ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



46
2026
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 46 (649) / 2026

Издается с декабря 2008 г. Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, 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

© Оформление. ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

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 Максутович, 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 Кутлуг-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 изображен *Андрей Александрович Чернов* (1966–2017) — советский и российский программист, автор кодировки KOI8-R, один из создателей Рунета и первый российский участник административного совета проекта FreeBSD.

Андрей Чернов родился в Москве. Его детство и юность пришлись на эпоху, когда доступ к западным компьютерным технологиям в СССР был ограничен, а отечественная вычислительная техника развивалась в значительной мере путем адаптации зарубежных разработок.

После окончания средней школы Чернов поступил на факультет вычислительной математики и кибернетики Московского государственного университета. Уже будучи студентом третьего курса, в 1987 году он принял участие в семинаре по разработке операционных систем Unix, которым руководил профессор В. Г. Сухомлин. Практика проходила на операционной системе ДЕМОС — советском клоне Unix V7, адаптированном для отечественной техники. В 1990 году Чернов окончил университет, защитив диплом с отличной оценкой; его работа была посвящена развитию операционных систем класса Unix.

Еще в 1980-е годы, совмещая учебу с работой, Чернов вошел в коллектив разработчиков советских операционных систем МНОС и ДЕМОС на кафедре прикладной кибернетики Института повышения квалификации Минавтопрома. В его задачи входила реализация механизма оверлеев для управления памятью, русификация системы и отладка ядра и утилит. В 1988 году на Всесоюзной конференции по переносимому программному обеспечению в Калинине (нынешней Твери) он представил собственный многооконный текстовый редактор LE. В 1990 году Чернов участвовал в первой Всесоюзной конференции пользователей Unix.

В начале 1990-х годов он присоединился к команде разработки сети Релком, соединившей советские научные организации с глобальной сетью, а затем работал в компании «Демос» — первом российском интернет-провайдере. Чернов непосредственно участвовал в запуске и наладке первого интернет-канала между Россией и западными странами. В сетевых проектах он использовал никнейм ache.

Главным техническим достижением Чернова стала кодировка KOI8-R — 8-битная таблица символов, обеспечивающая поддержку русского алфавита при сохранении совместимости с ASCII в младшей части кодовой таблицы. В июле 1993 года она была зарегистрирована в Инженерном совете Интернета (IETF). На протяжении 1990-х годов KOI8-R фактически стал стандартом для обмена кириллической информацией в Unix-системах, электронной почте, группах новостей и ранней русскоязычной сети.

В 1991–2001 годах Чернов разрабатывал и поддерживал почтовую программу UUPC/@, позволившую подключить к сети Релком большое число пользователей со слабыми ПК под управлением MS-DOS и OS/2. В 1994 году написал перекодировщик TODOS для преобразования текстов из кодировки CP866 в KOI8-R. В 1993–2000 годах Чернов входил в административный совет, определявший развитие операционной системы FreeBSD, и был первым российским участником этого совета. Его вклад в проект охватывал драйверы устройств, соответствие стандарту POSIX, безопасность и русификацию.

Никнейм ache Чернов использовал во всех сетевых проектах; под этим псевдонимом он был известен и в контркультурной среде 1990-х годов.

Помимо программирования, он занимался литературным переводом с английского: в 2005–2016 годах публиковал переводы на личном сайте Vniz.net и в печатных изданиях («Колонна», «Митин журнал»).

В 2002 году служба гражданства и иммиграции США запретила Чернову въезд в страну, из-за чего он не смог посещать американские конференции разработчиков FreeBSD; к началу 2000-х он свел участие в совете проекта к минимуму, называя его «слишком забюрократизированной структурой».

Личный сайт Vniz.net Чернов использовал как цифровой архив редких материалов: графики художников рубежа XIX–XX веков (Н. Калмаков, Л. Уэйн, Ф. фон Байрос), аниме и оккультных текстов. В декабре 2018 года, через год после смерти Андрея Александровича, домен прекратил работу, так как пароль от сервера был известен только самому Чернову; архив был восстановлен энтузиастами по материалам Wayback Machine на зеркале zachem.ne.jp.

В последние годы Чернов тяжело болел: выраженный остеопороз осложнился переломом ноги и практически лишил его возможности покидать дом. Андрей Александрович Чернов скончался 16 августа 2017 года в Москве на 51-м году жизни; церемония прощания прошла в подмосковном Николо-Архангельском крематории.

Память об Андрее Александровиче Чернове сохраняется в самой инфраструктуре Рунета и открытого программного обеспечения: сообщество FreeBSD увековечило его имя в разделе In Memoriam, отметив влияние, затронувшее практически все аспекты проекта. Коллеги называли его одним из отцов-основателей Рунета — человеком, благодаря которому русская кириллица впервые свободно зазвучала в глобальной сети.

Информацию подготовила ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Абуркина Е. А.
Связь индивидуально-типологических особенностей студентов с поведением в социальных сетях 145

Азарова М. А.
Программа профилактической работы психолога с пятиклассниками в период перехода в среднюю школу 147

Антонова А. А.
Проявление поведения жертвы среди подростков 151

Булдакова Е. А., Баранов А. А.
Предупреждение сиблингового соперничества и конфликтов в семьях с детьми младшего школьного возраста 154

Буркова Е. А.
Первое впечатление о человеке по видеозаписи: роль внешности, мимики и движений тела 157

Вакало М. Н.
Взаимосвязь особенностей представления о себе родителей и стратегий семейного воспитания детей разных возрастов 163

Карлинская Т. С.
Психолого-педагогическая коррекция тревожности детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом 166

Луценко Е. Е.
Смысложизненные ориентации как фактор стрессоустойчивости сотрудников МЧС: эмпирическое исследование 168

Минейка Е. А.
Особенности адаптации иногородних студентов к условиям обучения в вузе 171

Минкина Е. А.
Влияние харизмы лидера на готовность команды к организационным изменениям 173

Петренко Е. А.
Взаимосвязь детско-родительских отношений и копинг-стратегий подростков разного пола 176

Полпур О. Ю.
Влияние пограничного и диссоциального расстройств личности на преступное поведение: психологический и юридический анализ 179

Попкова Н. А.
Техники управления стрессом 183

Резник А. С.
Особенности эмоциональной саморегуляции мужчин и женщин 25–45 лет с никотиновой и алкогольной зависимостью 186

Селезнева С. Ю.
Артековский вожатый как значимый взрослый: техники адаптации и психологической поддержки нетипичного ребенка 189

Tereshchenkova M. N.
The relationship between attachment and loneliness in women who wish to enter a romantic relationship 190

Усик Ю. Я.
Теоретический анализ взаимосвязи эмоционального интеллекта и образа тела женщин в процессе беременности 194

Харламова М. Н.
Применение гештальт-подхода в работе по профилактике состояний психоэмоционального напряжения у обучающихся на этапе подготовки к государственной аттестации 196

Черткова А. Е.
Повышение стрессоустойчивости у студентов разных направлений подготовки 199

Шаргаева И. А.
Диссоциация как механизм психологической защиты в контексте последствий психической травмы 201

Шаулова А. И.
Детско-родительские отношения как предмет психологического исследования: возможности арт-терапевтической коррекции 205

ПЕДАГОГИКА

Ахраменко Е. В.
Упражнения в процессе обучения иностранному языку 209

Батурина О. А.
Сенсорное развитие детей среднего дошкольного возраста: помощь ребёнку в «чтении» мира через ощущения 211

Битная В. С., Коваленко Т. С.
Общие компетенции выпускников СПО: от образовательных стандартов к требованиям работодателей (специальность 13.02.13 «Эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)») 213

Боргоякова А. А.
Патриотическое воспитание через декоративно-прикладное творчество (на примере участия в благотворительных и патриотических акциях) 216

ПСИХОЛОГИЯ

Связь индивидуально-типологических особенностей студентов с поведением в социальных сетях

Абуркина Екатерина Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема взаимосвязи индивидуально-типологических свойств (темперамента и черт характера) студентов с паттернами их активности в социальных сетях. На основе эмпирического исследования выборки студентов вуза (N = 75) с применением личностного опросника Г. Айзенка (EPI), пятифакторного опросника личности (5PFQ), шкалы зависимости от социальных сетей В. П. Шейнова (ЗСС) и авторской анкеты выявлена дифференцированная роль конституциональных и характерологических диспозиций. Установлено, что нейротизм выступает ключевым предиктором неадаптивного сетевого поведения, эскапизма и экранного времени, тогда как добросовестность выполняет функцию волевого протектора, снижающего выраженность аддиктивных проявлений. Экстраверсия детерминирует высокую коммуникативную вовлеченность, не провоцируя патологической зависимости. Полученные результаты позволяют сформулировать адресные рекомендации по психопрофилактике цифровых аддикций в студенческой среде.

Ключевые слова: *индивидуально-типологические особенности, темперамент, характер, социальные сети, студенты, цифровая аддикция, нейротизм, добросовестность, экстраверсия, психология здоровья.*

Relationship between individual-typological characteristics of students and their behavior on social networks

Aburkina Yekaterina Aleksandrovna, master's degree student
Togliatti State University (Samara Oblast)

The article examines the relationship between individual typological traits (temperament and character) of university students and their behavioral patterns on social media. Based on an empirical study of university students (N = 75) using the Eysenck Personality Inventory (EPI), Big Five Questionnaire (5PFQ), Sheinov's Social Media Addiction Scale, and a digital behavior questionnaire, the differentiated role of constitutional and characterological dispositions was revealed. Neuroticism was identified as a key predictor of problematic use, escapism, and excessive screen time, whereas Conscientiousness serves as a protective factor against digital addiction. Extraversion drives high communicative engagement without inducing dependency. The findings provide a basis for psychological prevention of digital addictions in higher education.

Keywords: *individual-typological characteristics, temperament, character, social networks, university students, digital addiction, neuroticism, conscientiousness, extraversion, health psychology.*

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется масштабной цифровизацией образовательной и коммуникативной среды. Для студенческой молодежи социальные платформы (ВКонтакте, Telegram и др.) перестали быть лишь инструментальным средством передачи сообщений, трансформировавшись в ведущее пространство вторичной социализации, самопрезентации, академического взаимодействия и досуговой активности. В то же время чрезмерная поглощенность виртуальными сервисами влечет за собой риски дезадаптации: формирование компульсивной зависимости от социальных сетей, академическую прокрастинацию, развитие синдрома упущенной выгоды (FoMO) и снижение психологического благополучия.

В психологической науке традиционно признается, что характер взаимодействия человека с окружающей средой опосредуется его внутренними диспозициями (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн). Однако применительно

к киберпространству сохраняется дефицит исследований, комплексно сопоставляющих формально-динамический уровень индивидуальности (темперамент) и содержательно-регуляторный уровень (характер). Цель настоящей статьи — выявить и эмпирически обосновать характер взаимосвязи между индивидуально-типологическими особенностями студентов и параметрами их поведения в социальных сетях.

Материалы и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет». В выборочную совокупность вошли 75 студентов 1–3 курсов (средний возраст — 20,2 ± 1,4 года; 68 % девушек, 32 % юношей). Исследование носило добровольный и конфиденциальный характер.

Диагностический комплекс включал стандартизированные психодиагностические методики:

1. Личностный опросник Г. Айзенка (EPI, адаптация А. Г. Шмелева) для измерения базовых свойств темперамента: «Экстраверсия — интроверсия», «Нейротизм» и шкалы искренности.

2. Пятифакторный личностный опросник (5PFQ, русскоязычная адаптация А. Б. Хромова) для диагностики устойчивых черт характера, в частности шкалы «Добросовестность (Контролирование)».

3. Опросник зависимости от социальных сетей (ЗСС В. П. Шейнова), позволяющий определить интегральный показатель зависимости от виртуальных платформ.

4. Авторская анкета цифрового поведения, фиксирующая среднесуточный объем экранного времени (в часах), а также балльные индексы коммуникативной активности и компенсаторного эскапизма (по 10-балльным шкалам).

Математико-статистическая обработка первичных данных осуществлялась методами описательной статистики, рангового корреляционного анализа Спирмена (rs) и сравнительного непараметрического критерия U Манна–Уитни (при пороговых уровнях значимости $p < 0,05$ и $p < 0,01$).

Результаты исследования и их обсуждение

Первичный описательный анализ показал, что студенты проводят в социальных сетях в среднем 5,4 ± 2,1 часа в сутки, при этом 28 % выборки демонстрируют повышенный уровень риска зависимости от сетевых платформ по шкале ЗСС (свыше 32 баллов). Для выявления психологических детерминант цифровой активности был проведен корреляционный анализ (табл. 1).

Таблица 1. **Значения коэффициентов ранговой корреляции Спирмена (rs) между индивидуально-типологическими свойствами и параметрами сетевого поведения (N = 75)**

Шкалы индивидуальности	Зависимость (ЗСС)	Экранное время	Коммуникация	Эскапизм
Нейротизм (EPI)	0,530**	0,342**	-0,048	0,631**
Экстраверсия (EPI)	-0,107	0,118	0,524**	-0,082
Добросовестность (5PFQ)	-0,314**	-0,219*	0,112	-0,385**
Доброжелательность (5PFQ)	-0,085	0,024	0,281*	-0,115
Открытость опыту (5PFQ)	-0,042	0,135	0,194	0,018

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Анализ полученных коэффициентов корреляции свидетельствует о существовании качественной дифференциации в механизмах регуляции сетевой активности:

1. Свойство темперамента «Нейротизм» обнаруживает высокодостоверные прямые связи с зависимостью от социальных сетей ($rs = 0,530$, $p < 0,01$), эскапизмом ($rs = 0,631$, $p < 0,01$) и общим экранным временем ($rs = 0,342$, $p < 0,01$). Лица с повышенной эмоциональной лабильностью, тревожностью и уязвимостью к стрессу воспринимают виртуальное пространство как защитную психологическую нишу. Сеть служит для них средством компенсации жизненных фрустраций, что соотносится с теоретическими положениями модели компенсаторного интернет-использования D. Kardefelt-Winther.

2. Черта характера «Добросовестность (Контролирование)» отрицательно коррелирует с зависимостью от социальных сетей ($rs = -0,314$, $p < 0,01$), экранным временем ($rs = -0,219$, $p < 0,05$) и эскапистской мотивацией ($rs = -0,385$, $p < 0,01$). Сформированность волевого самоконтроля, настойчивости и организованности выступает протекторным барьером, предохраняющим студента от компульсивного поглощения контента.

3. «Экстраверсия» демонстрирует выраженную прямую связь с коммуникативной активностью в сети ($rs = 0,524$, $p < 0,01$), однако не образует статистически достоверной связи с аддикцией ($rs = -0,107$, $p > 0,05$). Экстраверты используют платформы инструментально — для расширения реального круга общения, не подменяя им объективную жизнедеятельность.

Для углубления выводов выборка была разделена по медиане шкалы ЗСС на контрастные группы: с низким (группа 1, $n = 37$) и высоким (группа 2, $n = 38$) уровнем зависимости. Сравнительный анализ с помощью критерия U Манна–Уитни зафиксировал, что аддиктивная

группа характеризуется статистически достоверно более высокими показателями нейротизма (U = 312,0, p < 0,001) и значимо более низким уровнем добросовестности (U = 428,5, p < 0,01).

Заключение

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о системной двухуровневой связи индивидуально-типологических свойств студентов с характером их сетевого поведения:

— Формально-динамические свойства темперамента задают базовый эмоциональный фон и энергетику поведения: экстраверсия стимулирует коммуникативную экспансию, а нейротизм генерирует потребность в психологической защите и эскапизме;

— Характерологический уровень выступает регуляторной инстанцией: высокая добросовестность блокирует переход компульсивных влечений в стойкую аддикцию.

Практическое значение результатов заключается в возможности их применения психологическими службами вузов при разработке программ психологической профилактики цифровой зависимости, ориентированных на развитие волевой саморегуляции и конструктивных копинг-стратегий совладания со стрессом у эмоционально уязвимых студентов.

Литература:

1. Айзенк Г. Ю. Структура личности. — СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. — 464 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
3. Белых Т. В. Психологическая профилактика зависимости от социальных сетей как фактор формирования созидательной субъектности личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. — 2024. — Т. 13, вып. 2. — С. 160–168.
4. Войскунский А. Е. Психология и Интернет. — М.: Акрополь, 2010. — 439 с.
5. Салменкова М. В., Мирошниченко Т. А. Влияние социальных сетей на психическое здоровье студенческой молодёжи: теоретический анализ и эмпирическое исследование // International Journal of Humanities and Natural Sciences. — 2026. — № 4–1 (115). — С. 332–337.
6. Русалов В. М. Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 136 с.
7. Kardefelt-Winther D. A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use // Computers in Human Behavior. — 2014. — Vol. 31. — P. 351–354.
8. Шейнов В. П., Белых Т. В., Низовских Н. А., Девицын А. С. Личностные корреляты зависимости от социальных сетей белорусских и российских мужчин и женщин // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 1. — С. 132–149.
9. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие. — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. — 23 с.
10. Meynadier J., Malouff J. M., Schutte N. S., Loi N. M. Meta-analysis of associations between five-factor personality traits and problematic social media use // Current Psychology. — 2024. — Vol. 43. — P. 23016–23035.

Программа профилактической работы психолога с пятиклассниками в период перехода в среднюю школу

Азарова Мария Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Для педагогов одной из сложнейших проблем школьного обучения является переход учащихся из младшей школы в среднее звено, а сам период адаптации к новому формату обучения — трудный период школьного образования. Успешное преодоление данного перехода является испытанием как для учеников, так и для педагогов. Перед классным руководителем стоят сложнейшие задачи: узнать детей и их родителей за короткий промежуток времени, суметь эффективно направить деятельность учеников в нужное русло, стать их проводником, помощником и надежным наставником.

С позиции педагога, можно смело утверждать, что состояние учеников в данный период отличается низким уровнем организованности, пониженной дисциплиной, отсутствием или снижением интереса к обучению, а со стороны психологических особенностей — понижением самооценки, высоким уровнем ситуативной и школьной тревожности.

Вышеперечисленные факторы могут стать основанием для возникновения трудностей при обучении и при адаптации к условиям новой реальности. В этот период также крайне важно правильно организовать адаптационный период, связанный с переходом в среднюю школу.

В сентябре мы провели констатирующий эксперимент с учениками 5-х классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4 с углубленным изучением иностранных языков» г. Курчатова. Согласно полученных данных степень адаптации пятиклассников к образовательному процессу варьируется на среднем уровне. Есть ученики с низким уровнем адаптации, встречаются и те, кто не сталкивается с заметными проблемами. Однако в среднем каждому обучающемуся требуется психологическая поддержка со стороны других участников образовательного процесса, чтобы снизить уровень тревожности, увеличить уровень мотивации к обучению, а так же повысить уровень социальной включенности в коллектив.

Чтобы облегчить процесс адаптации пятиклассников к новым условиям обучения, мы решили разработать программу психологического сопровождения для адаптации учеников к новым условиям обучения. Наша программа направлена на развитие адаптивных возможностей учеников, развитие умений держаться уверенно в социуме и снижение общей тревожности при обучении. С помощью проведенных нами занятий подростки научатся обращаться за помощью к другим людям, а также оказывать поддержку окружающим при необходимости. Для нас является важным, чтобы у каждого в результате сформировалось ощущение уверенности и защищенности в новых для них жизненных обстоятельствах.

Целью разработанной программы является оказание психолого-педагогического сопровождения и поддержки ученикам пятых классов в период адаптации к условиям обучения в среднем звене.

Перед собой мы поставили несколько задач:

– выровнять уровень личностной и ситуативной тревожности учеников до приемлемого уровня;

– сформировать и развивать коммуникативные навыки, умение взаимодействовать с ровесниками, чувствовать себя уверенно в социуме.

Наша программа рассчитана на 10 недель и включает в себя 10 встреч со школьниками. Одно занятие в неделю длительностью 40 минут.

Мы решили приступить к занятиям с учениками в сентябре месяце после проведения констатирующего эксперимента. Таким образом, наш курс психолого-педагогической помощи пятиклассникам должен закончиться в декабре.

Первое занятие «Знакомство» предполагает установление контакта и взаимосвязи с учениками. Его целью является расположить обучающихся к себе и друг к другу, сформулировать правила поведения на наших занятиях и создать комфортную для всех атмосферу. Сначала мы провели ритуал приветствия. Держась за руки, произнесли слово «Здравствуйте» по слогам, хлопая на последнем слоге. Это позволило ученикам расслабиться и направить фокус внимания на себя. После приветствия мы дали краткое пояснение, чем будем заниматься в ближайшие недели, а также поговорили о том, что такое психология, нужен ли психолог в нашей жизни. Любые ответы учеников принимались и одобрялись. В целом, обучающиеся говорили, что психология нужна для достижения успеха, внутреннего спокойствия и счастья.

Следующей задачей на этом занятии было установить правила поведения. Данный этап мы решили провести в форме легкой игры: мною назывались правила, а ученики при согласии должны были говорить «да» и хлопать в ладоши, в случае несогласия — «нет» и топать ногами. В результате правила были приняты, а школьники расслабились.

В конце занятия мы выполнили проективную методику «Несуществующее животное», а также провели рефлексию, обсудив прошедшее занятие. От учеников были получены позитивные отзывы, однако оставалось несколько человек, которые робели и были мало включены в совместную работу [3, С.132–134].

Второе занятие с ребятами состоялось через неделю. Его темой была «Дорога школьника». Перед собой мы ставили целью провести профилактику проблем адаптации, научиться искать внутренний ресурс для преодоления сложностей, развивать активность в сотрудничестве с одноклассниками, вступать в дискуссии и участвовать в общественных инициативах.

Начало нашего занятия также началось с приветствия. После этого мы приступили к организованной работе по теме. Первым было упражнение «Продолжи фразу». На школьную доску мы прикрепили картинку с горой, которая символизировала путь ученика в период с 1-го по 11-й класс. Каждому ребенку было предложено продолжить несколько фраз: «В начальной школе мне больше всего запомнилось…», «В пятом классе мне бы хотелось…». Для большего комфорта мы использовали мягкую игрушку. Каждый отвечающий держал ее в руках во время своего ответа. Задачей учеников было поделиться своими оптимистичными прогнозами и различными переживаниями. Со своей стороны мы подбадривали и делали акцент на положительных моментах, а тем, кто переживал, оказывали моральную поддержку.

Следующим было упражнение «Те, кто…». Всем ученикам предлагалось сделать какое-то действие, если высказанное утверждение отражало их суть. Например, поднимите левую ногу те, кто любит мороженое, хлопните в ладоши те, у кого дома живет питомец, присядьте те, кто любит гулять с друзьями и т. д. Последним действием предлагалось взяться за руки тем, кто учится в 5-м классе. При выполнении этого действия мы сделали акцент на том, как много общего есть у всех учеников.

Завершающим было предложено упражнение «Что важно для меня?». Мы предложили представить ситуацию, что все едут со своими родителями в длительную поездку на необитаемый остров. Родители разрешили взять им с собой три любые вещи, важные для них. Каждый ученик

должен был написать на листочке, какие вещи он с собой возьмет. После этого ребята высказывались о своем списке и почему они выбрали именно эти вещи.

В конце занятия мы также провели рефлексию. Стоит отметить, что к концу второго занятия школьники были более расслабленные, заинтересованные в процессе. Они делились впечатлениями, а также отмечали, что с нетерпением будут ждать нашей следующей встречи.

Наше третье занятие было посвящено теме: «Я познаю себя». Своей целью мы ставили воспитание самоценности и своей уникальности.

Занятие началось с традиционного приветствия. Далее мы предложили выполнить упражнение «Ласковое имя». Для удобства мы использовали мяч. Каждому ученику предстояло вспомнить ласковое имя, которым его называют дома. Затем по кругу надо было передать мяч. Тот, у кого в руках был мяч, называл свое ласковое имя. Когда круг закончился, то предстояло передавать мяч в обратном направлении. Однако теперь, нужно было вспомнить ласковое имя того, кому ты даешь мяч в руки.

Вторым упражнением было «Поменяйтесь местами те…». По правилам данного упражнения, мы называли какой-либо признак (например, у кого светлые волосы, кто пришел сегодня в юбке и т. д.), а те, у кого он имелся, должны были поменяться местами друг с другом. Однако с начала упражнения у меня отсутствовал стул. Поэтому, во время перемещения учеников, моей задачей было занять освободившееся место. А тот ученик, который остался без стула, автоматически становился ведущим.

Завершающим заданием была графическая методика М. А. Панфиловой «Кактус». Ребята с интересом принялись ее выполнять, а позже и рассказывать про свои рисунки [2, С.12–13]. В целом, проявлений агрессии и других девиантных отклонений не было замечено. По традиции наше занятие мы закончили рефлексией.

На четвертой неделе мы провели занятие на тему: «Друг вокруг», задачей которого было развить навыки уверенного поведения. В начале работы мы с учениками поприветствовали друг друга. Далее было предложено выполнить упражнение «Мое приветствие». Задачей было придумать каждому из учеников свой способ приветствия группы. После обдумывания все ученики по очереди показали свой способ.

Вторым было упражнение «Память на лица». Мы поделили класс на несколько команд по 5–6 человек. Каждая команда собралась в круг. Ведущему игроку завязывались глаза, а он должен был перечислить всех игроков, начиная с того, кого выбирал психолог. Далее участники менялись местами, ведущим игроком становился следующий ученик, а процедура повторялась.

С помощью простых игр мы смогли включить абсолютно всех учеников класса в работу. У каждого была возможность продемонстрировать свои умения и навыки в процессе совместной деятельности. В конце занятия мы провели рефлексию, во время которой отметили, что даже самые неприметные ученики стали давать обратную связь.

Наше пятое занятие было на тему: «Я все смогу, я все сумею». Его целью было повышение самооценки у школьников и формирование самостоятельности. Занятие мы начали с приветствия, а дальше провели упражнение «Догадайся». Ведущего ученика мы посадили на стул лицом к другим ученикам. Он закрывал глаза и выставлял свои раскрытые ладони вперед. Другой одноклассник тихо подходил и на короткое время клал свои руки на руки ведущего. Водящему ученику нужно было догадаться, кто из учеников к нему прикоснулся. Затем мы меняли ведущего.

Вторым упражнением было «Ладонь». Ребята на листке бумаги обводили свою ладошку. Затем на каждом пальчике они писали что-то хорошее о себе. Далее мы собрали рисунки и вслух зачитывали описания. Задачей обучающихся было догадаться, кому принадлежит рисунок. Стоит отметить, что они догадались о принадлежности всех ладошек, хоть и не всегда с первого раза.

Завершающим упражнением мы сделали «Я могу, я умею». Оно представляло собой игру с мячом. Ребята быстро перебрасывали его из рук в руки друг другу, а тот, кому доставался мяч, должен был назвать любое свое умение («я могу бегать», «я умею читать» и т. д.). После выполнения упражнения мы провели рефлексию. Состояние учеников было умиротворенным, большинство из них были удовлетворены прошедшим занятием.

Шестое занятие нашего цикла носило название «Мои чувства, переживания, эмоции». Его целью было научить школьников называть правильно свои эмоции, определять эмоциональное состояние окружающих, выработать навык владения своими эмоциями.

После приветствия мы провели упражнение «Угадай эмоцию». Заранее на листах бумаги мы распечатали схематическое изображение эмоций. Школьники должны были угадать, что за эмоция изображена на картинке.

Завершающим упражнением было «Поставь балл эмоции». Заблаговременно мы приготовили бланки с указанием различных эмоций. Обучающимся было предложено оценить каждую эмоцию по шкале от 1 до 10, в зависимости от того, как часто они ее испытывают.

Закончили наше занятие мы рефлексией. Ребята отмечали, что сегодня они узнали для себя названия новых эмоций, стали лучше понимать, что с ними происходит и как это можно назвать.

Следующим занятием нашего цикла было «Люди вокруг меня». Его целью было научить школьников необходимым для них психологическим средствам адаптации и развить навыки уверенного поведения.

После приветствия в качестве разминки мы предложили ребятам упражнение «Гусеничка». Согласно правилам, школьники соединяются в «гусеничку», располагая свои руки на плечах впереди стоящего ученика, и начинают перемещаться по классу в свободном порядке.

Далее мы предложили ребятам поработать в группах. Весь класс был поделен на 4 группы по 5–6 человек. Для каждой из групп было приготовлено свое задание:

1. Первая группа работала над созданием карты школы. Их задачей было нарисовать плакат с указанием основных объектов школы (спортзал, актовый зал, столовая, учебные кабинеты).

2. Вторая группа разрабатывала знаки движения. Им нужно было придумать и изобразить основные знаки, помогающие другим ориентироваться в пространстве школы.

3. Третья группа занималась разработкой стенда об их учителях-предметниках. Им нужно было вкратце рассказать про каждого учителя и дать ему характеристику.

4. Четвертая группа работала над созданием классного стенда. Им было нужно изготовить стенд с указанием каждого ученика их класса, указать его интересы и обязанности в школе.

После подготовки каждой группой своего задания ребята соединили свои труды и смогли оформить расширенный классный уголок в своем кабинете.

По началу выполнение задания давалось ребятам с трудом. Однако в процессе выполнения выявлялись лидеры, а работа становилась спокойнее и вдумчивее. Во время обратной связи школьники заметили, что им понравился такой формат работы.

Восьмое занятие с нашим классом мы провели на тему: «Я теперь личность». Его целью было продемонстрировать школьникам значимость своего «Я», научить их жить в мире с собой и другими, а также показать необходимость взаимопонимания с другими.

Первым было предложено упражнение «Рисунок по инструкции». Сначала каждый школьник нарисовал свой дом, как его представляет. Дальше работа проводилась в парах. Свой первоначальный рисунок ребята убирали. Один из них закрывал глаза и под указания своего соседа-автора начинал рисовать дом. В конце работы сравнивалось, насколько полученный рисунок соответствовал оригиналу. Потом ребята менялись ролями. В конце упражнения все обменялись полученными эмоциями.

Вторым упражнением мы выполнили «Кораблик успехов». Данное задание выполнялось коллективно. Мы предложили участникам нарисовать один на всех кораблик, с условием, что каждая проведенная черта означает какое-либо положительное качество учащегося. Ученики по очереди рисовали по одной линии, называя вслух свою хорошую черту.

Следующее упражнение было «Подарок другу». Мы поделили участников на группы по три человека. В каждой группе был ученик, изображающий «глухого и немого», «глухого и неподвижного», «слепого и немого». Их задачей было договориться о подарке другу. После выполнения задания каждая группа презентовала всему классу подарок [1, С. 36–37].

Во время обратной связи ребята отметили, что сегодняшнее занятие, несмотря на веселые и интересные задания, далось им морально тяжело. Потому что сегодня им пришлось учиться договариваться с другими, порой не понимая их. Однако все заметили, что им нравится изучать себя в форме игры.

Девятая встреча была посвящена теме: «Дружба крепкая не сломается», целью которой мы называли совершенствование навыков общения друг с другом.

Первым упражнением для разминки было «Дерево и ветер». Весь класс делился на пары, где один был «деревом», другой — «ветром». Задачей «ветра» было дуть на «дерево». «Дерево» в зависимости от силы «ветра» наклонялось в ту или иную сторону. После упражнения игроки менялись местами.

Второе упражнение называлось «Кораблекрушение». Класс был поделен на две команды. Каждая команда получила карточки с изображением частей корабля. Далее команды выбирали несколько карточек с названием предметов. Их задачей было придумать предназначение каждого из предметов на корабле. Однако ответ должен быть оригинальным. После обсуждения команды представили свое обоснованное решение.

Финальное упражнение занятия называлось «Портрет дружбы». Вместе с учениками мы вспомнили пословицы и поговорки о дружбе, обсудили ее значимость в нашей жизни. А в конце задания мы предложили им нарисовать свой образ дружбы. Каждый ученик смог презентовать свой рисунок.

Завершающим занятием нашего цикла было «Я, ты, мы». Мы поставили перед собой цель снизить тревожность, сплотить коллектив и позволить каждому осмыслить роль своего «Я» как часть большого «Мы».

Первое упражнение называлось «Коллаж класса». Каждому ученику предлагалось создать свою визитку, на которой должны быть указаны его имя, и его положительные качества или сильные стороны. Формат визитки каждый выбирал сам. Пока ребята работали, мы в центре доски разместили плакат с надписью «Мы и наш класс». После изображения своей визитки, каждый из ребят подошел и приклеил свою эмблему на общий коллаж. В конце задания мы подчеркнули значимость того, что каждый из учеников является частичкой целого класса, а из каждого отдельного «Я» складывается большое «Мы».

Финальным заданием нашего цикла было «Какие мы». Весь класс хором произносит фразу: «Мы все…», а другие ученики по очереди зачитывают качества, написанные на эмблемах, но во множественном числе. Например: «Мы все ловкие», «Мы все сильные», «Мы все смелые». Для того, чтобы наши занятия остались в памяти у ребят, во время выполнения данного упражнения мы сделали запись видео и фотографии. Нам захотелось оставить в их памяти воспоминания о проделанной работе.

В конце цикла наших занятий мы раздали каждому ученику анкету для оценки эффективности проделанной работы. В анкете ребята отмечали, насколько интересно им было, насколько тяжело давались наши занятия, какие занятия и упражнения им особенно понравились, и что бы они хотели улучшить.

Для полной уверенности, что наша методика работает, мы заново предложили ребятам пройти тестирование по изучению мотивации обучения школьников при пере-

ходе из начальных классов в среднее звено М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина, анкету по определению состояния психологического климата в классе Л. Г. Федоренко и методику диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. В отличие от констатирующего эксперимента, результаты повторного тестирования оказались другими: согласно методики Филлипса уровень тревожности по всему классу снизился на 13 %. Психологический климат в классе стал благоприятнее: в основном отмечались улучшения в вопросах настроения, с которым ученики идут в школу, и касаемо людей, с которыми они учатся. Ребята смогли рассмотреть в своих одноклассниках товарищей и интересных личностей. Желание покинуть класс также снизилось у обучающихся. Изучив уровень мотивации, мы увидели увеличение уровня мотивации у школьников. Также стали преобладать социальный и учебный мотивы в обучении.

Таким образом, апробировав методику психолого-педагогической поддержки пятиклассников, мы смогли доказать, что еженедельные занятия со школьниками в течение 2–3 месяцев, дают им возможность успешно адаптироваться к новым условиям обучения, к взаимодействую друг с другом и педагогами по новым правилам, научиться понимать себя и свои эмоции, ценить дружбу с другими детьми и учиться работать совместно с другими.

Литература:

1. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы) [Текст]: система работы с детьми, родителями, педагогами: [6+] / автор-составитель С. А. Коробкина. — Изд. 3-е, испр. — Волгоград: Учитель, — 261 с.: ил., табл.
2. Панфилова М. А. Графическая методика «Кактус» //Обруч, № 5, 2002, с. 12–13
3. Психологическая профилактика и коррекционно-развивающие занятия: [из опыта работы] / авт.-сост.: Е. Д. Шваб. — Волгоград: Учитель, 2007. — 154 с.: ил., табл.: 21 см — (Серия В помощь школьному психологу, Из опыта работы школьного психолога).; ISBN 978–5–7057–1192–5

Проявление поведения жертвы среди подростков

Антонова Арина Алексеевна, студент магистратуры
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Автор исследует специфику проявления комплекса жертвы в старшем подростковом возрасте и роль сверстников, семьи и стратегий преодоления в формировании личностных характеристик и социальной адаптации подростков.

Ключевые слова: *комплекс жертвы, поведение жертвы, старший подростковый возраст, межличностные отношения со сверстниками, подростковый коллектив, стратегии преодоления, Я-концепция, социальная адаптация.*

Самым тяжелым этапом взросления ребенка по праву считается подростковый возраст. В это время особенно важно оберегать психику школьника и направлять его на верный путь. На данном этапе общение со сверстниками играет основополагающую роль. Именно поэтому место и уважение в коллективе являются наиболее болезненными аспектами для взрослеющего школьника. Психологу-педагогу необходимо не только, найти ребят с комплексом жертвы и проработать эту проблему, но и выделить тех, кто предрасположен к этому.

Комплекс (или синдром) жертвы представляет собой усвоенную черту личности, при которой индивид воспринимает себя жертвой негативных действий окружающих или обстоятельств. Это восприятие не ограничивается лишь мыслями и эмоциями; человек также ведет себя так, словно у него есть ясные доказательства своей жертвенности. Данное поведение становится привычным и автоматическим.

В своей статье психолог Рай Т. И. выделяет симптомы жертвы:

1. Неумение взять на себя ответственность.
2. Обвинение окружающих, как вербальное, так и невербальное.
3. Жалость к себе.
4. Сосредоточение на проблемах.
5. Самоосуждение.
6. Отстранение себя от проблемы [3].

Никнютьева И. В. в своей научной статье сообщает, что «синдром жертвы» мало связан с внешними обстоятельствами, это внутреннее состояние, бессознательный жизненный сценарий. Потому изменения в реальной жизни не имеют на него почти никакого воздействия. Иными словами, жертве нет смысла уходить от тирана. «Намучавшись» по полной от отсутствия контроля и дисциплины, она при ближайшей возможности найдет себе нового агрессора.

Сильная концентрация на негативных аспектах приводит к тому, что жизнь постоянно подтверждает жертве правомерность разрушительных установок, предоставляя ей доказательства их логичности и обоснованности [1].

В целом, подростковый возраст считается одним из самых сложных и трудных периодов в жизни человека, поскольку именно в этот момент происходит становление его индивидуальности, формирование ценностей и взглядов, а также развитие навыков, необходимых для самостоятельной жизни.

Особенно важным и ответственным является старший подростковый возраст, который можно определить как период, когда человек начинает принимать на себя ответственность за свою судьбу и за близких ему людей, а также вступает в первую стадию настоящей взрослой жизни. Этот этап сопровождается внутренней и внешней адаптацией к новым условиям, включающей освоение социальных норм, ролей и правил поведения, которые зачастую могут противоречить внутренним убеждениям и установкам человека в данный момент. В научной литературе существует множество мнений относительно точных границ этого периода, однако большинство исследователей выделяют его в возрастной диапазон примерно с 14 до 17 лет.

Старшие подростки предъявляют высокие требования к моральному облику человека. Это связано с тем, что в этом возрасте формируется более целостное представление о себе и других, расширяется круг осознаваемых ценностей. Этот возраст — время дальнейшего укрепления воли и развития таких черт, как целеустремленность, настойчивость и инициативность [2].

Социальная ситуация развития в подростковом возрасте существенно отличается от той, что была на предыдущем этапе, поскольку здесь доминируют внутренние причины, а не внешние обстоятельства. Старшие подростки продолжают жить в семье, посещать школу, но при этом начинают мыслить и чувствовать иначе. Их отношения с родителями отходят на второй план, а главным становится общение со сверстниками и формирование собственной идентичности. В этом возрасте старшие подростки стремятся к большей самостоятельности и независимости, что требует от родителей изменения стиля взаимодействия, чтобы избежать конфликтов и сохранить доверительные отношения. Однако этот переход зачастую сопровождается трудностями: в семье могут возникать стрессовые ситуации, связанные с неправильным поведением матери — авторитарностью, упрямством, чрезмерными требованиями, а также с неуверенностью в себе. Аналогичные проблемы могут возникать и со стороны отца — недостаток внимания, проявление агрессии или недопонимания. Кроме того, к стрессовым ситуациям относятся конфликты внутри семьи по разным причинам, например, споры по вопросам воспитания или разногласия между супругами.

Обратимся к учебнику возрастной психологии авторства профессора Кагермазовой Л. Ц. Автор говорит, что стремление подростка занять приемлемое для себя место в группе сверстников сопровождается повышенной склонностью к подчинению нормам поведения и ценностям референтной группы, что становится особенно рискованным при вовлечении в асоциальное окружение. Психика подростка находится в переходном состоянии, в котором одновременно сосуществуют черты детского и взрослого восприятия. В этот период часто сохраняются поведенческие реакции, характерные для более ранних возрастных этапов.

Психологические реакции подростка в основном проявляются в процессе взаимодействия с окружающей средой и часто определяют характерные особенности поведения, присущие этому периоду.

Одним из важнейших аспектов психического развития в подростковом возрасте является формирование стратегий или методов преодоления различных проблем и трудностей. Некоторые из этих стратегий закладываются еще в детстве для решения простых ситуаций, таких как неудачи или конфликты, и со временем превращаются в привычные способы реагирования. В подростковом же возрасте эти стратегии претерпевают значительные изменения: они трансформируются, наполняются новым «взрослым смыслом» и приобретают черты самостоятельных, личностных решений, особенно при столкновении с более сложными требованиями и вызовами. Среди множества способов поведения в трудных ситуациях можно выделить два основных типа — конструктивные и неконструктивные стратегии. Конструктивные подходы предполагают активное преобразование ситуации, преодоление травмирующих обстоятельств и способствуют развитию чувства личностного роста, укреплению уверенности в своих возможностях и ощущению контроля над собственной жизнью. Важно подчеркнуть, что использование таких стратегий не исключает наличия тревог и сомнений относительно будущего — это естественная часть процесса взросления и самопреодоления [6, с.149–154].

Выделяется особая форма подросткового эгоцентризма, связанная с особенностями развития интеллекта и эмоциональной сферы подростка. В этот период подростку сложно различать собственные мысли и переживания от мыслей и чувств других людей. Поскольку он сосредоточен прежде всего на себе и происходящих с ним психофизиологических изменениях, подросток активно анализирует и оценивает собственное поведение. При этом у него формируется иллюзия, что окружающие постоянно обращают внимание на его внешний вид, поступки, мысли и эмоции. Этот феномен, называемый «воображаемой аудиторией», представляет собой убеждение, что подросток постоянно находится под наблюдением, словно выступает на сцене перед зрителями. Другим важным компонентом подросткового эгоцентризма является «личный миф» — вера в уникальность собственных чувств, таких как страдание, любовь, ненависть или стыд, что связано с сильной сосредоточенно-

стью на собственных переживаниях. Максимальная выраженность такого эгоцентризма наблюдается в отрочестве, а его постепенное преодоление происходит по мере развития близких и доверительных отношений со сверстниками, с которыми подросток делится своим эмоциональным опытом [5, с. 112].

Я-концепция, как новый уровень самосознания, является ключевым новообразованием старшего подросткового возраста. Формирование этого уровня включает развитие потребности в самопознании — понимании своих личностных качеств, возможностей, особенностей, а также осознание своей схожести с другими и уникальности. Многие переживания подростков, связанные с отношением к себе и своей личности, зачастую носят отрицательный характер. Это во многом обусловлено тем, что подросток воспринимает себя «со стороны», интерпретируя и усваивая оценки взрослых. В этих оценках положительные стороны личности зачастую представлены очень абстрактно, неопределенно и практически не меняются с возрастом, тогда как отрицательные черты — конкретны, разнообразны и постоянно дополняются новыми деталями [6, с. 159].

Взаимоотношения подростков со сверстниками характеризуются равноправием, тогда как с родителями — неравноправны. Общение в среде сверстников способствует удовлетворению потребностей и интересов подростка [7, с. 152]. В этот период подросток становится более самостоятельным, проводя больше времени с ровесниками и отдаляясь от семьи. Психологический климат в подростковом коллективе определяет уровень комфортных межличностных отношений.

Подростковые группы характеризуются поиском собственной идентичности и стремлением к самоутверждению. Главным мотивом поведения подростков становится желание занять свое место среди сверстников, и отсутствие такой возможности часто ведет к социальной дезадаптации и правонарушениям [4, с. 303]. Принадлежность к определенной компании помогает подростку сформировать собственные ценности и взгляды. В подростковом коллективе большое значение имеют неформальные лидеры, обладающие авторитетом благодаря личным качествам, коммуникативным навыкам и влиянию на других. Межличностные отношения в таких группах более эмоционально насыщены и нестабильны по сравнению с детскими или взрослыми коллективами. Л. С. Выготский отмечал, что коллективные связи становятся для подростков важнейшей потребностью, настолько сильной, что они могут терять счет времени и забывать о школьных обязанностях. На этом этапе развития товарищи и друзья выступают для подростка не только как источник общения, но и как поддержка и безопасное окружение [7, с. 367].

Этот период отмечается высокой чувствительностью к мнению окружающих, и отсутствие друзей или трудности в общении могут негативно сказаться на самооценке и привести к развитию комплексов.

С углублением и усложнением межличностных отношений в подростковом коллективе возникают новые сложности. Различия во взглядах, интересах и ценностях могут стать причиной конфликтов и недопонимания. Поэтому важно, чтобы подростки осваивали навыки конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, проявляя уважение к мнению других и стремясь к компромиссу. В противном случае нерешённые конфликты способны привести к проявлениям агрессии, травле и социальной изоляции.

Влияние сверстников на подростка — это сложный и многогранный процесс, который может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Как уже отмечалось, подростковый возраст — это период активного поиска себя и своего места в обществе, и сверстники играют важную роль в этом процессе, помогая формировать ценности, убеждения и модели поведения.

Подростки, выросшие в неблагополучных семьях или испытывающие недостаток внимания и поддержки со стороны родителей, более подвержены влиянию асоциальных групп и «плохих компаний». В таких коллективах подростки могут сталкиваться с давлением сверстников, побуждающим к рискованному поведению, употреблению алкоголя и наркотиков, а также к совершению правонарушений.

В неполных семьях или при наличии конфликтных отношений между родителями подростки могут искать авторитетную фигуру вне семьи, и такой ролью зачастую выступает старший подросток или лидер асоциальной группы, воспринимаемый как «заменитель отца» [8, С. 591–594].

Таким образом, подростковый коллектив — это не просто группа сверстников одного возраста, а сложная и динамичная структура, в которой переплетаются различные роли, статусы и взаимоотношения.

В статье рассмотрены специфика проявления поведения жертвы, а также особенности подросткового возраста, в частности — проявление среди сверстников, подчеркивающие важность социального окружения в формировании их личностных характеристик. Подростковый возраст является критическим периодом, когда коллективные связи становятся не только потребностью, но и основным источником поддержки и безопасности. Однако высокая чувствительность к мнению сверстников и стремление к принятию могут привести к негативным последствиям, таким как развитие комплекса жертвы.

Подростки, испытывающие трудности в общении или находящиеся в неблагополучных семьях, более подвержены влиянию асоциальных групп, что может усугублять их уязвимость и способствовать формированию деструктивных моделей поведения. Конфликты и недопонимание в подростковом коллективе могут привести к агрессии, травле и социальной изоляции, что, в свою очередь, усиливает симптомы жертвы, такие как низкая самооценка, чувство неполноценности, одиночества и жалость к себе.

Таким образом, важно, чтобы педагоги и психологи не только выявляли подростков с комплексом жертвы, но и активно работали над созданием поддерживающей и безопасной среды, способствующей развитию навыков конструктивного разрешения конфликтов и укреплению уверенности в себе. Это позволит подросткам не только преодолеть негативные установки, но и сформировать здоровые отношения с окружающими, что является ключевым аспектом их личностного роста и социальной адаптации.

Литература:

1. Никнютьева И. В. Жизненный сценарий человека-жертвы [электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.b17.ru/article/160162/ (дата обращения: 16.05.2025). — Текст: электронный.
2. Ряписов М. Психологические особенности старшего школьного возраста [электронный ресурс]. — Режим доступа: https://chistyakova-chekhovcrtd.edumsko.ru/articles/post/1540787 (дата обращения: 16.05.2025). — Текст: электронный
3. Рай Т. И. Что такое комплекс жертвы и как себя чувствуют люди, находясь рядом с человеком-жертвой [электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.b17.ru/article/348699/ (дата обращения: 16.05.2025). — Текст: электронный.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович; — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
5. Выготский, Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский. — М.: Академия педагогических наук, 1968. — 192 с.
6. Кагермазова Л. Ц. Возрастная психология (психология развития): электронный учебник / Л. Ц. Кагермазова; — 2002. — 276 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология. Учебное пособие / В. С. Мухина. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2010. — 295 с.
8. Патрахина, М. Г. Особенности межличностных отношений подростков / М. Г. Патрахина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 20 (519). —, С. 591–594.

Предупреждение сиблингового соперничества и конфликтов в семьях с детьми младшего школьного возраста

Булдакова Елена Александровна, студент магистратуры;
Баранов Александр Аркадьевич, доктор психологических наук, профессор
Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

В статье рассматриваются психологические факторы сиблингового соперничества у детей младшего школьного возраста и направления его предупреждения в семье. Раскрываются содержание понятий «сиблинговые отношения», «сиблинговое соперничество» и «сиблинговый конфликт», а также возрастные и семейные предпосылки возникновения конкурентных отношений между братьями и сёстрами. Особое внимание уделяется роли родителей в профилактике детских конфликтов: справедливому распределению внимания, отказу от сравнения детей, формированию навыков сотрудничества и конструктивного разрешения разногласий. Представлены психолого-педагогические рекомендации по гармонизации отношений между сиблингами.

Ключевые слова: *сиблинговые отношения, сиблинговое соперничество, сиблинговый конфликт, младший школьный возраст, семейное воспитание.*

Сиблинговое соперничество в семьях с двумя и более детьми представляет собой форму конкурентного взаимодействия детей, обусловленную стремлением каждого ребёнка получить родительское внимание, признание, доступ к семейным ресурсам и более благоприятное положение в семейной системе. В младшем школьном возрасте дети уже способны осознавать различия между собой и братом или сестрой, замечать особенности отношения взрослых к каждому из них, однако навыки конструктивного разрешения разногласий у них ещё недостаточно развиты. В результате обычные бытовые споры могут приобретать устойчивый характер, сопровождаться взаимными обидами, эмоциональным напряжением и постепенным отдалением детей друг от друга [1; 4].

Актуальность проблемы обусловлена особенностями современной семейной жизни. Высокая занятость родителей, бытовая нагрузка, ограниченное личное пространство и активное использование цифровых технологий сокращают возможности для индивидуального общения взрослого с каждым ребёнком. Ребёнок, испытывающий дефицит внимания, может становиться более тревожным,

агрессивным или склонным к конкуренции за ресурсы семьи. При этом расширяется круг объектов, за которые дети могут соперничать: помимо игрушек и жилого пространства, это гаджеты, доступ к интернету, экранное время, место для занятий и внимание взрослых. Особенно часто конкурентные отношения возникают между близкими по возрасту сиблингами, поскольку их интересы, потребности и сферы активности в большей степени пересекаются [2; 6].

Значимым фактором выступает и школьная жизнь. В младшем школьном возрасте оценки, учебные успехи, занятия в кружках и спортивные достижения становятся заметными показателями статуса ребёнка. Когда родители сравнивают детей между собой, указывая одному ребёнку на успехи другого, у него может закрепляться представление о необходимости «победить» сиблинга, чтобы заслужить любовь и одобрение. Сиблинги являются особенно значимыми объектами социального сравнения, а воспринимаемое различие в родительском отношении способно усиливать ревность, конкуренцию и конфликтность [1; 6].

Современные воспитательные установки также не всегда снижают вероятность соперничества. Родители нередко стремятся к равенству и справедливости, однако в реальном взаимодействии могут по-разному реагировать на детей с учётом их возраста, характера, состояния здоровья или достижений [7]. Такая непоследовательность способна восприниматься ребёнком как несправедливость и усиливать чувство обиды. Кроме того, в условиях уменьшения опыта жизни в многодетной семье навыки сотрудничества, взаимной поддержки и примирения не всегда формируются естественным путём [5]. Младшие школьники, переживающие адаптацию к учебной деятельности, режиму, оцениванию и социальному сравнению, могут переносить накопленное напряжение в отношения с братом или сестрой, используя конфликт как способ привлечь родительское внимание и убедиться в собственной значимости [10].

Младший школьный возраст является особенно уязвимым периодом для возникновения сиблингового соперничества. Дети в возрасте от шести до десяти лет отличаются повышенной чувствительностью к справедливости: они уже понимают, что внимание и похвала могут распределяться неравномерно, но не всегда способны отделить факт родительской любви от ситуации, в которой похвала адресована брату или сестре [9]. Старший ребёнок нередко ощущает обязанность быть примером, помогать младшему или уступать ему, тогда как младший может завидовать большей самостоятельности и свободе старшего [2]. Подобные асимметричные ожидания создают устойчивую почву для ссор и взаимных претензий.

Неразрешённое сиблинговое соперничество способно закреплять зависть, агрессивные проявления, ощущение несправедливости и эмоциональное отчуждение между детьми [4]. Если сравнение детей становится постоянным элементом семейного взаимодействия, его психологические последствия могут сохраняться и за пределами детского возраста [9]. Частые и выраженные конфликты между сиблингами могут быть связаны с риском последующих поведенческих трудностей, поскольку дети усваивают друг у друга агрессивные или непродуктивные модели взаимодействия и переносят их в общение со сверстниками [5]. В то же время благоприятные сиблинговые отношения являются важным ресурсом семейного благополучия и психологической безопасности ребёнка [3].

Особая роль в возникновении соперничества принадлежит родительскому отношению. Деструктивными являются прямые сравнения детей, неравномерное распределение внимания, подчёркивание достижений одного ребёнка при игнорировании успехов другого. Родительские сравнения сиблингов могут усиливать детско-родительские конфликты и способствовать появлению проблемного поведения, особенно при небольшой разнице в возрасте детей. В связи с этим предупреждение сиблингового соперничества следует рассматривать не только как работу с детьми, но и как задачу психологического просвещения родителей.

Сиблинговые отношения являются предметом изучения семейной психологии, возрастной психологии и психологии развития [3]. В научной литературе рассмотрено влияние порядка рождения, родительских установок, стиля семейного воспитания и эмоциональных связей на взаимодействие братьев и сестёр. Вместе с тем проблема предупреждения именно сиблингового соперничества у детей младшего школьного возраста остаётся недостаточно разработанной. Значительная часть исследований посвящена дошкольникам или подросткам, тогда как специфика конфликтов и пути их профилактики применительно к младшему школьному возрасту раскрыты не в полной мере [8]. Недостаточно изученными остаются и конкретные психолого-педагогические условия, при которых родители способны снижать конкурентность между детьми, включая справедливое распределение внимания, отказ от деструктивных сравнений, формирование навыков сотрудничества и обучение конструктивному обсуждению конфликта [7; 10].

Сиблинговые отношения представляют собой устойчивые эмоциональные и поведенческие связи между братьями и сёстрами, включающие близость, поддержку, сотрудничество, а также конфликты и соперничество. Даже при в целом доброжелательном отношении детей друг к другу в их взаимодействии могут сохраняться элементы соревновательности. Сиблинговый конфликт возникает в ситуации несовместимости целей детей, их притязаний на одни и те же предметы, родительское внимание или статус в семье [10]. Соперничество отличается от обычного конфликта более устойчивым конкурентным характером: ребёнок стремится доказать собственную значимость, получить больше любви, похвалы или признания со стороны родителей.

Основными предпосылками сиблингового соперничества являются близость возраста детей, неравномерное родительское внимание, деструктивные сравнения, про-

тиворечивость воспитательных требований, гиперопека, эмоциональное отвержение, а также недостаточная сформированность у детей навыков сотрудничества, уступки, словесного выражения чувств и поиска компромисса [7].

При этом сиблинговые конфликты не всегда следует оценивать исключительно негативно. В умеренной форме они могут способствовать развитию коммуникативных навыков, понимания границ другого человека и опыта разрешения разногласий. Однако систематические конфликты, унижение, физическая агрессия и длительное эмоциональное отчуждение свидетельствуют о дисгармонии в детской подсистеме семьи и требуют внимательного отношения со стороны взрослых.

Родители выступают основными регуляторами сиблингового взаимодействия. Их задача заключается не в полном устранении всех разногласий между детьми, а в создании условий, при которых конфликт не приобретает разрушительного характера. Важным условием профилактики является признание индивидуальности каждого ребёнка: родителям целесообразно оценивать успехи ребёнка в сравнении с его собственными прежними результатами, а не с достижениями брата или сестры [4; 10]. Для предупреждения сиблингового соперничества необходимо реализовывать следующие психолого-педагогические направления:

— обеспечивать равномерное распределение родительского внимания и времени на индивидуальное общение с каждым ребёнком;

— отказываться от ярлыков, обобщающих характеристик и прямых сравнений детей между собой;

— обучать детей выражать недовольство и переживания словами, а не через агрессию или протестное поведение;

— совместно с детьми обсуждать правила семейного взаимодействия и последствия их нарушения;

— организовывать общую деятельность, в которой дети выступают партнёрами, а не конкурентами;

— поддерживать сотрудничество через совместные игры, творческие задания и выполнение бытовых обязанностей;

— помогать детям в конфликтной ситуации формулировать проблему, выслушивать друг друга и совместно находить приемлемое решение;

— формировать эмоциональную грамотность, обучая ребёнка распознавать и называть свои чувства;

— проводить психологическое просвещение родителей с целью осознания их установок, влияющих на соперничество детей, и изменения непродуктивных паттернов воспитания.

Для предупреждения сиблингового соперничества целесообразно применять индивидуальный подход, предполагающий выявление и поддержку сильных сторон каждого ребёнка без оценивания детей по единому стандарту [4; 10]. Важно различать справедливость и одинаковость: потребности детей могут различаться, поэтому справедливое отношение не обязательно означает абсолютно равное количество подарков, времени или обязанностей. Полезными являются совместная деятельность, настольные игры, подготовка подарков для родственников, уборка комнаты и творческие проекты, позволяющие детям получить опыт кооперации и взаимной поддержки [3; 5].

Таким образом, сиблинговое соперничество в младшем школьном возрасте является распространённым, но не неизбежным явлением. Его предупреждение возможно при условии внимательного отношения родителей к индивидуальности каждого ребёнка, отказа от деструктивных сравнений и целенаправленного формирования у детей навыков сотрудничества и конструктивного разрешения конфликтов.

Недостаточная разработанность данной проблемы применительно к младшему школьному возрасту определяет её перспективность для дальнейших психологических исследований. Перспективными направлениями могут стать изучение связи между стилем родительского воспитания, выраженностью сиблингового соперничества и эмоциональным благополучием детей, а также разработка и апробация коррекционно-развивающей программы для семей с двумя и более детьми.

Литература:

1. Алмазова, О. В. Эмоциональные связи сиблингов и привязанность к матери во взрослом возрасте / О. В. Алмазова // Национальный психологический журнал. — 2013. — № 3 (11). — С. 96–102.
2. Бабич, Е. И. Психологическая характеристика отношений между старшими и младшими сиблингами / Е. И. Бабич // Scientific Cooperation Center «Interactive plus».
3. Баландина, Л. Л. Особенности взаимоотношений с сиблингами и сверстниками у детей из многодетных и однодетных семей / Л. Л. Баландина, Е. А. Силина // Психологические исследования.
4. Бенькова, О. А. Взаимоотношения сиблингов в семье: психологический анализ и диагностика // Репозиторий БГПУ.
5. Булыгина, Н. В. Развитие просоциального поведения у детей и подростков в контексте сиблинговых отношений / Н. В. Булыгина // Современная зарубежная психология. — 2024. — Т. 13, № 3.
6. Малевана, А. Ю. Половозрастные особенности отношений детей к младшим и старшим сиблингам / А. Ю. Малевана // CyberLeninka.
7. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. — Санкт-Петербург: Речь, 2005.

8. Павлова, А. В. Психолого-педагогическая помощь сиблингам в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Павлова // Институт коррекционной педагогики РАО. — 2025.
9. Руфо, М. Братья и сестры, болезнь любви: Дети в семье — сложности роста / Пер. с фр. О. Давтян. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. — 288 с.
10. Смирнова, Е. О. Психология общения ребёнка со взрослыми и сверстниками / Е. О. Смирнова. — Москва: Сфера, 2012.
11. Шевцова, Е. А. Сиблинговые взаимоотношения в эпоху цифровой трансформации общества: новые возможности и новые вызовы / Е. А. Шевцова // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2021. — № 2.

Первое впечатление о человеке по видеозаписи: роль внешности, мимики и движений тела

Буркова Елена Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается, как складывается первое впечатление о человеке при просмотре видеозаписи. Для анализа привлечены также исследования, проведённые в других условиях восприятия. Установлено, что впечатление может формироваться по коротким фрагментам видео, в том числе без звука, а физическая привлекательность, мимика и движения тела связаны с симпатией к человеку и оценками его личностных качеств.

Ключевые слова: *первое впечатление, межличностное восприятие, социальное познание, видео, поведение, мимика, позы, жесты, физическая привлекательность, роль внешности, симпатия, точность социальных суждений.*

Первое впечатление о человеке включает оценки его внешности и поведения, а также представления о его личностных качествах. Сегодня такое впечатление может складываться при просмотре видеозаписи, до личного общения. Видео используется исследователями для изучения восприятия преподавателей, спикеров и авторов видеоблогов [1; 3; 5].

На видеозаписи наблюдателю могут быть доступны внешность, мимика, движения тела, голос и содержание речи. Набор информации зависит от условий просмотра: например, в беззвучной записи сохраняются зрительные признаки, а при видеосвязи участники могут отвечать друг другу. Поэтому результаты, полученные в разных условиях, требуют сопоставления [1; 3; 7].

Исследования затрагивают отдельные стороны первого впечатления. Н. Амбади и Р. Розенталь изучали оценки преподавателей по коротким фрагментам занятий без звука [1]. М. Коппенштайнер рассматривал связь движений тела спикеров с приписываемыми им личностными качествами [5]. Р. Пост и соавторы сравнивали впечатления от видеозаписей и неподвижных кадров [8]. Эти работы различаются по материалам, условиям наблюдения и оцениваемым характеристикам.

Цель статьи: проанализировать и систематизировать результаты исследований первого впечатления о человеке. Для этого сравниваются 16 научных публикаций с учётом условий восприятия, изучаемых характеристик и полученных результатов. В обзор включены исследования очного общения, видеосвязи и восприятия неподвижных изображений.

Скорость формирования первого впечатления

Для изучения первого впечатления исследователи используют короткие фрагменты поведения, которые в англоязычной литературе называют «тонкими срезами» (thin slices). Н. Амбади и Р. Розенталь показывали независимым наблюдателям отрывки преподавательских занятий без звука. Их оценки сопоставлялись с итоговыми оценками преподавателей студентами, а в другом исследовании — с оценками школьных учителей их руководителем. Между впечатлениями наблюдателей и этими внешними критериями были обнаружены статистически значимые связи [1].

В экспериментах Амбади и Розенталя продолжительность отдельных фрагментов сокращалась до нескольких секунд. Авторы отмечали: «Согласованные впечатления о других, даже основанные на очень коротком наблюдении за невербальным поведением, иногда могут быть неожиданно точными» [1, с. 431] (перевод с английского). В данной работе точность оценивалась через связь с мнениями студентов и руководителя. Непосредственные показатели качества преподавания или независимое измерение личностных качеств преподавателей не использовались.

Дж.-И. Бьель и Д. Гатика-Перес изучали впечатления об авторах разговорных видеоблогов. Наблюдателям предъявляли первую минуту каждой записи и просили оценить предполагаемые личностные особенности, привлекательность и настроение автора [3]. В обоих исследованиях обнаружено, что сформировать оценку возможно за короткое время, однако наличие впечатления, согласие на-

блюдателей и соответствие внешнему критерию остаются разными характеристиками суждения [1; 3; 9].

К. И. Ананьева, А. А. Демидов и Е. С. Самойленко исследовали связь оценок одного и того же мужчины с ситуацией и показанным эпизодом. Всего 126 наблюдателей видели его на проходной, на экзамене и на консультации у психолога. Независимые группы смотрели 30-секундный отрывок из начала, середины или конца каждой ситуации либо полные видеозаписи. В сцене консультации мужчина, игравший роль клиента, при просмотре полной записи оценивался как более обаятельный, отзывчивый и дружелюбный, чем в ситуации на проходной. Оценки по отдельным шкалам различались и в зависимости от эпизода [12].

Физическая привлекательность и первоначальная симпатия

Внешность — один из источников первого впечатления. Положительная оценка физической привлекательности может сопровождаться благоприятными предположениями и о других качествах человека. Такой перенос называют ореолом привлекательности [4]. Подобные суждения могут отражать оценочный стереотип, поэтому приписываемые качества требуют отдельной проверки.

А. Фультц, М. Стосич и Ф. Берньери изучали симпатию на разных этапах знакомства. В исследовании участвовал 81 человек. Оценки собирали до полноценного знакомства, после пятиминутной беседы и через девять недель совместного взаимодействия. Физическая привлекательность оказалась связана с симпатией уже при первой оценке. После беседы с симпатией также соотносилась самооценка экспрессивности, а через девять недель — самооценка и оценки выразительности со стороны других людей [4].

Связь привлекательности с симпатией сохранялась и на позднем этапе знакомства [4]. Для восприятия видео этот результат имеет косвенное значение: при просмотре записи наблюдатель располагает меньшим объёмом информации, чем участники длительного общения. Симпатия также не позволяет автоматически судить о воспринимаемой компетентности или доверии к человеку.

В. А. Барабанщиков и А. С. Агеева сравнили оценки одной незнакомой женщины при личном зрительном контакте и просмотре беззвучной видеозаписи. В пилотном исследовании участвовали 200 студентов. Продолжительность наблюдения в разных группах составляла от 10 до 60 секунд. При личном контакте, по ряду шкал оценки были более положительными: в отдельных условиях женщина воспринималась как более обаятельная, открытая и энергичная. Состав различий менялся в зависимости от длительности предъявления [13].

Динамика лица: привлекательность и восприятие эмоций

Видеозапись позволяет наблюдать изменение выражения лица во времени, тогда как фотография фиксирует отдельный момент. Сопоставление статических и динамических изображений одних и тех же людей позволяет исследовать связь способа предъявления с оценками наблюдателей [2; 8].

Р. Пост и соавторы сравнили короткие записи говорящих людей с неподвижными кадрами из тех же видео. В ряде условий видео получило более благоприятные оценки. В одном из экспериментов аналогичный результат получен для привлекательности. Авторы назвали различие «эффектом застывшего лица» (frozen face effect). При перемешивании последовательности кадров оценки видео снижались по сравнению с условиями непрерывного движения [8].

Пост и соавторы обнаружили, что впечатление от неподвижного кадра может отличаться от впечатления от видеозаписи. При сравнении оценок важно учитывать, какой кадр выбран и в каком порядке воспроизводятся движения [8].

Р. Чжэн, Б. Ян и Г. Чжоу рассмотрели «воспринимаемую жизненность» (perceived vitality — то, насколько живым и наполненным жизнью кажется человек наблюдателю) как возможное объяснение более высоких оценок привлекательности динамических изображений. В трёх экспериментах авторы сравнивали статические и движущиеся стимулы, включая лица. Исследователи выясняли, связаны ли более высокие оценки привлекательности движущихся изображений с «воспринимаемой жизненностью». Статистический анализ подтвердил эту гипотезу [11]. Такой результат указывает на возможный механизм, но не исключает других объяснений.

К. Беккер и соавторы изучали, как люди воспринимают выражения эмоций на видео, фотографиях и компьютерных морфах (искусственно созданных переходах между изображениями). Участники оценивали, насколько интенсивными и подлинными им казались эмоции. Выражения на видео воспринимались более интенсивными, чем на морфах. Кроме того, радость на видео оценивалась как более подлинная, чем на морфе. При сравнении видео с фотографиями, общего статистически значимого преимущества видео, по этим показателям, не обнаружилось [2].

При сопоставлении исследований динамики важно учитывать оцениваемое свойство и способ создания стимула. Привлекательность, интенсивность эмоции и её воспринимаемую подлинность следует рассматривать раздельно. Искусственный переход между фотографиями также отличается от естественного движения лица [2; 8; 11].

Движения тела и невербальная экспрессивность

М. Коппенштайнер исследовал связь движений спикера с приписываемыми ему личностными чертами. Движения описывались по четырём точкам изображения: в области лба, плеч и рук. В исследовании 81 наблюдатель оценивал незнакомых спикеров по фрагментам видео

без звука длительностью 16 секунд. Оценки сопоставлялись с показателями активности, относительной скорости и изменения направления движений [5].

Общая двигательная активность была связана с приписываемой экстраверсией, относительная скорость — с воспринимаемой эмоциональной стабильностью, а изменения направления движения — с открытостью опыту [5]. Автор предположил: «Простые сигналы движения и простые когнитивные процессы могут направлять формирование впечатления» [5, с. 1137] (перевод с английского). Эти связи относятся к оценкам наблюдателей, по ним нельзя заключить, что отдельный жест достоверно указывает на реальную черту личности.

О. А. Королькова, Е. Г. Хозе и Е. А. Лупенко изучали оценки качеств, значимых для педагогической деятельности. В исследовании участвовало 135 человек. Участники просматривали записи интервью с шестью незнакомыми людьми без звука продолжительностью 60 секунд. Средние профили оценок по шкалам значимо не различались между группами с разным педагогическим стажем. Вместе с тем, в структуре оценок педагогов со стажем от пяти лет, больший вклад имел фактор «стрессоустойчивость» [15].

Невербальная экспрессивность может измеряться разными способами. Фультц и соавторы различали: самооценку выразительности, выразительность, воспринимаемую окружающими, и способность передавать эмоциональное содержание без слов [4].

Дж. Роллингс и соавторы сравнивали поведение 66 человек в трёх условиях: при очной беседе, видеозвонке с видимым собственным изображением и видеозвонке без него. Лицевые движения анализировали по записям, а 198 независимых наблюдателей оценивали участников по видеоматериалам. При очном общении, лицевые движения в среднем были более выражены, однако статистически значимых различий между условиями, по оценкам первого впечатления, выявлено не было [10].

В исследовании Роллингс и соавторов как измеренные показатели лицевой активности, так и воспринимаемая экспрессивность, — были связаны с симпатией. Связь воспринимаемой экспрессивности с симпатией оказалась сильнее [10].

Сопоставление работ Коппенштайнера, Фультц и Роллингс не позволяет установить универсальную норму жестов или мимических движений для положительного первого впечатления: авторы изучали разные характеристики поведения и разные оценки [4; 5; 10].

Вербальная и акустическая информация в видеозаписи

В разговорном видео зрителю предоставляется зрительная и слуховая информация одновременно. Содержание высказывания и акустические особенности голоса дополняют сведения, доступные в беззвучной записи. Для оценки самостоятельного вклада каждого канала необходимы специальные условия предъявления или контролируемое изменение характеристик материала [3; 10].

Бьель и Гатика-Перес изучили 442 разговорных видеоблога и собрали 2210 оценок первого впечатления. Наблюдатели оценивали предполагаемые личностные качества, настроение и разные стороны привлекательности авторов. При анализе исследователи использовали акустические и визуальные признаки, лексические категории расшифрованной речи и комментарии к видео. Информативность источников различалась в зависимости от сочетания оцениваемых характеристик [3].

Статистическая связь характеристик записи с оценками зрителей сама по себе не говорит о том, на какие детали наблюдатели направляли внимание и какие из них считали решающими. Для изучения конкретных языковых и голосовых характеристик необходимы дополнительные специализированные исследования [3; 5; 10].

Целостное впечатление как совокупность социальных суждений

Первое впечатление включает несколько оценок: человек может казаться наблюдателю привлекательным, доброжелательным, уверенным или компетентным. Эти суждения могут быть связаны между собой, хотя относятся к разным свойствам. Исследование структуры впечатления позволяет изучать их сочетания, сохраняя различие между показателями [3; 6].

Дж. Лу и Ч. Лин анализировали свободные описания людей в коротких видеозаписях. В первом исследовании участвовали 1598 человек. Материал включал 444 записи длительностью по десять секунд. Авторы сравнили модель, описывающую впечатления через скрытые измерения, с сетевой моделью связей между отдельными суждениями. Модель с 25 измерениями объясняла около 15 % общей дисперсии в данных. Сетевая модель лучше описывала обнаруженные связи [6].

Лу и Лин также изучали изменения описаний по мере просмотра и сравнивали структуру суждений в дополнительных азиатской и европейской выборках. Взаимосвязи между отдельными оценками различались в этих выборках [6]. Результат подчёркивает, что обобщённые измерения, включая теплоту и компетентность, могут не отражать все особенности конкретных суждений.

Д. А. Дивеев изучал связь характеристик наблюдателя с доверием к незнакомцу на видео. В исследовании 128 студентов оценивали человека после просмотра видеосюжетов продолжительностью 2–3 минуты. Доверие измерялось одной семибалльной шкалой. Участники, выразившие доверие, в среднем оценивали себя как более добросовестных, дружелюбных и открытых, чем участники, выразившие недоверие. Исследование установило связь самооценок наблюдателей с их суждениями. Конкретные признаки поведения и реальная надёжность человека не проверялись [14].

Точность первого впечатления и условия видеокоммуникации

Согласованность оценок отражает сходство суждений разных наблюдателей об одном человеке. Для оценки точности необходимо сопоставление с отдельным критерием: с самооценкой изображённого человека, мнениями хорошо знакомых с ним людей или показателями поведения. Возможности интерпретации зависят от выбранного критерия [1; 9].

Е. А. Лупенко, О. А. Королькова и Е. Г. Хозе использовали в качестве критерия самооценки людей, показанных на видео. В исследовании 95 наблюдателей оценивали семерых незнакомцев по минутным беззвучным записям, на которых те описывали портретные изображения. Сходство зрительских оценок с самооценкой различалось в зависимости от оцениваемого человека. Систематического преимущества педагогов перед наблюдателями без педагогического опыта не обнаружили. Самооценка в этой работе была отдельным критерием, но не являлась независимой поведенческой проверкой личностных качеств [16].

Р. Рау, М. Грос и М. Бэк представили проект Who Knows: пользователи мобильного приложения смотрят короткое видеопредставление незнакомца и отвечают на конкретные вопросы о нём. Ответы сопоставляются с данными самого человека и, для части вопросов, с результатами выполненных им заданий. Авторы описывают устройство проекта и проверки собранных данных; публикация не задаёт единого процента точных впечатлений для любых видеозаписей [9].

М.-К. Миньо и соавторы исследовали точность оценок при первом знакомстве незнакомцев через Zoom. Два массива данных по видеовстречам — 567 и 371 участник — сравнивали с отдельным массивом очных взаимодействий, включавшим 306 участников. Авторы различали индивидуально-специфическую точность, отражающую соответствие оценки особенностям конкретного человека, и нормативность — близость оценки к усреднённому профилю личностных качеств в выборке, который в данном исследовании был социально желательным. Убедительных общих различий между условиями по этим показателям не обнаружили [7].

В работе Миньо и соавторов более низкая субъективная оценка качества звука и изображения была связана с меньшей симпатией к собеседнику в обеих Zoom-выборках. Связь качества связи с индивидуально-специфической точностью обнаружили в первом исследовании; в полной выборке повторного исследования статистически значимой связи не выявили [7]. Эти результаты относятся к субъективно оцениваемому качеству связи.

Роллингс и соавторы обнаружили различия в лицевой активности между условиями общения, хотя оценки первого впечатления статистически значимо не различались [10]. Сопоставление двух работ показывает необходимость отдельно рассматривать поведение участников и оценки наблюдателей.

При видеозвонке собеседники влияют на ход взаимодействия и получают информацию из ответов друг друга. При просмотре готовой записи зритель не может изменить показанную ситуацию. Кроме того, в исследовании Миньо и соавторов очные встречи и видеовстречи изучались в разных выборках и условиях, поэтому результаты не позволяют сделать прямой причинный вывод о самом формате связи [7].

В таблице 1 представлены задачи, условия и основные результаты 16 исследований первого впечатления. Такое сопоставление позволяет учитывать, какая информация была доступна наблюдателям и какие результаты получили авторы. В частности, оценки человека могут различаться в зависимости от ситуации и эпизода наблюдения [12], а их сходство с самооценкой — от того, кто именно представлен на видео [16].

Таблица 1. **Сопоставление исследований первого впечатления о человеке**

Исследование	Задача исследования и условия наблюдения	Результаты
Н. Амбади, Р. Розенталь [1]	**Задача:** изучить связь впечатлений от коротких фрагментов занятий с оценками преподавателей. **Условия наблюдения:** короткие фрагменты преподавательских занятий без звука.	Впечатления наблюдателей статистически значимо связаны с оценками студентов и руководителя.
К. Беккер и соавторы [2]	**Задача:** сравнить восприятие эмоциональных выражений при разных способах предъявления. **Условия наблюдения:** видео, фотографии и компьютерные морфы выражений лица.	Выражения на видео оценивают как более интенсивные, чем на морфах. Радость — как более подлинную. Общего значимого преимущества видео перед фотографиями по этим показателям не обнаружено.
Дж.-И. Бьель, Д. Гатика-Перес [3]	**Задача:** изучить связь характеристик видеоблогов с впечатлениями об их авторах. **Условия наблюдения:** фрагменты разговорных видеоблогов, зрительная и звуковая информация.	Информативность признаков различается в зависимости от оцениваемой характеристики и сочетания источников данных.

Исследование	Задача исследования и условия наблюдения	Результаты
А. Фультц, М. Стосич, Ф. Берньери [4]	**Задача:** изучить связь привлекательности и невербальной экспрессивности с симпатией на разных этапах знакомства. **Условия наблюдения:** информация о партнёрах при первой оценке, после беседы и при последующем знакомстве.	Привлекательность связана с симпатией на разных этапах. Связи показателей экспрессивности с симпатией меняются по мере знакомства.
М. Коппенштайнер [5]	**Задача:** изучить связь движений спикеров с приписываемыми им личностными чертами. **Условия наблюдения:** короткие видеозаписи, видны движения тела.	Разные показатели движений связаны с оценками экстраверсии, эмоциональной стабильности и открытости опыту.
Дж. Лу, Ч. Лин [6]	**Задача:** изучить структуру социальных суждений о людях на видео и сравнить способы её описания. **Условия наблюдения:** короткие видеозаписи незнакомых людей.	В описаниях одних и тех же людей на видео некоторые характеристики встречаются совместно: например, застенчивость — с одиночеством и подавленностью.
М.-К. Миньо и соавторы [7]	**Задача:** сопоставить точность оценок личностных качеств при видеовстречах и очном знакомстве. **Условия наблюдения:** общение с незнакомым человеком при видеовстрече или очном знакомстве.	Убедительных общих различий по показателям точности и нормативности не выявлено. Субъективно низкое качество связи связано с меньшей симпатией в обеих Zoom-выборках.
Р. Пост и соавторы [8]	**Задача:** сравнить впечатление о людях по движущимся и неподвижным изображениям. **Условия наблюдения:** видеозаписи говорящих людей и неподвижные кадры из них.	В ряде условий видео оценивается благоприятнее. Выбор кадра и порядок движения имеют значение для сравнения.
Р. Рау, М. Грос, М. Бэк [9]	**Задача:** разработать проект для изучения точности суждений о незнакомых людях по видеопредставлению. **Условия наблюдения:** короткие видеопредставления незнакомых людей в мобильном приложении.	Представлен проект «Who Knows» и подход к сопоставлению суждений с разными критериями. Единого показателя точности для всех видео не задано.
Дж. Роллингс и соавторы [10]	**Задача:** сравнить лицевую активность и первое впечатление при очном общении и видеосвязи. **Условия наблюдения:** короткие беззвучные записи людей во время очного общения и видеосвязи.	Лицевая активность, в среднем, выше при очном общении. Значимых различий оценок первого впечатления между условиями не выявлено.
Р. Чжэн, Б. Ян, Г. Чжоу [11]	**Задача:** изучить связь движения изображения с привлекательностью и роль воспринимаемой жизненности. **Условия наблюдения:** статичные и движущиеся изображения, в том числе лиц.	Движущиеся изображения получают более высокие оценки привлекательности. Воспринимаемая жизненность выступает статистическим посредником в этой связи.
К. И. Ананьева, А. А. Демидов, Е. С. Самойленко [12]	**Задача:** изучить различия оценок одного человека в зависимости от ситуации и эпизода наблюдения. **Условия наблюдения:** видеозаписи одного мужчины в разных ситуациях: отдельные фрагменты или запись целиком.	Оценки по отдельным шкалам различаются в зависимости от ситуации и эпизода. Вывод относится к одному оцениваемому человеку.
В. А. Барабанщиков, А. С. Агеева [13]	**Задача:** сравнить оценки незнакомого человека при личном контакте и просмотре видеозаписи. **Условия наблюдения:** одна незнакомая женщина при личном зрительном контакте или на беззвучной видеозаписи.	При личном контакте по ряду шкал оценки более положительные. Состав различий зависит от длительности. Изучена одна натурщица.
Д. А. Дивеев [14]	**Задача:** изучить связь характеристик наблюдателя с оценкой доверия к незнакомому человеку. **Условия наблюдения:** видеосюжеты с участием незнакомого человека.	Выразившие доверие в среднем оценивают себя как более добросовестных, дружелюбных и открытых, чем выразившие недоверие.

Таблица 1 (продолжение)

Исследование	Задача исследования и условия наблюдения	Результаты
О. А. Королькова, Е. Г. Хозе, Е. А. Лупенко [15]	**Задача:** сравнить оценки незнакомых людей у наблюдателей с разным педагогическим опытом. **Условия наблюдения:** минутные записи интервью с незнакомыми людьми без звука.	Средние профили значимо не различаются. В структуре оценок педагогов со стажем от пяти лет больший вклад имеет фактор «стрессоустойчивость».
Е. А. Лупенко, О. А. Королькова, Е. Г. Хозе [16]	**Задача:** изучить оценки качеств по невербальному поведению и их сходство с самооценкой. **Условия наблюдения:** минутные записи незнакомых людей без звука.	Сходство оценок с самооценкой зависит от оцениваемого человека. Систематического преимущества педагогов не обнаружено.

Анализ и сопоставление 16 отечественных и зарубежных научных исследований позволяют сделать вывод, что впечатление о незнакомом человеке может формироваться даже при просмотре короткой видеозаписи, в том числе без звука: в одном из исследований наблюдатели оценивали преподавателей по трём беззвучным фрагментам общей продолжительностью всего 6 секунд [1].

Внешность и невербальное поведение дают зрителю информацию для формирования первого впечатления о человеке. Физическая привлекательность, мимика и движения тела оказывают влияние на симпатию и личностные качества, которые наблюдатели приписывают человеку [4; 5; 10]. Это влияние различается в зависимости от условий исследования и оцениваемых характеристик. Люди, которых участники оценивали как более привлекательных внешне, в среднем также получали от них более высокие оценки симпатии. Иными словами, физически привлекательные участники чаще нравились наблюдателям в целом [4]. Такая связь наблюдается уже при первой оценке и сохраняется на более позднем этапе знакомства. Воспринимаемая выразительность лица так же связана с симпатией: люди, которые воспринимаются наблюдателями более выразительными, получают более высокие оценки симпатии [10]. В исследовании видеозаписей без звука, спикеры с более высокой двигательной активностью оцениваются наблюдателями как более экстравертированные. Быстрые и резкие движения связаны с более низкими оценками эмоциональной стабильности, а медленные и плавные — с более высокими. Спикеров, чьи движения чаще меняют направление, оценивают как более открытых новому опыту [5]. В исследованиях динамики лица, видеозаписи в ряде условий получают более высокие оценки привлекательности, чем неподвижные изображения. При этом результаты зависят от оцениваемого свойства и способа предъявления: при сравнении видео с фотографиями, общего преимущества видео по интенсивности и воспринимаемой подлинности эмоций, не выявлено [2; 8; 11].

Литература:

1. Ambady N., Rosenthal R. Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 64, no. 3. P. 431–441. DOI: 10.1037/0022–3514.64.3.431.
2. Becker C., Conduit R., Chouinard P. A., Laycock R. A dynamic disadvantage? Social perceptions of dynamic morphed emotions differ from videos and photos // Journal of Nonverbal Behavior. 2024. Vol. 48. P. 303–322. DOI: 10.1007/s10919–023–00448–3.
3. Biel J.-I., Gatica-Perez D. Mining crowdsourced first impressions in online social video // IEEE Transactions on Multimedia. 2014. Vol. 16, no. 7. P. 2062–2074. DOI: 10.1109/TMM.2014.2346471.
4. Fultz A. A., Stosic M. D., Bernieri F. J. Nonverbal expressivity, physical attractiveness, and liking: First impression to established relationship // Journal of Nonverbal Behavior. 2024. Vol. 48, no. 2. P. 189–211. DOI: 10.1007/s10919–023–00444–7.
5. Koppensteiner M. Motion cues that make an impression: Predicting perceived personality by minimal motion information // Journal of Experimental Social Psychology. 2013. Vol. 49, no. 6. P. 1137–1143. DOI: 10.1016/j.jesp.2013.08.002.
6. Lu J., Lin C. Network models reveal high-dimensional social inferences in naturalistic settings beyond latent construct models // Communications Psychology. 2025. Vol. 3. Article 98. DOI: 10.1038/s44271–025–00275-w.
7. Mignault M.-C., Tissera H., Cecere J., Fargnoli-Brown Z., Human L. Perceiving others through a screen: Are first impressions of personality accurate and normative via videoconferencing? // Personality and Social Psychology Bulletin. 2026. Vol. 52, no. 1. P. 22–38. DOI: 10.1177/01461672241263249.
8. Post R. B., Haberman J., Iwaki L., Whitney D. The frozen face effect: Why static photographs may not do you justice // Frontiers in Psychology. 2012. Vol. 3. Article 22. DOI: 10.3389/fpsyg.2012.00022.
9. Rau R., Grosz M. P., Back M. D. A large-scale, gamified online assessment of first impressions: The Who Knows project // Behavior Research Methods. 2025. Vol. 57. Article 83. DOI: 10.3758/s13428–025–02601-w.

10. Rollings J., Kavanagh E., Balabanova A., Keane O., Waller B. M. Facial behaviour and first impressions in computer mediated communication // Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 161. Article 108391. DOI: 10.1016/j.chb.2024.108391.
11. Zheng R., Yang B., Zhou G. Spirit behind appearance: Facial motion increases facial attractiveness through perceived vitality // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2025. Vol. 19, no. 4. P. 622–637. DOI: 10.1037/aca0000551.
12. Ананьева К. И., Демидов А. А., Самойленко Е. С. Межличностное восприятие: как ситуация определяет нашу оценку другого человека // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 4–16. DOI: 10.17759/exppsy.2022150301.
13. Барабанщиков В. А., Агеева А. С. Оценки индивидуально-психологических характеристик незнакомого человека по его видеоизображению и в условиях личного зрительного контакта // Познание и переживание. 2025. Т. 6, № 2. С. 80–100. DOI: 10.51217/cogexp_2025_06_02_06.
14. Дивеев Д. А. Индивидуально-психологические характеристики наблюдателя в связи с оценками доверия/недоверия к незнакомому человеку по видеосюжетам // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 70–78. DOI: 10.17759/exppsy.2022150305.
15. Королькова О. А., Хозе Е. Г., Лупенко Е. А. Характеристики личности незнакомого человека в оценках наблюдателей с разным педагогическим опытом // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 6. С. 205–220. DOI: 10.17759/pse.2024290614.
16. Лупенко Е. А., Королькова О. А., Хозе Е. Г. Восприятие индивидуально-личностных качеств человека по его невербальному поведению // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 4. С. 21–35. DOI: 10.17759/exppsy.2023160402.
17. Dawson J., Foulsham T. Your turn to speak? Audiovisual social attention in the lab and in the wild // Visual Cognition. 2022. Vol. 30, no. 1–2. P. 116–134. DOI: 10.1080/13506285.2021.1958038.

Взаимосвязь особенностей представления о себе родителей и стратегий семейного воспитания детей разных возрастов

Вакало Марина Николаевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье представлен анализ отечественных исследований о закономерности влияния самоотношения родителей на стратегии семейного воспитания в зависимости от возраста ребенка, влияния родительской Я-концепции на выбор стратегий семейного воспитания. В работе анализируется динамика этой взаимосвязи на разных этапах онтогенеза ребенка: от дошкольного до подросткового возраста. Рассматриваются механизмы, посредством которых такие компоненты самоотношения родителя, как самопринятие, самоэффективность и рефлексивность, детерминируют выбор между демократическим, авторитарным и гиперопекающим стилями воспитания.

Ключевые слова: *стратегии семейного воспитания, самоотношение родителей, Я-концепция родителя, стратегии семейного воспитания, родительская компетентность, дошкольный возраст, подростковый кризис, самопринятие, рефлексия.*

Введение

Воспитание подрастающего поколения — одна из ключевых задач современного общества. Эффективность этого процесса во многом определяется психологическими особенностями самих родителей, в частности, тем, как они воспринимают самих себя. В последние десятилетия растет научный интерес к изучению Я-концепции родителей, включая самооценку, самопринятие, образ «Я-родителя» и ее влияния на выбор стратегий семейного воспитания. Особую значимость приобретает изучение этой взаимосвязи в контексте возрастных особенностей детей, поскольку требования к родительским установкам и поведению динамически меняются по мере взросления ребенка. Исследования в этой области позволяют глубже понять детерминанты семейного воспитания и разработать эффективные программы поддержки родителей.

Теоретические основы изучения Я-концепции личности заложены в трудах К. Роджерса, А. Маслоу, а также отечественных психологов: И. С. Кон, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев. Исследованиям семейного воспитания посвящены работы Э. Г. Эйдемиллера, А. Я. Варги, О. А. Карабановой, Р. В. Овчаровой [17,3,9,14]. Тем не менее, комплексный анализ взаимосвязи особенностей родительского самопредставления и стратегий воспитания с учетом разных возрастных групп детей остается недостаточно изученным. Требует уточнения, каким образом самооценка или самопринятие одного родителя матери

или отца влияют на выбор конкретных воспитательных стратегий в зависимости от того, идет ли речь о дошкольнике, младшем школьнике или подростке.

Следовательно, существует статистически значимая взаимосвязь между уровнем самопринятия и самооценки родителей и преобладающими у них стратегиями семейного воспитания. Родители с высоким уровнем самопринятия и адекватной самооценкой склонны к демократическому стилю воспитания. Родители с низкой самооценкой и ригидной Я-концепцией чаще используют авторитарный, гиперпротективный или попустительский стили воспитания. Выявленные взаимосвязи будут иметь возрастную специфику: например, в дошкольном возрасте самооценка может больше коррелировать с уровнем эмоционального принятия, а в подростковом — с поддержкой автономии.

В данной статье рассматриваются возрастные особенности взаимосвязи самопредставления родителей и стратегий воспитания, комплексный анализ влияния родительских установок на разные возрастные группы.

Определение и компоненты Я-концепции родителя

Я-концепция, по И. С. Кону, представляет собой «относительно устойчивую систему представлений человека о себе, основанную на социальных сравнениях, исходящую из рефлексии своей деятельности и переживаний, включающую сознание своего тела, своих физических и психических качеств, способностей, особенностей поведения, внешности, социального статуса и т. д». [10]. Важнейшими компонентами Я-концепции являются:

— Самооценка: оценочный компонент, отражающий степень позитивного или негативного отношения к себе. Может быть адекватной/неадекватной, высокой/низкой.

— Самопринятие: осознание и принятие как положительных, так и отрицательных сторон своей личности, своих сильных и слабых сторон. Высокий уровень самопринятия связан с эмоциональной стабильностью и гибкостью поведения.

— Образ «Я-родитель»: специфический аспект Я-концепции, отражающий представления человека о себе в роли воспитателя, его ожидания от себя как родителя.

Родительские стратегии воспитания

Исследованиями в области семейного воспитания (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, А. Я. Варга, О. А. Карабанова) выделяют различные классификации. Наиболее распространенной является типология, основанная на двух измерениях: степень контроля (высокий/низкий) и степень эмоционального принятия (высокое/низкое) [17,3,9].

— Авторитарный стиль: высокий контроль, низкое принятие. Требования, директивы, наказания.

— Демократический (авторитетный) стиль: высокий контроль, высокое принятие. Сотрудничество, разумные границы, поддержка.

— Гиперпротективный стиль:границы, поддержка.

— Гиперпротективный стиль: высокий контроль, высокое принятие (чрезмерное). Опека, ограждение от трудностей.

— Попустительский стиль: низкий контроль, высокое принятие. Отсутствие границ, вседозволенность.

— Авторитарно-дистанцированный / Эмоциональное отвержение: низкий контроль, низкое принятие. Холодность, игнорирование потребностей ребенка.

Воспитательные стратегии не могут быть статичны, так как они адаптируются к возрастным потребностям ребенка.

— Дошкольный возраст (3–6 лет): сензитивен к эмоциональному контакту, формированию базового доверия. Родительские стратегии должны быть теплыми, стабильными, с четкими, но мягкими границами.

— Младший школьный возраст (7–10 лет): формируется учебная мотивация, потребность в достижениях. Стратегии должны поддерживать интерес к учебе, формировать самостоятельность и ответственность, но с сохранением родительского авторитета.

— Подростковый возраст (11–15 лет): период сепарации, стремления к независимости. Ключевая потребность — в признании автономии. Родительские стратегии должны переходить от директив к партнерству, поддержке и диалогу.

Научный интерес к данной теме за последнее десятилетие сместился в сторону субъектного подхода. Если ранее исследователей интересовали преимущественно методы воздействия на ребенка, то современная наука рассматривает родителя как активный субъект, чья внутренняя «Я-концепция» выступает главным предиктором (предсказателем) стиля воспитания. Так в исследовании Авдуловой Т. П., Кротовой Т. В. можем отметить следующий вывод: «Эффективность родительской позиции определяется гибкостью стратегий, основанных на принятии себя как родителя, высокой чувствительности к ребенку, положительным отношением к социальным институтам, выраженностью ценностей воспитания и высоким уровнем осведомленности о разных аспектах детского развития» [1].

Ключевой вывод большинства исследований: родительские стратегии являются не столько реакцией на поведение ребенка, сколько проекцией самоотношения родителя.

Взаимосвязь особенностей представления о себе родителей и стратегий семейного воспитания

Анализ литературы позволяет выделить три основных канала, через которые «Я» родителя влияет на воспитание [14]:

1. Когнитивный фильтр: как родитель воспринимает себя (как «успешного», «жертвенного» или «некомпетентного»), определяет его интерпретацию поступков ребенка. Например, родители с низкой самооценкой склонны ви-

деть в капризах ребенка «намеренное вредительство» или «свой провал как воспитателя».

2. Эмоциональный резонанс: уровень самопринятия родителя напрямую коррелирует с уровнем принятия ребенка. Исследования (Р. В. Овчарова, С. А. Васюра) доказывают: невозможно, безусловно, принимать ребенка, если родитель находится в состоянии хронического самообвинения.

3. Защитные механизмы: деструктивные стратегии (авторитаризм, гиперпротекция) часто выступают как психологическая защита родителя. Контролируя ребенка, родитель пытается купировать собственную тревогу и неуверенность.

Научные работы последних лет четко дифференцируют влияние родительского «Я» в зависимости от возраста ребенка:

— Дошкольный возраст: родительская самоэффективность

Исследования (О. А. Карабанова, М. Борнштейн) фокусируются на понятии «родительской самоэффективности» (уверенности в своей компетентности).

Результат: родители, оценивающие себя как «справляющихся», выбирают стратегии сотрудничества. Родители с низким чувством компетентности впадают либо в непоследовательный стиль (из-за тревоги), либо в дистанцирование.

— Младший школьный возраст: обусловленная самооценка

В этот период исследования (В. В. Долганина, У. Грольник) выявили феномен «обусловленной самооценки родителя» (Parental Conditional Self-Worth).

Результат: если самооценка родителя зависит от школьных успехов ребенка, он переходит к стратегии психологического контроля. Ребенок становится «инструментом» для поддержания положительного образа «Я» родителя. Взаимосвязь здесь наиболее жесткая:

низкая самооценка родителя = высокий авторитарный прессинг.

— Подростковый возраст: личностная зрелость и сепарация

Центральной темой исследований подросткового периода (А. Р. Салихова, Е. Ю. Макарова) стала личностная зрелость и рефлексивность родителя.

Результат: для этого возраста критично наличие у родителя интересов и идентичности вне роли «матери/отца». Если «Я» родителя замкнуто только на ребенке, он выбирает стратегию удержания и инфантилизации. Родители с развитым самопринятием и широкой сферой интересов демонстрируют стратегию поддержки автономии.

Анализ методологий показывает следующие изменения:

— Увеличилось количество работ, изучающих специфику «Я-концепции» отца и её влияние на стратегии воспитания (ранее выборки были почти на 90 % женскими). Ларечина Е. В. исследовала технологии работы психолога с отцами как одно из направлений работы школы осознанного родительства [12], Жданова С. Н. и Ищанова А. Ж. изучали ответственное отцовство как психолого-педагогический феномен [5].

— Появился пласт исследований «осознанного родительства». Так, Рязанова Т. А. в своем исследовании поднимает следующие проблемы: «родительские представления о воспитании отрывочны и неструктурированные; отсутствует продуманная программы воспитания; используются случайные педагогические литературные источники; воспитание и обучение ребенка осуществляются стихийно; в воспитании, вместо целенаправленного подхода, используются отдельные элементы и традиции; возрастные особенности ребенка игнорируются; методы воспитания консервативны и не соответствуют времени и воспитательной ситуации и др.» [16]. Навык безоценочного наблюдения за собой (часть Я-концепции) является главным фактором снижения агрессивных стратегий воспитания.

— Новое направление исследований изучает «цифровую компетентность» родителя как часть его Я-образа. Родители, чувствующие себя неуверенно в цифровом мире, склонны к избыточно запретительным стратегиям. Писаренко И. А., Заиченко Л. И. по проведенным исследованиям пришли к выводу: «Поэтому, чем младше родители, тем чаще они на одной «цифровой волне» со своими детьми» [15].

Заключение

Подводя выводы, подтверждается гипотеза о наличии взаимосвязи между особенностями само представления родителей и их стратегиями воспитания. Так же выявлена возрастная специфика: в дошкольном возрасте ключевым является самопринятие и самоинтерес, в младшем школьном — самооценка и стремление к социальному успеху, в подростковом — рефлексия и уровень самопринятия, влияющий на поддержку автономии.

Установлено, что родительский инфантилизм (низкий уровень самопринятия, высокая конфликтность) коррелирует с авторитарными и попустительскими стилями воспитания, а также с проявлениями эмоционального отвержения.

Теоретическая значимость данной работы способствует развитию представлений о детерминантах семейного воспитания, расширяет понимание роли родительской Я-концепции в динамике отношений с ребенком.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать следующий вывод, что современная наука утверждает: стратегия семейного воспитания — это внешнее зеркало внутренней самооценки родителя.

В дошкольном возрасте эта связь опосредована чувством компетентности, в школьном — социальным успехом, в подростковом — способностью родителя к сепарации и саморазвитию. Для практической психологии это означает, что работа с «трудным» ребенком без работы над «Я-образом» родителя не имеет долгосрочных перспектив.

Литература:

1. Авдулова, Т. П. Стратегии взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста и особенности представлений о родительстве. Психолого-педагогические исследования / Т. П. Авдулова. — Текст: электронный // https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160403: [сайт]. (дата обращения: 18.05.2026).
2. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. / А. Бандура, Р. Уолтерс. — М.: Апрель — Пресс, изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2009. — 512 с.
3. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия. / А. Я. Варга. — СПб: Речь, 2001. — 144 с.
4. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: специальность 19.09.07 «педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ермихина М. О.; Курганский гос. ун-т. — Казань, 2004. — 22 с.
5. Жданова С. Н. Ответственное отцовство как психолого-педагогический феномен / С. Н. Жданова. — Текст: электронный // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы Международной научно-практической конференции: [сайт]. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36802823 (дата обращения: 15.05.2026).
6. Зацепин В. И. Мы и наша семья. / В. И. Зацепин, В. Д. Цимбалюк. — М.: Молодая гвардия, 1988. — 416 с.
7. Зверева О. Л. Актуальные проблемы семейного воспитания. / О. Л. Зверева. — М.: «МПГУ», 2015. — 51 с.
8. Зверева, О. Л. Воспитание детей раннего и дошкольного возраста в семье. / О. Л. Зверева, Л. Ю. Культина. — М.: «МПГУ», 2018. — 121 с.
9. Карабановой О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. / О. А. Карабановой. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
10. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 195 с.
11. Кондрашенко В. Т. Основы семейной психотерапии и семейного психологического консультирования. Общая психотерапия. / В. Т. Кондрашенко, Д. И. Донской, С. А. Игумнов. — М.: Институт Психотерапии, 2008. — 453 с.
12. Ларечина Е. В. Технологии работы психолога с отцами как одно из направлений развития школы осознанного родительства / Е. В. Ларечина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 15. — С. 235.
13. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. / А. Г. Лидерс. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 432 с.
14. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. / Р. В. Овчарова. — М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2006. — 496 с.
15. Писаренко И. А. Родители как субъекты влияния на развитие цифровых навыков детей / И. А. Писаренко. — Текст: электронный // Интеракция. Интервью. Интерпретация: [сайт]. — URL: https://doi.org/10.19181/inter.2021.13.2.4 (дата обращения: 17.05.2026).
16. Рязанова Т. А. Педагогические условия и критерии формирования осознанного родительства. / Т. А. Рязанова. — Текст: непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2024. — № 66. — С. 281.
17. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.

Психолого-педагогическая коррекция тревожности детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом

Карлинская Татьяна Сергеевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Курносова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный университет

В статье рассматриваются теоретические основания психолого-педагогической коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом (ДЦП). Проанализированы факторы, связанные с переживанием тревоги, особенности эмоциональной регуляции и общения, а также возможности игровой, коммуникативной и семейно-ориентированной поддержки. Обоснована необходимость индивидуального подбора коррекционных средств с учётом двигательных, речевых и познавательных возможностей ребёнка. Предложены направления организации коррекционной работы и критерии педагогического наблюдения. Статья имеет теоретико-методический характер и не содержит результатов эмпирической апробации.

Ключевые слова: *тревожность, детский церебральный паралич, старший дошкольный возраст, психолого-педагогическая коррекция, эмоциональная регуляция, игровая деятельность.*

Введение

Проблема тревожности в старшем дошкольном возрасте приобретает особое значение в период подготовки к школе, когда расширяются требования к самостоятельности, общению и произвольной регуляции поведения. Для ребёнка с ДЦП эти задачи могут сопровождаться дополнительными барьерами: ограничениями передвижения, затруднениями речевого взаимодействия, зависимостью от помощи взрослых и опытом неуспеха в доступных сверстникам видах деятельности. Однако наличие ДЦП само по себе не означает обязательного повышения тревожности: эмоциональные проявления зависят от индивидуального развития, среды и характера поддержки.

Цель статьи — систематизировать психолого-педагогические условия коррекции тревожности у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. Методологическую основу составляют теоретический анализ научной литературы, сопоставление психологических и педагогических подходов и обобщение возможных направлений практической работы. Эмпирическая диагностика и оценка эффективности конкретной программы в рамках статьи не проводились.

Теоретические основания проблемы

Тревожность следует отличать от ситуативной тревоги. Тревога представляет собой эмоциональную реакцию на воспринимаемую неопределённость или угрозу, тогда как тревожность описывает относительно устойчивую склонность переживать такие состояния. В работах Ч. Д. Спилбергера подчёркивается различие между состоянием тревоги и личностной тревожностью [1]. При работе с дошкольниками важно учитывать, что наблюдаемое беспокойство может выражаться не только словами, но и отказом от деятельности, избеганием контакта, напряжением и повышенной потребностью в подтверждении безопасности.

Развитие эмоциональной сферы ребёнка тесно связано с отношениями со значимыми взрослыми и опытом взаимодействия со сверстниками. В культурно-историческом подходе Л. С. Выготского развитие высших психических функций рассматривается в контексте социального взаимодействия [2]. Следовательно, коррекционная работа должна включать не только индивидуальные упражнения, но и организацию поддерживающей среды, в которой ребёнок получает возможность выражать переживания, выбирать доступные действия и постепенно осваивать способы саморегуляции.

Особенности тревожности у дошкольников с ДЦП

ДЦП объединяет неоднородные состояния, характеризующиеся стойкими нарушениями развития движения и позы, обусловленными непрогрессирующим повреждением развивающегося мозга; при этом возможны сопутствующие особенности ощущений, восприятия, общения и поведения [3]. Поэтому единая схема коррекции тревожности не может быть одинаково применима ко всем детям. У одного ребёнка ведущим фактором напряжения оказывается страх физической неудачи, у другого — трудности речевого общения, у третьего — недостаточная предсказуемость обстановки.

Психолого-педагогические условия коррекции

Первое условие — эмоционально безопасная и предсказуемая среда. Понятный распорядок занятий, предупреждение о смене деятельности, доброжелательная обратная связь и право на посильный выбор снижают неопределённость. При необходимости применяются визуальное расписание, карточки последовательности действий и альтернативные способы ответа. Поддержка должна помогать ребёнку участвовать в общей деятельности, а не закреплять постоянную зависимость от взрослого.

Второе условие — индивидуализация способов общения и участия. Для ребёнка с выраженными двигательными или речевыми ограничениями могут использоваться выбор изображения, жест, коммуникативная карточка или техническое средство альтернативной коммуникации. Доступность выражения эмоций является предпосылкой для обсуждения переживаний и освоения приёмов обращения за помощью. Важно сохранять возрастную адекватность содержания: старший дошкольник нуждается в игровых, а не формально-учебных способах взаимодействия.

Третье условие — систематическое использование игровой деятельности. Сюжетно-ролевые игры, рассказы по картинкам, кукольные ситуации и совместное проигрывание затруднений позволяют обсуждать страх, неопределённость, просьбу о поддержке и способы преодоления неудачи. При этом задания адаптируются по двигательным возможностям: ребёнок может управлять персонажем словесно, выбирать карточки или распределять роли, не выполняя недоступные манипуляции. Содержание игры не должно вынуждать к раскрытию личного опыта или вызывать дополнительное напряжение.

Четвёртое условие — согласованность действий семьи и специалистов. Родителям полезно сообщать не общие оценки «тревожный» или «капризный», а наблюдаемые ситуации: когда ребёнок избегает задания, что помогает начать действие, как реагирует на смену правил. Совместно согласуются реалистичные краткосрочные цели. Взаимодействие педагога, психолога, дефектолога, логопеда и семьи помогает избежать противоречивых требований и избыточной нагрузки.

Организация и оценка коррекционной работы

Практическую организацию поддержки целесообразно строить как последовательность этапов: выяв-

ление вызывающих напряжение ситуаций; уточнение доступных способов коммуникации; определение краткосрочной цели; подбор игровых и средовых средств; наблюдение и пересмотр поддержки. Например, вместо неопределённой цели «снизить тревожность» можно поставить педагогически наблюдаемую задачу: «ребёнок использует доступный сигнал просьбы о помощи в затруднительной игровой ситуации». Такая цель не подменяет психологическую диагностику, но позволяет оценивать изменения в участии.

Показателями для педагогического наблюдения могут выступать частота самостоятельного включения в игру, готовность выбирать действие, обращение за помощью, продолжительность участия без выраженного дискомфорта и способность сообщать о переживаниях. Эти показатели следует анализировать в динамике и в контексте конкретной ситуации, не трактуя их как стандартизированные клинические шкалы. Для подтверждения снижения тревожности в исследовании необходимы валидные методики, этически обоснованный дизайн и сопоставление данных до и после вмешательства.

Заключение

Психолого-педагогическая коррекция тревожности детей старшего дошкольного возраста с ДЦП предполагает комплексную работу с эмоциональными переживаниями ребёнка и барьерами образовательной среды. Ключевыми условиями выступают предсказуемость и психологическая безопасность, доступная коммуникация, адаптированная игровая деятельность, формирование способов саморегуляции и взаимодействие семьи со специалистами. Предложенные направления имеют теоретико-методический характер и требуют дальнейшей практической проверки. Перспективой исследования является разработка и апробация программы коррекции с учётом неоднородности двигательных и коммуникативных возможностей детей.

Литература:

1. Spielberger C. D. Anxiety: Current Trends in Theory and Research. Vol. 1. — New York: Academic Press, 1972.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.; Л.: Соцэкгиз, 1934.
3. Rosenbaum P., Paneth N., Leviton A. et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006 // Developmental Medicine & Child Neurology. — 2007. — Vol. 49, Suppl. 109. — P. 8–14.

Смысложизненные ориентации как фактор стрессоустойчивости сотрудников МЧС: эмпирическое исследование

Луценко Елена Евгеньевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье авторы представляют результаты эмпирического исследования смысложизненных ориентаций сотрудников МЧС и их взаимосвязи со стрессоустойчивостью.

Ключевые слова: *смысложизненные ориентации, стрессоустойчивость, сотрудники МЧС, профессиональный стресс, психологическая устойчивость.*

Профессиональная деятельность сотрудников МЧС сопряжена с систематическим воздействием экстремальных факторов, угрозой жизни, дефицитом времени, высокой ответственностью и непосредственным контактом с тяжёлыми человеческими трагедиями. В таких условиях особую значимость приобретают внутренние ресурсы личности, позволяющие сохранять эффективность деятельности и психическое здоровье. Одним из таких ресурсов выступают смысложизненные ориентации — система устойчивых представлений о целях, значимости и результативности собственной жизни, а также о степени личной ответственности за её ход.

Актуальность исследования обусловлена растущей потребностью практики психологического сопровождения спасателей в научно обоснованных мишенях профилактики профессионального стресса. Несмотря на признание роли ценностносмысловой сферы в психологической устойчивости, конкретные механизмы её влияния на стрессоустойчивость специалистов экстремального профиля остаются недостаточно изученными. В частности, слабо раскрыта буферная функция смысложизненных ориентаций — их способность снижать негативное влияние накопленного стрессового напряжения на эмоциональное состояние и профессиональную эффективность.

Цель исследования — выявить специфику смысложизненных ориентаций как фактора стрессоустойчивости личности спасателей МЧС. В качестве объекта выступает

стрессоустойчивость сотрудников МЧС, предметом — смысложизненные ориентации как личностный фактор этой устойчивости.

В работе проверялись три гипотезы:

1. Спасатели МЧС характеризуются более высокими показателями осмысленности жизни и интернального локуса контроля по сравнению со специалистами неэкстремальных профессий.

2. Между смысложизненными ориентациями и стрессоустойчивостью существует положительная связь, причём вклад отдельных компонентов смысловой сферы неодинаков.

3. Смысложизненные ориентации выполняют буферную функцию, снижая негативное влияние накопленного психосоциального стресса на эмоциональное состояние спасателей.

Теоретикометодологическую основу составили субъектнодеятельностный и смысловой подходы отечественной психологии (Б. С. Братусь, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев), экзистенциальная концепция смысла (В. Франкл), когнитивная теория стресса (Р. Лазарус) и концепция жизнестойкости (С. Мадди).

Эмпирическое исследование проводилось в 2026 году на базе 31 пожарноспасательного отряда Главного управления МЧС России по Самарской области. Основную группу составили 85 сотрудников (72 мужчины, 13 женщин) в возрасте от 24 до 48 лет (средний возраст — 34,2 года), непосредственно участвующих в ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Контрольную группу — 45 специалистов (37 мужчин, 8 женщин), чья профессиональная деятельность не связана с экстремальными факторами (педагоги, административные работники). Группы были сопоставимы по возрасту и полу.

Распределение основной группы по стажу службы: до 5 лет — 32 человека, от 5 до 10 лет — 31 человек, свыше 10 лет — 22 человека. Такой состав выборки позволил проследить динамику смысложизненных ориентаций в зависимости от профессионального опыта.

Исследование включало три этапа: подготовительный (теоретический анализ, согласование с руководством подразделений, формирование выборки, подбор методик), диагностический (сбор данных) и аналитический (статистическая обработка, проверка гипотез, формулирование выводов и рекомендаций).

В качестве диагностического инструментария использовались:

1. тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева (5 шкал: «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля — Я», «локус контроля — жизнь»);

2. методика Холмса и Раге для оценки накопленного психосоциального стрессового напряжения;

3. опросник «Прогноз» для оценки нервнопсихической устойчивости;

4. авторская анкета (стаж, частота выездов, субъективная оценка стресса, обращения за психологической помощью);

5. полуструктурированное интервью (20 респондентов) с последующим контентанализом.

Статистическая обработка включала расчёт описательных статистик, проверку нормальности распределения (критерий Шапиро — Уилка), сравнение групп с помощью tкритерия Стьюдента для независимых выборок, корреляционный анализ Пирсона, а также качественный анализ интервью методом контентанализа.

Сравнительный анализ показателей теста СЖО выявил статистически значимые различия между основной и контрольной группами по интегральному показателю осмысленности жизни ($t = 2,94$; $p < 0,01$), шкале «цели в жизни» ($t = 3,35$; $p < 0,01$) и «локус контроля — Я» ($t = 2,52$; $p < 0,05$). По шкалам «процесс жизни», «результативность жизни» и «локус контроля — жизнь» различия не достигли уровня значимости.

Таблица 1. **Описательные статистики показателей теста СЖО в основной и контрольной группах**

Показатель	Основная группа (n = 85), M ± SD	Контрольная группа (n = 45), M ± SD
Цели в жизни	17,1 ± 2,7	15,5 ± 2,8
Процесс жизни	16,5 ± 2,9	15,8 ± 2,7
Результативность жизни	9,0 ± 1,9	8,3 ± 1,8
Локус контроля — Я	18,9 ± 2,8	17,7 ± 2,6
Локус контроля — жизнь	16,6 ± 2,6	16,0 ± 2,7
Общая осмысленность жизни	78,1 ± 8,9	73,3 ± 8,4

Распределение респондентов по уровням осмысленности жизни показало, что высокий уровень среди спасателей встречается в 3,6 раза чаще, чем в контрольной группе (31,8 % против 8,9 %), а низкий — в 2,2 раза реже (12,9 % против 28,9 %). Это подтверждает первую гипотезу о более выраженной смысловой сфере у спасателей.

Анализ динамики показателей в зависимости от стажа службы выявил закономерное возрастание шкал «цели в жизни» и «локус контроля — Я» с увеличением опыта, от 16,3 до 18,2 баллов и от 18,5 до 19,6 баллов соответственно. При этом на этапе 5–10 лет стажа наблюдалось временное снижение показателя «процесс жизни» (с 17,2

Таблица 2. **Показатели смысложизненных ориентаций сотрудников МЧС в зависимости от стажа службы**

Показатель	До 5 лет (n = 32)	От 5 до 10 лет (n = 31)	Свыше 10 лет (n = 22)
Цели в жизни	16,3 ± 2,6	17,1 ± 2,7	18,2 ± 2,5
Процесс жизни	17,2 ± 2,7	15,9 ± 2,9	16,4 ± 2,8
Локус контроля — Я	18,5 ± 2,7	18,8 ± 2,8	19,6 ± 2,6
Общая осмысленность жизни	77,9 ± 8,7	77,0 ± 9,1	80,0 ± 8,5

до 15,9 баллов), что может отражать период максимальной эмоциональной нагрузки.

Корреляционный анализ подтвердил вторую гипотезу, смысложизненные ориентации положительно связаны с нервнопсихической устойчивостью и отрицательно — с накопленным стрессовым напряжением. Наиболее тесные связи выявлены по шкалам «локус контроля — Я» ($r = 0,49$; $p < 0,01$) и «цели в жизни» ($r = 0,41$; $p < 0,01$). Интегральный показатель осмысленности жизни также тесно связан с устойчивостью ($r = 0,46$; $p < 0,01$) и стрессом ($r = -0,38$; $p < 0,01$).

Таблица 3. **Корреляционные взаимосвязи показателей СЖО с нервнопсихической устойчивостью и стрессовым напряжением (n = 85)**

Показатель СЖО	Нервнопсихическая устойчивость («Прогноз»)	Накопленное стрессовое напряжение (Холмс и Раге)
Цели в жизни	$r = 0,41$; $p < 0,01$	$r = -0,31$; $p < 0,01$
Локус контроля — Я	$r = 0,49$; $p < 0,01$	$r = -0,35$; $p < 0,01$
Общая осмысленность жизни	$r = 0,46$; $p < 0,01$	$r = -0,38$; $p < 0,01$

Проверка третьей гипотезы показала, что смысложизненные ориентации выполняют буферную функцию: в подгруппе с высокой осмысленностью жизни связь между стрессом и снижением устойчивости не значима ($r = -0,21$; $p > 0,05$), тогда как в подгруппе с низкой осмысленностью она выражена сильно ($r = -0,54$; $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что развитая смысловая сфера защищает личность от разрушительного воздействия стресса.

Качественный анализ интервью раскрыл психологический механизм этого эффекта: спасатели с высокой осмысленностью интерпретируют тяжёлый опыт через категории «смысл работы — спасение жизней» (78 % смысловых единиц) и «профессиональная общность» (64 %), тогда как респонденты с низкой осмысленностью чаще говорят об «эмоциональном истощении» (47 %) и «усталости от работы» (38 %).

Таблица 4. **Результаты контентанализа интервью: частота категорий в подгруппах с разной осмысленностью жизни**

Категория интерпретации опыта	Высокая осмысленность	Низкая осмысленность
Смысл работы — спасение жизней	78	22
Профессиональная общность и взаимовыручка	64	18
Эмоциональное истощение	9	47
Усталость от работы	14	38

Данные авторской анкеты показали, что наибольшая нагрузка приходится на сотрудников со стажем 5–10 лет: они совершают в среднем 24,7 выезда в год, оценивают стресс на 6,9 баллов из 10 и чаще других обращаются за психологической помощью (32,3 %). Именно эта группа демонстрирует временное снижение ощущения насыщенности жизни, что делает её приоритетной для психологического сопровождения.

Полученные результаты подтверждают, что смысложизненные ориентации выступают значимым ресурсом стрессоустойчивости спасателей МЧС. Ведущую роль играют компоненты, связанные с целеполаганием и субъектной позицией личности: наличие чётких жизненных целей и убеждённость в собственной способности влиять на события. Именно эти компоненты наиболее тесно связаны с нервнопсихической устойчивостью и способны ослаблять негативное воздействие стресса.

Особую ценность представляет выявленный буферный эффект смысловой сферы: при высоком уровне осмысленности жизни накопленный стресс не приводит к снижению устойчивости. Механизм этого эффекта раскрывается через особенности интерпретации профессионального опыта: конструктивное осмысление тяжёлых ситуаций как подтверждения значимости профессии

и проявления групповой солидарности защищает личность от эмоционального выгорания.

На основании результатов исследования можно сформулировать следующие практические рекомендации для системы психологического сопровождения МЧС:

1. Целевая группа сопровождения. Приоритетной следует считать группу сотрудников со стажем 5–10 лет как наиболее нагруженную и уязвимую. Для них целесообразно предусмотреть регулярный скрининг смысложизненной сферы и нервнопсихической устойчивости, ротацию нагрузки и облегчённый доступ к психологической помощи.

2. Содержание профилактических программ. Акцент следует делать на развитии конкретных компонентов смысловой сферы — формировании жизненных и профессиональных целей, укреплении интернального локуса контроля через тренинги самоэффективности и разбор успешных действий.

3. Послевыездная работа. В систему необходимо включить структурированные групповые обсуждения и дебрифинги, направленные на смысловую переработку экстремального опыта. Это поможет формировать конструктивные интерпретации тяжёлых ситуаций.

4. Наставничество. Опытные сотрудники с высокими показателями осмысленности могут выступать носителями конструктивных смысловых моделей для начинающих, снижая риск деструктивной интерпретации первого тяжёлого опыта.

5. Мониторинг эффективности. В качестве ключевых индикаторов рекомендуется использовать интегральный показатель осмысленности жизни по тесту СЖО и показатель нервнопсихической устойчивости по опроснику «Прогноз».

Проведённое исследование подтвердило все выдвинутые гипотезы. Сотрудники МЧС демонстрируют более высокие показатели осмысленности жизни и интернального локуса контроля по сравнению с представителями неэкстремальных профессий. Выявлена значимая положительная связь смысложизненных ориентаций с стрессоустойчивостью, причём наибольший вклад в устойчивость вносят шкалы «цели в жизни» и «локус контроля — Я». Подтверждена буферная функция смысловой сферы: она ослабляет негативное влияние накопленного стресса на эмоциональное состояние, что раскрывается через конструктивную интерпретацию профессионального опыта.

Практическая значимость результатов состоит в возможности их использования для совершенствования системы психологического отбора, подготовки и сопровождения спасателей МЧС. Развитие смысложизненных ориентаций может стать эффективным направлением профилактики профессионального стресса и сохранения психического здоровья специалистов экстремального профиля.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности. — М.: МГУ, 1990.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.
5. Maddi S. R. The personality construct of hardiness: III. Relationships with consumption of life experiences and health // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol. 53. — P. 767–774.
6. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. — New York: Springer, 1984.

Особенности адаптации иногородних студентов к условиям обучения в вузе

Минейка Елена Александровна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье рассматриваются особенности адаптации студентов, обучающихся вне места постоянного проживания, к образовательной и социальной среде высшего учебного заведения. Адаптация иногородних студентов анализируется как комплексный процесс, включающий освоение учебных требований, формирование новых социальных связей и приспособление к самостоятельной организации повседневной жизни. Представлены результаты эмпирического сравнения показателей адаптированности иногородних и местных студентов (N = 105). Для сравнения независимых групп применялся U-критерий Манна — Уитни. Статистически значимых различий по адаптированности к учебной группе и общему показателю адаптированности в вузе не выявлено. По показателю адаптированности к учебной деятельности получено различие в анализе, которое не сохранило значимость после поправки на множественные сравнения. Результаты подчёркивают необходимость рассматривать адаптацию иногородних студентов не только как индивидуальную задачу, но и как процесс, зависящий от организации образовательной и социальной среды вуза.

Ключевые слова: *иногородние студенты, адаптация студентов, адаптированность, образовательная среда, социальная адаптация, высшее образование.*

В научной литературе адаптация к вузу рассматривается как многомерный процесс. Р. У. Бейкер и Б. Сирик выделяют академический, социальный, личностно-эмоциональный и институциональный аспекты адаптации [1]. Подобный подход позволяет избежать сведения успешности студента исключительно к успеваемости. Обучающийся может справляться с учебными заданиями, но испытывать трудности в установлении межличностных контактов; либо, напротив, быть включённым в студенческую группу, но испытывать затруднения при организации самостоятельной учебной деятельности. Количественный обзор M. Credé и C. Niehorster также подтверждает многокомпонентный характер адаптации к колледжу и значимость её различных составляющих [2].

Переезд в другой город создаёт для студента дополнительную нагрузку, поскольку привычные способы получения поддержки и решения повседневных задач могут оказаться недоступными. Меняется пространственная среда: необходимо ориентироваться в городе, осваивать транспортные маршруты, находить необходимые учреждения и организовывать повседневную жизнь. Одновременно возрастает значение бытовой самостоятельности — планирования расходов, организации питания, поддержания порядка и распределения времени. Эти задачи требуют ресурсов, которые студенту необходимо распределять между учебной деятельностью, социальными контактами и личными потребностями.

Не менее значимым компонентом выступает социальная адаптация. Переезд часто сопровождается временным ослаблением привычных связей с семьёй и прежним окружением. На новом месте студенту приходится выстраивать отношения с однокурсниками, соседями по общежитию и преподавателями. Социальная поддержка может облегчать переход к университетской жизни, тогда как недостаток устойчивых контактов способен усиливать переживание неопределённости и одиночества. Исследования перехода к университетскому обучению подчёркивают значение поддержки сверстников и других значимых людей для адаптации студентов [3; 4].

При этом сам факт проживания вне родного города не означает неизбежного снижения адаптированности. Иногородние студенты могут обладать достаточными личностными и социальными ресурсами, а необходимость самостоятельно решать повседневные задачи может способствовать развитию навыков самоорганизации. Поэтому сравнение иногородних и местных студентов представляет интерес не как проверка заранее предполагаемого преимущества одной группы, а как способ установить, проявляются ли различия в конкретных компонентах адаптированности.

Цель исследования — выявить особенности адаптированности иногородних и местных студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении.

В исследовании приняли участие 105 студентов. Для сравнительного анализа были выделены две независимые группы: 47 иногородних и 58 местных студентов. Для оценки адаптированности использовалась методика Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой «Адаптированность студентов в вузе», позволяющая оценить адаптированность к учебной группе, к учебной деятельности и общий показатель адаптированности в вузе. Поскольку проверка распределений выявила отклонения от нормальности, для сравнения групп применялся непараметрический U-критерий Манна — Уитни.

Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. **Результаты сравнения показателей адаптированности иногородних и местных студентов**

Показатель адаптированности	U Манна — Уитни	p
К учебной группе	1379,5	0,711
К учебной деятельности	1015,5	0,042*
Общий показатель адаптированности в вузе	1129,5	0,205

* Различие по показателю адаптированности к учебной деятельности не сохраняет статистическую значимость после поправки Холма (скорректированное p = 0,126).

По показателю адаптированности к учебной группе статистически значимых различий между иногородними и местными студентами не обнаружено (U = 1379,5; p = 0,711). Это означает, что в исследованной выборке не получено достаточных статистических оснований говорить о различиях между группами по степени включённости в учебный коллектив. Само по себе проживание вне места постоянного проживания, таким образом, не сопровождалось выявленным снижением данного показателя.

По показателю адаптированности к учебной деятельности в первоначальном сравнении было получено статистически значимое различие (U = 1015,5; p = 0,042). Более высокие значения в исходном анализе отмечались у местных студентов. Однако при учёте множественных

сравнений с помощью поправки Холма скорректированное значение составило p = 0,126, то есть результат перестал соответствовать принятому уровню статистической значимости. Поэтому данное различие следует интерпретировать осторожно — как предварительную тенденцию, а не как подтверждённое преимущество местных студентов.

По общему показателю адаптированности в вузе статистически значимых различий также не выявлено (U = 1129,5; p = 0,205). Следовательно, результаты не позволяют утверждать, что иногородние студенты в целом адаптированы к условиям обучения в вузе хуже или лучше местных студентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что возможные трудности, связанные с переездом и изменением привычной среды, не обязательно проявляются в виде более низких суммарных показателей адаптированности.

Интерпретируя результаты, важно учитывать, что адаптация зависит не только от места постоянного проживания, но и от совокупности индивидуальных и средовых условий: опыта самостоятельной жизни, доступности социальной поддержки, особенностей проживания, организации учебного процесса, характера отношений в группе и возможностей психологического сопровождения. Поэтому отсутствие статистически значимых различий между группами не означает отсутствия адаптационных трудностей у отдельных студентов. Оно указывает лишь на то, что в данной выборке принадлежность к группе иногородних или местных студентов не была связана с устойчивыми различиями по рассмотренным показателям.

Практическое значение результатов заключается в необходимости организовывать поддержку студентов с учётом их индивидуальных потребностей, а не только формального статуса иногороднего обучающегося. Важными направлениями сопровождения могут выступать помощь в освоении учебных требований и навыков самоорганизации, создание возможностей для включения в студенческое сообщество, развитие доступных каналов обращения за поддержкой, а также информационная помощь в освоении инфраструктуры вуза и города. Особое внимание целесообразно уделять первому периоду обучения, когда одновременно формируются новые учебные привычки и социальные связи.

Таким образом, проведённое исследование не выявило статистически значимых различий между иногородними и местными студентами по адаптированности к учебной группе и общему показателю адаптированности в вузе. Различие по адаптированности к учебной деятельности, обнаруженное до поправки на множественные сравнения, не сохранило статистическую значимость после коррекции. Полученные результаты позволяют заключить, что адаптация иногородних студентов не может рассматриваться исключительно через призму факта переезда: она представляет собой комплексный процесс, в котором значение имеют как личностные ресурсы обучающегося, так и характеристики образовательной и социальной среды. Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ роли условий проживания, социальной поддержки, курса обучения и длительности проживания в новом городе.

Литература:

1. Baker R. W., Siryk B. Measuring adjustment to college // Journal of Counseling Psychology. — 1984. — Vol. 31, № 2. — P. 179–189.
2. Credé M., Niehorster S. Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of Its Structure and Relationships with Correlates and Consequences // Educational Psychology Review. — 2012. — Vol. 24, № 1. — P. 133–165.
3. Tao S., Dong Q., Pratt M. W., Hunsberger B., Pancer S. M. Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China // Journal of Adolescent Research. — 2000. — Vol. 15, № 1. — P. 123–144.
4. Wilcox P., Winn S., Fyvie-Gauld M. 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education // Studies in Higher Education. — 2005. — Vol. 30, № 6. — P. 707–722.
5. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479 с.

Влияние харизмы лидера на готовность команды к организационным изменениям

Минкина Екатерина Андреевна, студент
Научный руководитель: Тареева Анастасия Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Балтийский государственный технический университет «Военмех» имени Д. Ф. Устинова (г. Санкт-Петербург)

При цифровой трансформации и высокой неопределенности внешней среды психологическая готовность персонала к данным организационным изменениям становится ключевым фактором устойчивости компаний. Главным барьером на пути трансформаций выступает сопротивление персонала. В статье рассматривается харизматическое лидерство

как катализатор, снижающий психологические барьеры восприятия нововведений. Цель исследования — эмпирически выявить закономерности влияния воспринимаемой харизмы лидера на готовность коллектива к трансформациям. В исследовании, проведенном на выборке из 30 респондентов (два отдела: Отдел схемотехники и программирования, Отдел разработки, возраст 25–60 лет), использовались психодиагностические методики (опросник П. Селлерса, шкала ROC Д. Холта и др.) и корреляционный анализ Пирсона. Установлена прямая положительная взаимосвязь (r = 0,63) между уровнем воспринимаемой харизмы лидера и готовностью команды к изменениям. При этом личностная толерантность к неопределенности не выступила определяющим фактором. Сделан вывод: харизма лидера выступает стартовым импульсом для мобилизации команды, однако она устойчиво влияет, если интегрирована с системными HR-практиками.

Ключевые слова: *харизматическое лидерство, организационные изменения, психологическая готовность, сопротивление персонала, управленческая психология, корреляционный анализ.*

The influence of leader charisma on team readiness for organizational change

Minkina Ekaterina Andreevna, student
Scientific advisor: Tareeva Anastasia Yuryevna, candidate of psychological sciences, associate professor
Baltic State Technical University «Voenmeh» named after D. F. Ustinov (St. Petersburg)

In the context of digital transformation and high environmental uncertainty, the psychological readiness of personnel for organizational change is becoming a key factor in corporate resilience. The main barrier to transformation is staff resistance. The article considers charismatic leadership as a catalyst that reduces psychological barriers to the perception of innovations. The purpose of the study is to empirically identify the patterns of influence of perceived leader charisma on the team's readiness for transformations. The study, conducted on a sample of 30 respondents (two departments: Circuit Engineering and Programming Department, Development Department, age 25–60), used psychodiagnostic techniques (P. Sellers questionnaire, D. Holt's ROC scale, etc.) and Pearson correlation analysis. A direct positive relationship (r = 0.63) was established between the level of perceived leader charisma and the team's readiness for change. At the same time, personal tolerance for uncertainty was not a determining factor. It is concluded that the leader's charisma acts as a starting impulse for mobilizing the team, but its sustainable influence is ensured only when integrated with systemic HR practices.

Keywords: *charismatic leadership, organizational change, psychological readiness, staff resistance, management psychology, correlation analysis.*

Введение

Проблема готовности команды к организационным изменениям входит в число наиболее дискуссионных в управленческой психологии. Статистические данные указывают на то, что значительная часть трансформационных инициатив не достигает заявленных результатов, а главным барьером выступает сопротивление персонала, обусловленное страхом неопределенности и дефицитом доверия к руководству. По оценкам исследователей организационного поведения, доля неудачных изменений в российских компаниях колеблется в диапазоне 60–70 % [1, с. 130]. Это не абстрактная цифра, а результат конкретных провалов, за которыми стоят живые люди и их реакции.

В современном кадровом менеджменте харизма лидера анализируется не как врожденный дар, а как социально-психологический конструкт, способный менять когнитивные установки сотрудников [6, с. 12]. Харизматический лидер не только рационально обосновывает изменения, но и транслирует эмоциональные коды, снижая уровень тревожности [4, с. 641]. При этом научная общественность не пришла к единому выводу относительно механизмов ее воздействия. Цель данной работы заключается в анализе теоретических оснований и выявлении эмпирических закономерностей влияния харизмы лидера на психологическую готовность коллектива к трансформациям.

Материалы и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе НПО «Геликон». В нем приняли участие 30 респондентов в возрасте от 25 до 60 лет (два отдела: Отдел схемотехники и программирования, Отдел разработки). Выборка небольшая, и это стоит держать в уме при интерпретации: 30 человек дают картину скорее качественную, чем статистически универсальную, но для пилотажного среза этого достаточно.

Чтобы решить задачи, использовался комплекс методик. Опросник «Оценка уровня харизмы лидера» (П. Селлерс) применялся для диагностики поведенческих проявлений. Шкала ROC (Д. Холт, А. Арменакис, С. Харрис) — для оценки когнитивных и эмоциональных компонентов готовности [5]. Шкала интолерантности к неопределенности (М. Баднер, адаптация Т. В. Корниловой) использовалась для оценки отношения к ситуациям неясности. Опросник КОС-2 (Б. А. Вяткин, В. В. Синявский) — для оценки лидерского потенциала. Статистическая обработка данных осуществлялась методом корреляционного анализа Пирсона.

Результаты и их обсуждение

Начнем с Отдела схемотехники и программирования. Анализ дескриптивных статистик показал разброс показателей по общему индексу готовности к изменениям (от 88 до 161 балла), что говорит о гетерогенности реакции. Наибольший разброс ответов зафиксирован по субшкале ROC «Поддержка руководства» (от 14 до 33 баллов). Это показывает, что эмоциональная мобилизация критически зависит от восприятия реальной вовлеченности лидера. Проще говоря, люди считывают не декларации, а то, насколько руководитель находится рядом в момент перемен.

Корреляционный анализ Пирсона выявил прямую линейную связь между уровнем воспринимаемой харизмы лидера и общей готовностью к изменениям (r = 0,63). Харизма работает, когда формирует доверие и создает эмоциональную опору при неопределенности. Однако анализ смежных переменных показал следующее. Взаимосвязь харизмы с интолерантностью к неопределенности оказалась незначимой (r = 0,04). Отсюда вывод: восприятие харизмы и склонность избегать неясности — независимые конструкты. Связь готовности к изменениям с контактными склонностями (r = 0,28) слабая, а с лидерскими (r = 0,07) — незначимая. Личностная устойчивость к неясности не является определяющим фактором: готовность к переменам в большей степени зависит от межличностного доверия к инициатору изменений.

Теперь рассмотрим Отдел разработки. Анализ дескриптивных статистик показал вариативность показателей (от 116 до 165 баллов). Наибольший разброс зафиксирован по субшкалам «Уместность изменений» (от 42 до 62 баллов) и «Личное отношение» (от 15 до 32 баллов). В инженерной среде критическим драйвером выступает не только поддержка, но и рационально обоснованные перемены, а также их влияние на личный комфорт разработчиков. Корреляционный анализ выявил сильную связь между харизмой и готовностью к изменениям (r = 0,85). В IT-сфере, где изменения сопряжены с технической неопределенностью, харизма работает как механизм снижения когнитивного сопротивления [2, с. 98].

Анализ смежных переменных показал более сложную картину. Выявлена обратная связь между готовностью и интолерантностью к неопределенности (r = -0,54), а также прямая связь с толерантностью (r = 0,46).

Для разработчиков способность существовать при неполной информации — важный внутренний ресурс. Обнаружена сильная связь готовности с контактными (r = 0,85) и лидерскими (r = 0,87) склонностями. В этом отделе готовность переплетена с профессиональной субъектностью: сотрудники с высокими навыками порядка чувствуют себя увереннее в процессе трансформаций. Успешное внедрение изменений требует сочетания лидерского влияния с развитием личной устойчивости.

Заключение

Выборки сравнили, и это показывает, что сила воздействия харизмы различается: r = 0,63 в первом отделе и r = 0,85 во втором. Поскольку обе выборки принадлежат к одной среде, объяснять разницу спецификой труда некорректно. Более обоснованное объяснение кроется в ситуативных факторах: различиях в личности руководителя, масштабе изменений, а также стадии адаптационного процесса [3, с. 52]. В «Отделе разработки» харизма наложилась на высокий уровень внутригрупповой сплоченности, что создало синергетический эффект. В Отделе схемотехники связь харизмы с толерантностью оказалась незначимой (r от 0,04 до 0,12), а в Отделе разработки — заметной. Харизма наиболее эффективно «запускает» готовность у тех, кто сам устойчив к неясности, либо компенсирует тревожность менее толерантных сотрудников.

Проведенное исследование подтверждает, что харизматическое лидерство выступает эффективным психологическим ресурсом, снижающим сопротивление персонала. Прямая корреляционная связь демонстрирует, что воспринимаемая харизма формирует разделяемое видение и трансформирует ожидания в обязательства. Однако анализ субшкал подчеркивает важность институциональной опоры: харизма должна подкрепляться реальными действиями руководителя (обратной связью, процедурной справедливостью). Без системной HR-поддержки эмоциональное влияние лидера быстро истощается [7].

Литература:

1. Антонова, Н. В. Готовность сотрудников к цифровой трансформации организации: роль жизнестойкости, удовлетворенности работой и принятия технологий / Н. В. Антонова, Е. А. Крайнова // Социальная и экономическая психология. — 2023. — Т. 8, № 4 (32). — С. 127–148. — DOI 10.38098/ipran.sep_2023_31_3_06. — URL: http://soc-econom-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/archive/n2023/t8–4/n23–04–06.html (дата обращения: 25.10.2026).
2. Багратиони, К. А. Сопротивление цифровой трансформации в логистической компании: роль неформальных связей менеджеров среднего звена / К. А. Багратиони, О. С. Волков // Организационная психология. — 2022. — Т. 12, № 2. — С. 95–111. — DOI 10.17323/2312–5942–2022–12–2–95–111. — URL: https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2022/07/05/1642116626/OrgPsy_2022_2(6)_Bagrationi-Volkov(95–111).pdf (дата обращения: 25.10.2026).
3. Багратиони, К. А. Сопротивление менеджеров среднего звена цифровой трансформации / К. А. Багратиони, Т. Тернер // Форсайт. — 2023. — Т. 17, № 2. — С. 49–60. — DOI 10.17323/2500–2597.2023.2.49.60. — URL: https://foresight-journal.hse.ru/ru/article/view/19231 (дата обращения: 25.10.2026).

4. Губанова, А. В. Исследование стилей руководства и способностей к трансформационному лидерству современных российских лидеров / А. В. Губанова, О. К. Минева // Лидерство и менеджмент. — 2022. — Т. 9, № 3. — С. 639–656. — DOI 10.18334/lim.9.3.116151. — URL: https://1economic.ru/lib/116151 (дата обращения: 25.10.2026).
5. Наумцева, Е. А. Индивидуально-психологические факторы готовности сотрудников к организационным изменениям, связанным с цифровой трансформацией / Е. А. Наумцева, Н. В. Антонова // Психологические исследования: электронный научный журнал. — 2023. — Т. 16, № 89. — Ст. 5. — URL: https://psystudy.ru/index.php/psj/article/view/619 (дата обращения: 25.10.2026).
6. Петрушихина, Е. Б. Концепция харизматического лидерства: современное состояние и перспективы развития / Е. Б. Петрушихина // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». — 2024. — № 2. — С. 10–25. — DOI 10.28995/2073–6398–2024–2–10–25. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-harizmaticheskogo-liderstva-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya (дата обращения: 25.10.2026).
7. Удальцова, Н. Л. Стратегии преодоления сопротивления изменениям в компании / Н. Л. Удальцова // Экономика и предпринимательство. — 2024. — № 4. — DOI 10.18334/epp.14.4.120534. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-preodoleniya-soprotivleniya-izmeneniyam-v-kompanii (дата обращения: 25.10.2026)

Взаимосвязь детско-родительских отношений и копинг-стратегий подростков разного пола

Петренко Елена Александровна, студент магистратуры
Научный руководитель: Семикашева Инна Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Настоящая статья посвящена исследованию взаимосвязи между качеством родительской заботы, контроля, стилями воспитания и выбором копинг-стратегий подростками с учетом гендерных особенностей. Анализ данных, полученных в ходе эмпирического исследования с участием 60 подростков разного пола в возрасте от 14 до 16 лет, позволяет выявить специфические паттерны влияния семейных отношений на адаптивные и дезадаптивные механизмы преодоления стресса у юношей и девушек, а также подчеркнуть важность дифференцированного подхода к воспитанию в семье. Ключевые выводы исследования: детско-родительские отношения выступают более мощным предиктором копинг-поведения подростка, чем его биологический пол; пол ребёнка выполняет функцию модератора: одна и та же родительская стратегия приводит к разным копинг-эффектам у юношей и девушек; роль отца в формировании адаптивного совладания у девочек оказывается более выраженной, чем у мальчиков.

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, копинг-стратегии, подростки, гендерные различия, стили воспитания, привязанность, адаптация, совладающее поведение.*

Подростковый возраст — это динамичный этап развития, когда происходят кардинальные изменения на физиологическом, психологическом и социальном уровнях. Поиск собственной идентичности, развитие самостоятельности, установление новых социальных связей — все это создает почву для возникновения стрессовых ситуаций. Способность эффективно справляться с трудностями, то есть наличие адекватных копинг-стратегий, играет ключевую роль в успешной адаптации подростка к жизни.

На формирование копинг-стратегий оказывает комплексное воздействие множество факторов, но особое место занимают детско-родительские отношения. Являясь первичным и наиболее значимым социальным институтом, семья закладывает основы для развития личности, моделируя способы взаимодействия с миром, включая способы переживания и преодоления стресса. Качество эмоциональной связи, авторитетность родителей, стиль их воспитания — все это, непосредственно влияет на формирование арсенала копингов подростка.

Фундаментальные исследования семьи указывают на то, что стиль родительского отношения задаёт своеобразную «матрицу» реагирования на трудности. Эйдемиллер и Юстицкис подчёркивали, что нарушения семейного функционирования напрямую отражаются на способности ребёнка справляться со стрессом [6]. В современной эмпирике эта идея получает конкретизацию: Овсянникова и Ткаченко показали, что такие параметры родительского отношения, как принятие, эмпатия, сотрудничество и поощрение автономности, формируют у подростков продуктивные стратегии — планирование решения проблемы, принятие ответственности и положительную переоценку. Напротив, директивность и враждебность связаны с избегающим и эмоционально-ориентированным копингом [5].

Интерес к гендерным различиям в развитии подростков также не случаен. Социальные ожидания, ген-

дерные стереотипы, особенности социализации мальчиков и девочек могут по-разному преломляться через призму семейных взаимоотношений, определяя специфику выбора как способов достижения целей, так и способов преодоления возникающих препятствий. Исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и копинг-стратегий с учетом гендерной специфики представляется актуальным и важным для понимания особенностей развития подростков и разработки рекомендаций по формированию их психологического благополучия.

Подростковый возраст характеризуется постепенным выходом из-под прямого родительского контроля и ростом стремления к автономии. В этот период меняется характер коммуникации: подростки становятся более независимыми, иногда более склонными к критике, ищут возможности для самовыражения. При этом потребность в поддержке, понимании и принятии со стороны родителей остается высокой.

Исследователи выделяют несколько основных стилей воспитания, каждый из которых по-разному влияет на развитие подростка:

— *Авторитетный стиль* (отзывчивость и требовательность) способствует развитию самостоятельности, ответственности, высоких моральных качеств и адаптивных копингов.

— *Авторитарный стиль* (низкая отзывчивость, высокая требовательность) может вести к развитию тревожности, низкой самооценки, агрессивности или пассивности, а также к дезадаптивным копингам.

— *Попустительский стиль* (высокая отзывчивость, низкая требовательность) может привести к незрелости, импульсивности, неспособности к саморегуляции и проблемам с преодолением трудностей.

— *Индифферентный стиль* (низкая отзывчивость и требовательность) часто связывают с эмоциональной депривацией, низкой самооценкой и широким спектром проблем в адаптации.

Теория привязанности (К. Боулби) подчеркивает важность надежной связи с родителями для формирования уверенности в себе и способности устанавливать здоровые отношения [1]. В подростковом возрасте формируется зрелый стиль привязанности, который влияет на самооценку, эмоциональную регуляцию и выбор копингов. Небезопасные стили привязанности (тревожный, избегающий) могут коррелировать с использованием дезадаптивных стратегий [1]. Открытая, доверительная коммуникация, готовность родителей выслушать и понять подростка, а также проявление теплоты и поддержки создают благоприятную почву для развития уверенности и способности эффективно справляться с проблемами.

Копинг-стратегии (от англ. «coping» — справляться, преодолевать) — это поведенческие и психологические процессы, которые человек использует для совладания с реальными или предполагаемыми стрессорами, выходящими за рамки его обычных ресурсов.

Наиболее распространенной классификацией копинг-стратегий является классификация Р. Лазаруса и С. Фолкман [4], выделяющая:

— Проблемно-ориентированные копинги: направлены на изменение стрессового фактора (например, планирование, поиск информации, активные действия).

— Эмоционально-ориентированные копинги: направлены на изменение эмоционального состояния, связанного со стрессором (например, релаксация, поиск социальной поддержки, переоценка ситуации).

— Адаптивные и дезадаптивные копинги. Первые способствуют снижению стресса и способствуют решению проблемы, вторые — косвенно или прямо ухудшают ситуацию или не решают проблему, часто связаны с избеганием (например, отрицание, употребление психоактивных веществ, самообвинение, агрессия)

Хотя многие психологические процессы универсальны, гендерные аспекты играют важную роль в развитии подростков. Девочки часто получают большее социальное разрешение на выражение эмоций, тогда как юношам может прививаться модель «мужественности», предполагающая подавление уязвимости и агрессивное преодоление трудностей. Эти различия могут проявляться в выборе копингов и в том, как подростки воспринимают и реагируют на родительское поведение.

В нашем исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте от 14 до 16 лет, из которых 29 юношей и 31 девушка. Выборка формировалась из учащихся общеобразовательных школ города.

Для диагностики детско-родительских отношений нами использовались несколько методик: опросник стилей воспитания (адаптация методики А. И. Варга, В. В. Столин), позволяющий оценить восприятие подростком родительских установок [2]; оценка семейных отношений Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкого для оценки эмоциональной дистанции, конфликтности и вовлеченности [6].

Для диагностики копинг-стратегий применялся опросник способов совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкман (в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк) [3; 4], позволяющий выявить преобладающие проблемно- и эмоционально-ориентированные, а также избегающие стратегии.

Статистическая обработка данных включала описательную статистику, корреляционный анализ (с применением коэффициента Пирсона) для выявления взаимосвязей между переменными, и сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента) для определения гендерных различий.

В целом, подростки исследуемой выборки преимущественно описывают свои отношения с родителями как умеренно удовлетворительные. Однако, выявлены некоторые гендерные различия.

Девушки чаще отмечают проявление авторитетного стиля воспитания, характеризующегося балансом поддержки и разумного контроля. Юноши же несколько чаще указывают на преобладание авторитарного или, в меньшей степени, попустительского стилей.

У девушек более распространены случаи безопасного типа привязанности, в то время как у юношей наблюдается несколько большая доля избегающего типа привязанности.

Девушки в среднем оценивают уровень эмоциональной близости и открытой коммуникации с родителями выше, чем юноши.

Общая картина использования копинг-стратегий в подростковой выборке демонстрирует преобладание эмоционально-ориентированных стратегий, что является типичным для данного возраста. Однако, наблюдаются и гендерные различия.

Девушки чаще используют стратегии поиска социальной поддержки и позитивной переоценки. Юноши также прибегают к этим стратегиям, но в меньшей степени. Проблемно-ориентированные стратегии (планирование, активные действия) используются обеими группами, но с некоторой тенденцией к их большей выраженности у юношей.

Юноши чаще демонстрируют использование таких стратегий, как агрессия, отрицание, и в меньшей степени — самообвинение. Девушки чаще склонны к избеганию проблем и иногда к самообвинению, но реже проявляют открытую агрессию.

В обеих группах наблюдается четкая позитивная корреляция между авторитетным стилем воспитания, безопасным типом привязанности, высоким уровнем эмоциональной близости и использованием адаптивных копинг-стратегий (проблемно- и эмоционально-ориентированных). И наоборот, авторитарный, попустительский стили воспитания, избегающая и тревожная привязанность, а также низкий уровень коммуникации, коррелируют с использованием дезадаптивных копингов.

Для девушек авторитетный стиль воспитания и безопасная привязанность связаны с выраженностью поиска социальной поддержки и позитивной переоценки, проявление родительской теплоты и отзывчивости коррелирует с использованием эмоционально-ориентированных копингов в целом, жесткий родительский контроль, особенно при недостатке поддержки, ассоциируется с избеганием и самообвинением.

Для юношей авторитетный стиль воспитания также коррелирует с использованием проблемно-ориентированных копингов и активных стратегий, избегающий тип привязанности и авторитарный стиль воспитания сильно связаны с использованием агрессивных копингов и отрицания, низкий уровень родительской отзывчивости и контроля (индифферентный стиль) больше коррелирует с избеганием и импульсивными реакциями (при отсутствии четко выраженной стратегии), поддержка со стороны родителей, напротив, способствует более конструктивному использованию эмоционально-ориентированных копингов, даже при наличии других стрессоров..

Восприятие родительского поведения у подростков разного пола в целом схоже, а различия в копинге определяются не столько полом как таковым, сколько качеством отношений с каждым из родителей. Тем не менее гендерный компонент нельзя сбрасывать со счетов.

Авторитетный стиль воспитания, характеризующийся сочетанием поддержки, разумных требований и открытой коммуникации, выступает надежным фундаментом для развития у подростков обоих полов адаптивных копингов. Это согласуется с данными многих исследований, демонстрирующих, что подростки, воспитанные в таких условиях, более уверены в себе, лучше регулируют свои эмоции и способны эффективно решать проблемы.

Гендерные различия, вероятно, обусловлены как социализацией, так и индивидуальными особенностями. Стремление девушек к социальной поддержке и эмоциональной близости, поддерживаемое в семьях с авторитетным стилем воспитания, способствует развитию эмпатии и умению строить доверительные отношения, что является важным ресурсом при преодолении стресса. В то же время, у юношей, под влиянием более жестких гендерных ожиданий или авторитарного воспитания, может проявляться тенденция к агрессивному преодолению трудностей или их отрицанию, что является дезадаптивным. Избегающий тип привязанности, более выраженный у юношей, может ограничивать их способность обращаться за помощью и искать конструктивные решения, предпочитая действовать самостоятельно или игнорировать проблему.

Недостаток родительского контроля и поддержки (индифферентный стиль), а также чрезмерный, жесткий контроль (авторитарный стиль), в совокупности с низким уровнем эмоциональной близости, создают почву для развития дезадаптивных копингов как у юношей, так и у девушек. Однако, в случае юношей, эти условия могут особенно способствовать развитию агрессивных паттернов поведения и отрицания проблем.

Проведённый анализ позволяет сформулировать три вывода. Во-первых, детско-родительские отношения — прежде всего психологическая близость и стиль воспитания — выступают более мощным предиктором копинг-поведения подростка, чем его биологический пол. Во-вторых, пол ребёнка выполняет функцию модератора: одна и та же родительская стратегия (например, высокая вовлечённость матери) приводит к разным копинг-эффектам у юношей и девушек. В-третьих, роль отца в формировании адаптивного совладания у девочек оказывается более выраженной, чем у мальчиков, что открывает перспективу для дифференцированных программ психологической поддержки семей.

Литература:

1. Боулби, Дж. Привязанность. — М.: Гардарики, 2003.
2. Варга, А. Я. Отцы и дети: (Психология отношений между родителями и детьми). — М.: Педагогика-Пресс, 2000.

3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.
4. Лазарус, Р., Фолкман, С. Стресс, когнитивная оценка и копинги. — В кн.: Психология стресса / Под ред. Л. М. Аболина, Е. В. Березняка, М. Е. Григораш и др. — М.: Вече, 2003. — С. 5–66.
5. Овсянникова Е. А., Ткаченко Н. С. Влияние детско-родительских отношений на выбор подростками копинг-стратегий // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. — 2014. — Т. 24, № 26 (197). — С. 162–168.
6. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2023. 672 с.

Влияние пограничного и диссоциального расстройств личности на преступное поведение: психологический и юридический анализ

Полпур Ольга Юрьевна, студент
Научный руководитель: Авдеева Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России)

В статье автор рассматривает особенности влияния пограничного и диссоциального расстройств личности на формирование преступного поведения. Анализирует механизмы совершения преступлений лицами с данными расстройствами, их психологические характеристики и особенности мотивации противоправных действий.

Ключевые слова: *расстройства личности, пограничное расстройство, диссоциальное расстройство, преступное поведение, психология преступника, криминальная психология.*

В условиях социально-трансформационных процессов современного общества, наблюдается динамика криминогенной обстановки, сопровождающаяся ростом количественных показателей противоправных деяний. Особую актуальность приобретает тенденция к увеличению удельного веса преступлений, совершаемых лицами, имеющими психические отклонения, в том числе расстройства личности. В связи с этим актуализируется необходимость профилактики и борьбы с преступным поведением на основе комплексного междисциплинарного подхода, который учитывает как психологические, так и юридические аспекты понимания специфики расстройств личности.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании специфики проявлений психологических особенностей преступников с расстройствами личности, а также усовершенствовании мер воздействия.

Для достижения цели, нами решались следующие задачи:

1. разобраться в стандартных диагностических критериях — посмотреть, какие признаки и особенности обычно используют специалисты, чтобы распознать пограничное и диссоциальное расстройства личности;

2. проанализировать, как психические нарушения могут подталкивать к противоправным действиям, изучив, какие психологические механизмы лежат в основе преступного поведения;

3. сравнить, как психологи и юристы смотрят на вопрос вменяемости: понять, чем отличаются их подходы к оценке состояния человека и к тому, какие меры воздействия стоит применять

В качестве методов исследования выступают сравнительно-сопоставительный анализ, в ходе которого выявляются общие и отличительные черты ПРЛ (пограничное расстройство личности, далее — ПРЛ) и ДРЛ (диссоциальное расстройства личности, далее — ДРЛ) в контексте преступного поведения на основании диагностических критериев МКБ-10, анализируется мотивация, эмоционально-волевая сфера, личностная структура.

Расстройства личности представляют собой стойкие нарушения психической деятельности, влияющие на поведение человека. В рамках нашей работы мы рассматриваем два типа расстройств личности: пограничное, характеризуется эмоциональной неустойчивостью, импульсивностью и проблемами с самоконтролем; диссоциальное расстройство личности — проявляется в игнорировании социальных норм и прав других людей.

Становление эволюции научного знания ПРЛ представляет собой последовательный процесс: фиксация отдельных клинических феноменов, создание стандартизированных диагностических и терапевтических подходов. Существенный вклад в развитие научных знаний о пограничных расстройствах личности внес американский психоаналитик А. Штерн, впервые в его трудах по психиатрии был введен термин «пограничный» (dorderline). Он описывал пациентов, которые, по его мнению, «не укладывались однозначно в тогдашние категории невроза и психоза» [1].

Ранние исследования были сосредоточены на описании поведенческих и эмоциональных проявлений, так О. Кернберг предложил теоретическую модель пограничной организации личности описывающую струк-

турные характеристики личности и функции защитных механизмов у лиц с расстройствами личности [2].

Развитие клинических диагностических критериев принадлежит исследователю Дж. Гандерсону, его работы повлияли на формирование диагностических критериев, которые позже легли в основу американской классификации DSM-III.

Согласно современным классификаторам [3], диагноз пограничного расстройства личности в МКБ-10 классифицируется в разделе F60.3, как эмоционально неустойчивое расстройство личности, пограничный тип. Которое, характеризуется выраженной импульсивностью, приводящей к игнорированию последствий своих действий, лабильностью и непредсказуемостью настроения, выраженными аффективными проявлениями: вспышками эмоций, сложностями с самоконтролем и управлением гневом, резкими перепадами настроения. Характерна конфликтность с окружающими, вызванная субъективными аффективными проявлениями в моменте. Также для пограничного типа характерно расстройство самовосприятия, которое больные описывают как ощущение «внутренней пустоты», проблемы самоидентичностью, отсутствие четко оформленных целей и внутренних стремлений, а также сложности в построении межличностных отношений и самоповреждающее поведение [3].

В МКБ-10 это расстройство классифицируется в разделе F60.2 — диссоциальное расстройство личности, диагностическими критериями которого выступают: игнорирование и нарушение прав других людей, безразличное отношение к окружающим, импульсивное поведение, агрессивность, ослабленная или отсутствующая вовсе эмпатия. Страдающие этим расстройством склонны к обвинению окружающих, сниженной самокритике и оправданию своих поступков обстоятельствами. Также отмечается склонность к насилию, отсутствие раскаяния, лживость [3]. Критика при данном расстройстве сохранна, и зачастую присутствует расчетливость в поступках, действия в целях получения выгоды, при полном осознании аморальности совершаемых деяний.

Следовательно, на основе проведенного анализа ПРЛ и ДРЛ, схематично можно отобразить влияние пограничного и диссоциального расстройств личности на преступное поведение проиллюстрируем это на рис 1.



Рис. 1. **Психологические особенности преступников с расстройствами личности**

Результаты проведенного анализа позволяют заключить, что лица с пограничными и диссоциальными расстройствами личности демонстрируют устойчивую взаимосвязь с криминальным поведением. Личность преступника целесообразно рассматривать как сложную систему: расстройство личности РЛ не существует изолированно, а проявляется во взаимодействии с социальными условиями, средовыми факторами и конкретной ситуацией. Именно эта совокупность обусловливает связь между симптоматикой расстройства, особенностями криминальной ситуации и последующей правовой оценкой деяния.

Применение формально-юридического метода дает возможность соотнести выявленные психологические закономерности с действующими правовыми нормами, закрепленными в статьях Уголовного кодекса РФ.

Кроме того, причины, по которым лица, страдающие пограничным и диссоциальным расстройством, совершают те или иные преступные деяния, различны, как различна и классификация этих деяний. Для ПРЛ характерно хаотичное поведение и импульсивность, действия в состоянии аффекта, в преступном поведении такие больные редко планируют свои действия, они поступают, ведомые ситуацией, которая оказывает на них эмоциональное влияние. В качестве мотива может выступать обида, ощущение покинутости, отчаяние, которые в гипертрофированном виде вызывают сильнейшие эмоциональные вспышки.

И, напротив, для страдающих диссоциальным расстройством личности зачастую во главу угла могут быть поставлены во главу угла такие мотивы, как личная выгода, склонность к насилию, они чаще продумывают свои действия, руководствуясь холодным рассудком. Импульсивность также имеет место быть, но выражается более агрессивным поведением, получением удовольствия от доминирования и насилия. Диссоциальное расстройство личности наиболее распространено среди осужденных [5].

Диссоциальные преступники не склонны к формированию внутреннего конфликта и чувства вины после совершения противоправных деяний [4].

Диденко А. В., Малкин Д. А. в своей статье «Клинико-динамическая характеристика и особенности адаптации осужденных с пограничным расстройством личности» считают, что у многих осужденных, страдающих пограничным расстройством личности, также родственники страдают также расстройствами личности, зависимостью от алкоголя и наличием в анамнезе суицидальных попыток. По их мнению, в подростковом возрасте для таких больных характерно проявление расстройств поведения, ассоциированных с невнимательностью, тревожностью, асоциальными действиями и сложности с построением межличностных отношений. На декомпенсацию ПРЛ оказывает влияние также неблагоприятная обстановка в семье: такие проявления, как отсутствие родительского внимания, непоследовательность в системе наказаний, наличие физических наказаний и т. п. Судимости, как правило, фиксируются, начиная с подросткового возраста [6].

Исследователи Башкинова Н. В., Ефимова А. Д., Полкова К. В. Считают, что лица, страдающие ПРЛ склонны к алкогольной и наркотической аддикциям, вследствие чего среди них распространены преступления, совершенные в состоянии алкогольного и наркотического опьянения [7].

Рассматривая жизненный анамнез таких преступников, Спасенников Б. А. отмечает, что, начиная с раннего возраста, они плохо переносили дисциплинарные меры, регламенты и режим. Имелись эпизоды поведенческих нарушений в юношеском возрасте. Раздражительность, агрессия, направленная на окружающих, нежелание считаться с правами и интересами окружающих. Причина аффективных всплесков зачастую незначительна: гнев может спровоцировать даже нейтральное замечание со стороны или бытовая ситуация. Такие личности обладают повышенной самооценкой в сочетании с пренебрежением социальным нормам и правилам [8].

Анализ криминологических данных позволяет выделить характерный спектр противоправных деяний, совершаемых лицами с ПРЛ, такие как: преступления против личности (причинение легкого и средней тяжести вреда здоровью, преимущественно в отношении близких и членов семьи); зависимое поведение (незаконные операции с наркотическими средствами (приобретение, сбыт, хранение), а также хищения и кражи, мотивированные необходимостью получения средств на приобретение алкоголя и наркотиков. Нередко противоправные действия совершаются в состоянии опьянения либо квалифицируются как хулиганство. Существенной особенностью данной категории лиц выступает повышенная подверженность влиянию криминальных авторитетов и склонность к включению в антисоциальные группы. Ослабление волевого контроля выступает значимым фактором, способствующим как первичной криминализации, так и повторному совершению преступлений.

Кроме того, кому диагностировано диссоциальное расстройство личности, характерны, в первую очередь, насильственные и корыстно-насильственные преступления, которые составляют подавляющее большинство совершенных ими преступных деяний: это может быть умышленное причинение вреда здоровью (различной степени тяжести), убийство, разбойное нападение, грабеж, вымогательство и т. д. [9].

Согласно ст.21 УК РФ для вынесения решения о назначении мер воздействия для преступников, страдающих расстройствами личности, необходимо учитывать важнейший фактор — вменяемость, а именно, возможность осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий и руководить ими [10].

Ни пограничное, ни диссоциальное расстройство личности не предполагают, как правило, полной невменяемости: несмотря на то что формально присутствует медицинский компонент (установленное хроническое психическое расстройство), отсутствует компонент юридический. Такие лица зачастую прекрасно осознают тяжесть собственного проступка, и присутствует критика, однако у них нарушено скорее отношение к содеянному. Однако игнорировать наличие психического расстройства при назначении наказания не следует, и в данном случае оптимальным способом является назначение принудительных мер медицинского характера, согласно ст.22 УК РФ [10], [4].

Например, состояние аффекта при пограничном расстройстве личности может выступать в качестве смягчающего обстоятельства при назначении наказания, однако не исключает ни наказания полностью, ни возможного дальнейшего психиатрического лечения совместно с назначением наказания.

Следовательно, современная пенитенциарная система как таковая может оказать дестабилизирующее и декомпенсирующее влияние на лиц с расстройствами личности. Возможно усугубление самоповреждающего поведения и аффективных вспышек у страдающих ПРЛ. А лица, которым диагностировано ДРЛ, напротив, достаточно легко принимают «правила игры» и тюремный распорядок, а зачастую и занимают высокие позиции в тюремной иерархии, что может спровоцировать рецидив преступления. Поэтому крайне важно назначение принудительных мер медицинского характера (ст. 97, п. 1, УК РФ) [10], направленных на коррекцию поведения осужденных, дальнейшую реабилитацию и ресоциализацию. Наиболее

оптимальным в данном случае видится интегрированный психофармакологический подход, включающий в себя назначение медицинских препаратов и психотерапию, направленную на компенсацию поведения. [10]

Проведенное исследование демонстрирует принципиальные различия в природе преступного поведения при пограничном и диссоциальном расстройствах личности. Так, противоправные действия лиц с пограничным расстройством личности преимущественно носят аффективный характер и обусловлены острыми внутренними конфликтами, страхом отвержения и дефицитом эмоциональной регуляции. В свою очередь, криминальная активность при диссоциальном расстройстве личности характеризуется корыстно-насильственной направленностью и базируется на системном пренебрежении социальными нормами и отсутствии эмпатийных реакций.

С позиций уголовного права указанные расстройства, как правило, не влекут признания лица невменяемым (ст. 21 УК РФ), однако могут служить основанием для установления ограниченной вменяемости (ст. 22 УК РФ). Оптимальной мерой реагирования в таких случаях выступает комплексный подход, сочетающий меры уголовной ответственности с принудительным лечением (ст. 97 УК РФ), ориентированным на коррекцию личностных нарушений и минимизацию риска рецидива. Таким образом, эффективное противодействие преступности в данной категории требует интеграции правовых и медико-психологических механизмов.

Литература:

1. Adolph Stern (1938) «Psychoanalytic Investigation of and Therapy in the Border Line Group of Neuroses», The Psychoanalytic Quarterly, 7:4, 467–489.
2. Отто Ф. Кернберг Тяжелые личностные расстройства Стратегии психотерапии Перевод с английского М. И. Завалова под редакцией М. Н. Тимофеевой Otto F. Kernberg SEVERE PERSONALITY DISORDERS Москва, Независимая фирма “Класс”, 2000, 464с.
3. Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10). URL: http://mkb-10.com/index.php?pid=4048. (дата обращения: 12.11.2026).
4. Спасенников Б. А. Клинико-криминологический анализ расстройств личности у осужденных // Всероссийский криминологический журнал. 2014. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-kriminologicheskiy-analiz-rasstroystv-lichnosti-u-osuzhdennyh (дата обращения: 12.11.2026).
5. Горинов В. В., Корзун Д. Н., Васюков С. А., Илюшина Е. А. Современные подходы к экспертной оценке ограниченной вменяемости лиц с расстройствами личности // Российский психиатрический журнал. 2017. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ekspertnoy-otsenke-ogranichennoy-vmenyaemosti-lits-s-rasstroystvami-lichnosti (дата обращения: 12.11.2026).
6. Диденко А. В., Малкин Д. А. Клинико-динамическая характеристика и особенности адаптации осужденных с пограничным расстройством личности // Российский психиатрический журнал. 2011. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-dinamicheskaya-harakteristika-i-osobennosti-adaptatsii-osuzhdennyh-s-pogranichnym-rasstroystvom-lichnosti (дата обращения: 12.11.2026).
7. Башкинова Н. В., Ефимова А. Д., Полкова К. В. Алкогольная зависимость на фоне пограничного расстройства: суицидологическая и наркологическая характеристики // Здравоохранение Югры: опыт и инновации. 2018. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/alkogolnaya-zavisimost-na-fone-pogranichnogo-rasstroystva-suitsidologicheskaya-i-narkologicheskaya-harakteristiki (дата обращения: 12.11.2026).
8. Спасенников Б. А. Криминальное поведение и расстройство личности // На пути к гражданскому обществу. 2018. № 1 (29). Р. 11–16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriminalnoe-povedenie-i-rasstroystvo-lichnosti (дата обращения: 12.11.2026).
9. Спасенников Борис Аристархович Лечебно-диагностическая тактика при расстройствах личности в практике пенитенциарной медицины // Российский медицинский журнал. 2015. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lechebno-diagnosticheskaya-taktika-pri-rasstroystvah-lichnosti-v-praktike-penitentsiarnoy-meditsiny (дата обращения: 12.11.2026).
10. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 31.07.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025).

Техники управления стрессом

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка (Красноярский край)

Статья посвящена обзору современных техник управления стрессом. Техники рассматриваются в контексте ресурсного подхода, который на сегодняшний день получил наибольшее распространение и охватывает несколько теоретико-практических направлений. Особое внимание уделяется конкретизации ситуаций применения каждой из техник (оперативное реагирование на воздействие стрессогенного фактора или выработка стратегии преодоления стресса в долгосрочной перспективе).

Ключевые слова: *стресс, реагирование, управление, техника, подход.*

На протяжении всей своей жизни человек подвергается воздействию множества стрессогенных факторов. К их числу относятся не только события, вызывающие негативные эмоции, трудные жизненные обстоятельства, но и те, которые связаны с переживанием сильных положительных эмоций. Возникающее состояние именуется общим понятием «стресс», которое в науке трактуется по-разному. Актуальность владения техниками управления стрессом обусловлена необходимостью поддержания психики в стабильном состоянии, что, в свою очередь, обеспечивает нормальную, бесперебойную жизнедеятельность организма, благополучное личностное развитие и конструктивность взаимодействия человека с социумом.

История научных исследований феномена стресса насчитывает несколько десятков лет, и на сегодняшний день можно говорить о наличии трёх основных подходов к трактовке самого понятия «стресс» и разработке практических рекомендаций по управлению стрессом. Первый подход базируется на классической теории стресса Г. Селье, согласно которой стресс — это любая ситуация, приводящая к возникновению специфических психофизиологических реакций, преимущественно, негативного характера (выброс адреналина, учащение сердцебиения, снижение двигательной активности, вплоть до состояния ступора, частичная или полная блокировка интеллектуальной деятельности и т. д.). Подобные реакции могут возникать не только при непосредственном возникновении той или иной ситуации, но и до её возникновения — в мысленном представлении о том, что может произойти [10].

Согласно второму подходу, состояние стресса вызывают не отдельно взятые ситуация или событие, а обстановка, в которой пребывает человек в определённый период своей жизни, и которая требует адаптации. Это может быть поступление в учебное заведение или на работу, переезд на новое место жительства, рождение ребёнка и т. д. Всё новое и непривычное, что происходит в этот период, является стрессогенным фактором, а успешное преодоление трудностей и выполнение соответствующих обстановке задач способствует повышению уровня адаптированности. Неудачи, напротив, продуцируют дезадаптацию [10].

В отличие от описанных выше, третий подход рассматривает стресс не как неблагоприятное явление, которое приводит к дезориентации и психофизиологическим нарушениям, а как ситуация, требующая активизации всех внутренних ресурсов (физических, интеллектуальных, коммуникативных) и достижения такого морально-психологического состояния, которое позволит успешно справиться с воздействием стрессогенных факторов [7]. Этот подход получил название ресурсного подхода и, благодаря акценту на конструктивный исход, получил наиболее широкое распространение.

Суть ресурсного подхода очень точно подмечена коллективом специалистов «Корпоративного университета развития образования», которые считают, что стресс существует в трёх позициях:

— «быть в стрессе», т. е. переживать негативные эмоции и чувства, быть неотделимым от них, что приводит к утрате контроля над ситуацией и деструктивным формам поведения;

— «наблюдать за стрессом», т. е. понимать, что происходящие события не укладываются в рамки желаемого, противоречат актуальным потребностям, поэтому нужно предпринимать какие-то действия, что-то менять. Главная особенность этой позиции заключается в том, что пребывающий в состоянии стресса человек начинает понимать, что ему плохо, но пока не принимает на себя ответственность, предпочитая переложить её на окружающих;

— «управлять стрессом», т. е. принять ответственность за свою жизнь и начать действовать, формируя так называемое «антистрессовое» мышление с активным поиском выхода из сложившейся ситуации [8].

В рамках ресурсного подхода разработано множество теорий и практик управления стрессом. К их числу относятся ортобиотическая теория, теория совладания (или совладающего поведения), поливагальная теория. Кратко остановимся на каждой из них, обозначив суть и те техники, которые предлагаются разработчиками для управления стрессом.

Ортобиотическая теория базируется на идее о триаде составляющих человеческого здоровья: физическое здоровье — нормальное функционирование организма, всех его органов и систем; психическое здоровье — способность к анализу своего внутреннего мира и адекватному поведению; духовное здоровье — оптимистическое восприятие внешнего мира и себя в этом мире. Стрессовое состояние вызывается нарушениями и дефицитами в пси-

хическом и/или духовном здоровье [8]. Примечателен тот факт, что в качестве нарушения может рассматриваться даже высокоразвитая эмпатия, так как человек, очень тонко чувствующий других людей и переживающий за них, все свои силы тратит на решение чужих проблем, истощая свои физические и духовные силы и, тем самым, лишая себя ресурса для саморазвития. По мнению представителей ортобиотики, основное условие успешного управления стрессом заключается в достижении гармонии и оптимального баланса физического, психического и духовного. Ортобиотика — это «технология сбережения человеческого здоровья и жизненного оптимизма через включение внутренних резервов самого человека, а также через задействование различных источников и ресурсов, предоставляемых внешней средой» [8, с. 9].

В таблице 1 приведено описание техник, которые применяются в ортобиотике для освоения человеком навыка управления стрессом.

Приведённым в табл. 1 описанием не исчерпывается весь перечень ортобиотических техник, это лишь часть примеров, наглядно демонстрирующих практическую ориентированность и целевые установки данного подхода.

Термин «совладание» («coping») впервые был использован Л. Мерфи в 1962 г. в исследованиях способов

Таблица 1. **Ортобиотические техники управления стрессом**

Название техники	Краткая характеристика	Примечание
Проактивность	Человек, столкнувшись с проблемой, обращается к другому с жалобой на сложившуюся ситуацию и/или просьбой помочь. После внимательного выслушивания обращения ему задают вопрос: «А что ты сам уже предпринял для решения этого вопроса (для выхода из этой ситуации)?». Такой вопрос стимулирует аналитическую деятельность ума и направляет на объективную оценку собственной позиции, заставляя самостоятельно искать пути решения проблемы.	Применение техники требует участия значимого другого человека. На первых порах может вызывать у того, кто обращается за содействием, протест. Однако в дальнейшем, зная, что этот вопрос будет задан, человек начинает предварительно анализировать свою позицию и действия, предпринимать усилия для самостоятельного решения вопроса, и постепенно ключевой вопрос переходит во внутренний план действий без обращения к другому.
Зона комфорта	На листе бумаги записываются краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные жизненные цели, после чего их автор становится в центр комнаты и мысленно очерчивает окружность диаметром в 1 метр. Всё, что записано на листе, размещается за пределами этой зоны комфорта, в которой человек всё знает и умеет, ему не о чем беспокоиться. Для того, чтобы достигнуть любой из целей, необходимо сделать шаг за пределы замкнутого пространства зоны комфорта. Делается шаг вперёд к одной из целей, анализируются ощущения, и детализируется план действий. Затем — шаг назад, чтобы снова оказаться в зоне комфорта и, прислушавшись к своим мыслям, ощущениям и чувствам, оценить — насколько значима эта цель, и стоит ли волноваться о её достижении/недостижении.	Цели следует формулировать чётко и конкретно. Лучше начинать с самых простых краткосрочных целей. Важно анализировать собственные ощущения и мысли, игнорируя всё, что исходит извне («Как меня оценят, если я этого не сделаю?», «Что обо мне скажут другие?» и т. д.). В управлении стрессом технику следует применять точечно — в отношении той цели, достижение которой приводит к переживанию психофизиологического дискомфорта. К примеру, может применяться накануне сдачи экзамена, который вызывает сильные переживания.
Точка сознания	Очерчивается круг с точкой в центре. Точка — символ сознания. Необходимо сконцентрировать своё внимание на ней и наблюдать. Если состояние сознания спокойно и уравновешенно, и все три составляющих здоровья гармоничны, то точка останется на месте. При наличии волнений или злости точка начнёт двигаться внутри круга. При сильных переживаниях точка начинает выходить за границы круга. Во втором и третьем случаях нужно принимать меры — подключать релаксационные упражнения (акупунктурный массаж, дыхательную гимнастику и т. д.). Упражнения выполняются до полной или относительной стабилизации места положения точки.	Техника основана на восточных практиках созерцания. Для выполнения описанных действий необходимо изолированное помещение, где не будет посторонних звуков. На начальных этапах используется нарисованный круг с точкой, а затем можно перейти к мысленному очерчиванию круга.

преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. К ним относились активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой [9]. В отечественной психологии термин «совладание» переводят как адаптивное поведение или психологическое преодоление в трудных и экстремальных ситуациях [5]. Определение, сформулированное Т. Л. Крюковой, гласит: «Совладание является целенаправленным поведением и позволяет человеку справиться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий, которые либо адаптируют к требованиям ситуации, либо помогают преобразовать её» [4, с. 14].

Существует множество различных классификаций копинг-стратегий, среди которых самой практико-ориентированной признана классификация Э. Хайма, в которой 26 ситуационно-специфических вариантов копинга распределяются на группы по двум критериям одновременно: по сфере психической деятельности (когнитивная, эмоциональная и поведенческая) и по степени эффективности совладания (продуктивное, относительно продуктивное и непродуктивное) [3]. Управлять стрессом, согласно теории совладающего поведения, означает отслеживание, анализ и критическую оценку собственного поведения в стрессовых ситуациях с последующим постепенным переходом от непродуктивных стратегий к продуктивным (проблемный анализ, оптимизм и сотрудничество). Выяснить, какие стратегии практикуются в данный момент, можно при помощи методики определения индивидуальных копинг-стратегий [6].

Автором поливагальной теории является зарубежный учёный С. Поджерс, и основу его разработки составляет анатомическая особенность автономной нервной системы — блуждающий нерв, который начинается в стволе головного мозга, проходит по всему организму и выполняет важнейшую роль связующего звена между различными участками нервной системы [2]. В поливагальной системе выделяются три составляющих, которые отечественными сторонниками этой теории образно представлены в виде перевёрнутого светофора [8]:

1. Вентральная часть (зелёный сигнал светофора), отвечающая за вовлечённость человека в происходящие с ним события, позволяющая чувствовать себя хорошо и расслабленно, общаться с окружающим миром, ощущая жизненную энергию и спокойствие.

2. Симпатическая часть (жёлтый сигнал светофора) — это та часть, которая активизируется при возникновении опасности, риска благополучию. Ключевые эмоциональные реакции — гнев, который заставляет активно сопротивляться, и страх, побуждающий бежать от возникшей проблемы.

Таблица 2. **Поливагальные техники управления стрессом**

Название техники	Краткая характеристика	Примечание
Шкала напряжённости	Требуется сконцентрироваться на актуальной ситуации, которая неприятна, вызывает волнение, и оценить по шкале от 0 до 10 баллов степень переживания конкретных эмоциональных состояний: гнева, страха, печали. Затем следует зафиксировать в сознании, в чём именно проявляются самые сильные переживания, и перейти к применению техники осознанного дыхания.	Эта техника относится, по большей части, к диагностическим, нежели к терапевтическим. Однако это не только не умаляет её значимости, но и, напротив, усиливает её, ведь распознавание и точное определение переживаемых эмоций позволяет определить, — в какой части поливагальной системы имеются нарушения, и, соответственно, степень воздействия стрессогенного фактора на организм и личность человека.
Осознанное дыхание	Необходимо остаться наедине с собой в изолированном от постороннего вмешательства помещении, удобно сесть или лечь и полностью сконцентрироваться на своём дыхании, отслеживая такие его параметры, как темп, глубина, постоянство и т. д.	Самая простая и, вместе с тем, самая действенная техника, не требующая специальных знаний и особых усилий. Концентрация на дыхании отключает все остальные мысли, позволяя избежать нервно-психических перегрузок и ментального коллапса.
Вентральный якорь	Необходимо выбрать ситуацию из личного опыта, которая даёт ощущение полной безопасности и благоприятного контакта с окружающим миром (посиделки в кафе с друзьями, семейный ужин и т. д.). Полностью сосредоточиться мысленно на деталях и установить на этом состоянии безопасности и благополучия «якорь», зафиксировав его любым действием, повторяемым в течение минуты (поглаживание руки, похлопывание себя по плечу и т. р.).	Техника позволяет зафиксировать двигательное действие, которое в ситуации воздействия любого стрессогенного фактора запустит автоматический механизм приведения своего эмоционального состояния в норму через его воспроизведение.

3. Дорсальная часть (красный сигнал светофора) — это часть, которая становится активной тогда, когда действительность воспринимается человеком как угрожающая его жизни, и здесь включается блокировка организма с уводом жизненных сил в состояние переживания травмы.

Очевидно, что зонами, которые задействованы в реагировании на стресс, являются симпатическая и дорсальная части блуждающего нерва. Степень воздействия стресса, соответственно, умеренная и сильная. Базовые техники, предлагаемые для управления стрессом, представлены в таблице 2.

Как видим, все описанные выше техники управления стрессом имеют конкретный целевой ориентир и свою специфику. Некоторые из них обладают эффектом оперативной помощи, другие — накопительным эффектом, одни задействуют, в первую очередь, эмоциональную сферу, другие — когнитивную, третьи — поведенческую. Общее для всех этих техник — в том, что, во-первых, все они, в той или иной степени, активизируют физиологические ресурс человеческого организма, что очень важно, так как стресс всегда проявляется в физиологическом аспекте, а, во-вторых, эти техники могут применяться без специальной подготовки, то бишь служат доступным инструментом помощи для всех, кто столкнулся с воздействием стрессогенных факторов.

Помимо рассмотренных подходов к теории и практике управления стрессом, существуют и другие: когнитивно-поведенческая терапия, нейролингвистическое программирование, интегративная травматерапия, схема-терапия [1: 2]. В данный обзор они не были включены по той простой причине, что их разработка и апробация осуществлялись изначально в качестве психотерапевтических инструментов работы с тяж1лыми стрессовыми состояниями, потребовавшими вмешательства психотерапевтов. Тем не менее, проработка клинических случаев позволила разработчикам этих направлений сформировать собственный бак техник управления стрессом, обзор которых может стать предметом исследования в последующих статьях по заявленной проблематике.

Литература:

1. Бернс Д. Терапия беспокойства: как справиться со страхами, тревогами и паническими атаками без лекарств. М.: Альпина Паблишер, 2022. 632 с.
2. Голощапов А. Тревога, страх и панические атаки: книга самопомощи. СПб.: Весь, 2016. -163 с.
3. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова — Авантитул, 2010. 61 с.
4. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис. … д-ра психол. наук. Кострома, 2005. 473 с.
5. Львова Е. Н. Личностное опосредствование выбора стратегий совладания в ситуации неопределённости: дисс. … какнд. психол. наук. М., 2017. 290 с.
6. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. СПБ.: НИИ психоневрологии им. В. М. Бехтерева, 2009. 39 с.
7. Моросанова В. И. Психология саморегуляции: учебное пособие. М; СПб: Нестор-История, 2012. 280 с.
8. Технология управления стрессом в ситуации неопределенности: учебно-методическое пособие / В. В. Онишина, С. А. Фирсин, И. В. Рытова [и др.]. — Мытищи: КУРО, 2025. 104 с.
9. Хачатурова М. Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 160–169.
10. Шварц А. Терапия комплексного посттравматического стрессового расстройства: практическое руководство. Спб.: Диалектика, 2022. 176 с.

Особенности эмоциональной саморегуляции мужчин и женщин 25–45 лет с никотиновой и алкогольной зависимостью

Резник Анна Сергеевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье рассматриваются гендерные различия в стратегиях эмоциональной саморегуляции у лиц в возрасте 25–45 лет, страдающих никотиновой и алкогольной зависимостью. Анализируется роль алекситимии, импульсивности и когнитивной оценки стресса в формировании аддиктивного поведения. Описаны специфические паттерны совладания с аффектом, характерные для мужчин и женщин данной возрастной когорты, и намечены мишени для дифференцированной психотерапевтической работы.

Ключевые слова: *эмоциональная саморегуляция, гендерные различия, алкогольная зависимость, никотиновая зависимость, алекситимия, копинг-стратегии, возраст 25–45 лет.*

Введение

Возрастной период от 25 до 45 лет в современной психологии и социологии часто характеризуется как фаза максимальной социальной и профессиональной нагрузки. На этот этап приходится пик карьерного становления, реализация репродуктивной функции, воспитание детей и высокая финансовая ответственность. Хронический дистресс, сопровождающий эти процессы, требует от индивида развитых навыков эмоциональной саморегуляции.

В условиях дефицита внутренних ресурсов для переработки аффекта психоактивные вещества (ПАВ) — алкоголь и никотин — начинают выполнять функцию доступного, хотя и деструктивного, регулятора эмоционального состояния. При этом механизмы выбора конкретного ПАВ и способы его использования тесно связаны с гендерной социализацией. Целью данной статьи является теоретический анализ особенностей эмоциональной саморегуляции у мужчин и женщин 25–45 лет в контексте сформировавшейся аддикции.

1. Концептуализация эмоциональной саморегуляции в структуре аддиктивного поведения

Эмоциональная саморегуляция — это способность управлять динамикой, интенсивностью и выражением собственных эмоций для достижения поставленных целей и поддержания психологического благополучия. В структуре аддикции она выступает ключевым звеном. Согласно модели «самолечения» (self-medication hypothesis), зависимое поведение инициируется не поиском удовольствия, а стремлением избавиться от невыносимых эмоциональных состояний: тревоги, стыда, чувства внутренней пустоты или агрессии.

Никотиновая и алкогольная зависимости в возрасте 25–45 лет имеют свою специфику. В отличие от подросткового экспериментирования, здесь употребление ПАВ носит инструментальный характер. Алкоголь чаще используется для «отключения» от тяжелых аффектов и социального расслабления, никотин — для быстрой модуляции уровня бодрости, снижения острого стресса и структурирования времени в условиях многозадачности. Физиологически к этому возрасту уже формируется нейроадаптация: мозг перестает вырабатывать собственные механизмы торможения или активации без внешней стимуляции, что закрепляет зависимость на биохимическом уровне.

2. Специфика эмоциональной саморегуляции у мужчин с зависимостью

Мужская гендерная социализация в российской культуре традиционно табуирует прямое выражение уязвимых чувств (страха, печали, растерянности), поощряя при этом внешние каналы отреагирования агрессии. Для мужчин 25–45 лет с зависимостью характерны следующие особенности саморегуляции:

— **Соматизация и поведенческий канал.** Неспособность вербализовать тревогу или вину приводит к их вытеснению в тело или поведение. Алкоголь в данном случае выступает средством снятия «внутреннего зажима» и легализации агрессии. Мужчины чаще используют ПАВ для регуляции гнева и фрустрации, возникающих в профессиональной сфере.

— **Алекситимия.** Характерная для мужской выборки трудность в распознавании и описании собственных эмоций. Мужчина может не осознавать нарастающее напряжение, идентифицируя его лишь на пике как потребность «выпить» или «закурить», чтобы «отпустило». Первичным триггером выступает не осознаваемый стресс, а физиологический дискомфорт.

— **Когнитивное сужение.** В состоянии стресса фокус внимания мужчины сужается до одной доминирующей проблемы. Употребление ПАВ помогает временно расширить это туннельное видение, снизить перфекционизм и страх неудачи.

— **Социальная изоляция в регуляции.** Несмотря на внешне компанейский характер употребления, мужчины реже используют социальное взаимодействие для проработки эмоций. Алкоголь становится способом «быть в компании, но наедине со своей проблемой», избегая глубокого эмоционального контакта.

3. Специфика эмоциональной саморегуляции у женщин с зависимостью

Женская модель зависимости в возрасте 25–45 лет тесно переплетена с эмоциональной гиперотзывчивостью и высокой чувствительностью к межличностным отношениям.

— **Эмоциональная дезингибция.** В отличие от мужчин, женщины чаще употребляют алкоголь не для высвобождения подавленной агрессии, а для легализации потребности в заботе, снятия гипертрофированного чувства долга и вины (перед детьми, родителями, работодателем). Алкоголь позволяет временно отключить внутреннего критика.

— **Коморбидность с тревожными и депрессивными расстройствами.** Женщины 25–45 лет чаще используют ПАВ для самолечения клинической тревоги, панических атак или послеродовой депрессии. Никотиновая зависимость у них часто носит компульсивный характер и напрямую коррелирует с уровнем фоновой тревоги.

— **Социальная регуляция.** Для женщин критически важна фигура со-зависимого партнера или референтной группы. Эмоциональная саморегуляция через ПАВ часто

происходит в диаде. Курение или употребление алкоголя становится формой невербального запроса на поддержку или, наоборот, способом наказать партнера через саморазрушительное поведение.

— **Стигматизация и скрытность.** Из-за высокого социального осуждения женского пьянства, женщины чаще употребляют алкоголь скрытно (в одиночестве), что ведет к более быстрой изоляции и углублению алекситимии, но уже депрессивного, а не агрессивного спектра.

4. Общие паттерны нарушения саморегуляции и дифференциальные различия

Общим для обоих полов является дефицит адаптивных копинг-стратегий (планирования решения проблемы, позитивной переоценки) и доминирование избегающего копинга. Сигарета или алкоголь становятся универсальным, быстрым и не требующим когнитивных усилий способом переключения доминанты.

Таблица 1

Параметр	Мужчины (25–45 лет)	Женщины (25–45 лет)
Основной регулируемый аффект	Гнев, фрустрация, тревога неудачи, стыд за неуспех.	Тревога, вина, чувство одиночества, хроническая усталость, стыд за несоответствие роли.
Функция ПАВ	Снижение внутреннего напряжения, легализация агрессии, повышение толерантности к монотонии.	Снятие запретов на отдых и получение удовольствия, временное обезболивание эмоциональных ран.
Когнитивный стиль	Отвлечение, переключение на действие, отрицание значимости проблемы.	Руминация (навязчивое прокручивание мыслей), которая усиливается без ПАВ.
Социальный контекст	Публичное употребление как маркер маскулинности и принадлежности к группе.	Скрытое употребление (особенно алкоголя) из-за страха стигматизации; никотин — как способ сделать паузу.
Алекситимический профиль	Трудности с распознаванием страха и печали.	Трудности с дифференциацией тревоги и вины.

Заключение

Эмоциональная саморегуляция мужчин и женщин 25–45 лет с никотиновой и алкогольной зависимостью строится на принципиально разных интрапсихических дефицитах. Если для мужчин ПАВ служат инструментом подавления и трансформации невыносимого внутреннего напряжения в социально приемлемую (или хотя бы объяснимую) апатию, то для женщин — способом временного отключения гиперконтроля и восполнения дефицита эмпатии к себе.

Понимание этих гендерных различий является необходимым условием для разработки эффективных программ терапии. Психотерапевтическая работа с мужчинами должна быть направлена на развитие эмоционального интеллекта, легализацию уязвимости и поиск социально приемлемых способов отреагирования агрессии. Работа с женщинами требует фокуса на проработке чувства вины, коррекции синдрома «отличницы», формировании навыков самосострадания и выстраивании здоровых межличностных границ. Возрастная когорта 25–45 лет обладает достаточным ресурсом нейропластичности и мотивации (часто связанной с сохранением социального статуса и семьи), что делает вмешательство в систему эмоциональной саморегуляции наиболее перспективным направлением в лечении зависимостей.

Литература:

1. Келси Дж., Шактебрук Л. Гендерные различия в употреблении психоактивных веществ: биосоциальные модели. — М.: Институт психологии РАН, 2019.
2. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как факторы эмоциональной дисрегуляции // Консультативная психология и психотерапия. — 2018. — Т. 26. — № 4.
3. Холмогорова А. Б. Нарушения аффективной регуляции как мишени превенции аддиктивного поведения // Психическое здоровье. — 2020. — № 5.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2019.
5. Воробьева Т., Сирота Н. А. Копинг-поведение и эмоциональный интеллект у пациентов с алкогольной зависимостью // Вопросы наркологии. — 2021. — № 3.
6. Кулаков С. А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков и молодежи. — М.: РЕЧЬ, 2018.
7. Ерышев О. Ф. Алкогольная зависимость: формирование, течение, противорецидивная терапия. — СПб.: Нева, 2019.
8. Шайдукова Л. К. Женский и супружеский алкоголизм. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2020.

Артековский вожатый как значимый взрослый: техники адаптации и психологической поддержки нетипичного ребенка

Селезнева Софья Юрьевна, студент
Научный руководитель: Пусева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

В статье рассматривается роль вожатого в процессе адаптации детей к условиям временного детского коллектива. Особое внимание уделяется психологической поддержке нетипичных детей. Описываются конкретные техники, применяемые в практике Международного детского центра «Артек», такие как «Правило трех почему», смена социальной роли и индивидуальная эмоциональная поддержка. Анализируется феномен «значимого взрослого» как ключевой фигуры в формировании безопасной образовательной среды детского лагеря.

Ключевые слова: *временный детский коллектив, значимый взрослый, психологическая адаптация, нетипичный ребенок, дезадаптация, артековская педагогика, эмоциональный интеллект, социальные роли.*

Введение

В условиях современного мира, полного стрессов и кризисных ситуаций, особую важность приобретает создание безопасной и поддерживающей среды для детей. Детский лагерь, и в частности Международный детский центр «Артек», является уникальным пространством, где ребенок на 21 день погружается в новый социум, отрываясь от привычного семейного круга и школьного коллектива. В этот период именно вожатый становится для него так называемым «значимым взрослым» — фигурой, которая транслирует нормы, ценности и обеспечивает базовое чувство безопасности.

Понятие «значимый взрослый» в психологии традиционно описывает человека, оказывающего существенное влияние на формирование личности ребенка, его самооценку и поведенческие паттерны. В условиях лагерной смены эта роль приобретает гипертрофированный характер, поскольку вожатый является одновременно и наставником, и старшим товарищем, и транслятором правил. Психологическая служба Артека, работающая с 1992 года, подчеркивает, что успешность смены напрямую зависит от того, насколько грамотно вожатый выстраивает коммуникацию с детьми, особенно с теми, кого мы называем нетипичными или ненормотипичными. Именно от качества этого контакта зависит, сможет ли ребенок раскрыться, преодолеть тревогу и получить позитивный опыт социализации.

Современные дети обладают ярко выраженной индивидуальностью, однако в условиях стресса от смены обстановки и разлуки с семьей многие из них демонстрируют признаки дезадаптации. Психологи и вожатые Артека часто сталкиваются с феноменом «закрытости», когда ребенок на любые предложения или вопросы отвечает односложно: «не знаю», «ничего», «никак». Такое поведение не является проявлением злого умысла или лени, это защитный механизм психики, попытка оградить внутренний мир от вторжения незнакомой среды.

Перед вожатым как значимым взрослым стоит задача не сломать эту защиту директивными методами, а мягко и бережно помочь ребенку раскрыться. Для этого в артековской практике активно используются специфические психолого-педагогические техники, направленные на установление доверительного контакта и снижение уровня тревожности.

Первой и одной из самых эффективных техник является «Правило трех почему». Она направлена на выявление истинных мотивов поведения ребенка. Вожатый не должен удовлетворяться поверхностным ответом. Например, ребенок отказывается идти на общее мероприятие. Первый вопрос: «Почему ты не хочешь идти?» Ответ: «Не хочу, и все». Второй вопрос: «Почему именно не хочешь?» Ответ: «Там скучно». И только третий вопрос: «Почему ты думаешь, что там будет скучно?» — позволяет выявить реальную причину, например: «Я никого там не знаю, и мне страшно знакомиться». Понимание истинной причины позволяет вожатому помочь ребенку, а не просто заставить его подчиниться правилам. Вожатый может предложить пойти вместе, помочь найти одного знакомого или дать небольшую роль, которая снимет страх новизны [1].

Второй важной техникой является смена социальной роли, или «Назначение помощником». Для нетипичного ребенка, находящегося в кризисе или испытывающего трудности в коммуникации, крайне важно почувствовать свою значимость. Вожатый может дать такому ребенку ответственное поручение: помочь раздать материалы, настроить аппаратуру или стать хранителем отрядного времени. Это позволяет ребенку легально влиться в коллектив, не испытывая давления, и повышает его самооценку. Ребенок перестает быть «изгоем» или «тихоней» и приобретает социально одобряемый статус, что кардинально меняет его восприятие себя в коллективе [2].

Также важным аспектом является индивидуальная эмоциональная поддержка. Нетипичные дети (интроверты, дети с РАС, дети с высоким уровнем тревож-

ности) остро нуждаются в подтверждении своей ценности. Вожатый должен минимизировать сравнения ребенка с другими детьми и акцентировать внимание на его личных достижениях, даже самых незначительных. Фразы вроде «Я заметил, как ты сегодня аккуратно сложил вещи» или «Твоя идея для отрядного уголка была очень интересной» работают мощнее, чем глобальные похвалы.

Третьей техникой, которую можно выделить в контексте психологической поддержки, является использование «Я-сообщений». Вместо директивных указаний («Ты должен успокоиться!») вожатый использует описание собственных чувств и наблюдений («Я замечаю, что тебе сейчас тревожно, и я хочу помочь»). Это снижает уровень сопротивления и позволяет ребенку почувствовать, что его состояние принимается без осуждения. В артековской практике также широко применяется техника «Карта дня», когда ребенок в конце дня отмечает на импровизированной карте или в дневнике свои эмоции и события, что позволяет вожатому отслеживать динамику его состояния и вовремя оказывать поддержку [3].

Помимо этого, важно создать в отряде атмосферу безусловного принятия. Это включает в себя отказ от публичных «разборов полетов» и обсуждения проступков при всех. Нетипичный ребенок должен знать, что вожатый всегда на его стороне, даже если он ошибается. Конфиденциальность обсуждения проблем — залог доверия. Вожатый не должен обсуждать личные трудности ребенка с другими детьми или использовать их как аргумент в конфликтах.

Заключение

Таким образом, работа вожатого в Артеке выходит далеко за рамки организации досуга. Вожатый — это первый взрослый, который способен заметить психологические трудности ребенка в условиях временного коллектива. Применение таких техник, как «Правило трех почему», назначение помощником, использование «Я-сообщений» и создание атмосферы безусловного принятия, позволяет не только успешно адаптировать нетипичного ребенка к смене, но и заложить основу для его дальнейшего гармоничного развития.

Психологическая грамотность и эмпатия вожатого — это фундамент безопасности и комфорта каждого ребенка. Способность видеть за «неудобным» поведением реальную боль или страх, а также умение мягко перенаправить тревогу в конструктивное русло, отличает профессионала от любителя. Опыт Артека показывает, что нетипичные дети в условиях правильно выстроенной поддержки не только успешно адаптируются, но и раскрывают свой потенциал, становясь лидерами или ценными членами отряда. В конечном счете, именно человеческое отношение и готовность взрослого быть рядом в трудный момент является главным лекарством от дезадаптации [4].

Литература:

1. Селезнева, С. Ю. Артековский вожатый как значимый взрослый: техники адаптации и психологической поддержки ненормотипичного ребенка / С. Ю. Селезнева // Молодой ученый. — 2025.
2. Байбородова, Л. В. Педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей / Л. В. Байбородова, Г. И. Симонова, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 2 (107). — С. 8–16.
3. Дрозд, К. В. Социально-педагогическая деятельность в детских оздоровительных лагерях: учебно-методическое пособие / К. В. Дрозд. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. — 220 с.
4. Психологическая служба МДЦ «Артек»: [сайт]. — URL: https://artek.org/ (дата обращения: 08.05.2026).

The relationship between attachment and loneliness in women who wish to enter a romantic relationship

Tereshchenkova Marina Nikolayevna, master's degree student
Scientific advisor: Rysbekova Zhanar Kudaybergenovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
University «Turan» (Almaty, Kazakhstan)

This pilot study (N = 22) examined how attachment anxiety and avoidance (ECR-R-14) are related to loneliness (DQLE-3c) and the feeling of not being understood (EIS-6) in women who wish to enter a romantic relationship. No significant associations were found; the most pronounced was a positive association between anxiety and overall loneliness (ρ =.37, p =.094), and anxiety exceeded avoidance in 17 of 22 participants. The results are preliminary and require testing on a larger sample.

Keywords: *attachment, attachment anxiety, attachment avoidance, loneliness, single women, pilot study.*

Взаимосвязь между привязанностью и одиночеством у женщин, желающих вступить в романтические отношения

Терещенкова Марина Николаевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Рысбекова Жанар Кудайбергеновна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор
Университет «Туран» (г. Алматы, Казахстан)

В пилотном исследовании (N = 22) изучена связь тревоги и избегания в привязанности (ECR-R-14) с переживанием одиночества (ДОПО-3к) и ощущением непонятости (EIS-6) у женщин, желающих вступить в отношения. Значимых связей не выявлено; наиболее выраженной была положительная связь тревоги с общим одиночеством (ρ = 0,37; p = 0,094), причём тревога превышала избегание у 17 из 22 участниц. Результаты предварительные и требуют проверки на большей выборке.

1. Introduction

Loneliness is a common problem. It is linked to poorer mental and physical health [1]. A growing body of research has examined how loneliness differs across groups; studies in Kazakhstan show that it is related to values, identity and close emotional ties [2].

Attachment theory explains why people differ in how they experience closeness. Early experience with a caregiver forms stable expectations about close people [3]. In adults, these expectations have two dimensions: anxiety (fear of rejection and need for constant reassurance) and avoidance (discomfort with closeness and strong self-reliance) [4]. Insecure attachment is related to poorer mental health [5]. A meta-analysis of 76 studies (N = 40,688) showed that both dimensions are positively related to loneliness: r =.40 for anxiety and r =.32 for avoidance [6].

In this study, loneliness is understood as an unpleasant subjective state that appears when real relationships do not match the desired ones [7]. Weiss distinguished emotional loneliness, caused by the lack of a close attachment, from social loneliness, caused by the lack of a social network [8]. In Russian diagnostics, loneliness is seen as multidimensional: overall loneliness, dependence on communication and positive solitude, which means the ability to spend time alone without distress [9].

Previous studies have shown that people who have been without a partner for a long time more often have an insecure attachment style [10; 11]. Later work found different subgroups of single people: some deactivate their attachment needs, some hyperactivate them, and some choose to be single [12]. Russian data on women with different relationship statuses (n = 158) point to the role of resilience and well-being in coping with loneliness, but attachment scales were not used in that study [13]. However, little attention has been paid to women who are single but wish to enter a romantic relationship. There is still limited evidence on how attachment anxiety and avoidance are related to loneliness in this group. This knowledge is also needed to plan support for such women, because reviews show that interventions work best when they address people's thoughts and expectations about social ties [14].

Attachment theory suggests that the association with loneliness is expected first of all for anxiety. People with high anxiety hyperactivate the attachment system, so they need closeness more and feel its lack more strongly [4]. In people with high avoidance, deactivating strategies suppress the need for closeness, and loneliness may be less visible [6].

The aim of this study is to examine how attachment anxiety and avoidance are related to loneliness in women who wish to enter a romantic relationship. The objectives are to describe attachment and loneliness in the sample, to identify their associations, and to compare anxiety with avoidance. The study addresses the following research question: how are attachment anxiety and avoidance related to overall loneliness and to the feeling of not being understood by others? Based on attachment theory, we expected that anxiety would be positively related to overall loneliness (H1), that avoidance would be positively but more weakly related to it (H2), and that both would be related to existential isolation (H3).

2. Methods

This is the first wave of a cross-sectional correlational study with a convenience sample. Inclusion criteria were: women aged 20–55 years, not in a romantic relationship, with a strong wish to enter one (4–5 points on a five-point scale), and a fully completed questionnaire. Of 20 online questionnaires, 16 met the criteria, and all 6 paper questionnaires were included. The final sample was N = 22 (M = 34.4, SD = 9.2, range 21–50 years). All participants gave informed consent.

Attachment was measured with the short Russian version of the ECR-R (14 items, 1–7), which gives anxiety and avoidance scores [15]. Loneliness was measured with the Differential Questionnaire of Loneliness Experience, DQLE-3c (24 items, 1–4): overall loneliness, dependence on communication and positive solitude [9]. The feeling of not being understood by others (existential isolation) was measured with the EIS-6 (6 items, 0–9) [16]. The questionnaire also asked about age, education, time without a relationship and the strength of the wish for a relationship.

Data were collected with a questionnaire available online (Google Forms) and on paper; the paper answers were entered into the same table manually. Contact data for the repeated measurement are held only by the researcher and are not part of the analysis file. The scale items were worded in the feminine gender with no other changes. Participants without experience of romantic relationships were asked to think of their closest people when answering the ECR-R.

Data were analysed in SPSS. The scales are ordinal and the sample is small, so we used Spearman's correlation (ρ). The three hypotheses were tested as confirmatory. The comparison of anxiety and avoidance (Wilcoxon test) and the additional analyses (age, wish for a relationship, time without a relationship, relationship experience; 24 tests with the Holm correction) were exploratory.

3. Results

Descriptive statistics are shown in Table 1. Reliability was acceptable for anxiety and for the three DQLE-3c scales (α =.79–.85) but low for avoidance (α =.36) and EIS-6 (α =.60), so the results for these two scales are preliminary.

Table 1. **Descriptive statistics of the scales (N = 22)**

Scale	M	SD	Min–max	α
ECR-R-14, anxiety	4.22	1.37	1.86–6.86	.84
ECR-R-14, avoidance	2.89	0.69	1.71–3.86	.36
DQLE-3c, overall loneliness	14.73	4.79	8–26	.79
DQLE-3c, dependence on communication	14.09	4.91	7–23	.85
DQLE-3c, positive solitude	29.36	5.19	18–36	.84
EIS-6	4.56	1.31	2.17–6.50	.60

None of the associations reached significance (Table 2). Anxiety was positively but not significantly related to overall loneliness (ρ =.37, p =.094; Fig. 1A). The direction agrees with H1, but the threshold was not reached. Avoidance was almost unrelated to overall loneliness (ρ =.08, p =.713), so H2 was not supported. The associations with existential isolation were weak and had opposite signs (anxiety ρ =.24, p =.287; avoidance ρ = –.27, p =.227), so H3 was not supported. Overall loneliness was related to dependence on communication (ρ =.56, p =.007) and to EIS-6 (ρ =.54, p =.010).

Table 2. **Spearman correlations between attachment and loneliness (N = 22)**

	Overall loneliness	Dependence on communication	Positive solitude	EIS-6
Anxiety	.37	.21	–.16	.24
Avoidance	.08	–.03	.00	–.27

Anxiety (Mdn = 4.29) was higher than avoidance (Mdn = 2.93): in 17 of 22 participants anxiety exceeded avoidance, in 3 it was lower, and in 2 they were equal (Wilcoxon Z = 3.44, p <.001, r =.73; Fig. 1B).

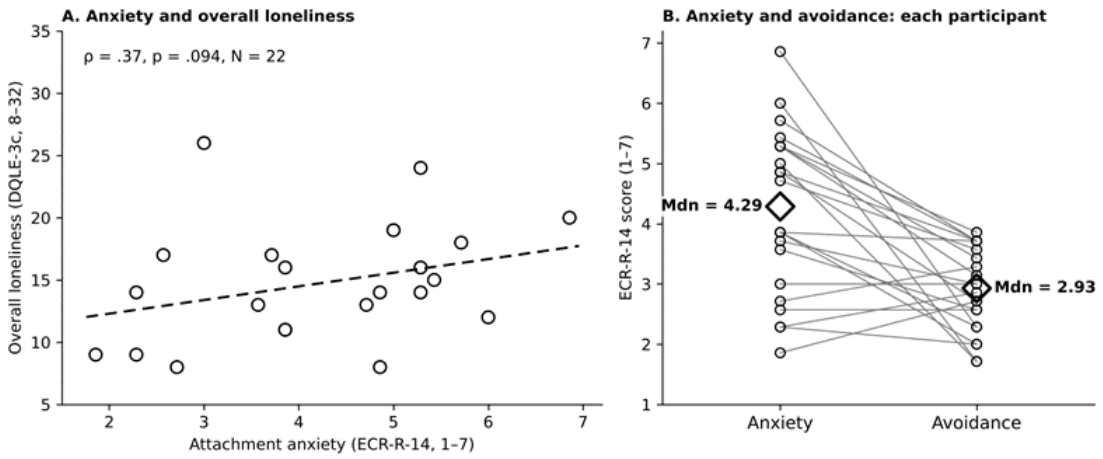


Fig. 1. **Anxiety and overall loneliness (A); anxiety and avoidance in each participant (B)**

In the exploratory analysis, two associations were below.05 without correction: the stronger the wish for a relationship, the lower the positive solitude (ρ = −.51, p =.014), and the longer the period without a relationship, the lower the avoidance (ρ = −.44, p =.041). After the Holm correction neither held (p =.35 and p =.94). The wish for a relationship was also close to significance for anxiety (ρ =.42, p =.053). These results are used only as hypotheses for the second wave.

4. Discussion

The pilot did not find significant associations, so the results are preliminary. Still, the main result goes in the direction predicted by attachment theory, and its size (ρ =.37) is close to the meta-analytic value for anxiety (r =.40) [6]. With N = 22, only an association of |ρ| ≈.42 or more can be significant, and the power for ρ =.37 is about 39 %. Therefore, the absence of significance does not mean that there is no association. Theory explains the expected direction by hyperactivation: when anxiety is high, the need for closeness is stronger, and its lack is felt more strongly [4; 12].

For avoidance, we found almost no association (ρ =.08), while the meta-analysis reports r =.32 [6]. Two reasons are possible. The avoidance scale had low reliability (α =.36) and a narrow range (SD = 0.69), which weakens correlations. Also, avoidant people may suppress the feeling of loneliness [6]. These explanations need to be tested on a larger sample. The profile of the sample is clear: anxiety was much higher than avoidance.

The exploratory results suggest a possible profile of the group. Women who wanted a relationship more strongly reported lower positive solitude (ρ = −.51) and tended to have higher anxiety (ρ =.42). This is logical: the stronger the wish for closeness, the less comfortable it may be to be alone. However, these associations did not hold after the correction for multiple comparisons, and the sample is small, so we treat them as hypotheses, not as findings. A longer period without a relationship was related to lower avoidance (ρ = −.44), but this association also did not hold after the correction and is not included in the hypotheses.

This study has several limitations. The sample is small and convenient, so the results cannot be generalised to all single women. The design is cross-sectional, so we cannot say that attachment influences loneliness; loneliness may also change attachment. The reliability of the avoidance scale and EIS-6 is low. Paper and online questionnaires differed in anxiety (Mdn = 2.86 and 4.93), so the way of data collection may have affected the results.

In the second wave, about 75 participants are needed to detect an association of ρ ≈.32 with 80 % power. The original hypotheses H1–H3 will be tested again, and the exploratory results of the pilot give three new hypotheses that were formulated before collecting new data: (1) the stronger the wish to enter a relationship, the lower the positive solitude; (2) the stronger the wish to enter a relationship, the higher the attachment anxiety; (3) attachment anxiety is higher than avoidance in women who wish to have a relationship.

The predominance of anxiety over avoidance can serve as an orientation point for a support programme. Such a programme can work with attachment anxiety, for example, through exercises that activate the experience of a secure base [17], repeated practices [18] and the group as a source of support [19]. Its effect will be tested at the second stage on a group with the programme and a group without it.

5. Conclusion

In women who wish to enter a romantic relationship, attachment anxiety predominated over avoidance and was positively related to overall loneliness in the direction predicted by attachment theory, although the association did not reach significance. Because the study is cross-sectional, the data show an association but do not prove that one factor influences the other.

References:

1. Cacioppo J. T., Hawkley L. C. Perceived social isolation and cognition // Trends in Cognitive Sciences. 2009. Vol. 13, no. 10. P. 447–454.
2. Куандыкова А. А., Токатлыгиль Ю. С., Мехмет Г. Психология одиночества у представителей поколения Z: ценности, идентичность и потребность в контакте // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Психология». 2025. № 3(84). С. 280–290. DOI: 10.51889/2959–5967.2025.84.3.025.
3. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 1. Attachment. 2nd ed. New York: Basic Books, 1982. (Original work published 1969)
4. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. New York: Guilford Press, 2007.
5. Zhang X., Li J., Xie F., Chen X., Xu W., Hudson N. W. The relationship between adult attachment and mental health: A meta-analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 2022. Vol. 123, no. 5. P. 1089–1137. URL: https://doi.org/10.1037/pspp0000437
6. Han X., Liu X., Meng Y., Feng Y., Chen X. The different associations of adult attachment anxiety and adult attachment avoidance on loneliness: A multilevel meta-analysis // Personality and Individual Differences. 2026. Vol. 263. Article 113994. URL: https://doi.org/10.1016/j.paid.2026.113994

7. Perlman D., Peplau L. A. Toward a social psychology of loneliness // Personal relationships 3: Personal relationships in disorder / ed. by S. Duck, R. Gilmour. London: Academic Press, 1981. P. 31–56.
8. Weiss R. S. Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press, 1973.
9. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 55–81.
10. Schachner D. A., Shaver P. R., Gillath O. Attachment style and long-term singlehood // Personal Relationships. 2008. Vol. 15. P. 479–491.
11. Petrowski K., Schurig S., Schmutzer G., et al. Is it attachment style or socio-demography: Singlehood in a representative sample // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. Article 1738. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01738
12. Pepping C. A., Girme Y. U., Cronin T. J., MacDonald G. Diversity in singlehood experiences: Testing an attachment theory model of sub-groups of singles // Journal of Personality. 2025. Vol. 93, no. 2. P. 275–295. URL: https://doi.org/10.1111/jopy.12929
13. Крупина К. М. Особенности переживания одиночества и способы совладания с ним у женщин с разным статусом отношений в период взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2025. Т. 15, вып. 3. С. 455–475. EDN: NIQASA.
14. Hickin N., Käll A., Shafran R., et al. The effectiveness of psychological interventions for loneliness: A systematic review and meta-analysis // Clinical Psychology Review. 2021. Vol. 88. Article 102066.
15. Чистопольская К. А., Митина О. В., Ениколопов С. Н. [и др.] Адаптация краткой версии «Переработанного опросника — Опыт близких отношений» (ECR-R) на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. № 5. С. 88–95.
16. Аверина П. А., Лебедева А. А. Шкала экзистенциальной изоляции: адаптация русскоязычной версии EIS // Национальный психологический журнал. 2024. Т. 19, № 4. С. 103–113.
17. Rowe A. C., Gold E. R., Carnelley K. B. The effectiveness of attachment security priming in improving positive affect and reducing negative affect: A systematic review // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, no. 3. Article 968. URL: https://doi.org/10.3390/ijerph17030968
18. Gillath O., Selcuk E., Shaver P. R. Moving toward a secure attachment style: Can repeated security priming help? // Social and Personality Psychology Compass. 2008. Vol. 2, no. 4. P. 1651–1666.
19. Yalom I. D., Leszcz M. The theory and practice of group psychotherapy. 6th ed. New York: Basic Books, 2020.

Теоретический анализ взаимосвязи эмоционального интеллекта и образа тела женщин в процессе беременности

Усик Юлия Ярославовна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

В статье автор осуществляет теоретический анализ исследований, направленных на изучение эмоционального интеллекта и образа тела, а также их взаимосвязи у женщин в процессе беременности.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, образ тела, беременность.*

Актуальность изучения эмоционального интеллекта и образа тела женщин в процессе беременности обусловлена повышенной уязвимостью женщин в данный период. Часто женщины оценивают негативно свою внешность из-за увеличившегося веса и изменившейся фигуры. Из-за этого они могут испытывать неуверенность в себе, чувствовать себя непривлекательными для партнёра, переживать из-за общественного мнения. Однако можно предположить, что эмоциональный интеллект выступает фактором, который может способствовать или, напротив, препятствовать положительному восприятию образа тела беременными женщинами. Мы предполагаем, что высокий эмоциональный интеллект, подразумевающий умение понимать и управлять своими эмоциями, а также владеть навыками интерпретации и воздействия на чужие эмоции, способствует более позитивному восприятию собственного образа тела. Низкий эмоциональный интеллект, напротив, способствует более выраженному негативному восприятию собственного образа тела, поскольку женщинам сложно понимать свои эмоции и определять причину, вызвавшую их, а также они испытывают трудности при общении с партнёром, не могут объяснить ему свои переживания и получить желаемую поддержку. Чтобы в дальнейшем практикующие психологи имели возможность оказать помощь беременным женщинам в принятии своего образа тела, необходимо

понять, какую роль в этом играет эмоциональный интеллект.

По мнению Д. В. Люсина, эмоциональный интеллект является психологическим образованием, которое формируется под воздействием различных факторов на протяжении жизни и состоит из когнитивных способностей и личностных характеристик. Автор выделяет межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект [2].

Стоит отметить, что женщины владеют более развитыми навыками распознавания и понимания своих и чужих эмоций, однако могут испытывать трудности при управлении ими. Кроме того, женщины лучше умеют вербализировать своё эмоциональное состояние.

Т. Кэш считает, что образ тела является многомерным конструктом, включающим восприятие, мысли, чувства, поведение относительно тела [4].

Восприятие образа тела может быть позитивным или негативным. При позитивном восприятии образа тела человек принимает как достоинства, так и недостатки своей внешности, не определяет самоценность лишь исключительно на основании внешней привлекательности, благодарит тело за его функциональность и т. д. При негативном восприятии образа тела человек обращает чрезмерное внимание на недостатки своей внешности и пытается их скрыть или исправить. Нередко люди, которые воспринимают свой образ тела негативно, обращаются за помощью к пластическим хирургам, начинают изнурять себя диетами и физическими тренировками. Они не могут принять себя такими, какие они есть, поэтому испытывают трудности в общении с представителями противоположного пола, чувствуют себя недостаточно привлекательными, ведут себя неуверенно.

Особенно значимо восприятие образа тела в период ранней взрослости — от 18–20 до 40–45 лет (по Э. Эриксону). Этот период характеризуется для женщины новым телесным опытом. Женщины впервые вступают в близкие отношения, у них происходит первый сексуальный опыт, они создают семью, проходят этап беременности и родов, восстанавливаются в период декрета и т. д. Всё это сказывается на восприятии образа тела и удовлетворённости им [3].

Стоит отметить, что для женщин характерна частая высокая степень неудовлетворённости своим образом тела. Во многом это объясняется внешними факторами, которые воздействуют на женщин. В первую очередь это социальное давление, в частности идеальные образы, транслируемые в СМИ. Женщины постоянно сравнивают себя с другими людьми, пытаются найти доказательства собственной привлекательности. При этом из-за гормональных изменений в более зрелом возрасте у женщин могут наблюдаться изменения веса и фигуры, что будет способствовать ещё большей неудовлетворённости своим внешним видом.

Беременность является особым телесным опытом в жизни женщины. В организме женщины происходят физиологические изменения, становится иным внешний облик, возникает особое отношение к собственному физическому Я.

Э. Кларк провела исследование, по результатам которого определила, что в начале беременности у женщин удовлетворённость образом тела снижается, в середине стабилизируется, а затем вновь уменьшается. Особо выраженная обеспокоенность по поводу внешности наблюдается в период третьего триместра, поскольку женщины считают себя непривлекательными для партнёра и испытывают повышенный физическим дискомфорт. Более того, им может казаться, что тело не принадлежит им полностью, оно может восприниматься ими как «чужое» [5].

Исследование А. А. Гарькавского также подтвердило, что беременные женщины могут негативно воспринимать свой образ тела, однако стоит отметить, что некоторые параметры тела, напротив, могут вызывать у них положительные эмоции. Многие отмечают улучшившийся вид волос, кожи, груди и т. д. При этом спектр внимания часто смещается от восприятия внешнего облика к оценке функциональности организма. Женщина понимает, что даёт начало новому человеку, новой жизни, поэтому меньшее внимание уделяет мыслям о собственной красоте в этот период [1].

При этом особое внимание уделяется роли эмоционального интеллекта в восприятии образа тела женщинами в процессе беременности. Э. Кларк указывает, что высокий эмоциональный интеллект выступает предиктором успешного распознавания, идентификации и контроля эмоций, связанных с изменениями тела [5].

Женщины с высоким эмоциональным интеллектом лучше распознают собственные эмоции и причины, вызвавшие их. Вследствие этого они могут объяснить партнёру, что переживают в определённый момент времени, и получить поддержку. Также женщины с более высоким эмоциональным интеллектом могут лучше понимать опасения партнёра. При отсутствии сексуальной близости с партнёром они готовы обсуждать переживания с ним, не делая преждевременные выводы о том, что они недостаточно привлекательны и это является причиной отсутствия близости. Нередко оказывается, что партнёры избегают сексуального контакта из-за страха как-либо навредить женщине и плоду.

Напротив, низкий эмоциональный интеллект препятствует успешному преодолению стрессовых факторов. Беременные женщины с низким эмоциональным интеллектом могут вести себя импульсивно, пытаться «заедать» стресс, что ещё сильнее будет повышать их недовольство фигурой и весом. Также они могут создавать дистанцию с партнёром, отказываться от сексуальной близости из-за убеждённости в собственной непривлекательности и неумения обсуждать возникающие проблемы с партнёром.

Кроме того, беременные женщины с низким эмоциональным интеллектом часто сталкиваются с так называемым «телесным отчуждением». Они не могут принять изменения, которые происходят с их телом вследствие беременности. Им сложнее выстраивать эмоциональную

связь с плодом. Напротив, женщины с высоким эмоциональным интеллектом более склонны переживать связь с плодом, что также способствует принятию своего тела: набор веса и увеличение живота являются для женщин признаками развития плода, что вызывает у них положительные переживания.

Таким образом, высокий эмоциональный интеллект способствует повышению удовлетворённости телом за счёт лучшего понимания переживаемых эмоций и причин их возникновения, способности контролировать эмоциональные реакции, выстраивания эмоциональной близости с плодом, обсуждения проблем с партнёром.

Литература:

1. Гарькавский, А. А. Зрелость в периодизации человека. Этапы зрелости // Научный аспект. — 2023. — № 4–2. — С. 279–283.
2. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник «ЭмИн» // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. — Санкт-Петербург: Издательская группа «Прогресс», 2022. — 344 с.
4. Cash, T. F. Body image: Past, present, and future // Body image. — 2004. — №. 1. — С. 1–5.
5. Clark, A. My Baby Body: A Qualitative Insight into Women's Body-Related Experiences and Mood during Pregnancy and the Postpartum // Journal of Reproductive and Infant Psychology. — 2019. — P. 330–345.

Применение гештальт-подхода в работе по профилактике состояний психоэмоционального напряжения у обучающихся на этапе подготовки к государственной аттестации

Харламова Милена Николаевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

Государственная итоговая аттестация является важным и обязательным этапом для выпускников, неизменно вызывающим высокий уровень стресса и психоэмоционального напряжения. Для решения данной проблемы в статье рассматривается применение гештальт-терапии как средства повышения саморегуляции, осознания и ответственности у подростков. Гештальт-подход демонстрирует свою эффективность в профилактике психоэмоционального напряжения, улучшает эмоциональную устойчивость и способствуя развитию автономного мышления учащихся.

Ключевые слова: *итоговая аттестация, стресса, психоэмоциональное напряжение, гештальт-терапия, эмоциональная устойчивость.*

Государственная итоговая аттестация представляет собой обязательный этап для всех выпускников и часто вызывает эмоциональный стресс. Стандартизированный формат экзаменов в виде тестов усиливает психоэмоциональную нагрузку. Успех на экзаменах зависит не только от знаний и навыков по предмету, но и от таких факторов, как мотивация, психологическая готовность, стрессоустойчивость, умение регулировать эмоции и применять техники саморегуляции. Анализ эмоционального состояния и мотивационных факторов обучающихся в процессе подготовки к основному государственному экзамену позволит выделить основные задачи для групповых консультаций и психологического сопровождения с целью профилактики психоэмоционального напряжения. Также это поможет идентифицировать обучающихся с высоким уровнем тревожности и низкой самооценкой, которые нуждаются в коррекционно-развивающих мерах в рамках подготовки к итоговой аттестации.

В ситуации экзамена уровень психоэмоционального напряжения значительно повышается, преимущественно у лиц со слабым типом высшей нервной деятельности. Перед экзаменом показатели ситуативной тревожности повышаются на фоне стабильной личностной тревожности.

В то же время следует отметить, что экзаменационный стресс не всегда вреден, а в некоторых ситуациях психологический стресс может быть стимулом, помогающим студентам мобилизовать все свои знания и личностные резервы для решения поставленной учебной задачи [6].

Рассмотрим особенности психоэмоционального напряжения у обучающихся.

Л. И. Мазова рассматривает психоэмоциональное напряжение как неопределенное состояние, возникающее из-за повышенной тревожности, проблем со сном, чрезмерных переживаний, снизившегося настроения, а также уменьшения психоэмоциональной устойчивости и расстройств психомоторных функций. Это состояние часто

проявляется, когда человеку сложно избавиться от эмоционального напряжения и отключиться от тревожных или депрессивных мыслей [13].

Л. В. Варченко описывает психоэмоциональное напряжение как совокупность нарушений в когнитивной и волевой сферах, которое становится заметным в сложных или неопределенных ситуациях. Оно проявляется через различные эмоциональные реакции, нарастающую тревожность, фрустрацию, раздражительность и беспокойство. К причинам этого состояния можно отнести разнообразные обстоятельства, связанные с учебной или профессиональной деятельностью, межличностными конфликтами, жизненными трудностями или социальными ожиданиями [2].

Учитывая увеличивающиеся требования общества и работодателей к образованию, многие старшеклассники испытывают психическое напряжение из-за чрезмерной учебной нагрузки, связанной с подготовкой к ЕГЭ, нехватки времени и нарушений режима сна и питания, а также недостатка прогулок на свежем воздухе. Все это может негативно сказаться на физическом и психическом здоровье, вызвать сбои в работе нервной системы и обострение общего состояния [8].

Тревожность современных школьников часто начинается уже в период подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Для любого человека испытание его компетентности является источником стресса. Избыточное учебное давление и психологическое напряжение, которые испытывают учащиеся во время подготовки к экзамену и в его процессе, могут привести к эмоциональным срывам, психосоматическим заболеваниям, аддиктивному поведению, а в крайних случаях закончиться суицидом. Психологи уже называют это состояние «синдромом ожидания ЕГЭ» и утверждают, что ни один школьник не застрахован от его воздействия [14].

Баштукаева Т. А. приводит особенности данных эмоциональных состояний у подростков, именно в период сдачи ЕГЭ. По данным, подростки имеют повышенный уровень тревожности, который не позволяет учащемуся достичь высокого результата. Тревожность вызывает негативное отношение к ситуации проверки (особенно — публичной) знаний, достижений и возможностей. Также, снижается приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, что становится причиной неадекватного, возможно деструктивного реагирования на тревожный фактор среды [1].

Таким образом, психоэмоциональное напряжение в период государственной аттестации определяется как состояние, при котором обучающиеся испытывают сильный стресс, беспокойство, дискомфорт перед экзаменом. Оно часто сопровождается страхом неудачи и ожиданием плохих результатов. Напряжение, связанное с экзаменами, имеет индивидуальные различия в склонности человека ощущать тревогу в ситуации оценки и экзамена. Высокий уровень предэкзаменационного психологического напряжения проявляется в ухудшении продуктивной деятельности в ситуации экзамена, в то время как уровень общей тревожности со провождается адекватной реакцией на возникшие трудности во время проверки знаний.

С. А. Залыгаева, К. С. Шалагинова, Е. В. Декина при подготовке к ЕГЭ предлагают решать следующие задачи: научить распределять учебную нагрузку; сформировать умения обнаруживать психологическую напряженность старшеклассника; выработать приемы создания ситуации успеха [4].

Д. А. Капитанец предлагает осуществлять за счет формирования умения регулировать свое эмоциональное состояние, обучения приемам саморелаксации, снятия эмоционального напряжения в стрессовых ситуациях, развития форм эмоционального поведения и реагирования [7].

Таким образом, профилактика состояний психоэмоционального напряжения у обучающихся на этапе подготовки к государственной аттестации— это целенаправленный, системный, планомерный, поэтапный процесс, которые предполагает актуализацию психологических механизмов развития личности, учет возрастных особенностей, а также включение окружения подростка в психологическую работу.

На основании этого, целесообразной становится необходимость разработки программы по профилактике нервно-психического напряжения обучающихся, которая позволит значительно снизить уровень нервно-психического напряжения старшеклассников в условиях экзаменационного стресса. Особое внимание стоит уделить вопросам осознания, саморегуляции, работы с эмоциональными переживаниями и развития субъектной позиции учащихся. В этом может помочь применение гештальт-терапии.

Гештальт-подход, разработанный Фредериком Перлзом, Лаурой Перлз и Полом Гудманом, представляет собой одно из направлений гуманистической психотерапии, ориентированной на осознание, контакт с настоящим моментом и личностный рост. В последние десятилетия данный подход находит применение не только в клинической практике, но и в образовательной среде, в частности в работе школьного психолога. Гештальт-терапия акцентирует внимание на процессах саморегуляции, осознания и ответственности, что делает ее эффективной в работе с эмоциональными и поведенческими проблемами детей и подростков [11].

В отечественной психологической науке проблемы применения гештальттерапии в образовательной среде изучались такими авторами, как Л. М. Лебедев, А. В. Федоров, Н. В. Киселева, С. Г. Громова, Т. В. Игнатова. Их исследования подчеркивают эффективность данного подхода в решении проблем адаптации, эмоциональной саморегуляции и гармонизации детско-родительских и межличностных отношений у школьников. Например, Л. М. Лебедев рассматривает гештальт-подход как способ развития осознанности у детей и подростков [10], а А. В. Федоров акцентирует внимание на применении

гештальтметодов в коррекционной работе с тревожными детьми [16]. Важно отметить, что гештальт-подход также рассматривается как один из инструментов профилактики стрессовых состояний у учащихся.

Проанализируем плюсы и минусы гештальт-подхода в образовательной среде, конкретно в предэкзаменационный период.

К числу преимуществ этого подхода по профилактике состояний психоэмоционального напряжения у обучающихся на этапе подготовки к государственной аттестации можно отнести следующее:

1. Высокая эффективность в работе с тревожными и эмоционально нестабильными обучающимися. Гештальт-подход способствует более глубокому пониманию и выражению эмоций, а также позволяет снизить уровень тревожности благодаря техникам осознанности и самопринятия. Исследования подтверждают, что методы гештальт-терапии помогают развивать эмоциональную устойчивость у учащихся, подверженных высоким уровням тревожности [5].

2. Улучшение саморегуляции и осознания эмоций. Этот подход способствует формированию осознанности, позволяя лучше разбираться в собственных эмоциях и управлять ими. Это особенно актуально для подростков, чья эмоциональная сфера часто бывает нестабильной. Развитие навыков саморегуляции снижает уровень импульсивного поведения и помогает конструктивно решать конфликты.

3. Формирование субъектности и ответственности у подростков. Одним из основных принципов гештальт-подхода является возложение ответственности за собственные решения и действия. Работа школьного психолога с подростками в этом направлении помогает развивать чувство самостоятельности и уверенности в своих силах, что, в свою очередь, уменьшает уровень внешнего контроля и способствует развитию автономного мышления.

4. Гибкость методики, позволяющая адаптировать её для различных возрастных групп. Гештальт-терапия подходит как для младших школьников, так и для подростков.

Однако, у гештальт-подхода есть и свои ограничения:

1. Нужна высокая квалификация психолога. Гештальт-терапия представляет собой не просто набор техник, а целостный подход, требующий глубокого понимания психодинамики и индивидуальных особенностей ребенка. Специалист должен пройти специальную подготовку и регулярно повышать квалификацию, что может быть сложно в рамках стандартной школьной системы.

2. Может быть недостаточно структурированным для работы с определенными категориями детей (например, с расстройствами аутистического спектра). Гештальт-терапия ориентирована на работу с эмоциями и осознанием переживаний, что может быть затруднительным для детей с аутизмом, которым требуется ясная структура и предсказуемость в работе. Для них могут понадобиться адаптированные техники или сочетание с поведенческими подходами.

3. Не всегда эффективен для быстрого решения краткосрочных поведенческих проблем. Гештальт-подход акцентирует внимание на глубокой работе с личностью, а не на оперативном изменении конкретных форм поведения.

4. Необходима поддержка со стороны администрации для успешного внедрения методов. Внедрение гештальт-подхода требует понимания и поддержки со стороны руководства. Часто для работы в этом направлении требуется дополнительное время на консультации с детьми, тренинги и супервизии, что не всегда укладывается в существующую систему образования.

Таким образом, проблема психоэмоционального напряжения у обучающихся в контексте государственной итоговой аттестации представляет собой весьма актуальное и многогранное явление. Результаты существующих исследований подчеркивают важность своевременной диагностики эмоционального состояния старшеклассников, а также необходимости разработки комплексных программ по профилактике и коррекции психоэмоционального напряжения учащихся. Психологическая профилактика, направленная на развитие навыков саморегуляции, осознания и ответственности, является ключевым фактором, который способствует успешной адаптации учащихся к экзаменационному стрессу. Гештальт-подход — это один из эффективных инструментов в работе с эмоциональными и поведенческими проблемами подростков и показывает свою высокую ценность в условиях образовательной среды. Несомненно, следует продолжать исследования в данной области, чтобы более глубоко понять механизм воздействия психоэмоционального напряжения на результаты экзаменов и разработать комплексные рекомендации для повышения эмоционального благополучия обучающихся в период экзаменов.

Литература:

1. Баштукаева, Т. А. Уровень тревожности студентов во время сессии / Т. А. Баштукаева // Молодой учёный года 2025: Сборник статей XVI Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 20 февраля 2025 года. — Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2025. — С. 133–142.
2. Варченко Л. В. О психологической готовности к ЕГЭ и мерах профилактики // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. — 2024. — № 2(29). — С. 355–359.
3. Дегтярёв, А. В. Развитие психологических ресурсов совладающего поведения как фактора профилактики ситуативной тревожности в старшем подростковом возрасте. — Текст: непосредственный / А. В. Дегтярев, К. М. Ефимочкина // Психология и право. — 2020. Том 10. — № 2. — С. 25–34.

4. Залыгаева, С. А. Психологическая подготовка к ЕГЭ: формирование стрессоустойчивости у старшеклассников. — Текст: электронный / С. А. Залыгаева, К. С. Шалагинова, Е. В. Декина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 2. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/53PSMN219.pdf.
5. Игнатова Т. В. Гештальт-подход в работе с подростками: адаптация методик // Психологическая наука и образование. — 2021. — № 3. — С. 89–104.
6. Исмаилова, Н. И. Исследование психоэмоционального напряжения обучающихся старшего школьного возраста при подготовке к сдаче ЕГЭ / Н. И. Исмаилова // Социальное партнерство семьи и школы как основа для дифференцированного обучения: подходы, механизмы и результаты: Материалы Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Елабуга, 23 апреля 2025 года. — Елабуга: [б.и.], 2025. — С. 55–59.
7. Капитанец, Д. А. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности выпускников школы как инновационная технология. — Текст: электронный / Д. А. Капитанец // Концепт. 2015. № S1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psih ologo-pedagogicheskaya-korrektsiya-situativnoy-trevozhnosti-vypusknikov-shkolykak-innovatsionnaya-tehnologiya.
8. Козырева М. А. Подростковая тревожность: проблема и пути решения // Молодой ученый. 2022. № 33 (428). — С. 117–119.
9. Лахмакова, Е. С. Гештальт-подход в работе школьного психолога / Е. С. Лахмакова, У. В. Башмакова, А. О. Сбитнева // XXXII рязанские педагогические чтения. Современное образование: цели, ценностные ориентиры и перспективы развития. — Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2025. — С. 238–243.
10. Лебедев Л. М. Гештальт-терапия в образовательной психологии. — М.: Педагогика, 2018. — 34 с.
11. Мазова Л. И. Особенности психологического сопровождения обучающихся к сдаче ЕГЭ // Теория и практика современной науки. — 2019. — № 12(54). — С. 515–517.
12. Мищенко В. И. Предэкзаменационный стресс в мыслях и убеждениях подростков // Материалы XX Всероссийской научной конференции «Модернизация российского общества: стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров». 19–20 апреля 2019 г., Таганрог, 2019. С. 492–496.
13. Моросанова, В. И. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене. — Текст: непосредственный / В. И. Моросанова, Е. В. Филлипова // Вопросы психологии. — 2019. — № 1. — С. 65–78.
14. Федоров А. В. Основы гештальт-психологии: теория и практика. — СПб.: Питер, 2020. — 90 с.

Повышение стрессоустойчивости у студентов разных направлений подготовки

Черткова Анна Евгеньевна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье анализируются результаты проведенного исследования по диагностики стрессоустойчивости и готовности к риску у студентов разных направлений подготовки. На основе полученных результатов разработана программа по повышению стрессоустойчивости студентов.

Ключевые слова: *стрессоустойчивость, риск, программа, диагностика, профилактика.*

Современное общество характеризуется присутствием стресса во всех сферах жизнедеятельности. Стресс в жизни студентов связан

с необходимостью творческого усвоения большого объема знаний, приобретения нужных для будущей профессии умений и навыков, адаптации к условиям учебной и социальной жизнедеятельности. Образовательные стандарты в вузах, предъявляющие высокие требования к знаниям будущих специалистов, негативно сказываются на их психоэмоциональном состоянии. Следует отметить, что человек, подсознательно готовый к наступлению рисков и осознающий возможность воздействия стрессогенных факторов, более устойчив к стрессовым ситуациям. В связи с этим изучение состояния стрессоустойчивости и готовности к риску студентов представляется важным, так как позволит с учетом специфики организации педагогического процесса снизить негативное влияние учебного стресса.

В исследовании приняли участие студенты первого и второго курса Алтайского государственного педагогического университета (N=50 чел., 50 %) и курсанты 1 курса Барнаульского юридического института МВД России (N=50 чел., 50 %), всего 100 чел. Среди них юноши — 42 чел. (48 %) и девушки — 58 чел. (58 %). Возраст участников исследования 18–23 года (M=19, SD=1).

Анализ результатов выявил, что у 60 % курсантов БЮИ высокий уровень стрессоустойчивости, у 34 % курсантов средний уровень стрессоустойчивости и у 6 % курсантов низкий уровень стрессоустойчивости. В то же время в АлтГПУ 62 % студентов имеют низкий уровень стрес-

соустойчивости. Средний уровень у 32 % респондентов, а низкий у 6 % опрошенных студентов.

В АлтГПУ у большинства студентов отмечается умеренная склонность к риску (48 %). В БЮИ преобладают обучающиеся с пониженным уровнем склонности к риску (52 %).

Для повышения стрессоустойчивости студентов разных профилей была разработана программа «Гармония риска и устойчивости». Программные материалы учитывают специфику профессионального развития каждого слушателя. Главная цель программы — развитие стрессоустойчивости и адекватного отношения к риску.

Программа рассчитана на 5 недель (12 занятий по 2 раза в неделю), что позволяет интегрировать новый опыт в жизнь. Учебный план программы представлен в таблице 1.

Таблица 1. **Учебный план программы**

Наименование блоков	Всего часов	В том числе		Форма контроля
		теоретических	практических	
Знакомство и диагностика исходного состояния	3 ч	1 ч	2 ч	Наблюдение, анкетирование, диагностическое обследование
Основная часть (теория стресса, работа с эмоциями, принятие решений, техники саморегуляции)	12 ч	2,5 ч	9,5 ч	Рефлексия, наблюдение, выполнение практических заданий, мини-кейсы
Подведение итогов (закрепление компетенций)	3 ч	0,5 ч	2,5 ч	Рефлексия, диагностическое обследование
ИТОГО	18 ч	4 ч	14 ч	

В рамках программы предполагается проведение нескольких тренингов, в частности, тренинг «Как справиться со стрессом» ориентирован на создание условий для формирования навыков преодоления стресса

и адекватного поведения в случаях, вызывающих тревогу и страх; раскрыть понятие тревожность и стресс, обучить навыкам саморегуляции.

В рамках данного занятия планируется использовать упражнение «Кричалки-шепталки-молчалки». Из разноцветного картона надо сделать

3 силуэта ладони: красный, желтый, синий. Это — сигналы. Когда ведущий поднимает красную ладонь — «кричалку» — можно бегать, кричать, сильно шуметь; желтая ладонь — «шепталка» — можно тихо передвигаться и шептаться, на сигнал «молчалка» — синяя ладонь — обучающиеся должны замереть на месте или лечь на пол и не шевелиться. Заканчивать игру следует «молчалками».

Упражнение «Тело и настроение» нацелено на избавление от негативных эмоций. Техника проведения: участники повторяют за психологом упражнение. Инструкция: сядьте, согнувшись вперед и обхватив руками голову, после чего, находясь в таком положении, четко произнесите фразу «Человек — звучит гордо», после чего прислушайтесь к своим ощущениям. Насколько они соответствуют пафосному характеру этой фразы. Теперь выполните вторую часть упражнения. Выпрямитесь, шире расставьте ноги, раскиньте руки в стороны и сладко потянитесь, как это делают люди после долгого сна. Теперь, оставаясь в том же положении, улыбнитесь и вслух произнесите: «Как паршиво я себя чувствую». Как ощущения? Вы поверили своим словам? Анализ: Понравилось ли вам это упражнение? Легко ли было выполнять упражнение? Что вы чувствуете после выполнения этого упражнения?

Ожидаемы результаты реализации программы:

1) формирование базовых понятий из области психологии;

2) развитие осознания и понимания собственных внутренних процессов;

3) развитие способности к стрессоустойчивости и адекватному отношению к риску;

4) обучение способам поведения стрессоустойчивости и адекватного отношения к риску;

5) развитие навыков произвольного управления своим поведением, регулированием эмоционального состояния, профилактика переутомления и снижения работоспособности;

6) повышение стрессоустойчивости.

Литература:

1. Глинкина, Е. В. Понятие риска и склонности к риску в психологической науке / Е. В. Глинкина // Будущее науки — 2019: сборник научных статей 7-й Международной молодежной научной конференции. — 2019. — Т. 2. — С. 81–84.
2. Глушко, В. Н. Психологические особенности проявления стрессоустойчивости в процессе обучения в юношеском возрасте / В. Н. Глушко // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. — Челябинск: Челябинский институт развития образования, 2024. — С. 304–312.

3. Елисеев, Д. В. Теоретический обзор изучения проблемы стрессоустойчивости в психологии / Д. В. Елисеев // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. — С. 131–132.
4. Казаренков, В. И. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения / В. И. Казаренков, М. М. Карнелович // Психолого-педагогический поиск. — 2022. — № 1(61). — С. 129–142.
5. Новиков, К. К. К вопросу о стрессоустойчивости личности в профессиональной деятельности / К. К. Новиков // в мире научных открытий. — Ульяновск: Ульяновский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, 2023. — С. 1212–1215.

Диссоциация как механизм психологической защиты в контексте последствий психической травмы

Шаргаева Ирина Александровна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье изложены результаты эмпирического исследования связи диссоциации, копинг-стратегий, защит эго и симптомов посттравматического стресса у 70 взрослых респондентов. Установлена автономность диссоциативных реакций от невротических защит и прямая связь со стратегией бегства-избегания ($r_s = 0{,}478$) в основной группе.

Ключевые слова: *психическая травма, диссоциация, посттравматический стресс, психологическая защита, копинг-стратегии, бегство-избегание, психологическое консультирование.*

Dissociation as a psychological defense mechanism in the context of psychological trauma consequences

Shargayeva Irina Aleksandrovna, master's degree student
Moscow Psychological and Social University

The article presents an empirical study of the relationship between dissociation, coping strategies, ego defenses, and post-traumatic stress symptoms in 70 adults. The autonomy of dissociative reactions from neurotic defenses and their direct correlation with escape-avoidance coping ($r_s = 0.478$) in the trauma group were established.

Keywords: *psychological trauma, dissociation, post-traumatic stress, psychological defense, coping strategies, escape-avoidance, psychological counseling.*

Введение. Обращение клиентов с последствиями психической травмы в консультативной практике регулярно сопровождается жалобами на провалы в памяти, отчуждение тела и эмоциональное оцепенение, хотя соотношение структурной диссоциации с копинг-стратегиями и классическими защитами эго концептуально не разграничено. Описывая травматизацию как информационный удар, нарушающий системность и интегративные связи психики [7], авторы фиксируют подавление психобиологической саморегуляции [2]. Для преодоления стресса задействуется единый континуум «защитно-совладающего поведения» [5]: пластичные стратегии совладания учитывают реальность [8], а ригидные защиты эго снижают тревогу ценой искажения восприятия [4]. При непереносимой угрозе перитравматическая реакция запускает симпатическую мобилизацию («бей или беги» со злостью и паникой) либо парасимпатическое торможение («замри» с тонической неподвижностью, онемением и аналгезией) [10]. На этом фоне активируется диссоциация — разделение информационных потоков и структур «Я», выстроенное В. А. Агарковым в континуальную шкалу от бытовой рассеянности при утомлении до стойких трансситуативных расстройств после психотравм [1]. В клинической картине травмы Б. М. Коган и Т. Е. Семина выделяют психогенную амнезию с внезапной утратой воспоминаний о личной истории при сохранности общих знаний [6], а О. ван дер Харт, Э. Р. С. Нейенхэюс и К. Стил объясняют фрагментацию сознания фобическим избеганием травматических воспоминаний [3].

Цель исследования. Выявление специфики связи диссоциативных феноменов, защитно-совладающего поведения и симптомов посттравматического стресса для раз-

работки методических рекомендаций по психологическому консультированию клиентов с последствиями травмы.

Материалы и методы исследования. Обследованы 70 респондентов от 22 до 45 лет (M = 32,0; SD = 6,7; 23 мужчины, 47 женщин) на базе ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». В основную группу (группа 1) вошли 40 человек (9 мужчин, 31 женщина; возраст 23–45 лет, M = 34,1; SD = 6,8) с опытом насилия, экстремальных инцидентов или внезапной утраты близких; группу сравнения (группа 2) составили 30 человек без виктимизирующего анамнеза (14 мужчин, 16 женщин; возраст 22–44 года, M = 29,2; SD = 5,5). Применялись четыре методики: «Шкала диссоциации» (DES, E. Bernstein, F. Putnam в адаптации Н. В. Тарабриной, В. А. Агаркова) [1; 9], «Шкала оценки влияния травматического события» (IES-R, M. Horowitz, D. Weiss, C. Marmar в адаптации Н. В. Тарабриной) [9], опросники «Способы совладающего поведения» (WCQ, R. Lazarus, S. Folkman в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк) [8] и «Индекс жизненного стиля» (LSI, R. Plutchik, H. Kellerman, H. R. Conte в адаптации Л. И. Вассермана и соавт.) [4]. Из-за отклонения распределений всех 21 шкал от нормального закона по критерию Шапиро-Уилка (W = 0,847–0,925; p < 0,001) в пакете JASP рассчитывались U-критерий Манна-Уитни (U) и коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

Результаты исследования. По всей выборке (N = 70) средний балл диссоциации (DES) составил 22,26 (SD = 9,392; Me = 22,90; размах 6,80–36,40): в основной группе оценка достигла 29,58 (SD = 3,741; Me = 29,25; интервал 23,50–36,40) против 10,83 в группе сравнения (SD = 2,372; Me = 10,65; интервал 6,80–14,80; U = 259,0; p < 0,001). Для оценки тяжести диссоциативного расщепления в двух подвыборках вычислено долевое соотношение нормативного (до 20 %), умеренного (20–30 %) и клинического (свыше 30 %) уровней DES (см. рисунок 1).

В группе сравнения все 100,0 % испытуемых находятся в границах популяционной нормы (6,80–14,80 %). В основной группе нормативных значений нет (0,0 %): 57,5 % респондентов (23 человека) попали в пограничный интервал умеренной диссоциации (23,50–29,80 %), а 42,5 % (17 человек) превысили клинический порог в 30,00 % с жалобами на провалы в памяти, дереализацию и отчуждение тела («это случается не со мной») [3]. Для проверки межгрупповых различий по симптомам посттравматического стресса (IES-R), копинг-стратегиям (WCQ) и эго-защитам (LSI) сопоставлены ранги по U-критерию Манна — Уитни (таблица 1).

Суммарный балл IES-R в основной группе составил 63,275 (SD = 7,646; Me = 63,000; размах 51,00–77,00) против 21,500 в группе сравнения (SD = 4,470; Me = 20,500; размах 14,00–29,00; U = 1200,0; p < 0,001); сопоставимый сдвиг (U = 1200,0; p < 0,001) получен по субшкалам «Вторжение» (M = 20,075 против 6,433), «Избегание» (M = 24,350 против 9,200) и «Возбудимость» (M = 18,850 против 5,867). В копинге у травмированных лиц преобладает когнитивное «Дистанцирование» (M = 10,500 против 9,033; U = 783,0; p = 0,029), тогда как группа сравнения чаще опирается на «Конфронтационный копинг» (M = 9,967 против 8,275; U = 389,5; p = 0,012) и бытовое «Бегство-избегание» (M = 14,367 против 11,525; U = 406,0; p = 0,021). По семи из восьми защит эго (вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, гиперкомпенсация, рационализация) выборки не различаются (p > 0,05); перевес в группе сравнения выявлен только по «Компенсации» (M = 5,467 против 4,725; U = 417,0; p = 0,027). Поскольку слияние полярных групп дало в общем массиве (N = 70) артефактную обратную корреляцию между DES и общим баллом IES-R

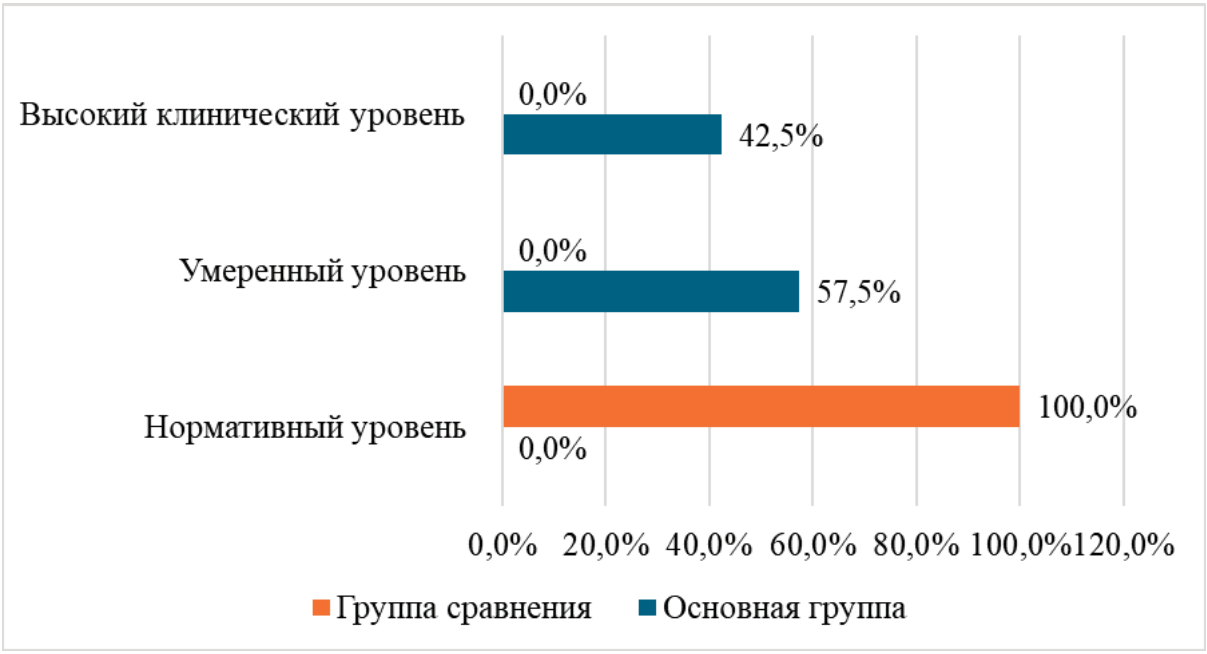


Рис. 1. **Распределение по уровням методики «Шкала диссоциации» (DES), %**

Таблица 1. **Результаты сравнительного анализа показателей методик по U-критерию Манна — Уитни**

Наименование психологической шкалы	Эмпирическое значение критерия Манна — Уитни (U)	Асимптотический уровень статистической значимости (p)
Вторжение	1200,0	< 0,001
Избегание	1200,0	< 0,001
Возбудимость (IES_AR)	1200,0	< 0,001
Общий балл стресса (IES_Total)	1200,0	< 0,001
Конфронтационный копинг (WCQ_КК)	389,5	0,012
Дистанцирование (WCQ_ДИ)	783,0	0,029
Самоконтроль (WCQ_СК)	712,0	0,183
Поиск социальной поддержки (WCQ_ПСП)	741,5	0,092
Принятие ответственности (WCQ_ПО)	713,5	0,177
Бегство-избегание (WCQ_БИ)	406,0	0,021
Планирование решения проблемы (WCQ_ПРП)	589,5	0,905
Положительная переоценка (WCQ_ПП)	603,0	0,976
Вытеснение (LSI_В)	538,5	0,464
Регрессия (LSI_Р)	464,5	0,107
Замещение (LSI_З)	674,5	0,376
Отрицание (LSI_О)	530,0	0,405
Проекция (LSI_П)	540,0	0,476
Компенсация (LSI_К)	417,0	0,027
Гиперкомпенсация (LSI_ГК)	548,0	0,528
Рационализация (LSI_РЦ)	618,5	0,828

(r_s = -0,500; $p < 0,001$), ранговые связи Спирмена проверены внутри основной группы (n = 40) — см. таблицу 2.

Внутри основной группы (n = 40) шкала DES не образует линейных связей с общим баллом IES-R ($r_s = 0,017$; $p > 0,05$) и субшкалами вторжения ($r_s = 0,00047$), избегания ($r_s = 0,036$) и возбудимости ($r_s = 0,004$). Единственной копинг-стратегией, растущей вместе с диссоциацией в основной группе, оказалось пассивное «Бегство-избегание» ($r_s = 0,478$; $p < 0,01$; по всей выборке $r_s = 0,347$; $p < 0,01$), тогда как со всеми восемью защитами LSI показатель DES не коррелирует (r_s от -0,096 до 0,089; $p > 0,05$). Копинг «Самоконтроль» в основной группе прямо сцеплен с общим баллом IES-R ($r_s = 0,537$; $p < 0,001$), «Вторжением» ($r_s = 0,528$; $p < 0,001$) и «Избеганием» ($r_s = 0,579$; $p < 0,001$), а в группе сравнения (n = 30) шкала DES не дала достоверных корреляций ни с одной переменной ($p > 0,05$).

Обсуждение результатов. Отсутствие межгрупповых сдвигов по семи эго-защитам и нулевые корреляции шкалы DES с показателями LSI согласуются с выводами В. А. Агаркова об автономности диссоциации от невротических защит [1], а связь с копингом «Бегство-избегание» ($r_s = 0,478$) и перевес «Дистанцирования» отражают стремление травмированных лиц уклониться от пугающих стимулов [3; 9]. Вместе с тем результаты требуют осторожной оценки: поперечный срез в одном вузе с преобладанием женщин (67,1 %) и лиц с высшим образованием (77,1 %) фиксирует лишь статистическую сопряженность переменных без доказательства односторонней причинности. Высокие баллы DES в основной группе могут объясняться не только взрослой психотравмой, но и преморбидной лабильностью нервной системы или ранними сбоями привязанности, а опросники самоотчета уязвимы перед установочными искажениями и амнезией испытуемых.

Заключение. У лиц с травматическим опытом и высоким посттравматическим стрессом зафиксировано смещение показателей диссоциации в умеренную (57,5 %) и клиническую (42,5 %) зоны при преобладании когнитивного дистанцирования ($p = 0,029$). Диссоциативные проявления в основной группе прямо сопряжены со стратегией «Бегство-избегание» ($r_s = 0,478$; $p < 0,01$), но функционируют независимо от защит эго (LSI) и не дают линейной корреляции с приростом баллов по шкале IES-R ($r_s = 0,017$), что требует фокусировки психологического консультирования на предварительной стабилизации состояния клиента и навыках сенсорного заземления.

Таблица 2. **Корреляционная матрица показателей методики «Шкала диссоциации», методики «Шкала оценки влияния травматического события», методики «Способы совладающего поведения» и методики «Индекс жизненного стиля» в основной группе (n = 40)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. DES	–																				
2. IES_IN	4.721×10−4	–																			
3. IES_AV	0.036	0.983***	–																		
4. IES_AR	0.004	0.984***	0.978***	–																	
5. IES_Total	0.017	0.994***	0.992***	0.993***	–																
6. WCQ_КК	0.039	0.154	0.180	0.189	0.173	–															
7. WCQ_ДИ	-0.083	0.244	0.241	0.251	0.253	0.153	–														
8. WCQ_СК	0.107	0.528***	0.579***	0.521***	0.537***	0.412**	0.057	–													
9. WCQ_ПСП	-0.091	0.053	0.038	0.087	0.058	-0.098	0.127	-0.071	–												
10. WCQ_ПО	-0.181	-0.111	-0.142	-0.117	-0.127	-0.031	-0.073	-0.061	-0.062	–											
11. WCQ_БИ	0.478**	-0.043	-0.069	-0.054	-0.057	-0.031	0.113	-0.053	0.020	-0.106	–										
12. WCQ_ПРП	0.103	-0.013	-4.278×10−4	-0.020	-0.006	0.007	0.146	-0.311	-0.051	-0.157	0.094	–									
13. WCQ_ПП	-0.306	-0.140	-0.161	-0.115	-0.147	-0.154	0.154	-0.034	-0.052	0.065	-0.007	-0.409**	–								
14. LSI_В	0.082	-0.254	-0.243	-0.199	-0.232	-0.093	0.245	-0.253	0.291	-0.454**	-0.023	0.064	0.177	–							
15. LSI_Р	0.089	0.070	0.087	0.101	0.082	0.258	0.085	0.159	0.031	-0.498**	0.183	0.055	0.130	0.268	–						
16. LSI_З	0.065	-0.035	-0.040	-0.040	-0.038	-0.184	-0.230	-0.029	-0.185	-0.151	0.093	-0.162	-0.018	-0.310	0.009	–					
17. LSI_О	0.005	-0.247	-0.295	-0.226	-0.248	-0.106	0.013	-0.142	0.260	0.165	-0.081	-0.242	0.130	0.086	0.204	0.019	–				
18. LSI_П	-0.082	0.009	0.035	-0.021	0.021	0.111	-0.088	-0.049	-0.341*	0.135	-0.256	0.105	-0.255	-0.284	-0.381*	0.026	-0.108	–			
19. LSI_К	-0.038	-0.027	0.007	0.022	0.003	0.122	-0.461**	0.342*	0.059	-0.002	-0.215	-0.361*	-0.196	-0.081	-0.089	-0.075	0.030	0.092	–		
20. LSI_ГК	0.046	0.091	0.106	0.074	0.088	0.112	-0.058	-0.004	0.141	-0.128	-0.188	0.054	-0.070	0.306	-0.061	-0.447**	-0.142	0.264	-0.069	–	
21. LSI_РЦ	-0.096	-0.017	-0.042	0.001	-0.015	-0.094	0.049	0.061	-0.094	0.316*	0.229	-0.198	0.088	-0.401*	-0.045	0.312	0.212	-0.176	0.137	-0.859***	–

Примечание к таблице 2: DES — «Шкала диссоциации»; IES_IN — «Вторжение», IES_AV — «Избегание», IES_AR — «Возбудимость», IES_Total — общий балл по «Шкале оценки влияния травматического события»; WCQ_КК — «Конфронтационный копинг», WCQ_ДИ — «Дистанцирование», WCQ_СК — «Самоконтроль», WCQ_ПСП — «Поиск социальной поддержки», WCQ_ПО — «Принятие ответственности», WCQ_БИ — «Бегство-избегание», WCQ_ПРП — «Планирование решения проблемы», WCQ_ПП — «Положительная переоценка» («Способы совладающего поведения»); LSI_В — «Вытеснение», LSI_Р — «Регрессия», LSI_З — «Замещение», LSI_О — «Отрицание», LSI_П — «Проекция», LSI_К — «Компенсация», LSI_ГК — «Гиперкомпенсация», LSI_РЦ — «Рационализация» («Индекс жизненного стиля»).
Значимость: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Литература:

1. Агарков В. А. Диссоциация как механизм психологической защиты в контексте последствий психической травмы: автореф. дис. … канд. психол. наук. — М.: МГУ, 2002. — 24 с.
2. Ван дер Колк Б. Тело помнит всё. Какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают её преодолеть. — М.: Эксмо, 2019. — 464 с.
3. Ван дер Харт О., Нейенхэюс Э. Р. С., Стил К. Призраки прошлого. Структурная диссоциация и терапия последствий хронической психической травмы. — М.: Когито-Центр, 2016. — 496 с.
4. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности: учебное пособие. — 2-е изд. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. — 132 с.
5. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. — СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. — 136 с.
6. Коган Б. М., Семина Т. Е. Проблема диссоциации в психологии и психиатрии // Системная психология и социология. — 2010. — № 1. — С. 140.
7. Кровяков В. М. Психотравматология: монография. — М.: Наука, 2005. — 315 с.
8. Крюкова Т. Л. Психология совладания в разные периоды жизни. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. — 380 с.
9. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. — СПб.: Питер, 2001. — 240 с.
10. Schauer M., Elbert T. Dissociation following traumatic stress // Zeitschrift für Psychologie. — 2010. — Vol. 218 (2). — P. 109–127.

Детско-родительские отношения как предмет психологического исследования: возможности арт-терапевтической коррекции

Шаулова Ангелина Ивановна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена осмыслению детско-родительских отношений как предмета психологического исследования и оценке возможностей арт-терапии в их коррекции. Раскрыто содержание понятия, охарактеризованы когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, обобщены подходы к описанию нарушений. Уделено внимание механизмам арт-терапии (катарсис, символизация, инсайт, смена перспективы, рефлексия) и опыту её применения в работе с семьёй. Автор приходит к выводу, что арт-терапия располагает средствами, соответствующими задачам коррекции, однако в литературе преобладают описания практики, а не контролируемые исследования, что делает актуальной разработку программ для диад «родитель — ребёнок младшего школьного возраста».

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, семья, арт-терапия, психологическая коррекция, младший школьный возраст, эмоциональная близость, механизмы арт-терапии, диадическая форма работы.*

Введение

Семья остаётся средой, в которой ребёнок впервые получает опыт эмоциональной близости и принятия. Перемены последних десятилетий — занятость взрослых, перенос общения в цифровую среду — усложнили условия, в которых этот опыт складывается. Разногласия всё чаще решаются через контроль и требования, из-за чего отношения, призванные поддерживать безопасность, становятся источником напряжения.

Эмоциональное отвержение, непоследовательность требований и преобладание критики устойчиво связывают с тревожностью, снижением самооценки и трудностями школьной адаптации [15; 17]. Страдают и родители: накапливаются вина и разочарование, из-за чего неконструктивные способы взаимодействия закрепляются.

Цель статьи — рассмотреть детско-родительские отношения как предмет психологического исследования и определить, на каких основаниях арт-терапия может использоваться для их коррекции. **Задачи:** уточнить содержание понятия и структуру отношений; систематизировать представления о типичных нарушениях; охарактеризовать механизмы арт-терапии; обобщить опыт её применения в работе с семьёй.

1. Детско-родительские отношения как предмет психологического исследования

А. Я. Варга определяет детско-родительские отношения как «систему разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания харак-

тера и личности ребенка, его поступков» [1]. Отношения не сводятся к воспитательным приёмам, а включают чувства, ожидания и устойчивые формы поведения. Они двусторонни: ребёнок не только принимает родительское отношение, но и отвечает на него, и в этом взаимодействии обе позиции меняются.

Л. С. Выготский рассматривал развитие ребёнка через социальную ситуацию развития, то есть через систему отношений с близкими взрослыми [2]. Л. Ф. Обухова подчёркивает, что родительское отношение входит в число ключевых условий становления личности [10]. Отсюда следует: отношения продуктивнее рассматривать как целостную систему, а не как сумму отдельных характеристик.

В структуре отношений принято выделять когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты (таблица 1). Когнитивный охватывает представления родителя о ребёнке, ожидания и истолкование поступков; искажения возникают именно здесь [3; 17]. Эмоциональный — совокупность чувств, мера близости и принятия. По Э. Г. Эйдемиллеру и В. В. Юстицкису, нарушения этого компонента корректируются труднее всего, поскольку связаны с личностными смыслами и защитными механизмами [17]. Поведенческий проявляется в стиле воспитания и способах разрешения конфликтов. Е. О. Смирнова отмечает «деловую» ориентацию современных родителей: общение сводится к контролю за результатами, тогда как эмоциональный контакт отходит на второй план [13].

Таблица 1. **Структурные компоненты детско-родительских отношений**

Компонент	Содержание	Типичные нарушения
Когнитивный	Представления родителя о ребёнке, родительские ожидания и установки, интерпретация поведения и поступков ребёнка	Идеализация либо «презумпция виновности» ребёнка, ригидные ожидания, искажённая атрибуция мотивов
Эмоциональный	Спектр чувств родителя к ребёнку, степень эмоциональной близости, принятия или отвержения	Эмоциональное отвержение, гипо- и гиперопека, непоследовательность эмоциональных реакций, дефицит эмпатии
Поведенческий	Стиль семейного воспитания, конкретные формы взаимодействия, способы разрешения конфликтов и предъявления требований	Авторитарный, попустительский и хаотический стили, непоследовательность требований, преобладание критики и наказаний

Описания нарушений многообразны, но за ними просматриваются три основания: эмоциональное, поведенческое и коммуникативное [12; 14]. На практике нарушения редко встречаются изолированно. И. А. Фурманов и Н. В. Фурманова показывают, что длительный дефицит принятия формирует депривационный опыт, проявляющийся тревожностью или агрессивностью [15]. А. С. Спиваковская связывает нарушения с рассогласованием родительских установок и реальных потребностей ребёнка и делает вывод, что работать нужно с системой отношений, а не с отдельным симптомом [14].

Младший школьный возраст (7–10 лет) добавляет специфику: ведущей становится учебная деятельность, нагрузка на саморегуляцию возрастает. Ребёнок нуждается одновременно в поддержке и в признании самостоятельности, а несовпадение ожиданий с возможностями оборачивается тревожностью и трудностями адаптации [10; 13]. Поэтому работа с диадой «родитель — ребёнок» в этом возрасте особенно уместна.

2. Арт-терапия как метод психологической коррекции детско-родительских отношений

Арт-терапия — метод, в котором художественное творчество используется для коррекции и развития личности. А. И. Копытин определяет её как «метод, основанный на использовании художественного творчества с целью психологической коррекции и развития личности» [6]. Основным средством выражения становится не слово, а образ, что даёт ребёнку дополнительный канал высказывания, а взрослому — возможность увидеть собственные реакции.

Теоретические истоки метода неоднородны. Л. С. Выготский понимал искусство как технику чувств, позволяющую переживать катарсис [2]. Зарубежная арт-терапия складывалась как клиническая практика [18; 20]. В отечественной традиции развивается понимание арт-терапии как средства гармонизации личности и работы в образовательной среде [4; 8; 9].

В литературе описано несколько механизмов арт-терапии. Первый — катарсис: сильные чувства получают выход в творческом акте. Второй — символизация: переживания выражаются в образной форме, благодаря чему о трудных темах можно говорить не напрямую. Третий — инсайт: рассматривая рисунок, участник осознаёт скрытые переживания [9]. Четвёртый — смена перспективы: позиции взрослого и ребёнка выравниваются. Пятый — развитие рефлексии, как показано в таблице 2.

Значимым преимуществом арт-терапии является возможность обойти защитные механизмы психики, что важно в работе с детьми, которые не могут вербализовать переживания, и с родителями, у которых могут быть сильные защиты [9]. Творческая деятельность сама по

Таблица 2. **Механизмы арт-терапевтического воздействия в работе с детско-родительской диадой**

Механизм	Сущность	Проявление в работе с диадой
Катарсис	Отреагирование негативных эмоций и внутренних конфликтов в безопасной творческой среде	Снижение эмоционального напряжения участников, «разрядка» накопившихся обид и претензий
Символизация	Выражение переживаний и отношений в опосредованной, символической форме	Возможность обсуждать трудные темы через образ, а не напрямую
Инсайт	Осознание скрытых переживаний и их причин при визуализации и обсуждении работы	Понимание родителем собственных реакций и их влияния на ребёнка
Изменение перспективы	Взгляд на проблему с другой стороны, поиск новых смыслов и решений	Совместный поиск способов выхода из конфликтных ситуаций
Развитие рефлексии	Формирование способности к самонаблюдению и осмыслению собственного поведения	Более точная самооценка родителя и ребёнка, закрепление новых моделей взаимодействия

себе снижает тревожность и создаёт положительный эмоциональный опыт.

В работе с семьёй арт-терапия используется в индивидуальной, диадической и групповой формах. Наиболее адекватной задаче гармонизации отношений представляется диадическая форма работы, поскольку она позволяет наблюдать реальное взаимодействие и корректировать его в ходе совместной деятельности. Важно соблюдать условия: отсутствие оценки художественных качеств, добровольность, конфиденциальность, обсуждение чувств, а не техники исполнения [8; 12]. Программа может включать изотерапию, коллаж, работу с масками, семейный рисунок, элементы сказкотерапии; их сочетание позволяет затронуть когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [4; 7].

3. Опыт применения арт-терапии и границы исследований

Зарубежная литература представлена руководствами и сборниками. В главах сборника под редакцией К. Малчиоди обобщён клинический опыт: невербальная экспрессия даёт ребёнку возможность выразить то, для чего не хватает слов, а родителю — увидеть переживания в наглядной форме [20]. Монография «Family Art Therapy» под редакцией К. Керр описывает семейную арт-терапию как самостоятельное направление; на клинических примерах показано, как художественная деятельность становится посредником между членами семьи [19]. C. Case и T. Dalley также подчёркивают посредническую функцию образа [18].

Отечественные публикации носят методический характер. А. И. Копытин показывает, что работа с образом открывает доступ к сторонам отношений, плохо поддающимся прямому обсуждению [5; 6]. В руководствах М. В. Киселевой и Л. Д. Лебедевой собраны техники для детей и их близких [4; 9]. А. И. Копытин и Е. Е. Свистовская анализируют возрастные особенности, существенные для выбора методов [8].

Программы, рассчитанные на диаду «родитель — ребёнок младшего школьного возраста», представлены отдельными описаниями. Обычно сообщается об улучшении эмоционального контакта и снижении конфликтности [8; 9], однако эти сведения приводятся без контрольных групп и стандартизированных измерений, поэтому их следует считать предварительными. Обобщение литературы позволяет наметить четыре группы эффектов: эмоциональный (снижение тревожности), коммуникативный (взаимопонимание), когнитивный (осознание проблем) и поведенческий (гибкие стратегии воспитания).

Анализ выявляет и ограничения: небольшие выборки, разнородность методик, отсутствие контрольных групп, недостаток внимания к отсроченным эффектам. Большинство программ ориентировано либо на детей, либо на родителей по отдельности, тогда как именно диадическая работа позволяет целенаправленно менять качество взаимодействия. Это определяет необходимость разработки и апробации структурированных программ для диад с использованием контрольных групп и методов статистики.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать выводы. Во-первых, детско-родительские отношения представляют собой целостную систему взаимных влияний и включают когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Во-вторых, нарушения затрагивают все компоненты и требуют комплексного воздействия, ориентированного на семью в целом. В-третьих, арт-терапия обладает механизмами, адекватными мишеням коррекции: катарсисом, символизацией, инсайтом, сменой перспективы и рефлексией. Невербальный характер деятельности позволяет обходить защиты и создаёт условия для освоения новых способов взаимодействия. В-четвёртых, описания практики свидетельствуют о позитивных изменениях, однако остаётся недостаточно работ, проверяющих эффективность структурированных программ для диад «родитель — ребёнок младшего школьного возраста».

Перспективы связаны с разработкой и апробацией таких программ, проведением лонгитюдных исследований и адаптацией технологий для различных категорий семей.

Литература:

1. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга. — СПб.: Речь, 2001. — 144 с.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М.: Искусство, 1986. — 572 с.
3. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
4. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
5. Копытин, А. И. Системная арт-терапия / А. И. Копытин. — СПб.: Питер, 2001. — 224 с.
6. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. — СПб.: Питер, 2002. — 368 с.
7. Копытин, А. И. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия / А. И. Копытин, Б. Корт. — СПб.: Речь, 2007. — 142 с.
8. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — М.: Когито-Центр, 2010. — 197 с.
9. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. — СПб.: Речь, 2003. — 256 с.
10. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М.: Тривола, 1995. — 360 с.
11. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. — М.: Сфера, 2002. — 510 с.
12. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е. Г. Силяевой. — М.: Академия, 2002. — 192 с.
13. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. — М.: Владос, 2003. — 368 с.
14. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. / А. С. Спиваковская. — М.: Эксмо-Пресс, 2000. — 464 с.
15. Фурманов, И. А. Психология депривированного ребенка / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. — М.: Владос, 2004. — 319 с.
16. Эйдемиллер, Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Э. Г. Эйдемиллер. — М.: Фолиум, 1996. — 48 с.
17. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с.
18. Case, C. The Handbook of Art Therapy / C. Case, T. Dalley. — 3rd ed. — London: Routledge, 2014.
19. Family Art Therapy: Foundations of Theory and Practice / ed. by C. Kerr, J. Hoshino, J. Sutherland [et al.]. — New York: Routledge, 2007.
20. Malchiodi, C. A. Handbook of Art Therapy / ed. by C. A. Malchiodi. — 2nd ed. — New York: Guilford Press, 2012.

ПЕДАГОГИКА

Упражнения в процессе обучения иностранному языку

Ахраменко Елена Васильевна, старший преподаватель
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматриваются упражнения в обучении иностранному языку. Описаны параметры, которые присущи упражнению. Выделены типы и виды упражнений в обучении иностранному языку. Приводятся примеры языковых, условно-речевых и речевых упражнений.

Ключевые слова: *упражнение, система упражнений, типы упражнений, виды упражнений, языковые навыки, речевые навыки, речевые умения.*

Образовательный процесс по иностранному языку предполагает использование упражнений на уроке. Одним из важнейших требований к уроку иностранного языка является строгая последовательность и адекватность упражнений. *Упражнение* — «специально организованное в учебных условиях одно или многоразовое выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого или языкового характера» (С. Ф. Шатилов).

Упражнение характеризуется следующими параметрами:

1) цель (целевая установка), речевая задача;
2) речевые действия обучаемого;
3) языковая форма и содержание;
4) определенное место в ряду связанных с ним упражнений;
5) определенное время, отведенное на выполнение упражнения;
6) продукт — результат выполнения упражнения;
7) материал, на основе которого или с опорой на который выполняется упражнение;
8) способ выполнения;
9) организационные формы выполнения;
10) контроль и самоконтроль [1, С. 235].

В научной литературе можно встретить разные классификации упражнений. Успешное овладение иностранным языком обеспечивается системой упражнений. *Система упражнений* — совокупность необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в строгой последовательности, учитывающей закономерности формирования навыков и развития умений в разных видах речевой деятельности [2, С. 40].

В методической литературе выделяют следующие типы упражнений: *языковые*, *условно-речевые* и *речевые упражнения*. *Языковые и условно-речевые упражнения* используются на этапе тренировки. Языковые упражнения направлены на формирование языковых навыков (фонетических, грамматических, лексических). Условно-речевые упражнения направлены на формирование и совершенствование речевых навыков. *Речевые упражнения* используются на этапе активизации (применения). Они предназначены для развития речевых умений во всех видах речевой деятельности [3, С. 155].

Выделяют следующие виды языковых упражнений: *дифференцировочные, имитационные, подстановочные, трансформационные.*

Приведем примеры языковых упражнений.

Дифференцировочные упражнения

— *Choose the correct verb form for each sentence.*

1. I want *to see* / *see* / *seeing* the film.
2. I'd like *to have* / *have* / *having* a coffee.
3. I must *to go* / *go* / *going* home now.
4. I suggest *to have* / *we have* / *have* a rest.

— *Вы услышите 5 предложений, которые диктор произносит с разной интонацией: с подъемом или падением голоса. Обозначьте в скобках интонацию каждого предложения соответствующими знаками: «↑» — подъем голоса; «↓» — падение голоса.*

1. Is that Alec's scarf?
2. Look at the picture.
3. Can you see a man in the street?
4. The girl's dress is long.
5. What does she look like?

Имитационные упражнения

— *Вы услышите два предложения на английском языке, которые отличаются друг от друга интонацией. Пере-*

дайте интонацию каждого предложения близко к дикторской.

1. It is a ↓tree.
2. Is it a ↑ tree?

— *Read the following sentences.*

1. This is a bus. 2. This is a cake. 3. That is a tree. 4. These are cakes. 5. Those are buses. 6. Those are trees. 7. These are books. 8. That is a garden.

Подстановочные упражнения

— *Fill in the blanks with modal verbs.*

Arriving in Australia All arriving passengers … complete an Incoming Passenger Card. All travellers … proceed then to the Customs and Border Protection and DAFF Biosecurity checkpoints and follow the idirections of Customs and Border Protection officers. Your baggage … be x-rayed or examined by Customs and Border Protection officers who work together to detect prohibited, restricted or dutiable goods and risk items such as animal and plant material. You … be questioned by officers and have your bags inspected. If you are caught carrying undeclared, prohibited or restricted goods, you … be fined or prosecuted. What do you … declare to Customs and Border Protection?

You … declare all weapons, firearms and ammunition and their components. Some of these items … be subject to other import requirements such as unique serial numbers and safety testing. There is no limit on the amount of currency you … bring in or take out of Australia. However, you … declare amounts of A$10,000 or more in Australian currency or foreign equivalent. If you are carrying medications such as aspirin, paracetamol or Australian over-the-counter medications you … declare these items to Customs and Border Protection when you arrive in Australia.

Трансформационные упражнения

— *Paraphrase the sentences using the possessive case where possible.*

1. The beauty of Ireland is really breathtaking. 2. The coats of the children need cleaning. 3. The cover of the book is very bright. 4. The policy of the company is still not clear to me.

— *Translate into English.*

1. Он прожил безгрешную жизнь. 2. Это было очень счастливое время. 3. Упорный труд принесет вам успех. 4. Она делает очень красивые поделки. 5. Язык имеет большую силу. 6 Это был очень печальный опыт. 7. У него есть воля и честолюбие.

Приведем пример задания, направленного на совершенствование речевого грамматического навыка. С этой целью используются условно-речевые упражнения, основное внимание сосредоточено на речевой задаче.

Учителю предстоит дальнейшая работа над ранее введенным языковым материалом. После знакомства учащихся с образованием и употреблением времени Past Simple учитель предлагает прослушать сказку, в которой глаголы стоят в прошедшем времени. Учащиеся слушают аудиозапись сказки и следят по тексту (предлагается 8 картинок с подписанными под ними предложениями) [4, С. 272].

1) Once upon a time there was a very fast hare and a very slow tortoise. 2) The hare always laughed at the tortoise because he was so slow. 3) All the animals were tired of listening to the hare. Then one day the tortoise surprised them all: “Let’s have a race tomorrow then!” 4) The next day, when they started the race, the hare jumped forward. Very soon he was far ahead of the tortoise. 5) It was a very sunny day and the hare was very hot. “There’s a tree. I can rest under it!” 6) A few hours later, the tortoise passed the sleeping hare … 7) Suddenly, the hare opened his eyes and looked around. He saw the tortoise at the finish line! 8) The tortoise was the winner! The hare learned his lesson that day: “Keep on going and don’t stop until you cross the finish line!”

После прослушивания аудиозаписи учитель проверяет, как учащиеся поняли содержание сказки. Он просит учащихся соотнести начало и конец предложений, написанных на доске.

1. The hare always laughed at the tortoise
2. When they started the race,
3. It was a very hot day

a) and the hare was very hot.
b) because he was so slow.
c) the hare jumped forward.

Во время второго прослушивания учащиеся следят по тексту, а затем самостоятельно читают вслух по предложению. Далее учитель читает окончание сказки (картинка 8), учащиеся обсуждают на родном языке, какова мораль сказки.

Приведем примеры речевых упражнений.

— *Who knows how long the war between the generations will last? What should be done to solve the problem of the generation gap? Make a speech and advise your classmates how to overcome the problem.*

Follow these steps.

1. State the problem briefly but clearly.
2. Describe the problem in detail.
3. Suggest some possible solutions but be realistic.
4. Find a clear and convincing conclusion to your speech.
5. Make the speech.

— *Write a story: “My birthday party”. Describe why you liked/disliked it.*

Таким образом, выполнение упражнений в строгой последовательности позволяет обеспечить достаточно высокий уровень овладения учащимися иностранным языком.

Литература:

1. Чернышов С. В. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник / С. В. Чернышов, А. Н. Шамов. — М.: КНОРУС, 2026. — 448 с.

2. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Т. П. Леонтьева. — Мн., 2015. — 239 с.
3. Ахраменко, Е. В. Упражнение как единица обучения иностранному языку / Е. В. Ахраменко // Молодой ученый. — 2024. — № 35 (534). — С. 155–156.
4. Байдикова Н. Л. Методика обучения английскому языку: учебник и практикум / Н. Л. Байдикова. — М.: Юрайт, 2026. — 439 с.

Сенсорное развитие детей среднего дошкольного возраста: помощь ребёнку в «чтении» мира через ощущения

Батурина Ольга Александровна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 38 Московского района Санкт-Петербурга

Сенсорное развитие в среднем дошкольном возрасте — формирование у ребёнка способности анализировать, сравнивать и систематизировать свойства предметов. В 4–5 лет малыш уже знает базовые эталоны (красный, круг, большой), и теперь важно научить его оперировать более тонкими категориями: оттенками, промежуточными формами, сочетаниями признаков, а также осознанно использовать эти знания в игре, творчестве и общении.

Почему именно сейчас это особенно важно

В 4–5 лет активно развиваются сразу несколько систем, которые опираются на сенсорную базу:

Речь и словарь. Ребёнок начинает точнее описывать предметы, используя прилагательные и сравнительные степени («этот мячик темнее», «эта верёвочка тоньше»).

Математические представления. Понятия величины, количества, порядка, классификации строятся на сенсорном опыте.

Письмо и зрительномоторная координация. Умение различать похожие формы (круг/овал, квадрат/прямоугольник) и контролировать мелкие движения — основа для освоения букв и штриховки.

Саморегуляция и внимание. Игры с правилами и необходимостью сосредоточиться тренируют способность удерживать задачу и проверять результат.

Таким образом, сенсорное развитие становится «мостиком» между непосредственным ощущением и абстрактным мышлением.

Возрастные особенности, которые нужно учитывать

При планировании занятий я опираюсь на реальные возможности детей 4–5 лет:

Произвольное внимание растёт. Ребёнок способен удерживать задачу 10–15 минут при наличии понятной цели и правил.

Речь становится инструментом планирования. Дети могут проговаривать шаги («сначала возьму зелёный, потом жёлтый»).

Появляется интерес к правилам и результату. Хорошо работают игры с соревновательным элементом, «проверка правильности», фишки и жетоны.

Мелкая моторика позволяет выполнять более точные действия: нанизывание мелких бусин, штриховка, вырезание по контуру, работа с мелкими деталями.

Развивается способность к элементарному прогнозированию. Можно предлагать задания «что будет, если…» (смешать краски, соединить материалы)

Принципы организации сенсорной работы

От простого сопоставления к классификации. Сначала «найди такой же», затем «раздели на группы», потом «объясни, почему».

Опора на действие и проверку. Ребёнок должен не только назвать свойство, но и продемонстрировать его: прокатить/не прокатить, вложить/не вложить, сравнить «на руке».

Постепенное усложнение схемы. От прямого образца к уменьшенной схеме, от цветных образцов к контурным, от простых узоров к ритмическим чередованиям.

Интеграция в разные виды деятельности. Сенсорные задачи решаются в конструировании, аппликации, лепке, сюжетноролевой игре, экспериментировании.

Рефлексия и вербализация. После игры взрослый задаёт вопросы: «Как ты догадался?», «Что помогло найти пару?», «Чем отличаются эти предметы?»

Практические игры и упражнения

Зрительное восприятие, форма и цвет

«Геометрическое лото с комбинациями». На карточках — комбинации фигур (например, красный треугольник + зелёный круг). Ребёнок ищет в комнате или на полке предметы с такими же характеристиками. Усложнение: искать предметы, у которых форма совпадает, а цвет отличается.

«Сравни и упорядочь». Выстроить ряд предметов по убыванию/возрастанию размера, по насыщенности цвета,

по толщине. Можно использовать полоски бумаги, ленты, бруски, камни.

«*Зашифрованный узор*». Выложить узор по схеме из мозаики, пуговиц, геометрических фигур. Схема может быть уменьшенной или с поворотом. Вариант: «прочитай» схему и расскажи, что получится.

«*Найди отличия*» *(5–7 различий).* Развивает концентрацию и умение замечать детали.

Тактильные и проприоцептивные игры

«*Волшебный мешочек*» *(усложнённый).* В мешочке 6–8 предметов разной формы и фактуры. Ребёнок на ощупь описывает свойства («твёрдый, ребристый, лёгкий») и называет предмет. Усложнение: сначала ощупать предмет, затем найти его среди 5–6 похожих на столе.

«*Тактильная дорожка*». Пройти босиком по дорожкам с разными поверхностями (ковёр, галька, ткань, рифлёная бумага) и описать ощущения. Можно добавить задание: «Пройди только по мягким/только по шершавым».

«*Что тяжелее?*» Сравнить пары предметов на чашечных весах или «на руке» (вата/камешек, пуговица/орех), объяснить выбор.

Слуховое восприятие и ритм

«*Звуки вокруг*». Запомнить и повторить последовательность звуков (бубен — колокольчик — барабан), определить источник звука за ширмой.

«*Ритмические цепочки*». Отстучать ритм по образцу (// /// / ///), придумать свой. Можно использовать ложки, палочки, кубики.

«*Угадай слово*». Взрослый произносит слово по звукам («машина»), ребёнок собирает слово и находит картинку.

Продуктивная деятельность с сенсорным компонентом

Рисование с экспериментами. Смешивание красок для получения оттенков, рисование разными материалами (уголь, пастель, ватные палочки, губки).

Аппликация «Мозаика». Вырезать фигуры разных форм и размеров, составить композицию (дом, машина, цветок), чередуя цвета и формы.

Конструирование по схеме. Построить мост/башню из деталей конструктора по чертежу с указанием цвета и формы деталей.

Лепка с элементами декорирования. Создать фигурку и украсить её мелкими деталями (бусины, крупа, листья), подбирая по фактуре и размеру.

Интеграция в режим дня

Сенсорные задачи можно органично включать в повседневные дела:

Утренний круг. Игра «Угадай на ощупь» (предмет из «секретной коробки»), обсуждение погоды с акцентом на ощущения («холодно — тепло», «пасмурно — солнечно»).

Прогулка. «Охота за формами» (найти предметы круглой/прямоугольной формы), сбор природного материала для сортировки (листья по размеру, камешки по цвету).

Приём пищи. Дегустация с описанием: «кислый лимон», «сладкое яблоко», «хрустящая морковь».

Подготовка ко сну. «Волшебные подушки» — выбор подушки с разной набивкой (пух, синтепон, гречка), обсуждение ощущений.

Вечерняя рефлексия. «Что сегодня было самое гладкое/шумное/яркое?»

Организация развивающей среды

Для системной работы полезно выделить в группе несколько зон:

Сенсорный уголок. Материалы для экспериментирования: ёмкости с водой и песком, лупа, весы, магниты, коллекции (камни, ткани, семена).

Дидактический центр. Игры на классификацию («Раздели на группы»), пазлы с усложнёнными контурами, шнуровки с геометрическими узорами.

Творческая мастерская. Краски, пластилин, природный материал, трафареты, штампы для создания узоров.

Аудиозона. Записи природных звуков, музыкальных инструментов, детских песен с ритмическими заданиями.

Критерии прогресса

Ребёнок 4–5 лет демонстрирует прогресс, если:

– группирует предметы по 2–3 признакам (цвет + форма, размер + фактура);

– описывает свойства предметов с использованием сравнительных степеней («темнее», «длиннее», «глаже»);

– выполняет задания по схеме (выкладывает узор, строит из конструктора);

– различает и называет оттенки цветов (голубой, бирюзовый, сиреневый);

– воспроизводит ритмы из 4–5 элементов;

– использует сенсорные эталоны в самостоятельной игре (подбирает «подходящие» детали для постройки, создаёт композиции с чередованием форм).

Литература:

1. Мелёхина И. В. Сенсорное развитие — фундамент умственного развития детей дошкольного возраста [Текст] Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 136–139.

2. Фоменко Т. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста через дидактические игры [Текст] Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 53–55.
3. Янушко.Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста (1–3 года) Методическое пособие для воспитателей и родителей // Библиотека воспитателя «Мозаика — Синтез» — 2010. — С. 34–39.

Общие компетенции выпускников СПО: от образовательных стандартов к требованиям работодателей (специальность 13.02.13 «Эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)»)

Битная Виктория Сергеевна, преподаватель;
Коваленко Татьяна Сергеевна, преподаватель, мастер производственного обучения
ГБПОУ Республики Хакасия «Черногорский горно-строительный техникум» (Республика Хакасия)

В статье исследуется проблема соответствия общих компетенций выпускников среднего профессионального образования актуальным запросам рынка труда. На материале специальности 13.02.13 «Эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)» проведён сопоставительный анализ перечня общих компетенций, закреплённых во ФГОС СПО, и требований работодателей электротехнического профиля. Выявлены содержательные разрывы между образовательным стандартом и производственной практикой, обоснована необходимость совершенствования инструментов оценивания общих компетенций. Предложены направления гармонизации образовательных результатов и кадровых запросов предприятий.

Ключевые слова: *общие компетенции, среднее профессиональное образование, ФГОС СПО, требования работодателей, специальность 13.02.13, оценивание компетенций, практико-ориентированное обучение, профессиональные стандарты.*

Цифровизация и обновление технологической базы меняют требования к специалистам среднего звена: работодателям важны не только профессиональные знания, но и универсальные качества — адаптивность, умение работать в команде и готовность к саморазвитию [6].

Для технических специальностей, связанных с потенциально опасным оборудованием, эта проблема особенно актуальна. Специальность 13.02.13 востребована в энергетике, промышленности, транспорте и ЖКХ; её выпускники должны быть готовы к высокой ответственности, оперативному реагированию на нештатные ситуации и постоянному совершенствованию навыков.

Цель настоящей работы — выявить степень соответствия общих компетенций, формируемых у выпускников специальности 13.02.13 в соответствии с образовательным стандартом, требованиям современного рынка труда и определить направления совершенствования системы их формирования и оценки.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

– анализ содержания общих компетенций, закреплённых во ФГОС СПО по специальности 13.02.13;

– выявление ключевых требований работодателей электротехнического профиля;

– сопоставление образовательных результатов и кадровых запросов; обоснование направлений совершенствования практики формирования общих компетенций.

В отечественной педагогической науке и образовательной практике понятие «общие компетенции» используется для обозначения совокупности социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определённом квалификационном уровне [6]. Общие компетенции представляют собой интегративную характеристику личности, включающую знания, умения, навыки и ценностные установки, которые не привязаны к конкретной предметной области, но необходимы для успешной профессиональной деятельности и социального взаимодействия. Концептуальной основой данных понятий выступает идея о том, что существуют универсальные способности, значимые для широкого спектра профессиональных контекстов и обеспечивающие мобильность специалиста на рынке труда.

Формирование общих компетенций в системе среднего профессионального образования регулируется Федеральными законами. Данные документы определяет требования к результатам освоения образовательной программы, включая перечень общих и профессиональных компетенций.

В соответствии с действующим образовательным стандартом выпускник специальности 13.02.13 должен обладать девятью общими компетенциями [2]:

– ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам. Данная компетенция предполагает способность анализировать производственные ситуации, определять оптимальные пути решения технических задач с учётом конкретных условий эксплуатации оборудования.

– ОК 02. Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности. В условиях цифровизации производства данная компетенция приобретает особую значимость, поскольку работа с технической документацией, диагностическими системами и базами данных требует уверенного владения информационными технологиями.

– ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по правовой и финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях. Эта компетенция отражает необходимость непрерывного образования и готовности к профессиональному росту.

– ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде. Для специалистов электротехнического профиля командная работа особенно важна, поскольку обслуживание сложных электроустановок требует согласованных действий нескольких работников.

– ОК 05. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учётом особенностей социального и культурного контекста. Данная компетенция обеспечивает способность грамотно оформлять техническую документацию и выстраивать деловые коммуникации.

– ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе с учётом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения.

– ОК 07. Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях. Для работников энергетической отрасли данная компетенция имеет прямое профессиональное значение, поскольку эффективность использования энергоресурсов и экологическая безопасность являются приоритетами современной энергетики.

– ОК 08. Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности.

– ОК 09. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках.

Данные критерии можно соединить в четыре блока каждый из которых обеспечивает определенный аспект готовности выпускника к профессиональной деятельности:

– познавательный (ОК 01, ОК 02) — анализ производственных ситуаций и работа с информацией;

– коммуникативный (ОК 04, ОК 05, ОК 09) — бригадное взаимодействие, деловая переписка, работа с документацией, в том числе на иностранном языке;

– личностный (ОК 03, ОК 06, ОК 08) — саморазвитие, гражданская позиция, поддержание работоспособности [7];

– социально-экологический (ОК 07) — ресурсосбережение и действия в чрезвычайных ситуациях.

Такая структура отражает стремление системы образования к формированию всесторонне развитой личности специалиста, готового не только к выполнению профессиональных функций, но и к активному участию в общественной жизни.

Стандарт относит сферу деятельности выпускников специальности 13.02.13 к строительству, ЖКХ, транспорту и электроэнергетике [2]; объекты деятельности — электрическое и электромеханическое оборудование, материалы, технологические процессы, средства измерений и техническая документация. Техники требуются на предприятиях, занятых монтажом, наладкой, обслуживанием и ремонтом электрооборудования, а также контролем его безопасной эксплуатации.

Анализ запросов предприятий отрасли показывает, что работодатели ценят в молодых специалистах не только профессиональные умения, но и ряд надпрофессиональных качеств:

– **самостоятельность решений** при нештатных и аварийных режимах оборудования — требует аналитичности, стрессоустойчивости, ответственности;

– **командное взаимодействие** — обслуживание электроустановок ведётся бригадами, важны умение распределять задачи и коллективная ответственность;

– **непрерывное обучение** — быстрое обновление техники и систем управления вынуждает постоянно осваивать новое, самостоятельно работать с документацией, повышать квалификацию;

– **коммуникативные навыки** — взаимодействие с коллегами, руководством, заказчиками и надзорными органами; грамотное оформление документации и деловая переписка;

– **ответственность и дисциплина** — работа сопряжена с рисками травматизма, поэтому соблюдение охраны труда и промышленной безопасности — обязательное условие допуска.

Связующим звеном между образованием и рынком труда служат профессиональные стандарты, выводящие квалификационные требования из анализа реальной деятельности работников [4].

Сопоставление перечня общих компетенций ФГОС по специальности 13.02.13 с запросами работодателей выявляет три основных несоответствия. Во-первых, стандарт не акцентирует готовность действовать в стрессовых и конфликтных ситуациях, хотя при авариях именно быстрота решений и хладнокровие решают исход. Во-вторых, предпринимательская составляющая ОК 03 сформулирована обобщённо и почти не востребована крупными предприятиями, но значима для малого бизнеса в сфере сервисного обслуживания; какие умения нужны выпускнику, из формулировки не ясно. В-третьих, экологический блок ОК 07 дан в общем виде и не отражает специфику электроэнергетики, где первостепенны энергоэффективность и экологическая безопасность.

Оценка сформированности общих компетенций — непростая методическая задача: традиционные инструменты (тесты, опросы) отражают уровень знаний, но не готовность применять их в реальных рабочих условиях. Более результативным считается экстроспективный метод: он строится на наблюдении за действиями студента в ходе производственной практики [1, с. 28–38]. Оценку дают одновременно куратор от предприятия и представитель колледжа — так удаётся зафиксировать реальные проявления компетенций в близкой к профессии среде; практика показывает, что такой подход позитивно сказывается на трудоустройстве и адаптации выпускников [1, с. 28–38].

Распространённый подход — формировать общие компетенции в рамках гуманитарных дисциплин — не обеспечивает их связи с профессиональной деятельностью и снижает прикладную ценность. Эффективнее встраивать эти компетенции непосредственно в профессиональный контекст: например, отрабатывать коммуникативные навыки не только на занятиях по речи, но и при составлении отчётов, оформлении документации и участии в совещаниях.

Для специальности 13.02.13 полезно конкретизировать отдельные общие компетенции с учётом отраслевой специфики: в ОК 01 добавить акцент на принятие решений в стрессовых и неопределённых ситуациях; в ОК 03 — перечень востребованных в сервисном сегменте предпринимательских умений; в ОК 07 — отраслевые требования к ресурсосбережению и экологической безопасности в электроэнергетике.

Повысить практическую направленность обучения помогает приближение заданий к реальным производственным задачам: работа над проектами, разбор и моделирование аварийных ситуаций, решение кейсов, подготовленных совместно с предприятиямипартнёрами.

Федеральный проект «Профессионалитет» обеспечивает практикоориентированную подготовку и гарантированное трудоустройство выпускников на предприятияхпартнёрах, усиливая связь обучения с производством и способствуя формированию общих компетенций [6].

Для объективной оценки компетенций применяют формирующее оценивание и портфолио достижений студентов, а также привлекают работодателей к оценке практик, аттестаций и конкурсных работ — это создаёт устойчивую обратную связь между образованием и рынком труда [1, с. 28–38]. Эффективными формами партнёрства выступают совместная разработка программ, базовые кафедры, целевые договоры и обновление материальнотехнической базы.

Важное условие — подготовка педагогов: согласно профстандарту «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», преподаватель должен владеть методиками формирования компетенций [3]; для этого развивают систему повышения квалификации, мастерклассов и обмена опытом [3].

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Общие компетенции выпускников среднего профессионального образования представляют собой важный компонент профессиональной подготовки, обеспечивающий конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда. Для специальности 13.02.13 «Эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)» значимость общих компетенций особенно высока в связи с повышенной ответственностью и сложностью профессиональной деятельности. Действующий образовательный стандарт предусматривает формирование девяти общих компетенций, охватывающих познавательную, коммуникативную, личностную и социально-экологическую сферы. Сопоставление содержания стандарта с требованиями работодателей показывает, что базовый перечень общих компетенций в целом отражает ключевые запросы рынка труда, однако нуждается в уточнении и конкретизации применительно к отраслевой специфике. Основные разрывы между образовательными результатами и кадровыми запросами связаны с недостаточным вниманием к формированию стрессоустойчивости, конкретизации предпринимательских компетенций и отраслевой направленности экологической грамотности. Совершенствование системы формирования и оценки общих компетенций предполагает обновление их содержания, развитие практико-ориентированного подхода, внедрение формирующего оценивания, углубление социального партнёрства и непрерывное профессиональное развитие педагогов.

Литература:

1. Зарубин И. Ю. Экстроспективный метод оценки общих компетенций студента при прохождении производственных практик // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАИТ). — 2023. — № 4 (16). — С. 28–38.

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 27.10.2023 № 797 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 13.02.13 Эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)».
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 21.03.2025 № 136н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»».
4. Национальное агентство развития квалификаций. О разработке профессиональных стандартов: презентация А. Е. Шадрина. — 2025.
5. Федеральный проект «Профессионалитет»: перечень образовательных программ. — Стерлитамакский политехнический колледж, 2026.
6. Основные тенденции в формировании компетенций в профессиональном образовании // Информио. — 2024.
7. Формирование общих компетенций студентов колледжа в процессе физического воспитания. — Электронно-библиотечная система Znanium.

Патриотическое воспитание через декоративно-прикладное творчество (на примере участия в благотворительных и патриотических акциях)

Боргоякова Анастасия Анатольевна, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО Республики Хакасия «Республиканский центр дополнительного образования» (г. Абакан)

Современная система образования переживает период активной трансформации, где на смену парадигме, ориентированной преимущественно на передачу информации, приходит парадигма воспитания социально ответственной, гармонично развитой личности. Данные изменения закреплены на государственном уровне в ключевых нормативных документах. Так, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года акцентирует внимание на необходимости формирования у подрастающего поколения активной гражданской позиции, чувства сопричастности к судьбе страны и готовности к созидательному труду. В свою очередь, Концепция развития дополнительного образования детей подчёркивает уникальный потенциал системы ДО, способной гибко реагировать на потребности ребёнка и интегрировать воспитательные задачи, включая патриотическое воспитание, в творческий процесс.

Однако в практике работы педагогов дополнительного образования (особенно в сфере декоративно-прикладного творчества) возникает ряд проблем. Подростки часто мотивированы исключительно личными интересами: они хотят создать изделие для себя, своей комнаты или близких. Таким образом, возникает педагогический разрыв: как перевести ребёнка из пассивной позиции «потребителя» (делаю только для себя) в активную позицию «созидателя» (делаю для пользы других), как воспитать в нём эмпатию, ответственность и патриотическое чувство?

Решением данной проблемы может стать интеграция социально значимой проектной деятельности в образовательный процесс творческого объединения. Когда создание декоративного изделия обретает реальный социальный и патриотический смысл — будь то благотворительность или поддержка тех, кто находится в сложной жизненной ситуации, — меняется сама мотивация ребёнка. Творчество становится инструментом проявления гражданской зрелости, социальной активности и патриотизма.

В данной статье обобщён опыт организации патриотического воспитания через социально значимую деятельность в объединении «ХоббиХит» ГБУ ДО РХ «Республиканский центр дополнительного образования». На примере участия воспитанников в благотворительной выставке-ярмарке «Тепло души» (в рамках сотрудничества с Фондом поддержки семьи и детства «Перспектива») и изготовления браслетов выживания для участников СВО раскрывается методика, позволяющая соединить обучение прикладным техникам с глубоким нравственным и патриотическим воспитанием.

Методологическую основу настоящего исследования составляет совокупность положений о социализации личности в образовательной среде и арт-педагогического подхода к развитию детского творчества.

Концепция социализации и социального проектирования в дополнительном образовании. Фундаментальное значение для понимания воспитательного потенциала социально значимой деятельности имеет концепция социализации А. В. Мудрика. Учёный рассматривает социализацию как составную часть социального воспитания, выражающегося «в создании условий для целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека». При этом ключевыми социальными потребностями ребёнка, по Мудрику, выступают потребности в общении, в достижении успеха и в поисковой активности, то есть в творческом подходе к различным ситуациям жизнедеятельности. Эти потребности не могут

быть в полной мере удовлетворены в рамках репродуктивной учебной деятельности; они требуют выхода за пределы «знаниевой» парадигмы.

В этом контексте социальное проектирование в системе дополнительного образования рассматривается как педагогическая технология, создающая условия для «социальных проб личности» и решения основных задач социализации. Как отмечают исследователи, механизмом позитивной социализации в учреждениях дополнительного образования является включение детей в жизнь сообщества на демократических принципах совместной жизнедеятельности и укрепление связи подростков с окружающими людьми. Социально значимая деятельность (благотворительные акции, волонтёрские проекты, патриотические инициативы) позволяет перевести ребёнка из пассивной позиции «потребителя» образовательных услуг в активную позицию «созидателя», что соответствует современным требованиям к воспитанию социально ответственной личности и гражданина-патриота.

Арт-педагогический подход: единство чувства, фантазии и социального действия. Второй опорой исследования выступает арт-педагогический подход, восходящий к идеям Л. С. Выготского о воображении и творчестве. Учёный определял творчество как «такую деятельность человека, которая создаёт нечто новое», подчёркивая, что ценность детского творчества следует видеть не только в результате, но и в самом процессе. Богатые возможности для развития продуктивного воображения предоставляют занятия декоративно-прикладным искусством, где художественная форма строится с опорой на доступные ребёнку принципы меры, ритма, симметрии и композиционного равновесия.

Однако для воспитательной работы принципиально важен ещё один аспект идей Выготского: воображение не является «исключительно внутренней деятельностью, не зависящей от внешних условий». Оно развивается и укрепляется в реальной предметной и социальной деятельности. В контексте нашего опыта это означает, что изготовление изделия (будь то браслет выживания или расписная кружка для благотворительной ярмарки) не должно оставаться самоцелью. Арт-педагогический и патриотический эффект достигается тогда, когда творческий продукт включается в систему социальных отношений — когда ребёнок осознаёт, *для кого* и *зачем* он создаётся. Именно в этом моменте происходит соединение художественного развития с нравственным и гражданско-патриотическим воспитанием.

Синтез подходов. Сочетание идей А. В. Мудрика о социальной сущности воспитания и положений Л. С. Выготского о творчестве как деятельности, опосредованной социальным контекстом, позволяет рассматривать социально значимую проектную деятельность в декоративно-прикладном творчестве не как дополнительную нагрузку, а как интегративный механизм, одновременно развивающий художественные способности и формирующий активную гражданскую позицию, патриотическое сознание обучающихся. Именно эта методологическая рамка определяет логику представленного ниже практического опыта.

Организация патриотического воспитания через социально значимую деятельность в объединении «ХоббиХит» выстроена как трёхэтапный алгоритм, обеспечивающий переход от учебной задачи к воспитательному результату. Данный алгоритм апробирован в рамках сотрудничества с Фондом поддержки семьи и детства «Перспектива» и при изготовлении изделий для участников специальной военной операции.

Шаг 1. Формирование социального заказа (партнёрство)

Ключевым условием возникновения у детей устойчивой мотивации к социально полезной и патриотической деятельности является наличие реального «заказчика» и осознание того, что результат их труда принесёт конкретную пользу. На данном этапе педагог выполняет роль посредника между детским коллективом и социальными институтами.

Взаимодействие с Фондом поддержки семьи и детства «Перспектива» строится на основе предварительного обсуждения с обучающимися: «Кому мы можем помочь? Какие проблемы существуют в нашем городе? Чем мы, как творческие люди, можем быть полезны?». Педагог не навязывает тему, а подводит детей к самостоятельному формулированию социальной миссии. Как показывает практика, подростки активно откликаются на возможность участия в благотворительных и патриотических акциях, поскольку это апеллирует к их потребности в признании и значимости (что соответствует концепции социализации А. В. Мудрика). Возникающий эмоциональный отклик становится фундаментом для дальнейшей учебной и практической работы.

Шаг 2. Технологическая реализация (на примере конкретных кейсов)

На данном этапе осуществляется непосредственная подготовка и выполнение изделий, при этом акцент делается не только на освоении технических приёмов, но и на понимании социального и патриотического контекста.

Кейс А. Благотворительная выставка-ярмарка «Тепло души» (роспись кружки акрилом).

— **Методика:** Подготовка к выездному мастер-классу требует от детей не только владения техникой, но и умения работать в условиях ограниченного времени. Освоение техники росписи по керамике акриловыми красками включает несколько этапов: обезжиривание поверхности, нанесение грунта (при необходимости), разработка эскиза, послойное нанесение цвета и финальная фиксация изображения (лакирование или запекание).

— **Педагогическая задача:** Главная задача — помочь детям создать образ, несущий «тёплый» посыл, что пол-

ностью соответствует названию ярмарки. Юные мастера выбирали символы дома, семьи, материнства, природные мотивы. На самой ярмарке от детей требовалось не просто отдать готовое изделие, а вступить в коммуникацию с посетителями: объяснить идею своей работы, рассказать о деятельности объединения. Это формирует навыки публичной презентации, развивает эмпатию и уверенность в себе, а также способствует осознанию ценности благотворительности как проявления гражданской ответственности.

Кейс Б. Изготовление браслетов выживания для участников СВО.

— **Методика:** Данное направление связано с освоением техники узелкового плетения (макраме) из паракорда. Работа требует точных математических расчётов длины шнура, понимания свойств материала и соблюдения технологии закрепления узлов для обеспечения прочности изделия.

— **Педагогическая задача:** Воспитание сопричастности и патриотизма. В ходе подготовки педагог раскрывает перед детьми функциональное назначение браслета: это не просто украшение, а реальный инструмент выживания, который в экстремальной ситуации можно распустить и использовать как прочную верёвку. Это придаёт изделию совершенно иной, высокий статус. Дети осознают, что их творчество имеет прямое отношение к поддержке бойцов, что формирует у них чувство гордости, ответственности и патриотизма за выполняемую работу.

Шаг 3. Рефлексия и обратная связь

Завершающий этап направлен на осмысление детьми полученного опыта и закрепление воспитательного, в том числе патриотического, эффекта.

Сразу после акции или отправки изделий педагог организует групповую рефлексию. В качестве инструмента используется тренинг «Слушаем себя», направленный на развитие навыков эффективного общения и осознание собственных эмоций. Дети делятся впечатлениями о том, какие чувства они испытали при создании и передаче своих работ, изменилось ли их отношение к происходящему. Отсутствие соревновательного начала в обсуждении создаёт атмосферу доверия и единства.

Важным элементом является документальное оформление результатов. Создание фотоотчётов и их публикация на официальной странице объединения в социальной сети ВКонтакте (сообщество ГБУ ДО РХ «РЦДО», кружок «ХоббиХит») служит внешней формой признания труда детей. Обратная связь от родителей, отзывы партнёров и визуальное подтверждение участия в социальных и патриотических акциях являются для обучающихся мощным стимулом к дальнейшей творческой и общественной деятельности.

Эффективность предложенной методики патриотического воспитания через декоративно-прикладное творчество подтверждается результатами диагностических исследований и достижениями обучающихся в конкурсах и проектах.

Изучение нравственных ориентиров и качеств личности. Для оценки сформированности ценностных ориентаций и понимания детьми значимости совместной деятельности была использована методика Л. М. Фридмана «Что важнее?». В диагностике приняли участие 15 обучающихся первого года обучения.

Анализ полученных данных показал следующие результаты:

— 48 % (10 человек) респондентов отметили такие качества, как «Дисциплинированность», «Трудолюбие» и «Отзывчивость» как наиболее важные для выполнения совместных учебных и творческих задач.

— 38 % (8 человек) выделили «Целеустремлённость», «Честность», «Самостоятельность» и «Общительность».

— 14 % (3 человека) выбрали «Скромность» и «Внимательность».

Полученные данные являются прямым доказательством эффективности реализуемой методики. Участие детей в социально значимых и патриотических акциях (изготовление браслетов для СВО, подготовка к благотворительной ярмарке) требует от них умения работать в команде, помогать младшим и соблюдать установленные сроки. Именно эти условия формируют запрос на дисциплинированность и трудолюбие. А создание подарков и сувениров для людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации (бойцов, семей в трудной ситуации), напрямую развивает отзывчивость и эмпатию. Высокий процент выбора этих качеств свидетельствует о том, что дети не просто механически выполняют работу, а глубоко осознают её нравственный и патриотический смысл.

Результативность участия в конкурсах и проектах. Практическим подтверждением того, что социальная тематика и патриотическое воспитание перекликаются с художественным развитием, служат стабильные победы обучающихся в конкурсах, посвящённых традиционным российским духовно-нравственным ценностям.

Тот факт, что работы получают высокую экспертную оценку на всероссийском уровне, подтверждает: социально значимая и патриотическая направленность в обучении не снижает художественного качества изделий, а наоборот, придаёт детскому творчеству глубину и осмысленность.

Таким образом, данные диагностики (методика Л. М. Фридмана) и результаты конкурсной деятельности демонстрируют устойчивую положительную динамику в формировании нравственных ориентиров и патриотических чувств обучающихся. Подростки переходят на качественно новый уровень осмысления своего творчества — от создания изделия для себя к пониманию его ценности для общества и страны.

Подводя итог проведённому обобщению педагогического опыта, можно с уверенностью утверждать, что интеграция социально значимой проектной деятельности в процесс обучения декоративно-прикладному творче-

ству является мощным и эффективным инструментом патриотического воспитания и всестороннего развития личности обучающегося.

Проведённое исследование показало, что участие детей в благотворительных акциях (таких как ярмарка «Тепло души» совместно с Фондом «Перспектива») и патриотических инициативах (изготовление браслетов выживания для участников СВО) решает две важнейшие педагогические задачи одновременно. С одной стороны, это способствует совершенствованию профессиональных навыков: дети осваивают новые техники (роспись по керамике, узелковое плетение), учатся работать с различными материалами и выполнять точные расчёты. С другой стороны, происходит глубокая внутренняя трансформация личности: у подростков формируется активная гражданская позиция, чувство сопричастности к судьбе страны, развивается эмпатия, ответственность и патриотизм. Творчество перестаёт быть просто хобби и обретает высокий социальный и патриотический смысл.

Практическая значимость представленного в статье опыта заключается в том, что разработанный и апробированный трёхэтапный алгоритм организации социально значимой деятельности — «Партнёрство ➔ Технология ➔ Рефлексия» — носит универсальный характер.

Предложенный алгоритм может быть успешно адаптирован и использован педагогами дополнительного образования не только художественной, но и других направленностей (технической, естественнонаучной, социально-гуманитарной), так как в его основе лежат общие закономерности формирования мотивации, социализации и патриотического воспитания личности. Главное условие успеха — наличие реального социального заказа и осознание детьми того, кому и зачем нужен результат их труда.

Таким образом, системная организация социально значимой деятельности в учреждениях дополнительного образования позволяет выйти за рамки узкоучебных задач и воспитать поколение неравнодушных, творческих, патриотически настроенных и социально ответственных граждан, готовых созидать на благо общества.

Литература:

1. Концепция развития дополнительного образования детей: утв. распоряжением Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р. — Текст: непосредственный.
2. Байбородова Л. В. Воспитание и социализация детей в системе дополнительного образования / Л. В. Байбородова. — Текст: непосредственный.
3. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А. В. Мудрик. — Москва: Академия, 2004. — 299, [1] с. — Текст: непосредственный.
4. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: кн. для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. — Москва: Просвещение, 1988. — 206, [2] с. — Текст: непосредственный.
5. Боргоякова А. А. Воспитательный потенциал социально значимой проектной деятельности в объединениях декоративно-прикладного творчества (на примере участия в благотворительных и патриотических акциях) / А. А. Боргоякова // Педагогика и образование: сборник статей Международной педагогической дистанционной конференции. — Красноярск: Солнечный свет, 2026. — Ч. 6 (октябрь). — С. 22–31. — Текст: непосредственный.

3

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 46 (649) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, З. А. Огурцова

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета М. В. Голубцов

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 25.11.2026. Дата выхода в свет: 02.12.2026.

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.