознанности спортсменов в процессе обучения парно-групповой работе.

Практика спортивной акробатики показывает, что на этапе освоения новых элементов спортсмены нередко сосредоточены прежде всего на выполнении основной двигательной задачи, тогда как вопросы безопасного выхода из нестандартной ситуации, своевременного отхода от неудачно развивающегося движения или правильного приёма партнёра остаются для них вторичными. Между тем именно эти действия во многом определяют уровень защищённости спортсмена в тренировочном процессе. В этом отношении обучение самостраховке не может рас-

смагиваться как дополнительный или вспомогательный компонент подготовки, поскольку оно непосредственно связано с формированием культуры безопасного поведения в условиях парно-групповой работы.

Особое значение данный вопрос приобретает потому, что в спортивной акробатике любое нарушение структуры элемента затрагивает не одного спортсмена, а сразу нескольких участников взаимодействия. Ошибка в темпе, неточная подача, срыв опоры, потеря ориентации в пространстве или несвоевременный приход способны повлиять не только на качество исполнения, но и на безопасность партнёров. В связи с этим навыки самостраховки должны формироваться параллельно с освоением техники самих элементов, а не после того, как двигательное действие уже разучено. Такой подход позволяет с самого начала включать спортсмена в осознанное понимание движения, его потенциально опасных фаз и способов более безопасного реагирования в случае нарушения хода элемента.

Не менее важна и педагогическая роль страховки тренера в этом процессе. Именно через грамотно организованную страховку создаются условия, при которых спортсмен не только защищён от непосредственного травмирующего воздействия, но и получает возможность практически освоить правильные способы поведения в критической двигательной ситуации. Тренер в данном случае выступает не только как страхующий, но и как организатор обучающей среды, в которой спортсмен учится замечать характер ошибки, понимать её последствия и соотносить собственные действия с необходимостью безопасного завершения движения. Благодаря этому страховка становится средством не только физической защиты, но и методически направленного формирования двигательной осознанности.

Рассматривая страховку тренера как средство формирования навыков самостраховки и профилактики травматизма, необходимо учитывать, что её роль в учебно-тренировочном процессе не является статичной. В зависимости от этапа подготовки, характера осваиваемого элемента, уровня технической и психологической готовности спортсменов, а также условий выполнения парно-групповой работы формы и задачи страховки закономерно изменяются. По этой причине целесообразно рассматривать страховку тренера как поэтапно организованную систему педагогического сопровождения, в рамках которой внешняя помощь постепенно приобретает не только защитное, но и обучающее значение, создавая условия для формирования у спортсменов более осознанных и безопасных способов взаимодействия в процессе освоения парно-групповых элементов.

Страховка тренера в спортивной акробатике должна рассматриваться как первооснова безопасного обучения новому элементу, преодоления страха его исполнения и формирования доверительных отношений между спортсменом и тренером. На начальных этапах освоения парно-групповой работы именно наличие внешней стра-

ховки позволяет спортсмену включиться в выполнение нового двигательного действия без выраженной скованности, чрезмерного защитного напряжения и ожидания травмоопасной ситуации. В этом смысле страховка выполняет не только защитную, но и выраженную педагогическую функцию: она создаёт условия, при которых спортсмен начинает воспринимать новый элемент как управляемую двигательную задачу, а не как источник неопределённости и риска. Вместе с тем важно подчеркнуть, что страховка тренера не утрачивает своего значения и на последующих этапах подготовки. Независимо от уровня мастерства спортсмена, сложности разучиваемого элемента и степени его технической готовности, страховка в той или иной форме сохраняется как обязательный компонент учебно-тренировочного процесса.

На начальных этапах спортивной подготовки, когда спортсмены ещё не осваивают элементы, связанные со значительной высотой исполнения, выраженными скоростными вращениями или сложной пространственной перестройкой, применяется базовая ручная страховка тренера. В этих условиях тренер непосредственно включён в структуру действия: подходит к спортсменам, удерживает их за руки, поддерживает основание базы, страхует верхнего в момент выхода в полётную фазу или при работе на партнёрах, стабилизирует действия нижних и средних партнёров и контролирует приход после завершения элемента. При работе со спортсменами высокого роста, а также в тех случаях, когда специфика элемента предполагает статическую работу на повышенном уровне, допускается использование вспомогательных средств, обеспечивающих тренеру необходимую высоту для качественного страхующего сопровождения. Кроме того, на данном этапе обязательному страхованию подлежат соскоки у всех спортсменов, которым это необходимо в силу возраста, уровня подготовленности или характера осваиваемого элемента.

Педагогическое значение базовой ручной страховки заключается в том, что именно на этом этапе у спортсменов формируются первоначальные представления о безопасной структуре движения. Через непосредственное физическое сопровождение тренера они учатся правильно входить в элемент, удерживать рабочее положение тела, ощущать момент начала усилия, различать безопасную и небезопасную траекторию движения, а также понимать, каким образом следует действовать при частичной потере контроля. Иными словами, на данном этапе страховка тренера формирует первичную двигательную уверенность, базовое доверие к учебному процессу и начальные элементы самостраховки, которые ещё не носят самостоятельного характера, но уже начинают осознаваться спортсменами как часть правильного исполнения.

Следующим этапом становится использование специализированного страховочного приспособления — лонжи. Лонжа представляет собой систему, включающую ролики, статическую альпинистскую верёвку, механизм крепления подвесной системы и набор поясов, выполняющих различные функции в зависимости от характера

элемента. В практике спортивной акробатики применение лонжи особенно эффективно при обучении элементам с выраженной полётной фазой, сальтовым и винтовым вращениям, а также действиям, требующим более длительного сохранения пространственного контроля на высоте. В отличие от ручной страховки, возможности которой объективно ограничены физическими параметрами тренера и характеристиками самого элемента, лонжа позволяет сопровождать движение спортсмена на большей высоте, контролировать его положение в полёте и вмешиваться в структуру действия даже в более поздних фазах исполнения.

Выбор лонжи как одного из наиболее эффективных средств страховки на последующих этапах подготовки обусловлен рядом причин. Прежде всего её применение позволяет существенно снизить уровень страха у спортсмена перед исполнением нового элемента. Психологически значимым является то обстоятельство, что управление лонжей полностью находится в руках тренера, а значит, спортсмен понимает наличие постоянного внешнего контроля над движением. Это снижает внутреннюю тревожность, уменьшает выраженность защитной реакции и позволяет концентрироваться не на возможном срыве, а на качестве технического исполнения. Кроме того, использование лонжи даёт тренеру возможность остановить неудачно развивающийся элемент, скорректировать опасную траекторию полёта, помочь спортсмену в ситуации потери пространственной ориентировки и обеспечить более безопасное завершение движения. Благодаря этому обучение проходит в более стабильных и психологически защищённых условиях.

Не менее важно и то, что работа в лонже имеет выраженное обучающее значение. На этом этапе спортсмен учится лучше понимать механику полётной фазы, чувствовать момент раскрытия, контролировать ось вращения, точнее воспринимать собственное положение в пространстве и постепенно соотносить свои двигательные действия с реальным характером элемента. Для тренера лонжа также становится не только страховочным, но и корректирующим инструментом: она позволяет замедлить развитие ошибки, сделать её более понятной для спортсмена и тем самым способствует более осознанному исправлению технических недостатков. В результате лонжа выступает не просто средством физической защиты, а важным психологическим и методическим ресурсом, формирующим уверенность, пространственную осознанность и более высокий уровень готовности к дальнейшему усложнению работы.

По мере роста технической подготовленности, устойчивости навыка и психологической готовности спортсменов возможен переход к следующему этапу — выводу элемента в самостоятельное действие после обучения его исполнению на лонже, с обязательной страховкой тренера, использованием матов, а также с включением элементов самостоятельной страховки и ловли. Однако такой переход допустим только при условии, что спортсмен уже овладел

техникой элемента в необходимом объёме, демонстрирует стабильность исполнения и способен сохранять контроль над движением в условиях уменьшения внешней помощи. На данном этапе тренер по-прежнему сохраняет страховочную функцию, но её характер меняется: ручное сопровождение становится менее полным, большее значение приобретают точная организация пространства, правильная укладка матов, своевременное включение спортсменов в приём и ловлю партнёра, а также контроль за качеством их самостоятельных действий в нестандартной ситуации.

Именно на этом этапе навыки самостраховки приобретают более выраженный практический характер. Спортсмены учатся не только правильно выполнять элемент, но и безопасно завершать движение при частичном нарушении его структуры, смягчать срыв, выбирать адекватный способ отхода, своевременно включаться в приём партнёра и оценивать развитие двигательной ситуации в условиях реального исполнения. Кроме того, благодаря постепенному снижению объёма внешней страховки спортсмен начинает в большей степени осознавать собственную ответственность за качество движения и безопасность совместной работы. При этом тренер продолжает играть ключевую роль: он определяет момент допустимого перехода к большей самостоятельности, контролирует степень готовности спортсменов и предупреждает преждевременное снижение уровня страховки, способное привести к закреплению ошибок или возникновению травмоопасной ситуации.

Вместе с тем может сформироваться представление, что навыки самостраховки начинают складываться только на том этапе, когда спортсмен уже переходит к более самостоятельному исполнению элемента при частичном снижении объёма внешней помощи. Однако такое понимание представляется неполным. В действительности формирование самостраховки начинается значительно раньше — уже в тот период, когда тренер полностью контролирует движение состава и сопровождает выполнение элемента на всех его основных фазах.

На начальных этапах подготовки именно тренер, обеспечивая полную внешнюю страховку, последовательно объясняет спортсменам, какие нарушения техники, направления движения, темпа или положения тела могут привести к срыву структуры элемента и, как следствие, к травмоопасной ситуации. Существенное значение имеет не только непосредственная физическая поддержка, но и наглядный показ возможных ошибочных вариантов исполнения в безопасных условиях, когда у спортсменов есть возможность увидеть, каким образом та или иная техническая неточность изменяет ход движения. Ручная коррекция положения тела, акцентирование внимания на ошибочных фазах и объяснение того, как выполнять не следует, также являются важными средствами формирования навыков самостраховки, поскольку позволяют спортсмену не только механически повторять правильное действие, но и осознавать логику безопасного выхода из двигательной ошибки.

В этом контексте самостраховку целесообразно понимать прежде всего как порядок действий любого члена состава, направленный на то, чтобы при нарушении структуры элемента или связки привести неправильное исполнение к максимально безопасному завершению. Речь идёт не только о реакции на уже произошедший срыв, но и о способности своевременно распознавать его предпосылки, выбирать более безопасный вариант продолжения либо прекращения движения, смягчать последствия ошибки и учитывать положение партнёров в момент нарушения элемента. Именно такое понимание самостраховки делает её не вспомогательным, а обязательным компонентом общей системы подготовки спортсменов в парно-групповой акробатике.

Особое методическое значение имеет и работа на лонже, поскольку в этих условиях открывается возможность более поэтапного раскрытия сути элемента. За счёт того, что тренер способен контролировать движение спортсмена в полётной фазе, задерживать отдельные моменты исполнения и вмешиваться в структуру действия без риска травматизации, становится возможным детально прорабатывать отдельные технические фазы, корректировать устойчивые ошибки и устранять неправильно сформированные двигательные привычки. В отличие от обычного многократного повторения, такая работа позволяет спортсмену не только почувствовать правильную механику движения, но и лучше понять, в каких именно фазах возникает риск потери контроля и каким образом его можно предупредить.

После снятия элемента с лонжи и перехода к дальнейшей страховке тренером в условиях более уверенного исполнения возможно привлечение к страховке других, более опытных спортсменов. Практика показывает, что такой подход имеет двустороннее педагогическое значение. С одной стороны, страхуемый состав получает дополнительный уровень контроля и безопасности, особенно в тех случаях, когда сложность элемента требует перекрытия нескольких потенциально опасных направлений срыва. С другой стороны, сами страхующие спортсмены, уже обладая определённой технической базой и пониманием структуры движения, развивают дополнительные навыки самостраховки, пространственного анализа и более глубокого понимания техники исполнения за счёт наблюдения и участия в страхующем сопровождении.

Наиболее часто привлечение старших спортсменов становится целесообразным при разучивании элементов повышенной сложности, а также оригинальных, редко используемых или индивидуально подобранных вариантов входа и схода, когда стандартных форм страховки тренера может оказаться недостаточно для перекрытия всех возможных направлений нарушения движения. Подобные элементы, как правило, подбираются с учётом способностей конкретного состава, его предрасположенности к определённой структуре движения и ранее освоенных технических навыков. В силу относительной новизны и недостаточной апробированности таких действий для

конкретного состава возрастает необходимость обеспечить максимально полный контроль за возможными вариантами развития ошибки, что и обуславливает расширение страхующего сопровождения.

Кроме того, старшие спортсмены могут привлекаться к страхующему участию и при работе с более младшими или менее опытными составами, если ростовое-весовое соотношение тренера и спортсменов не позволяет в полной мере обеспечить качественную страховку в одиночку. В таких случаях подбор дополнительных страхующих также должен быть обоснованным: спортсмены, участвующие в страховке, должны соответствовать требованиям по уровню подготовленности, пониманию структуры элемента и своим антропометрическим характеристикам, чтобы их участие действительно повышало безопасность, а не создавало дополнительные риски. Таким образом, на последующих этапах подготовки система страховки расширяется и усложняется, сохраняя свою основную задачу — не только предупреждать травматизм, но и последовательно формировать у спортсменов более осознанные, технически грамотные и безопасные способы поведения в условиях парно-групповой работы.

Отсутствие сформированных навыков самостраховки у спортсменов существенно повышает вероятность как технических нарушений, так и травмоопасных ситуаций в процессе освоения парно-групповых элементов. В первую очередь это проявляется в том, что спортсмен, столкнувшись с нарушением структуры движения, не способен своевременно выбрать безопасный способ завершения действия. В подобных условиях ошибка, которая при наличии навыков самостраховки могла бы быть сведена к контролируемому срыву или безопасному отходу, нередко приводит к падению, жёсткому приходу, потере опоры или опасному столкновению с партнёром.

В условиях парно-групповой акробатики отсутствие самостраховки особенно опасно тем, что ошибка одного участника затрагивает весь состав. Если спортсмен не умеет безопасно реагировать на срыв, это нарушает согласованность общей работы, увеличивает нагрузку на партнёров и может привести к цепной ошибке, когда один неверный двигательный ответ провоцирует последующее нарушение у остальных участников. В результате возрастает риск падения всей структуры, неудачного прихода, травмирующего удара о партнёра или о поверхность, а также повторного закрепления неправильной двигательной модели.

Кроме того, недостаточная сформированность навыков самостраховки отрицательно сказывается и на качестве обучения в целом. Спортсмен, не понимающий, как безопасно действовать в случае ошибки, чаще испытывает внутреннюю скованность, сильнее боится новых элементов и менее уверенно включается в работу. Это замедляет освоение техники, затрудняет переход к более сложным действиям и делает тренировочный процесс менее устойчивым.

Снижение зависимости спортсмена от внешней страховки не должно рассматриваться как формальный этап,

наступающий автоматически по мере увеличения тренировочного стажа. В методическом отношении данный процесс представляет собой показатель того, что у занимающегося постепенно формируется более высокий уровень технической и психологической готовности к выполнению парно-групповых элементов. Иначе говоря, уменьшение объёма внешней помощи становится возможным не само по себе, а как следствие качественных изменений в структуре двигательного навыка, характере поведения спортсмена и степени его осознанности в работе.

С точки зрения технической подготовки снижение зависимости от страховки тренера связано прежде всего с тем, что спортсмен начинает стабильнее воспроизводить заданную структуру движения. На ранних этапах обучения внешняя страховка необходима не только для предупреждения травматизации, но и для компенсации нестабильности темпа, нарушений траектории, недостаточной плотности корпуса, ошибок в пространственной ориентировке и других технических неточностей. По мере освоения элемента эти нарушения становятся менее выраженными: спортсмен точнее удерживает исходное положение, своевременно включается в основное усилие, лучше контролирует полётную фазу, раскрытие и приход. В результате необходимость в постоянной внешней коррекции постепенно снижается, поскольку всё больше компонентов безопасного исполнения начинает обеспечиваться за счёт самого спортсмена.

Не менее важно и то, что рост технической готовности проявляется не только в правильности исполнения элемента, но и в способности сохранять контроль над движением при частичном нарушении его структуры. Если на начальном этапе спортсмен часто теряется при незначительном отклонении от привычного хода действия, то по мере формирования более прочного двигательного навыка он начинает лучше понимать внутреннюю логику элемента, быстрее распознаёт отклонения в его развитии и способен более грамотно реагировать на них. Именно такая способность и свидетельствует о том, что внешняя страховка постепенно переходит из категории постоянно необходимой помощи в категорию страхующего сопровождения, сохраняющегося как средство контроля, но уже не заменяющего собственную регуляцию спортсмена.

Снижение зависимости от внешней страховки тесно связано и с ростом психологической готовности. На ранних этапах обучения наличие страхующей поддержки необходимо в том числе потому, что новый элемент часто воспринимается спортсменом как потенциально опасный, непредсказуемый и внутренне неуправляемый. Внешняя страховка снижает тревожность и позволяет включиться в выполнение действия без выраженного страха. Однако по мере накопления положительного двигательного опыта у спортсмена начинает формироваться более устойчивое чувство контроля над ситуацией. Он уже не связывает выполнение элемента исключительно с наличием внешней помощи, а постепенно начинает опираться на собственное понимание техники, ощущение движения

и уверенность в том, что способен безопасно действовать даже при возникновении ошибки.

Показателем психологической готовности в данном случае является не отсутствие волнения как такового, а изменение характера отношения спортсмена к самому элементу. Если на раннем этапе внимание преимущественно сосредоточено на возможности срыва, падения или неудачного прихода, то по мере роста подготовленности акцент смещается на последовательность действий, качество выполнения и способы контроля за движением. Спортсмен становится менее зависимым от самой идеи постоянной внешней поддержки, поскольку всё в большей степени осознаёт, за счёт каких собственных действий он может сохранить устойчивость, безопасно завершить элемент или своевременно скорректировать ошибку. В этом смысле снижение зависимости от страховки отражает рост внутренней уверенности, основанной не на эмоциональном успокоении, а на реальном повышении уровня двигательной и поведенческой готовности.

При этом важно подчеркнуть, что уменьшение зависимости от внешней страховки не означает отказа от неё. В спортивной акробатике даже при высоком уровне мастерства страховка тренера сохраняет своё значение как обязательный компонент безопасной организации учебно-тренировочного процесса. Изменяется не сам факт её наличия, а функциональная нагрузка: если на начальном этапе она компенсирует недостаточную сформированность навыка и высокий уровень тревожности, то на последующих этапах всё в большей степени выступает как средство контроля, профилактики риска и сопровождения в условиях усложнения двигательных задач. Таким образом, снижение зависимости от внешней страховки следует рассматривать как один из признаков того, что у спортсмена сформировался более высокий уровень технической устойчивости, психологической готовности и способности к осознанному безопасному поведению в процессе выполнения парно-групповых элементов.

Наряду с критериями, позволяющими уменьшать объём внешней страховки, в практике подготовки не менее важно учитывать признаки, указывающие на преждевременность такого перехода. Их своевременное выявление позволяет предотвратить рост травмоопасности, не допустить закрепления нестабильного двигательного навыка и сохранить у спортсменов рабочую уверенность в процессе освоения парно-групповых элементов.

Одним из наиболее очевидных признаков является нестабильность технического исполнения. Если элемент выполняется с выраженными колебаниями по темпу, траектории, положению тела, характеру прихода или требует постоянного вмешательства тренера для завершения действия, уменьшение внешней страховки является методически необоснованным. В подобных условиях даже отдельные удачные попытки не могут рассматриваться как достаточное основание для перехода к более самостоятельной работе, поскольку они не отражают устойчивости сформированного навыка.

Серьёзным основанием для сохранения полного объёма страховки является и неспособность спортсмена безопасно реагировать на нарушение структуры движения. Если при малейшем отклонении от привычного хода элемента спортсмен теряет пространственную ориентировку, запаздывает с реакцией, совершает хаотичные защитные движения или не может завершить действие без внешней помощи, это указывает на недостаточную сформированность навыков самостраховки. В таких случаях снижение страховки не только не способствует развитию самостоятельности, но и создаёт дополнительные условия для возникновения травмоопасной ситуации.

Не менее значимым признаком выступает психологическая неготовность спортсмена. Она может проявляться в выраженной тревожности перед попыткой, скованности движений, отказе от выполнения элемента при уменьшении объёма внешней помощи, усилении защитной реакции или заметном снижении качества исполнения на фоне даже незначительного изменения условий страховки. Если спортсмен сохраняет уверенность только при полном внешнем сопровождении и резко теряет контроль над действием при попытке его уменьшить, это свидетельствует о том, что психологическая основа для перехода к следующему этапу ещё не сформирована.

В условиях парно-групповой работы особую опасность представляет недостаточная согласованность состава. Если в действиях спортсменов сохраняются рассогласование темпа, запаздывание включения в основное усилие, нестабильность прихода, ошибки взаимного приёма или неуверенность в действиях партнёра, уменьшение внешней страховки преждевременно даже при относительно хорошем уровне индивидуальной техники. В подобных случаях риск связан не только с ошибкой одного спортсмена, но и с возможностью цепного нарушения всей структуры элемента.

Следует учитывать и недостаточный уровень двигательной осознанности. Если спортсмен не может объяс-

нить, в какой фазе элемента у него возникает ошибка, не понимает причин срыва, не распознаёт опасный момент и не осознаёт, каким образом следовало бы безопасно завершить движение, это также свидетельствует о преждевременности снижения страховки. В таком случае работа должна быть направлена не только на повторение техники, но и на развитие понимания самой структуры элемента и безопасного поведения в нестандартной ситуации.

Таким образом, решение о сохранении полного или частичного объёма внешней страховки должно приниматься тренером не из соображений ускорения процесса обучения, а на основе объективной оценки технической стабильности, психологического состояния спортсменов, качества взаимодействия состава и сформированности навыков самостраховки. Игнорирование этих признаков повышает риск травматизма, затрудняет коррекцию ошибок и может отрицательно сказаться на дальнейшем освоении парно-групповых элементов.

Подводя итог, следует отметить, что страховка тренера в спортивной акробатике должна рассматриваться не только как средство непосредственной защиты спортсменов, но и как важнейший компонент формирования навыков самостраховки на всех этапах обучения парно-групповым элементам. Поэтапное изменение форм страховки, включение спортсменов в осознанное понимание опасных фаз движения, развитие у них способности к безопасному завершению элемента и своевременной реакции на ошибку создают основу для профилактики травматизма и повышения качества подготовки. Снижение зависимости от внешней страховки возможно только при достаточном уровне технической устойчивости, психологической готовности и сформированности навыков самостраховки. Таким образом, педагогически грамотная организация страховки выступает необходимым условием безопасного, осознанного и методически последовательного обучения спортсменов парно-групповой работе.

Литература:

1. Fédération Internationale de Gymnastique. Acrobatic Gymnastics — Code of Points 2025–2028 [Электронный ресурс]. Fédération Internationale de Gymnastique, 2025.
2. Fédération Internationale de Gymnastique. Youth & Junior Rules 2025–2028 [Электронный ресурс]. Fédération Internationale de Gymnastique, 2025.
3. Fédération Internationale de Gymnastique. Technical Regulations 2025 [Электронный ресурс]. Fédération Internationale de Gymnastique, 2025.
4. Fédération Internationale de Gymnastique. Apparatus Norms [Электронный ресурс]. Fédération Internationale de Gymnastique.
5. Revell N. Safety and Supporting Techniques for Gymnastic Coaches [Электронный ресурс]. Dundee: University of Abertay.
6. Binder A. J. Prevention of Injuries and How to Get Your Gymnast or Acrobat Back from Injury Faster [Электронный ресурс] // Fédération Internationale de Gymnastique. Medical Commission materials.
7. Caine D., Russell K., Lim L., eds. Handbook of Sports Medicine and Science: Gymnastics. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. 368 p.
8. Ильин Е. П. Психология спорта. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 352 с.
9. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Физкультура и спорт: СпортАкадемПресс, 2008. 543 с.

10. Спортивная акробатика: учебник для институтов физической культуры / под ред. В. П. Коркина. Москва: Физкультура и спорт, 1981. 238 с.
11. Скакун В. А. Акробатические прыжки. Ставрополь: Книжное издательство, 1990. 222 с.
12. Чепелева Т. В. Методика обучения акробатическим упражнениям: учебно-методическое пособие. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. 38 с.

Моделирование результативности выступлений российских спортсменов спортивной аэробики на международной арене

Зыбина Варвара Михайловна, студент

Научный руководитель: Айзятуллова Гульнара Рафаильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

В статье анализируются индивидуальные выступления российской спортсменки, лидера сборной команды России по спортивной аэробике и делается прогноз на следующие крупные международные старты.

Ключевые слова: спортивная аэробика, индивидуальная программа, Кубок мира, сложность, исполнение, артистизм, стабильность, прогнозирование.

Соревновательная деятельность и результативность спортсменов в спортивной аэробике являются актуальной темой исследования на протяжении всего периода становления вида спорта. Вся тренировочная деятельность направлена на повышение результативности спортсменов в соревновательной деятельности. Целью данного исследования было определить результативность соревновательной деятельности спортсменок в индивидуальных выступлениях (ИЖ) и дать выстроить прогноз модельной характеристики на предстоящие крупные старты спортсменок. Такое проектирование соревновательной деятельности подразумевает анализ полученных результатов на протяжении нескольких соревнований. В данном исследовании изучалась результативность сильнейших российских спортсменки по спортивной аэробике Дмитриевой Анастасии на протяжении 4-х этапов Кубка мира, проходивших в 2026 году (таблица 1).

Таблица 1. Перечень международных соревнований с участием сборной России по спортивной аэробике в 2026 году

Международные соревнования	I этап Кубка мира	II этап Кубка мира	III этап Кубка мира	IV этап Кубка мира
Место проведения	Cantanhede, POR	Tokyo, JPN	Baku, AZE	Nanchang, CHN
Дата проведения	27–29 марта 2026	18–19 апреля 2026	05–07 июня 2026	27–29 июня 2026

Сборная России по спортивной аэробике принимала участие во всех четырех Кубках мира 2026 года в пяти дисциплинах спортивной аэробики: индивидуальные выступления мужчин (ИМ), индивидуальные выступления женщин (ИЖ), смешанные пары (СП), трио (ТР), группы (ГР). Высокая результативность наших спортсменов на чемпионатах России дала им возможность участия в крупных соревнованиях. На первых трех кубках спортсмены выступали в нейтральном статусе, т. е. без демонстрации принадлежности к своей стране [2, с.270]. Исполнительный комитет Международной Федерации гимнастики 17 мая 2026 года принял решение о допуске российских спортсменов к международным соревнованиям с флагом и гимном страны, в связи с чем, IV этап Кубка мира по спортивной аэробике, проходил с российскими флагами и гимном.

В современных условиях жёсткой конкуренции в спортивной аэробике решающее, значение приобретает не только максимальная сложность программы, но и способность спортсмена реализовать её с минимальными ошибками в финальной стадии турнира, что свидетельствует о спортивном мастерстве спортсмена [3, с.27]. Для определения индивидуального коэффициента спортивного мастерства Быков Е. В. (2020) [1, с.5] предлагает следующую формулу:

$$(T): T = T_i + R,$$

где: T_i - индивидуальный коэффициент спортивного мастерства по итогам предыдущих соревнований; R — оценка результата, достигнутого спортсменом в последних соревнованиях.

Индивидуальный коэффициент спортивного мастерства позволяет проследить динамику результатов в соревнованиях, формирование спортивного мастерства. Критерии оценки спортивных результатов позволяют сравнивать достижения спортсменов на основе ряда показателей, установленных в практике спорта [5, с.6].

Анастасия Дмитриева — чемпионка России 2026 г., одна из лидеров мирового рейтинга — продемонстрировала в серии Кубка мира как яркие победы, так и досадные сбой.

Цель исследования — количественно оценить динамику её соревновательных показателей, выявить критические факторы, влияющие на итоговое место, и дать обоснованный прогноз на предстоящий чемпионат мира.

Нами были проанализированы результаты российской спортсменки Анастасии Дмитриевой в дисциплине ИЖ (таблица 2).

Таблица 2. Анализ оценок по критериям соревновательной деятельности и их размах (R) на этапах Кубков мира 2026 года (Дмитриева Анастасия — ИЖ)

Международные соревнования	I этап Кубка мира		R	II этап Кубка мира		R	III этап Кубка мира		R	IV этап Кубка мира		R
	Квал. (Q)	Финал (F)		Квал. (Q)	Финал (F)		Квал. (Q)	Финал (F)		Квал. (Q)	Финал (F)	
	Оценка E (исполнение), балл	7,6	7,3	-0,3	7,2	7,5	+0,3	7,3	7,5	-0,2	7,125	6,95
Оценка A (артистизм), балл	9,15	9,0	-0,15	8,8	9,15	+0,35	9,05	9,05	0	9,05	8,95	-0,1
Оценка D (сложность), балл	3,6	3,6	0	3,5	3,6	+0,1	3,6	3,6	0	3,65	3,2	0,45
Общая сумма баллов, балл	20,35	19,90	+0,45	19,50	20,25	-0,35	20,00	20,15	-0,15	19,852	19,10	+0,72
Рейтинг/место	2	3		2	2		1	1		1	2	

Исходя из полученных данных, согласно Протоколам соревнований [4,6], на I-IV этапах Кубков мира, можно отметить, что спортсменка выступает успешно и занимает лидирующие позиции, из которых золото — 1 раз (Баку, AZE), серебро — 2 раза (Токуо, JPN и Nanchang, CHN), бронза — 3 место (Кантаньеде, POR). При детальном рассмотрении оценок за исполнение, в которых оценивается идеальное выполнение компонентов соревновательной деятельности, отмечается ухудшение результатов в финалах соревнований. Оценка за артистизм, наоборот, в большей части соревновательной деятельности спортсменки остается неизменной или повышается в финале (табл.2). Но самой стабильной оценкой у спортсменки следует считать оценку за сложность. Однако, на IV этапе Кубка мира в финале, спортсменка допускает грубую ошибку и теряет в общей сумме баллов (табл.3) на одном из стабильных элементов — Либела.

Таблица 3. Сложность соревновательных композиций Дмитриевой Анастасии на этапах Кубка мира 2026 года

Элементы сложности	I этап Кубка мира		II этап Кубка мира		III этап Кубка мира		IV этап Кубка мира	
	Квал. (Q)	Финал (F)	Квал. (Q)	Финал (F)	Квал. (Q)	Финал (F)	Квал. (Q)	Финал (F)
СИМВОЛ								
	баллы	7,2 (3,6)	7,2 (3,6)	7,0 (3,5)	7,2 (3,6)	7,2 (3,6)	7,2 (3,6)	7,3 (3,65)

Полученные данные подтверждают, что при стабильно высоком артистизме (8.950–9.150) и конкурентоспособной сложности (3.200–3.600) ключевым фактором победы становится чистота исполнения. В единственном выигранном финале (Баку) оценка Е составила 7.450, что выше, чем в проигранных стартах. Таким образом, главный резерв роста для Дмитриевой — не наращивание сложности, а достижение надёжности исполнения на уровне не Исходя из анализа, можно утверждать, что Дмитриева обладает потенциалом для завоевания золотой медали на предстоящем 19-й Чемпионате мира по спортивной аэробике, который пройдет в Памплоне (Испания) с 11 по 13 сентября 2026 года. Для этого необходимо:

1. Сохранить сложность на уровне 3.550–3.600 баллов.
2. Обеспечить увеличения оценки за исполнение в финале до 7.500 и выше баллов (что достигается устранением средних и грубых ошибок).
3. Стабилизировать эмоциональное состояние, минимизировав разницу между квалификационным и финальным стартами.

При выполнении этих условий её суммарный балл может составить 20.250–20.350, что гарантирует победу даже при идеальном выступлении Курашвили (её максимум — 20.500). Вероятностный прогноз: золото — 55 %, серебро — 30 %, бронза — 12 %, вне пьедестала — 3 %. ниже 7.500 в оценке по исполнению в финалах соревнований.

Литература:

1. Быков Е. В. Влияние показателей функциональной подготовленности спортсменов с разной спецификой тренировочного процесса на уровень их спортивной результативности: методические рекомендации / сост. Е.В. Быков, О. В. Балберова, Е. Г. Сидоркина, А. В. Чипышев, Е. О. Масленникова, Е. В. Леконцев, Е. А. Сазонова, И. Н. Орешкина, О. И. Коломиец / под ред. Е. В. Быкова, О. В. Балберовой. — Челябинск: УралГУФК, 2020. — 62 с.
2. Каминская Т. Л. Нейтральный статус российского спортсмена как дискурсивный маркер национальной идентичности /Т. Л. Каминская, Е. А. Мариева //Ученые записки НовГУ. — 2(61). — 2026. — С.269–282.
3. Красиков А. А. Спортивно-технические результаты и факторы, определяющие тенденции их развития / А. А. Красиков // Вестник спортивной науки. — 2006. — № 3. — С. 26–33.
4. Официальные протоколы этапов Кубка мира 2026 г. (gymnastics.sport).
5. Теоретико-методические аспекты практики спорта: учеб. пособие / В. Д. Фискалов, В. П. Черкашин. — М.: Спорт, 2016. — 640 с.
6. FIG Code of Points for Aerobic Gymnastics 2025–2028. — Fédération Internationale de Gymnastique, 2025.

Унификация системы спортивной подготовки олимпийских и паралимпийских спортсменов: общие принципы и специфические различия

Углов Максим Игоревич, студент
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (г. Москва)

В статье анализируются возможности унификации системы спортивной подготовки олимпийских и паралимпийских спортсменов. Выделены общие принципы построения тренировочного процесса (периодизация, индивидуализация, постепенность нагрузок) и специфические различия, связанные с функциональной классификацией, медицинскими ограничениями и адаптацией техники.

Ключевые слова: спортивная подготовка, олимпийский спорт, паралимпийский спорт, периодизация, адаптивная физическая культура, функциональная классификация.

Введение

Олимпийский и паралимпийский спорт долго развивались параллельно. Олимпийское движение опирается на столетнюю историю научного обоснования тренировки: от работ Л. П. Матвеева по периодизации [3] до системных моделей В. Н. Платонова [4]. Паралимпийский спорт вырос из реабилитационной медицины 1940-х

и лишь к концу XX века стал полноценной соревновательной системой [1, с. 24].

Между тем именно последние два десятилетия показали, что подготовка паралимпийских атлетов все активнее заимствует методологию олимпийского спорта. Работы S. K. Fulton с коллегами зафиксировали: паралимпийские пловцы следуют традиционным периодизированным моделям тренировки, сопоставимым с олимпий-

скими [5]. Одновременно специфика паралимпийского спорта (классификация, медицинские ограничения, адаптация техники) ставит границы прямого переноса олимпийских методик [7].

Цель статьи — выявить общие принципы системы спортивной подготовки, применимые и к олимпийским, и к паралимпийским спортсменам, а также обозначить специфические различия, не позволяющие говорить о полной унификации.

Общие принципы подготовки

Л. П. Матвеев сформулировал базовые принципы спортивной тренировки: постепенность нагрузок, цикличность, единство общей и специальной подготовки, индивидуализация [3, с. 118]. В. Н. Платонов развил эти идеи, выделив макро-, мезо- и микроциклы с привязкой к соревновательному календарю [4, с. 245]. По своей природе эти принципы универсальны: они отражают биологические закономерности адаптации и работают вне за-

висимости от того, тренируется ли олимпийский или паралимпийский атлет.

Исследование S. K. Fulton подтвердило: паралимпийские пловцы тренируются по тем же периодизированным схемам, что и олимпийские. Объем нагрузки увеличивался на 29,6 % в конце подготовительного периода, а перед соревнованиями снижался на 24,1 % (тейпер), что соответствует классической модели [5]. Интенсивность (по ЧСС, скорости и RPE) также менялась в соответствии с фазами макроцикла. Работа L. Puse на примере конкретного паралимпийского пловца класса S6 продемонстрировала трехпериодную макроцикловую структуру подготовки, по сути идентичную олимпийской [6, с. 614].

Индивидуализация работает и там, и здесь, но содержание у нее разное. Олимпийский тренер подбирает нагрузку под функциональное состояние и соревновательный опыт спортсмена. Тренер паралимпийца дополнительно учитывает тип поражения, его локализацию и степень, что порождает ещё один уровень дифференциации. Сравнение принципов подготовки приведено в табл. 1.

Таблица 1. Общие принципы подготовки олимпийских и паралимпийских спортсменов

Принцип подготовки	Олимпийский спорт	Паралимпийский спорт
Периодизация	Моно-, двух-, трехцикловая	Аналогичная, с адаптацией к медицинским факторам
Принцип индивидуализации	По функциональному состоянию и квалификации	По типу и степени поражения + по квалификации
Принцип постепенности нагрузок	Линейное и волнообразное наращивание	То же, с ограничениями по противопоказаниям
Целевые соревнования	Олимпийские игры, ЧМ	Паралимпийские игры, ЧМ IPC
Система отбора	Квалификационные нормативы	Нормативы + функциональная классификация

Из табл. 1 видно: базовые принципы едины. Различия локализованы на уровне реализации — в паралимпийском спорте каждый принцип корректируется с учетом медицинских ограничений и классификации [7, с. 261].

Специфические различия

Ключевое отличие паралимпийского спорта — функциональная классификация. S. M. Tweedy и Y. C. Vanlandewijck определяют ее как группировку спортсменов по степени влияния нарушения на результат в конкретном виде спорта [7, с. 260]. Цель — минимизировать влияние поражения, чтобы побеждал наиболее подготовленный атлет. Позднее S. M. Tweedy с коллегами предложили модель доказательной классификации, связывающую тип нарушения с детерминантами результативности [8].

Техническая подготовка в паралимпийском спорте не может копировать олимпийскую. Пловец с ампутацией руки выстраивает гребковый цикл иначе, чем здоровый спортсмен. Легкоатлет на протезе использует принципиально другую биомеханику разбега. С. П. Евсеев подчерки-

вает: адаптивная физическая культура требует от тренера не просто модификации стандартной техники, а создания индивидуальной двигательной модели под конкретного спортсмена [2, с. 87].

Медицинское сопровождение паралимпийцев шире: помимо спортивной медицины, оно включает контроль основного заболевания, профилактику вторичных осложнений (пролежни, судороги при ДЦП), реабилитацию [1, с. 102]. Обострения могут прерывать тренировочный процесс, что делает планирование менее предсказуемым. Психологическая подготовка тоже имеет специфику: работа с принятием инвалидности, социальная адаптация через спорт, преодоление стигмы [1, с. 178]. Материально-техническое обеспечение предполагает индивидуальное оборудование: спортивные коляски, беговые протезы, тапперы для незрячих. Сравнение по компонентам подготовки представлено в табл. 2.

Табл. 2 наглядно показывает: ни один компонент тренировочного процесса не остается без модификации. Где-то изменения незначительны (скажем, тренерские методики силовой подготовки переносятся почти без правок), а где-то речь идет о принципиально иной ра-

Таблица 2. Специфические различия в компонентах подготовки

Компонент подготовки	Олимпийский спорт	Паралимпийский спорт
Техническая подготовка	Стандартная биомеханика движений	Индивидуальная адаптация техники к типу поражения
Медицинское сопровождение	Спортивная медицина, антидопинг	+ реабилитация, контроль основного заболевания
Психологическая подготовка	Стандартные методики	+ работа с принятием инвалидности, социальная адаптация
Материально-техническое обеспечение	Стандартный инвентарь	Протезы, коляски, тапперы, адаптированное оборудование
Тренерский состав	Тренер по виду спорта	Тренер + специалист по АФК, реабилитолог

боте — создание двигательной модели для атлета с ампутацией или психологическое сопровождение спортсмена с приобретенной инвалидностью мало похожи на стандартные олимпийские протоколы.

Заключение

Олимпийская и паралимпийская системы подготовки стоят на одном фундаменте: периодизация по Матвее-

ву-Платонову, индивидуализация, волнообразное наращивание нагрузок. Эмпирические данные Fulton и Puce подтверждают, что паралимпийские атлеты тренируются по тем же периодизированным схемам. Но говорить о полной унификации нельзя. Классификация, адаптация техники, расширенное медицинское сопровождение и особая психологическая работа формируют корпус знаний и практик, не сводимый к олимпийской модели.

Литература:

1. Брискин, Ю. А. Адаптивный спорт / Ю. А. Брискин, С. П. Евсеев, А. В. Передерий. — М.: Советский спорт, 2010. — 316 с.
2. Евсеев, С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1 / С. П. Евсеев. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Советский спорт, 2005. — 296 с.
3. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и её прикладные аспекты: учебник / Л. П. Матвеев. — 4-е изд., испр. и доп. — СПб.: Лань, 2005. — 384 с.
4. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. В 2 кн. Кн. 1 / В. Н. Платонов. — Киев: Олимпийская литература, 2015. — 680 с.
5. Fulton, S. K. Training Characteristics of Paralympic Swimmers / S. K. Fulton, D. Pyne, B. Burkett // Journal of Strength and Conditioning Research. — 2010. — Vol. 24, No. 2. — P. 471–478.
6. Puce, L. Training methods and analysis of races of a top level Paralympic swimming athlete / L. Puce, L. Marinelli, E. Pierantozzi [et al.] // Journal of Exercise Rehabilitation. — 2018. — Vol. 14, No. 4. — P. 612–620.
7. Tweedy, S. M. International Paralympic Committee Position Stand — Background and Scientific Principles of Classification in Paralympic Sport / S. M. Tweedy, Y. C. Vanlandewijck // British Journal of Sports Medicine. — 2011. — Vol. 45, No. 4. — P. 259–269.
8. Tweedy, S. M. Paralympic Classification — Conceptual Basis, Current Methods and Research Update / S. M. Tweedy, E. M. Beckman, M. J. Connick // PM&R. — 2014. — Vol. 6, No. 8S. — P. S11–S17.

Сравнительный анализ структуры соревновательной деятельности в олимпийском и паралимпийском плавании

Углов Максим Игоревич, студент
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (г. Москва)

Статья посвящена сопоставлению структуры соревновательного заплыва в олимпийском и паралимпийском плавании. На основе анализа научных публикаций рассмотрены компоненты дистанции (старт, поворот, свободное плавание, финиш) и их удельный вес в итоговом результате. Показано влияние функциональной классификации паралимпийских пловцов на конфигурацию сегментов заплыва.

Ключевые слова: соревновательная деятельность, олимпийское плавание, паралимпийское плавание, структура заплыва, функциональная классификация, адаптивный спорт.

Введение

Плавание входит в олимпийскую программу с 1896 года, в паралимпийскую — с 1960-го, когда первые заплывы прошли на Играх в Риме [1, с. 48]. За шесть десятилетий паралимпийское плавание выросло из элемента реабилитации в полноценную соревновательную дисциплину с собственной системой классификации [3, с. 112]. Бассейны и дисциплины идентичны олимпийским, хотя правила FINA модифицированы с учетом ограничений здоровья [2, с. 73].

Вклад старта, поворотов, свободного плавания и финиша в итоговое время заплыва в олимпийском плавании исследован подробно. С паралимпийским плаванием ситуация иная. D. Daly с коллегами одними из первых количественно оценили вклад отдельных сегментов на Играх 1996 года [5]. J. Pérez-Tejero позднее показал зависимость конфигурации сегментов от функционального класса пловца [7]. Число подобных работ по-прежнему невелико [6, с. 12].

Цель статьи — сопоставить структуру соревновательного заплыва олимпийских и паралимпийских пловцов с акцентом на количественные различия между компонентами дистанции.

Структура соревновательного заплыва в олимпийском плавании

В. Н. Платонов описывает четыре компонента прохождения дистанции: старт, поворот, свободное плавание, финиш [4, с. 215]. Стартовый сегмент (от тумбочки до 15-метровой отметки) включает реакцию на сигнал, прыжок, вход в воду и подводную фазу. По данным Н. Ж. Булгаковой, на 100 м вольным стилем он занимает 10–12 % общего времени, а на спринтерской 50-метровке — до 20–25 % [2, с. 89].

На средних и длинных дистанциях возрастает роль поворотов. На 200 м их три, на 400 м — семь. Суммарный вклад поворотного сегмента (по 7,5 м до и после стенки) может достигать 20–30 % от итогового времени [4, с. 231]. Свободное плавание при этом остается главным компонентом: корреляция средней скорости свободного плавания с итоговым результатом превышает $r = 0,90$ [6, с. 8].

Особенности соревновательного заплыва в паралимпийском плавании

Паралимпийские пловцы делятся на 14 функциональных классов: S1-S10 для поражений опорно-двигательного аппарата (S1 — тяжелые формы), S11-S13 для нарушений зрения, S14 для интеллектуальных нарушений [1, с. 55]. Разброс функциональных возможностей неизбежно отражается на раскладке заплыва.

Спортсмены классов S1-S4 обычно стартуют из воды, а не с тумбочки. Видеоанализ финалов Игр-2012 зафиксировал стартовую дистанцию у этих классов в пределах 8–10 м вместо привычных 15 м. У пловцов классов S8-S14 стартовая дистанция приближается к олимпийской, но время прохождения все равно больше из-за ограничений в подводной фазе [7].

Поворотный сегмент отличается сильнее всего. Пловцы с ампутациями рук касаются стенки культией или головой. При поражении ног полноценный кувырковый поворот невозможен. D. Daly получил корреляцию скорости поворотного сегмента со средней скоростью заплыва $r > 0,63$ для большинства классов, но в классе SB9 (брасс) связь оказалась незначимой [5, с. 322].

Интересны результаты L. Puse с коллегами: целенаправленная работа над стратегией прохождения дистанции с конкретным паралимпийским пловцом дала 10 % прироста результата и позже ещё 2,6 %, что завершилось мировым рекордом [8, с. 615]. Обобщенное сопоставление ключевых параметров заплыва в олимпийском и паралимпийском плавании представлено в табл. 1.

Таблица 1. Сравнение компонентов заплыва в олимпийском и паралимпийском плавании

Компонент заплыва	Олимпийское плавание	Паралимпийское плавание
Стартовый сегмент (дистанция)	15 м (стандарт)	8–15 м (зависит от класса)
Доля старта (100 м в/с)	10–12 %	5–15 % (классы S1-S10)
Способ старта	С тумбочки (все)	С тумбочки (S5-S14) / из воды (S1-S4)
Поворотный сегмент	Кувырок / открытый (стандарт)	Индивидуальная адаптация касания
Корреляция скорости «чистого» плавания с результатом	$r > 0,90$	$r \geq 0,88$
Вариативность результатов (CV)	1,0–1,5 %	1,2–3,7 %

Из табл. 1 видно: при совпадении набора компонентов количественные расхождения затрагивают все сегменты. Наибольший разброс — в стартовом сегменте (8–15 м) и вариативности результатов (CV до 3,7 % против 1,5 %).

Сравнительный анализ

Стартовый сегмент в олимпийском плавании стандартизирован: 15 м, все с тумбочки. В паралимпийском — от 8 до 15 м, эффект функциональной группы велик ($\eta^2 = 0,48$) [7]. Тренеру приходится индивидуализировать подготовку стартового сегмента под конкретный тип поражения.

Свободное плавание — ведущий предиктор результата и для олимпийских, и для паралимпийских пловцов ($r \geq 0,88$ во всех классах) [5, с. 320]. Но параметры гребка различаются: у пловцов S1-S4 гребок укорочен, а компенсация частотой ограничена функциональным дефицитом. С ростом класса длина гребка приближается к показателям пловцов без инвалидности.

Вариативность результатов от старта к старту у паралимпийцев выше: CV от 1,2 % (мужчины S5-S7) до 3,7 % (мужчины S2-S4), тогда как у олимпийских пловцов — 1,0–1,5 % [6, с. 14]. Причины не только в нестабильности техники: колебания мышечного тонуса при ДЦП и обострения заболеваний вносят дополнительную дисперсию. Распределение ключевых показателей по группам функциональных классов приведено в табл. 2.

Таблица 2. Характеристики соревновательной деятельности по группам функциональных классов

Показатель	S1-S4	S5-S7	S8-S10	S11-S14
Способ старта	Из воды	С тумбочки / из воды	С тумбочки	С тумбочки
Стартовая дистанция	8–10 м	10–13 м	12–15 м	12–15 м
Техника поворота	Касание любой частью тела	Открытый / модифицированный	Кувырок / открытый	Кувырок (с таппером)
CV результатов, %	2,5–3,7	1,2–1,8	1,1–1,5	1,3–2,0
Длина гребка	Значительно снижена	Снижена	Близка к норме	Близка к норме

Табл. 2 демонстрирует неравномерность различий: пловцы классов S1-S4 отличаются от олимпийских спортсменов по всем параметрам (старт из воды, укороченная дистанция, высокий CV, сниженная длина гребка), тогда как классы S8-S10 по большинству показателей приближаются к олимпийской модели. Классы S11-S14 занимают промежуточное положение: техника близка к стандартной, но повышенный CV указывает на специфические факторы.

Заключение

Компонентный состав заплыва в олимпийском и паралимпийском плавании идентичен, а вот количественное наполнение этих компонентов различается, и различия тем заметнее, чем ниже функциональный класс спортсмена. Скорость свободного плавания остается ведущим фактором результата вне зависимости от наличия инвалидности. У пловцов высоких функциональных классов (S8-S10) резерв роста результата связан с оптимизацией старта и поворота, и этот резерв пока задействован слабо.

Литература:

1. Брискин, Ю. А. Адаптивный спорт / Ю. А. Брискин, С. П. Евсеев, А. В. Передерий. — М.: Советский спорт, 2010. — 316 с.
2. Булгакова, Н. Ж. Плавание: учебник / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов. — М.: Юрайт, 2025. — 361 с.
3. Евсеев, С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1 / С. П. Евсеев. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Советский спорт, 2005. — 296 с.
4. Платонов, В. Н. Спортивное плавание: путь к успеху. В 2 кн. Кн. 1 / В. Н. Платонов. — Киев: Олимпийская литература, 2012. — 480 с.
5. Daly, D. J. The contribution of starting, turning, and finishing to total race performance in male Paralympic swimmers / D. J. Daly, L. A. Malone, D. J. Smith [et al.] // Adapted Physical Activity Quarterly. — 2001. — Vol. 18. — P. 316–333.
6. Oh, Y. T. Race Analysis in Competitive Swimming: A Narrative Review / Y. T. Oh, B. Burkett, C. Osborough [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2021. — Vol. 18, No. 1. — P. 69.
7. Pérez-Tejero, J. Effect of functional classification on the swimming race segments during the 2012 London Paralympic Games / J. Pérez-Tejero, A. Almena, J. Coterón [et al.] // International Journal of Performance Analysis in Sport. — 2017. — Vol. 17, No. 4. — P. 564–575.

8. Puce, L. Training methods and analysis of races of a top level Paralympic swimming athlete / L. Puce, L. Marinelli, E. Pierantozzi [et al.] // Journal of Exercise Rehabilitation. — 2018. — Vol. 14, No. 4. — P. 612–620.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 27 (630) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 15.07.2026. Дата выхода в свет: 22.07.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.