

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



7 2026
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 7 (610) / 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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров 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 Фердинанд де Соссюр (1857–1913), швейцарский лингвист.

Фердинанд де Соссюр родился в Женеве в семье потомственных ученых и с раннего детства проявлял удивительные способности к наукам. В соответствии с семейной традицией Фердинанду прочили блестящую карьеру в естественнонаучном направлении. Однако он видел свою судьбу иначе. Уже к 14 годам он знал греческий, латынь и санскрит, а в 17 лет написал эссе со сравнительным анализом нескольких языков.

Первую известность ученый получил благодаря работе «Мемуар о первоначальной системе гласных в индоевропейских языках». В ней высказано предположение, что современные языки индоевропейского происхождения имеют общий праязык и ряд гласных звуков, утерянных в процессе эволюции. Работа вызвала неоднозначную реакцию и множество споров в ученой среде. Но гипотеза Соссюра подтвердилась несколько десятилетий спустя благодаря исследователям хеттского языка, обнаружившим утерянную гласную. Сегодня «Мемуар...» считается триумфом созданного ученым структурного метода.

В последующие годы Соссюр изучал другие древние и современные языки, преподавал в Париже и Женеве. В 1906 году он получил звание профессора, возглавил кафедру общей лингвистики в Женевском университете и прочел курс лекций, принесший ему всемирную славу и направивший лингвистическую науку по новому пути.

Современники отмечали, что Фердинанд де Соссюр был абсолютным перфекционистом и считал, что его идеи требуют доработки. Вероятно, именно из-за этого «Курс общей лингвистики» был составлен его учениками Шарлем Балли и Альбером Сеше на основе материалов лекций и идей де Соссюра, высказанных устно. Ни Балли, ни Сеше сами не были слушателями этих лекций. Начиная с 1957 года показано, что до некоторой степени они могут считаться соавторами этой работы, так как Соссюр не имел намерений издавать такую книгу и многое в её композиции и содержании, отсутствующее в известных нам подробных конспектах лекций, с большой вероятностью привнесли издатели «Курса» — хотя, конечно, Соссюр мог делиться с коллегами некоторыми идеями в частных беседах.

Центральной идеей Соссюра является представление языка как системы знаков. Фердинанд де Соссюр впервые четко разделил язык на два компонента: означающее (звуковой или письменный образ слова) и означаемое (понятие, мысль, связанная с этим образом). Например, слово «стол» — это означающее, а само представление о предмете мебели, на котором можно писать или есть, — означаемое. При этом Соссюр подчеркивал, что связь между означающим и означаемым — произвольная, то есть нет естественной, логической причины, по которой звуковая по-

следовательность [стол] должна обозначать именно этот предмет. Эта идея стала основой для понимания языка как социального, а не природного явления.

Кроме того, Соссюр утверждал, что значение языковой единицы определяется не само по себе, а через отношения с другими знаками в системе. Например, слово «отец» приобретает смысл не изолированно, а в противопоставлении словам «мать», «сын», «дочь». Это положение легло в основу концепции языка как системы дифференциальных отношений, где важны не столько сами элементы, сколько различия между ними.

Одним из важнейших вкладов Соссюра стало разграничение понятий языка (фр. *langue*) и речи (фр. *parole*). Язык — это социальная система, совокупность правил, норм и знаков, общих для всего сообщества. Речь же — это индивидуальное использование языка в конкретных ситуациях: произнесение фраз, выбор слов, интонация.

Другим фундаментальным вкладом Соссюра стало введение двух подходов к изучению языка: синхронического и диахронического. Диахронический подход рассматривает язык в динамике, изучает его историческое развитие — как менялись слова, грамматика, звуки на протяжении веков. Например, исследование происхождения слова «огонь» от праславянского *ognь* или индоевропейского *h₂ngʷnis*.

Синхронический подход, напротив, изучает язык в определенный момент времени, как статичную систему. Соссюр подчеркивал, что именно синхронический анализ позволяет понять внутреннюю логику языковой системы, и именно он должен быть приоритетным в лингвистике.

Идеи Соссюра легли в основу структурного метода, который стал доминирующим в гуманитарных науках первой половины XX века. Он предложил рассматривать не только язык, но и культуру, мифы, литературу как системы знаков, где значение возникает через отношения и различия.

Соссюр также заложил основы семиотики — науки о знаках. Он называл ее семиологией и видел в ней самостоятельную дисциплину, изучающую жизнь знаков в обществе. По его мнению, лингвистика — лишь часть семиотики, поскольку язык — одна из самых развитых, но не единственная знаковая система. Жесты, мода, ритуалы, реклама — все это также можно анализировать как системы знаков, подчиняющиеся структурным законам.

Идеи Соссюра и по сей день остаются актуальными. Понимание того, что значение не вкладывается в знак извне, а возникает в системе отношений, помогает не только лингвистам, но и социологам, маркетологам, писателям и даже разработчикам искусственного интеллекта, которые моделируют языковые системы.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Андреева А. А.

Взаимосвязь характеристик детско-родительских отношений и склонности подростков к интернет-зависимости 217

Гилева Е. Н.

Экзистенциальный кризис в ситуации личного банкротства: психологический анализ и ресурсы адаптации личности 224

Дарвина Е. А.

Опыт применения балинтовских групп в целях психогигиены педагогов частной школы 226

Детюк Л. М.

Психологическое консультирование лиц с нарушением восприятия собственного тела 228

Ефремова А. А.

Выявление группы риска среди подростков средней образовательной школы 230

Затрутина Ю. С.

Социальные сети и тревожность: обзор современных психологических исследований 231

Исаева А. А.

Влияние родительской семьи на формирование и динамику супружеских отношений через механизмы трансгенерационного повторения и их коррекцию в психологическом консультировании 234

Карманова Н. С.

Методы психологической помощи людям, страдающим паническими атаками 238

Карпушина Е. В.

Системная профилактика профессионального выгорания педагогов: уроки финской образовательной модели 242

Макарова А. Р.

Восприятие своей привлекательности женщинами разных возрастных групп 245

Мартынова И. К., Ильина Е. Г.

Психологическая помощь в выборе образовательной траектории и карьерного пути в ЦМИТ «Умный город» г. Пушкино 248

Оверьянова С. Р.

Влияние эмоционального интеллекта школьников средних классов на их успеваемость 252

Порошина А. С.

Влияние социальных сетей на трансформацию самооценки личности: переход от цифрового перфекционизма к радикальной аутентичности 255

Пчелкина Ю. Г.

«Карта эмоций»: авторская методика развития эмоционального интеллекта у младших школьников в цифровую эпоху 256

Селивёрстов Д. В.

Психотипирование как психологический механизм управления лояльностью, вовлеченностью и эффективностью персонала 259

Суздалева А. А.

На стыке фигуры и фона: обзор использования арт-методов в гештальт-подходе 262

Трофимова Е. А.

Дифференцированный подход к профилактике игровой вовлеченности на основе развития эмоционального интеллекта у школьников 266

Федорченко А. С.

Роль тревоги и стрессовых факторов в развитии неуверенности у молодых профессионалов 269

Шангурова П. С.

Теоретический анализ феномена подростковой агрессивности в образовательной среде 273

Щукин Г. А.

Применение социальной инженерии в мошеннических схемах: анализ кейсов и выявление поведенческих паттернов 277

СОЦИОЛОГИЯ

Ерохин И. Н.

Социальный индекс семьи как инструмент
мягкой коррекции и поощрения брачного
и репродуктивного поведения 280

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ерофеева В. Ю.

Ранние портреты Александра Борисовича
Куракина: вопросы атрибуции 284

ПСИХОЛОГИЯ

Взаимосвязь характеристик детско-родительских отношений и склонности подростков к интернет-зависимости

Андреева Анна Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ансимова Нина Петровна, доктор психологических наук, профессор
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В исследовании, проведенном на выборке из 106 подростков (г. Ярославль), изучалась взаимосвязь между особенностями детско-родительских отношений и склонностью к интернет-зависимому поведению (ИЗП). Выявлено, что 56 % подростков находятся в зоне умеренного риска развития ИЗП, при этом наиболее выражены проблемы с тайм-менеджментом. Анализ корреляций показал асимметрию влияния: дефицит эмоционального принятия, эмпатии и высокая конфликтность со стороны матери демонстрируют наиболее сильную прямую связь с риском развития ИЗП. Влияние отца связано преимущественно с внешним контролем и неадекватным восприятием ребенка. Авторитарный и либеральный стили воспитания являются значимыми факторами риска, подтверждающими критическую роль дисфункциональных семейных моделей в формировании уязвимости подростков к сетевой зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимость, подростки, детско-родительские отношения, стили воспитания, эмоциональное принятие, саморегуляция.

Актуальность настоящего исследования обусловлена растущей значимостью проблемы интернет-зависимости, которая, являясь разновидностью девиантного поведения, приводит к серьезным нарушениям социальной адаптации и эмоциональной регуляции у подростков [2].

Подростковый возраст, как критический этап формирования идентичности и острой потребности в принятии со стороны референтной группы, характеризуется повышенной уязвимостью к развитию зависимостей [3].

Семья и детско-родительские отношения (ДРО) выступают ключевым фактором, определяющим формирование копинг-стратегий и устойчивость личности. Несмотря на общепризнанную важность детско-родительских отношений в генезисе интернет-зависимости, существующие научные исследования часто носят фрагментарный характер, поскольку недостаточно учитывают субъективный аспект — восприятие стиля воспитания и качества отношений самим подростком [6].

Таким образом, существует научная и практическая потребность в выявлении и оценке прогностической роли конкретных аспектов детско-родительских отношений, воспринимаемых подростками, в формировании склонности к интернет-зависимости.

Цель исследования: выявление и анализ взаимосвязей между различными характеристиками детско-родительских отношений и уровнем склонности подростков к интернет-зависимости.

Задачи исследования:

1. Выявить уровень склонности к интернет-зависимому поведению у подростков;
2. Проанализировать особенности детско-родительских отношений в семьях с позиции подростков;
3. Выявить взаимосвязи между характеристиками детско-родительских отношений и показателями интернет-зависимого поведения.

Общая гипотеза исследования: существует значимая взаимосвязь между различными аспектами детско-родительских отношений и уровнем склонности подростка к интернет-зависимости.

Методы исследования:

1. Эмпирические методы: анкетирование, психодиагностические методики.
2. Методы обработки и интерпретации данных: описательная статистика, корреляционный анализ, интерпретация результатов.

В состав эмпирического инструментария для проведения исследования вошли психодиагностические методики:

1. Методика «Стили семейного воспитания в отражении подростков» (Е. Н. Каткова, А. С. Гахова) [1].
2. Методика «Детско-родительские отношения подростков (ДРОП)» (О. А. Карабанова, П. В. Трояновская) [4].

3. Методика «Шкала интернет-зависимости Чена» в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова [5].

База исследования: исследование проводилось на базе МОУ СОШ «Образовательный комплекс № 8» г. Ярославля. В исследовании принимали участие 106 респондентов, из которых 75 % (79) девочек и 25 % (27) мальчиков. Наибольшую долю составляют 14-летние подростки (57 %), за ними следуют 13-летние (37 %). Подростки 12-ти лет составляют наименьшую группу (6 %).

Результаты исследования:

Исследование степени выраженности проявлений интернет-зависимого поведения (далее ИЗП) у подростков проводилось с использованием методики «Шкала интернет-зависимости Чена» (в адаптации В. Л. Малыгина и К. А. Феклисова). Анализировались пять субшкал («Компульсивные симптомы», «Симптомы отмены», «Толерантность», «Проблемы», «Управление временем») и «Интегративный показатель».

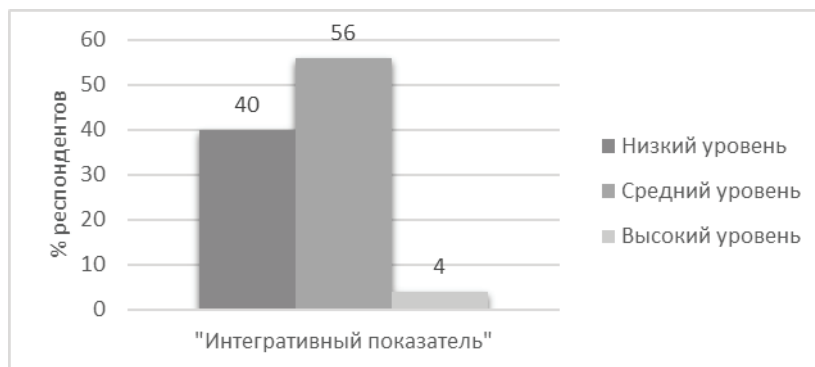


Рис. 1. Процентное соотношение уровня выраженности склонности к ИЗП

Анализ Интегративного показателя (рис. 1) демонстрирует, что больше половины подростков (56 %) находится на среднем уровне выраженности склонности к ИЗП. Это свидетельствует об умеренной степени риска, проявляющейся в периодическом превышении разумных временных рамок и умеренных проблемах с саморегуляцией. Высокий уровень ИЗП выявлен лишь у 4 % респондентов, что говорит о крайне малой доле подростков с выраженной зависимостью. Низкий уровень зафиксирован у 40 % выборки.

Распределение результатов по субшкалам указывает на наиболее уязвимые сферы (рис. 2):



Рис. 2. Процентное соотношение уровня выраженности проявлений интернет-зависимого поведения

1. Управление временем. Наибольшая выраженность наблюдается в данной сфере: 96 % подростков находятся на среднем уровне. Средний балл по шкале составил 10,1, что отражает повсеместные трудности с саморегуляцией, планированием и переключением внимания с онлайн-активности на учебные и бытовые обязанности.

2. Проблемы со здоровьем: средний уровень выраженности отмечен у 94 % респондентов. Это указывает на ситуативную фиксацию на гиподинамии, нарушении режима сна и зрения, что является следствием неумеренного использования сети.

3. Компульсивные симптомы: средний уровень зафиксирован у 86 % выборки. Это свидетельствует о том, что навязчивое влечение к Интернету и периодическая потеря контроля над сессиями являются преобладающим паттерном в подростковом возрасте.

4. Симптомы отмены и Толерантность также преимущественно представлены средним уровнем (81 % и 75 % соответственно).

Профиль интернет-поведения в выборке характеризуется умеренным риском (средний интегративный показатель 45,7 балла). Наибольшие трудности связаны с нарушением исполнительных функций — управлением временем и контролем импульсов, что делает акцент на профилактике саморегуляции приоритетным направлением.

Для оценки роли семейного контекста использовался опросник «Детско-родительские отношения подростком» (О. А. Карабанова, П. В. Трояновская), результаты которого анализировались отдельно по отношению к матери и отцу.

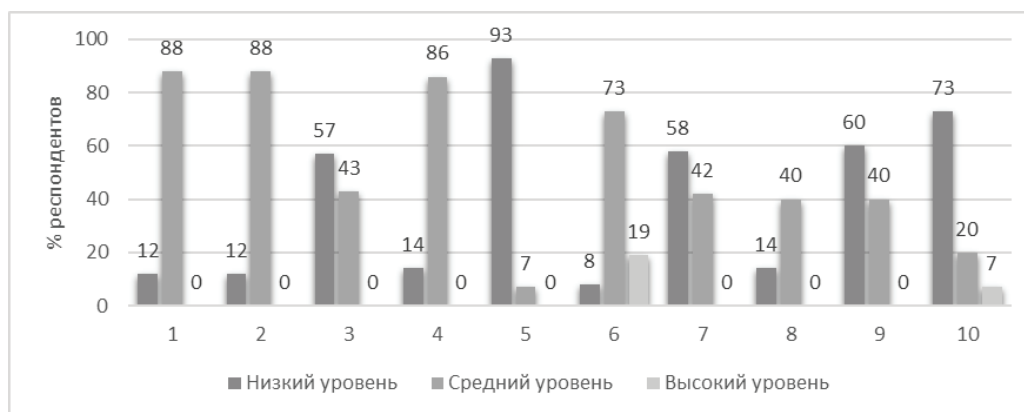


Рис. 3. Процентное соотношение уровня выраженности аспектов детско-родительских отношений (оценка отношений с матерью). Примечание: 1 — Шкала «Принятие»; 2 — Шкала «Эмпатия»; 3 — Шкала «Эмоциональная дистанция»; 4 — Шкала «Сотрудничество»; 5 — Шкала «Принятие решений»; 6 — Шкала «Конфликтность»; 7 — Шкала «Поощрение автономии»; 8 — Шкала «Требовательность»; 9 — Шкала «Мониторинг»; 10 — Шкала «Контроль»

Анализ эмоциональной сферы выявил, что, несмотря на сохраняющуюся близость, материнская эмоциональная отзывчивость воспринимается подростками как умеренная (рис. 3А). По шкалам «Принятие» и «Эмпатия» доминирует средний уровень выраженности: 88 % респондентов указали среднее значение. Высокий уровень принятия и эмпатии не был выявлен ни у одного подростка (0 %). Парадоксально, но «Эмоциональная дистанция» для 57 % испытуемых оценена как низкая, что говорит о сохранении физической и ситуативной близости.

В сфере общения наблюдается критический дефицит признания субъектности подростка (рис. 3). По шкале «Принятие решений» выявлен устойчивый паттерн низкого уровня вовлеченности подростка: 93 % респондентов отметили, что мать склонна решать вопросы единолично. Соответственно, «Поощрение самостоятельности» также находится преимущественно на низком уровне (58 %). Взаимодействие характеризуется средним уровнем «Конфликтности» (73 %), при этом высокий уровень конфликтности зафиксирован у 19 % выборки.

В сфере контроля в отношениях с матерью (рис. 3Б) картина неоднозначна:

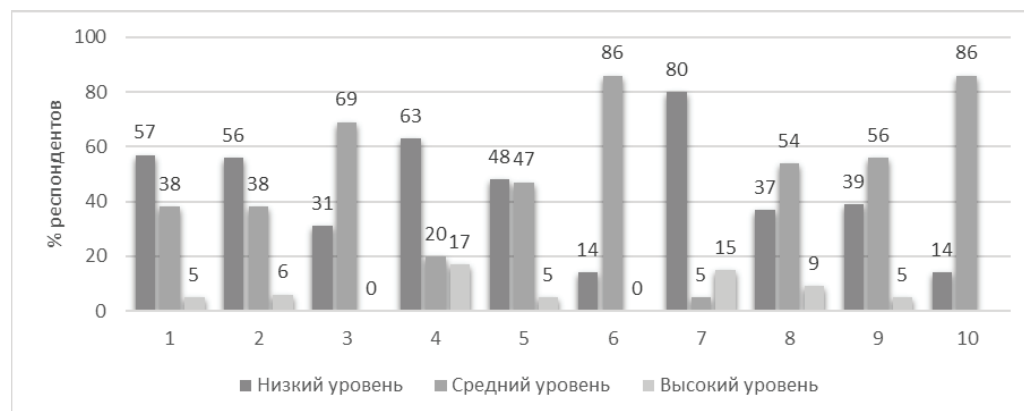


Рис. 4. Процентное соотношение уровня выраженности аспектов детско-родительских отношений (оценка отношений с матерью). Примечание: 1 — Шкала «Авторитарность»; 2 — Шкала «Поощрение»; 3 — Шкала «Наказание»; 4 — Шкала «Непоследовательность»; 5 — Шкала «Неуважение»; 6 — Шкала «Удовлетворение потребностей»; 7 — Шкала «Неадекватность образа ребёнка»; 8 — Шкала «Враждебность»; 9 — Шкала «Доброжелательность»; 10 — Шкала «Общая удовлетворённость отношениями»

Шкалы «Контроль» и «Мониторинг» в основном выражены низко (73 % и 60 % соответственно), что предполагает отсутствие тотального надзора. Однако 7 % респондентов демонстрируют высокий уровень внешнего контроля. Поощрение в целом слабо выражено: 56 % отметили низкий уровень позитивного подкрепления успехов. Негативные паттерны, такие как «Непоследовательность», находятся на низком уровне у 63 %, что свидетельствует о некоторой стабильности требований.

Критические факторы, влияющие на эмоциональный фон семьи (рис. 4). Шкала «Неадекватность образа ребёнка» — 80 % матерей воспринимаются как имеющие низкий уровень неадекватности, то есть адекватно воспринимающие личность ребёнка. Больше половины респондентов (55 %) фиксирует высокий уровень враждебности (шкала «Враждебность») в отношениях родителей между собой (восприятие отношений матери с отцом). Этот фактор является одним из наиболее выраженных негативных показателей в эмоциональном фоне семьи. Преимущественно средний уровень (86 %) по шкале «Общая удовлетворённость» является следствием баланса между умеренным эмоциональным принятием и дефицитом автономии/признания.

Отношения с матерью в исследуемой выборке характеризуются умеренным уровнем эмоционального контакта, но выраженным дефицитом признания субъектности подростка (критически низкое принятие решений). Умеренная конфликтность и низкий уровень поощрения, на фоне высокой воспринимаемой враждебности в родительской паре, создают фон для поиска компенсаторных механизмов, что потенциально связывает эти паттерны с риском развития ИЗП.

Эмоциональная сфера отношений с отцом демонстрирует выраженный дефицит вовлеченности (рис. 5):

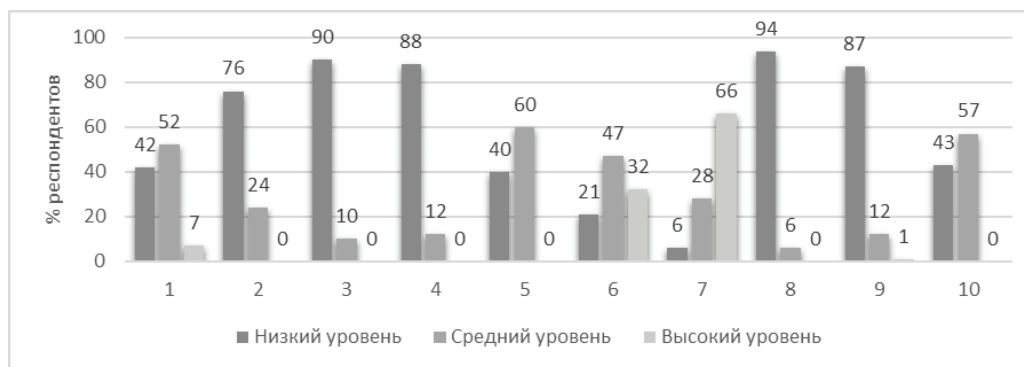


Рис. 5. Процентное соотношение уровня выраженности аспектов детско-родительских отношений (оценка отношений с отцом). Примечание: 1 — Шкала «Принятие»; 2 — Шкала «Эмпатия»; 3 — Шкала «Эмоциональная дистанция»; 4 — Шкала «Сотрудничество»; 5 — Шкала «Принятие решений»; 6 — Шкала «Конфликтность»; 7 — Шкала «Поощрение автономии»; 8 — Шкала «Требовательность»; 9 — Шкала «Мониторинг»; 10 — Шкала «Контроль»

Так, по шкале «Эмпатия» низкий уровень отмечен у 76 % подростков. По шкале «Принятие» низкий уровень зафиксирован у 42 %, при этом средний уровень преобладает у 52 %. Несмотря на низкую эмпатию, низкий уровень «Эмоциональной дистанции» (90 %) свидетельствует о том, что физическая близость сохраняется, однако она не наполнена эмоциональным содержанием (рис. 5).

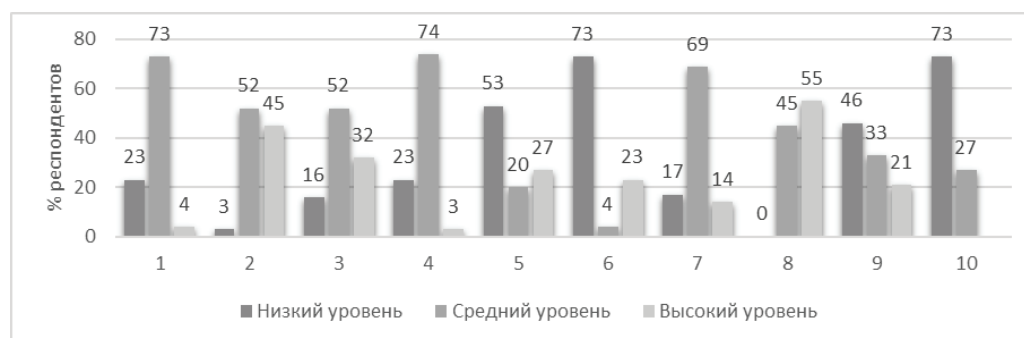


Рис. 6. Процентное соотношение уровня выраженности аспектов детско-родительских отношений (оценка отношений с отцом)

Примечание: 1 — Шкала «Авторитарность»; 2 — Шкала «Поощрение»; 3 — Шкала «Наказание»; 4 — Шкала «Непоследовательность»; 5 — Шкала «Неуважение»; 6 — Шкала «Удовлетворение потребностей»; 7 — Шкала «Неадекватность образа ребёнка»; 8 — Шкала «Враждебность»; 9 — Шкала «Доброжелательность»; 10 — Шкала «Общая удовлетворённость отношениями»

Удовлетворение потребностей и общая удовлетворённость — данные показатели являются критическими. 73 % подростков констатировали низкий уровень «Удовлетворения потребностей». Как следствие, 73 % респондентов продемонстрировали низкий уровень Общей удовлетворённости отношениями с отцом (рис. 6).

В сфере контроля и дисциплины преобладает модель отстранённого воспитания. По шкалам «Требовательность» (94 %), «Мониторинг» (87 %) и «Контроль» (87 %) доминирует низкий уровень выраженности. Напротив, 66 % подростков отметили высокий уровень поощрения самостоятельности, что достаточно противоречиво (рис. 5).

Отношения с отцом характеризуются высокой эмоциональной отстранённостью (низкая эмпатия), что приводит к низкой общей удовлетворённости (73 %). Отсутствие внешнего контроля и контроля при этом не компенсирует дефицит эмоциональной поддержки, а высокий уровень воспринимаемой враждебности между родителями усиливает общее напряжение в семье.

Анализ стилей воспитания в отражении подростков (рис. 7) показал, что не доминирует ни один из крайних стилей, что подтверждает вывод о непоследовательности родительских стратегий в исследовании.

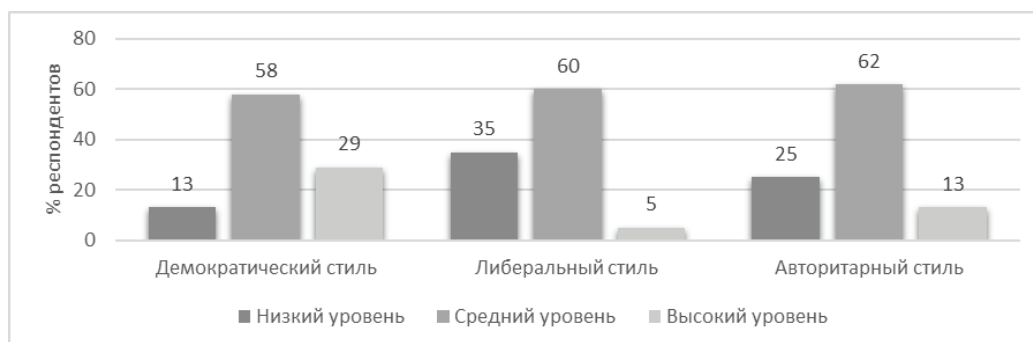


Рис. 7. Процентное соотношение уровня выраженности стилей семейного воспитания с позиции подростка. Методика «Стили семейного воспитания в отражении подростков» (Е. Н. Каткова, А. С. Гахова)

Средний уровень выраженности авторитарности зафиксирован у 62 % респондентов. Это интерпретируется как ситуативное преобладание директивности, когда мнение подростка учитывается нерегулярно. При этом 25 % подростков воспитываются в условиях низкого уровня авторитарности. 60 % семей демонстрируют средний уровень либеральности, что свидетельствует об отсутствии полного попустительства. Однако 13 % испытуемых указали на минимальное проявление либеральности, которое сопутствует высоким показателям авторитарности, что указывает на внутреннее противоречие в родительских установках. Конструктивный (демократический) стиль, основанный на равноправии и открытости, выражен слабо: только 29 % респондентов отметили его высокий уровень.

Средние значения по всем стилям указывают на отсутствие чёткой, сбалансированной родительской модели, что затрудняет формирование внутренней саморегуляции у подростков.

Для верификации гипотез о влиянии детско-родительских отношений на интернет-зависимое поведение был применен корреляционный анализ по рангам Спирмена между показателями ИЗП (Методика «Шкала интернет-зависимости Чена» в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова) и компонентами детско-родительских отношений (оценка от матери и от отца по методике «Детско-родительские отношения подростков (ДРОП)» (О. А. Карабанова, П. В. Трояновская), а также стилями воспитания (Методика «Стили семейного воспитания в отражении подростков» (Е. Н. Каткова, А. С. Гахова).

Корреляционные связи с показателями отца носят преимущественно прямой и умеренный характер (r до 0,371), акцентируя внимание на влиянии внешнего давления и когнитивных искажений (рис. 8). Шкала «Контроль» со стороны отца демонстрирует прямую связь со всеми негативными компонентами ИЗП (с показателем «Проблемы» ($r = 0,371$, $p \leq 0,001$); с «Компульсивными симптомами» ($r = 0,357$, $p \leq 0,001$); с «Управлением временем» ($r = 0,288$, $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что гиперконтроль и завышенная требовательность со стороны отца провоцируют развитие психологических проблем и снижают саморегуляцию, заставляя подростка искать компенсаторное избегание в сети. Шкала «Неадекватность образа ребёнка» (со стороны отца) имеет сильную прямую связь с «Проблемами» ($r = 0,343$, $p \leq 0,001$) и «Симптомами отмены» ($r = 0,310$, $p \leq 0,001$). Искажённое восприятие родителями усиливает внутренний дискомфорт подростка, увеличивая его зависимость от стимуляции в сети. Прямая умеренная связь выявлена между «Враждебностью» в отношениях родителей и «Проблемами» подростка ($r = 0,249$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, негативные отцовские паттерны (жесткий контроль и когнитивные искажения) формируют внутреннее напряжение и психологические проблемы, которые служат триггером для развития ИЗП.

В отличие от отцовского влияния, корреляции с характеристиками матери носят чрезвычайно сильный и преимущественно прямой характер, подчёркивая критическую роль матери в формировании аффективной уязвимости (рис. 9). Обнаружена чрезвычайно сильная прямая связь между «Эмоциональной дистанцией» (недостатком тепла) и Инте-



Рис. 8. Корреляционные связи между показателями интернет-зависимого поведения и аспектами детско-родительских отношений с отцом

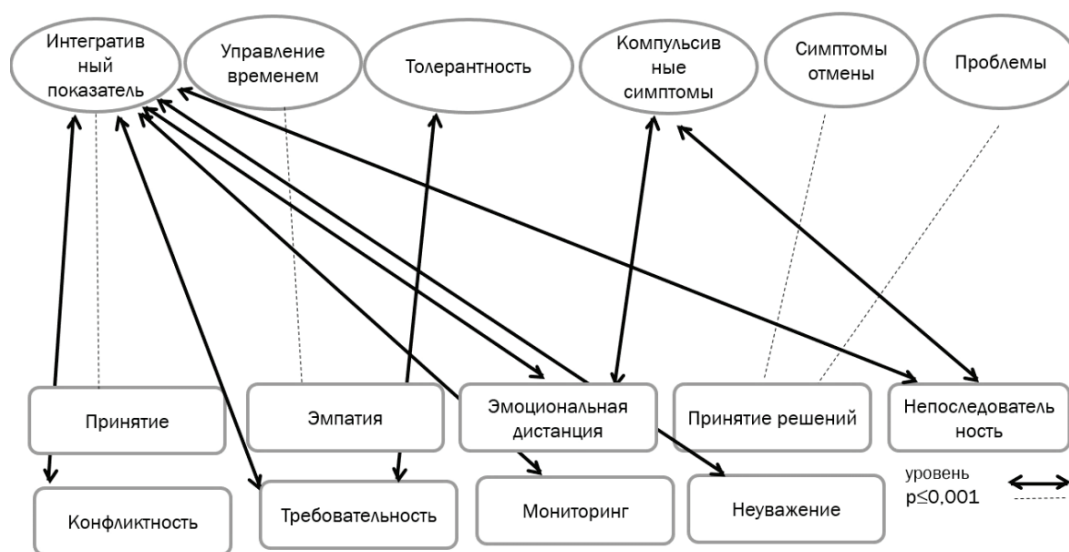


Рис. 9. Корреляционные связи между показателями интернет-зависимости и аспектами детско-родительских отношений с матерью

гративным показателем ИЗП ($r = 0,940$, $p \leq 0,001$). Прямая сильная связь зафиксирована между «Конфликтностью» матери и Интегративным показателем ($r = 0,868$, $p \leq 0,001$). Обратная, сильная связь выявлена с «Принятием» ($r = -0,868$, $p \leq 0,001$) и «Эмпатией» ($r = -0,849$, $p \leq 0,001$). Эти данные подтверждают, что дефицит безусловного принятия и тепла со стороны матери является наиболее мощным предиктором развития всех компонентов зависимости. «Требовательность» матери показала сильную прямую связь с Интегративным показателем ($r = 0,876$, $p \leq 0,001$). Наблюдается парадоксальный, но сильный рост «Толерантности» ($r = 0,937$, $p \leq 0,001$) с ростом требовательности, что может указывать на формирование ригидной, фиксированной зависимости как ответа на негибкие внешние стандарты. «Непоследовательность» матери показала чрезвычайно сильную связь с «Компульсивными симптомами» ($r = 0,932$, $p \leq 0,001$), что подтверждает поиск подростком предсказуемости в онлайн-ритуалах. Обнаружена чрезвычайно сильная обратная связь между шкалой «Сотрудничество» и всеми компонентами ИЗП (например, $r = -0,856$, $p \leq 0,001$ с «Интегративным показателем»), что свидетельствует о защитной функции сотрудничества с матерью в семейной среде.

Анализ связей ИЗП со стилями семейного восприятия подтвердил защитную роль демократического подхода и деструктивность крайностей. Демократический стиль показал сильные отрицательные корреляции со всеми проявлениями ИЗП, выступая как значимый защитный фактор (рис. 10).



Рис. 10. Корреляционные связи между показателями интернет-зависимого поведения и стилями семейного воспитания (с позиции подростка)

Авторитарный стиль имеет сильную прямую связь с нарушениями «Управления временем» ($r = 0,778$, $p \leq 0,001$) и «Симптомами отмены» ($r = 0,765$, $p \leq 0,001$). Внешнее давление не формирует дисциплину, а усиливает потребность в онлайн-убежище. Либеральный стиль сильно коррелирует с проблемами «Управления временем» ($r = 0,783$, $p \leq 0,001$) и «Толерантностью» ($r = 0,782$, $p \leq 0,001$), что отражает неспособность подростка к саморегуляции при отсутствии внешних границ.

Представленный выше анализ подтверждает гипотезу о наличии значимой связи детско-родительских отношений и ИЗП. При этом выявлена асимметрия влияния: риск ИЗП критически усиливается дефицитом эмоционального принятия и структурной ясности со стороны матери (прямые сильные корреляции), в то время как факторы отца (контроль, неадекватность образа) коррелируют с ростом общих психологических проблем, которые затем служат фоном для развития зависимости.

Таким образом, исследование подтвердило гипотезу. Существует значимая взаимосвязь между детско-родительскими отношениями и склонностью подростков к интернет-зависимости (ИЗ). Большинство подростков (56 %) находятся в умеренной зоне риска, при этом преобладают проблемы с тайм-менеджментом. Выявлена асимметрия влияния. Дефицит эмоционального принятия и эмпатии со стороны матери, а также высокая конфликтность показали наиболее сильную корреляцию с риском развития игровой зависимости, что указывает на ведущую роль недостатка базового эмоционального ресурса.

Отцовский фактор: гиперконтроль и неадекватное восприятие ребенка коррелируют с общими психологическими проблемами, которые служат фоном для развития зависимости. Авторитарный и либеральный стили воспитания являются факторами риска, в то время как демократический стиль воспитания оказывает защитное действие.

Результаты исследования подчеркивают необходимость приоритетной психокоррекции, направленной на улучшение эмоциональной поддержки и последовательности в общении с матерью, для снижения уязвимости подростков к сетевой зависимости.

Литература:

1. Гахова, А. С. Исследование моделей семейного воспитания в отражении младших подростков / А. С. Гахова, Е. Н. Каткова. — Текст: непосредственный // Амурский научный вестник. — 2021. — № 2.
2. Дорошенко, Т. Н. Социально-психологические факторы интернет-зависимости у подростков / Т. Н. Дорошенко. — Текст: непосредственный // Социально-психологические аспекты практики социальной работы. — 2016. — С. 43–50.
3. Киселёва, Т. Г. Индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости / Т. Г. Киселёва. — Текст: непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. — 2017. — № 3. — С. 46–50.
4. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи / А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2006. — 114 с. — Текст: непосредственный.
5. Малыгин, В. Л. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики / В. Л. Малыгин. — М.: МГМСУ, 2011. — Текст: непосредственный.
6. Смирнова, Е. А. Особенности семейного воспитания при Интернет-зависимости / Е. А. Смирнова. — Текст: электронный // psyjournals.ru: [сайт]. — URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46115_full.shtml (дата обращения: 10.02.2026).

Экзистенциальный кризис в ситуации личного банкротства: психологический анализ и ресурсы адаптации личности

Гилева Елена Николаевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается экзистенциальный кризис как психологическое последствие личного банкротства. Анализируются трансформации смысловых ориентаций, идентичности и социального функционирования личности в условиях финансовой несостоятельности. На основе теоретического анализа научных источников, статистических данных и интерпретации эмпирических материалов обосновывается значимость экзистенциальноориентированных и смыслоцентрированных подходов в психологической помощи и адаптации личности.

Ключевые слова: экзистенциальный кризис, личное банкротство, психологическая адаптация, смысл жизни, стресс, идентичность.

Введение

Современные социальноэкономические процессы характеризуются высокой степенью неопределённости, что значительно повышает вероятность финансовых кризисов на индивидуальном уровне. Личное банкротство в данной ситуации выступает не только как юридический механизм урегулирования долговых обязательств, но и как событие, обладающее выраженным психотравмирующим потенциалом. Потеря финансовой стабильности, ограничение профессиональных возможностей и снижение социального статуса нередко приводят к нарушению целостного восприятия жизненного пути и актуализации экзистенциальных переживаний.

В психологических исследованиях подчёркивается, что утрата устойчивых жизненных ориентиров и невозможность реализации значимых целей могут становиться основанием для развития экзистенциального кризиса, сопровождающегося чувством утраты смысла, повышенной тревожностью и снижением субъективного благополучия [1; 2]. В условиях личного банкротства данные переживания приобретают системный характер и затрагивают базовые структуры идентичности личности.

Цель и задачи исследования

Цель исследования — теоретикоаналитическое изучение экзистенциального кризиса личности в ситуации личного банкротства и выявление ключевых ресурсов психологической адаптации.

Задачи исследования:

- проанализировать основные психологические подходы к пониманию экзистенциального кризиса;
- раскрыть специфику психологических последствий личного банкротства;
- обобщить данные отечественных и зарубежных исследований по проблеме;
- определить перспективные направления психологической помощи и адаптации личности.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено в рамках теоретикоаналитического подхода. Использовались методы анализа, синтеза и систематизации научной литературы, сравнительный анализ отечественных и зарубежных публикаций, а также вторичный анализ статистических данных Федеральной налоговой службы РФ и аналитических отчётов Высшей школы экономики. Методологическую основу исследования составили положения экзистенциальной психологии и психологии смысла, позволяющие рассматривать личное банкротство как субъективно значимую кризисную ситуацию, трансформирующую смысловые установки личности [2; 3].

Экзистенциальный кризис как психологический феномен

Экзистенциальный кризис в психологической науке рассматривается как состояние внутренней дезориентации, связанное с нарушением смысловой структуры личности. В. Франкл подчёркивал, что утрата жизненного смысла приводит к формированию «экзистенциального вакуума», проявляющегося в апатии, тревоге и снижении мотивации [1]. В рамках экзистенциальной психотерапии И. Ялом связывает подобные состояния с осознанием фундаментальных данностей человеческого существования, таких как свобода выбора, ответственность и конечность жизни [2].

Отечественные исследователи также акцентируют внимание на роли смысложизненных ориентаций в процессе психологической устойчивости личности. Так, Д. А. Леонтьев рассматривает кризис смысла как центральный механизм личностной дезадаптации в условиях жизненных потрясений [3].

Психологические последствия личного банкротства

Личное банкротство сопровождается комплексом негативных психологических реакций, включающих хронический стресс, снижение самооценки и нарушение социальной идентичности. Эмпирические исследования показывают, что финансовая несостоятельность нередко приводит к росту тревожных и депрессивных состояний, а также к снижению уровня субъективного благополучия [4].

Согласно аналитическим данным Высшей школы экономики, значительная часть лиц, прошедших процедуру личного банкротства, сталкивается с длительными психологическими трудностями, связанными с социальной стигматизацией и неопределённостью будущего [5]. Подобные факторы усиливают экзистенциальную тревогу и препятствуют процессу адаптации.

Ресурсы психологической адаптации личности

Преодоление экзистенциального кризиса в условиях личного банкротства возможно при условии активизации внутренних и внешних ресурсов личности. Важную роль играет формирование новых смысложизненных ориентиров, позволяющих переосмыслить кризисный опыт и интегрировать его в жизненную биографию [1; 3].

С точки зрения психологической помощи перспективным направлением является экзистенциальноориентированная и смыслоцентрированная психотерапия, направленная на восстановление субъективного чувства контроля и ответственности за собственный жизненный выбор [2]. Существенным ресурсом адаптации также выступает социальная поддержка, способствующая снижению уровня тревожности и восстановлению социальной включённости личности [6].

Заключение

Экзистенциальный кризис, возникающий в ситуации личного банкротства, представляет собой сложное психологическое явление, затрагивающее смысложизненные основания личности и её социальную идентичность. Несмотря на выраженный дезадаптационный потенциал, данный кризис может рассматриваться как точка личностного роста и переосмысления жизненных приоритетов. Теоретический анализ подтверждает целесообразность применения экзистенциального и смыслоориентированного подходов в психологической помощи лицам, пережившим финансовую несостоятельность.

Литература:

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
2. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. — М.: Класс, 2000. — 672 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Экзистенциальная тревога и способы её преодоления // Вопросы психологии. — 2011. — № 6. — С. 3–16.
5. Высшая школа экономики. Социальнопсихологические последствия банкротства физических лиц в России: аналитический отчёт. — М.: ВШЭ, 2021. — 112 с.
6. Василюк Ф. Е. Психология переживания. — М.: Издво МГУ, 1984. — 200 с.

Опыт применения балинтовских групп в целях психогигиены педагогов частной школы

Дарвина Евгения Андреевна, педагог-психолог
ОЧУ «Наро-Фоминская школа «Направление» (Московская область)

Согласно ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, «родители несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами» и «обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [1]. Вместе с тем, современные родители часто много работают, стремясь к достижению благосостояния семьи, собственному карьерному росту и самореализации. По этой причине возникает необходимость выбора для ребенка образовательной организации, в которой он сможет не только учиться в первой половине дня, но и выполнит все домашние задания под присмотром учителей и, что немаловажно, посетит дополнительные развивающие занятия и кружки, не выходя из школы. Этим критериям отвечают многие частные школы, в которых от компетентных и внимательных педагогов требуется не только высокий уровень профессионализма, но и способность к эмпатии, искренняя заинтересованность в ежедневном личностном развитии каждого обучающегося. Любой педагог здесь не только обучает и воспитывает, но и вдохновляет собственным примером, инициирует обучающихся к открытиям. Все это требует от учителя полного погружения, самоотдачи и постоянной эмоциональной включенности.

Н. Мачинская, Ю. Деркач [6] в своих работах отмечают, что при таком интенсивном труде у педагога со временем развивается формальное отношение к выполняемой работе, отстраненность от целей, задач и ценностей образовательной организации, что без своевременной профессиональной психогигиены в итоге приводит к профессиональному выгоранию.

Как отмечает Ю. Б. Королькова [4], профессиональное выгорание можно отнести к деформациям педагога, которые могут оказать негативное влияние на психологическую безопасность личности школьников. Оно же, по мнению М. Д. Чернышовой [5], выступает свидетельством нарушения отдельных аспектов психологического здоровья учителя. Являясь важнейшим условием обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды, субъективное благополучие педагогов оказывает значительное влияние на психологический климат в классах и педагогическом коллективе, стиль общения и межличностные взаимоотношения со школьниками и другими субъектами образовательного процесса, удовлетворенность собственным трудом и др. Схожие аспекты имеющейся проблемы анализируются в работах В. В. Бойко [2], описавшего синдромы профессионального выгорания учителя в профессиональном общении.

В связи с этим, современные руководители школ озадачены поиском эффективных путей и методов профилактики профессионального выгорания, повышения психологической и профессиональной компетентности, а также развития личностной сферы учителей. В качестве одного из эффективных методов профессиональной психогигиены педагогов в одной из подмосковных частных школ были внедрены балинтовские группы.

Как известно, балинтовская группа — это форма групповой работы, основанная на методе венгерского психоаналитика и психиатра Микаэля Балинта, направленная на изучение и анализ взаимодействия между специалистом (врачом, психологом, педагогом и т. д.) и клиентом (пациентом, учеником). Изначально в 1950-х годах метод был разработан для врачей, но со временем стал применяться и для других представителей помогающих профессий: психологов, педагогов, юристов, социальных работников и др.

Предпосылкой создания балинтовских групп в частной школе стал предварительный анализ профессионального «самочувствия и активности» учителей, который показал, что даже при значительном опыте и профессионализме большинство из них испытывает потребность в получении новой информации и квалифицированной обратной связи от коллег в различных неясных и трудных рабочих ситуациях. Причем, как выяснилось, выраженность этой потребности зачастую напрямую зависит от величины профессионального стажа — более опытные педагоги проявляют не только не меньшую, но даже большую заинтересованность в обмене опытом, конструктивном обсуждении, и тем самым во внимании и поддержке коллег, чем молодые учителя.

Задачей проведения балинтовских групп в школе стала профилактика и коррекция профессионального стресса, с которым сталкивались педагоги, а также помощь в развитии эмпатии и формировании таких отношений в системе «педагог-обучающийся» и «педагог-родитель», чтобы они способствовали более эффективному образовательному и воспитательному процессу обучающихся, а также помогали педагогам поддерживать уверенную, продуктивную и успешную профессиональную коммуникацию.

Обычно группы проводятся в каникулярное время, т. е. через каждые 5–6 недель и состоят из десяти-двенадцати педагогов и одного ведущего. Стандартные правила работы группы предполагают конфиденциальность, искренность, открытость, ответственность, уважение к другим участникам группы. Работа происходит в кругу. Обсуждение одного случая длится обычно от одного до

получающих. За временем следит ведущий группы. «Согласно разработанным в 1997 г. Международной Балинговской федерацией рекомендациями ведущий («лидер»), группы должен уметь:

- создавать в группе открытую, свободную, доброжелательную и безопасную атмосферу;
- фокусировать работу группы на анализе взаимоотношений «педагог — обучающийся» или «педагог — родитель», избегая поиска решений и психотерапии в группе;
- стимулировать и поощрять участников группы к выражению своих чувств и идей по поводу обсуждаемых случаев;
- защищать участников группы от любой критики и от вмешательства в их личную частную жизнь;
- создавать в группе обстановку, благоприятную для саморазвития участников группы, не прибегая к дидактике и прямым поучениям;
- создавать баланс фрустрации, необходимой для продуктивного анализа психологических защит, в особенности неосознаваемых, поскольку они лежат в зоне вытесненных из сознания «слепых пятен» в рамках представляемого случая сложного взаимодействия с пациентом и эмпатийной доброжелательной поддержки участника группы, представляющего этот случай» [3, с. 66–67].

Работа балинговской группы строится из нескольких следующих друг за другом этапов (или фаз). Они тесно связаны между собой, поэтому целесообразно соблюдать их последовательность, тем не менее, помня о том, что иногда порядок этих этапов может меняться и отдельные этапы в анализе конкретной ситуации могут повторяться не один раз.

На первом этапе один из участников группы представляет случай нелегкой, эмоционально напряженной, недостаточно ясной для него коммуникации с обучающимся или его семьей. По времени этот этап занимает, как правило, не более десяти минут. Представление случая происходит спонтанно, без предварительной подготовки и записей. Во время рассказа его не перебивают и ничего не уточняют. Группа внимательно и терпеливо выслушивает его, что само по себе уже снижает у говорящего уровень эмоционального напряжения, тревожности и подкрепляет в нем чувство эмпатии. После представления самой истории этот участник в свободной форме задает группе вопрос, связанный с прояснением «слепого пятна», но не касающийся решений представленного случая или собственной психотерапии.

На втором этапе докладчику задается четыре-пять уточняющих вопросов, целью которых является получение дополнительной информации, некоторых упущенных в рассказе фактов.

На третьем этапе педагог-докладчик на некоторое время выдвигается за круг и, находясь там, не участвует в дискуссии, а только слушает. Все высказывания выполняются в круг, в пространство самой группы. На этом этапе участники группы делятся своими эмоциональными реакциями, возникающими у них после выслушанной истории, а также от того, как она увиделась им в невербальных реакциях докладчика, его паузах, остановках, изменениях темпа речи, повторях, жестике, мимике и т. д. В процессе такой работы группы у докладчика часто возникает инсайт о характере коммуникации, о том, какие чувства ее осложняли. В конце этого этапа целесообразно попросить докладчика снова сформулировать (дополнить или уточнить) свой запрос группе.

На четвертом этапе происходит групповой анализ коммуникативных сложностей и проблем в представленной истории. Участники группы озвучивают свои представления, гипотезы и размышления, помогающие описать сценарий развития той коммуникации, которая складывалась между педагогом, представившим историю, и обучающимся (или его семьей).

Обычно педагога, представившего свой случай, просят по завершении обсуждения высказать группе в свободной форме обратную связь о том, чем ему помогло это обсуждение, что нового о своей коммуникации с обучающимся или его родителем он узнал, как изменилось его представление о себе и о школьнике (его родителе). Остальные участники группы тоже могут дать обратную связь, отметив, что нового, важного или полезного получили для себя в процессе обсуждения этой истории. На этом обсуждение истории завершается, ведущий благодарит всех участников группы [3].

Описанный метод профессиональной психогигиены подтвердил на практике свою эффективность среди педагогов частной школы. Учителя высоко оценивают результат проведенной работы, часто отмечают, что начали замечать в коммуникации то, на что раньше не обращали внимания, выражают искреннюю благодарность коллегам за поддержку и возможность довериться группе, отмечают, что стали лучше понимать друг друга, а их профессиональная коммуникация стала более уверенной и продуктивной.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС Консультант-Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.02.2026)
2. Бойко В. В. Синдром профессионального выгорания в профессиональном общении. — СПб.: Питер, 2017. — 278 с.
3. Винокур В. А. Балинговские группы: история, технология, структура, границы и ресурсы: учебное пособие. — СПб.: Спец-Лит, 2015. — 191 с.
4. Королькова Ю. Б. Деформации в профессиональной деятельности педагогов // Профессиональные представления. — 2021. — № 1 (13). — С.31- 38.

5. Чернышова М. Д. Профессиональное здоровье педагога // Научный Лидер.-2021.-№ 15 (17).-65–72
6. Machynska N., Derkach Yu. Professional burnout of teachers: theoretical and practical aspects// Continuing Professional Education Theory and Practice.-2019.-№ 2 (59).-P.28–34. DOI: 10.28925/1609–859.2019.2.2834

Психологическое консультирование лиц с нарушением восприятия собственного тела

Детюк Лилия Мансуровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кузнецова Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент
Московский психолого-социальный университет

В современном обществе актуален поиск эффективных инструментов психокоррекции. Цель исследования — рассмотреть ключевые аспекты психологического консультирования людей, страдающих нарушениями восприятия собственного тела, описать основные диагностические методы, терапевтические подходы и прогноз коррекции данных расстройств. В статье анализируется потенциал психологического консультирования лиц при учете взаимосвязи нарушения восприятия собственного тела с уровнем тревожности. Теоретически обоснован контраст между уровнем личностной и ситуативной тревоги и нарушением восприятия собственного тела. Описана программа исследования, проверяющая гипотезу о снижении уровня тревожности в психологическом консультировании и улучшении восприятия собственного тела через развитие навыков саморегуляции.

Диагностический комплекс: Опросник образа собственного тела (ООСТ), Мультимодальный опросник отношения к собственному телу (MBSRQ), шкала Спилбергера-Ханина. Результаты применимы в психологическом консультировании.

Ключевые слова: образ тела, отношение к телу, восприятие, нарушение восприятия, тревожность, психокоррекция, психологическое консультирование, дисморфобия, деперсонализация, расстройство схемы тела.

Нарушение восприятия собственного тела — комплексное психоневрологическое расстройство, затрагивающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты личности. Оно проявляется в искажённом осознании размеров, формы, положения и функций частей тела, а также в патологической озабоченности мнимыми или преувеличенными дефектами внешности. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, высокой распространённостью расстройств (особенно среди подростков и молодых взрослых), во-вторых, значимым влиянием на качество жизни, социальную адаптацию и психическое здоровье, в-третьих, необходимостью междисциплинарного подхода к диагностике и терапии.

Современная реальность, характеризующаяся высоким уровнем информационной и социальной активности индивидов, закономерно приводит к росту психоэмоционального напряжения. В этих условиях тревожность приобретает масштабы не просто индивидуальной проблемы, а социально значимого феномена [1]. Также она транслирует идеализированные образы тела и внешности через социальные сети. Сравнение собственного тела с транслируемыми идеалами и уровень личностной тревожности погружают современного человека в состояние перманентного недовольства собственным телом. При том, что уже существует богатый арсенал терапевтических и психокоррекционных подходов, поиск профилактических и развивающих методик, ориентированных на сни-

жение уровня тревожности и на коррекцию восприятия собственного тела остается актуальной задачей практической психологии.

Измерение восприятия, также называемое восприятием тела, отражает субъективные ожидания человека от образа своего тела, а измерение отношения, также называемое удовлетворенностью телом, отражает его чувства по поводу внешнего вида собственного тела [2].

Структуру образа собственного тела принято разделять на два значимых компонента: перцептивный и оценочный. Перцептивный компонент — это искаженное восприятие формы/размеров тела. Оценочный компонент — это субъективная неудовлетворенность собственной внешностью. Зачастую, два этих компонента достаточно независимы друг от друга.

Повышенный уровень тревожности усиливает оценочный компонент.

Следует отметить, что образ собственного тела не идентичен внешней привлекательности, так как мы не видим себя, так как видят нас окружающие. Независимо от реальных физических данных, субъективный характер восприятия и чувственные реакции относительно своей внешности могут предопределять представления личности о восприятии окружающими.

При негативном образе собственного тела следует предполагать социальную отгороженность и тревожность.

Психологическое консультирование представляет собой профессиональную помощь в поиске решений про-

блемных ситуаций, ориентированную на психически здоровых людей или с легкими расстройствами, с использованием эмпирических данных [3].

Психологическое консультирование помогает людям с нарушениями восприятия собственного тела снижать тревожность, корректируя негативные убеждения о внешности и развивая здоровую самооценку. Оно фокусируется на выявлении причин искаженного образа тела и обучении навыкам эмоциональной саморегуляции.

Консультирование снижает тревожность через выявление коренных причин негативной самооценки, таких как сравнение с идеалами или социальные триггеры, транслируемые через социальные сети.

Тревожность, изначально выполняющая сигнальную и мобилизующую функции, при хроническом характере или чрезмерной интенсивности трансформируется в деструктивный фактор. Разделение на личностную и ситуативную тревожность позволяет дифференцировать устойчивую склонность воспринимать мир как угрожающий от ситуативной реакции на стрессор [4].

У лиц с высокой личностной тревожностью формируется специфический когнитивный стиль, включающий катастрофизацию, селективное внимание к негативным сигналам и неадаптивный перфекционизм [5, 6]. Таким образом, возникает порочный круг: тревога запускает неконструктивную рефлексивную реакцию, которая, в свою очередь, блокирует поиск решений и порождает новую волну тревоги. Разрыв этого круга возможен за счет целенаправленного формирования навыков эмоциональной саморегуляции в психологическом консультировании.

Для верификации гипотезы планируется исследование.

Будет проведена диагностика группы с помощью следующего методического комплекса:

1. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина для оценки базового уровня тревожности [7]
2. Опросник образа собственного тела (ООСТ) [8]
3. Мультимодальный опросник отношения к собственному телу (MBSRQ) [9].

Для снижения уровня тревожности группе будут предложены несколько техник эмоциональной саморегуляции, которые снижают активность миндалины, активируют префронтальную кору и тем самым — уменьшают симптомы тревоги при регулярной практике.

Психологическое консультирование при нарушениях восприятия тела требует:

- мультидисциплинарного подхода (психолог, психиатр, невролог);
- индивидуализации стратегии вмешательства;
- долгосрочной поддержки пациента.

Ключевые задачи консультанта:

- создание безопасного пространства для обсуждения телесных переживаний;
- помощь в формировании реалистичного образа тела;
- обучение навыкам совладания с тревогой и дисморфофобическими мыслями.

Проведенный теоретический анализ позволяет с оптимизмом смотреть на потенциал развития психологического консультирования как инструмента коррекции тревожности и эмоциональной саморегуляции. Ожидается, что эмпирическая апробация предложенного списка техник эмоциональной саморегуляции не только подтвердит эффективность этих техник, но и позволит создать практико-ориентированное методическое пособие для психологов-консультантов, коучей и специалистов в сфере психологического консультирования.

Литература:

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
2. Зиневич А. В. «Искажения в восприятии собственного тела у людей с расстройствами пищевого поведения (РПП)» // Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики», серия «Познание», № 12, 2023, с. 45–48.
3. Елизаров А. Н. «Введение в психологическое консультирование», учеб. пос., М.: «Ось-89», 2004, с. 2–8.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
5. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: ЗГУ, 1992. 132 с.
6. Beck A. T., Clark D. A. An information processing model of anxiety: automatic and strategic processes // Behaviour Research and Therapy. 1997. Vol. 35, № 1. P. 49–58.
7. Spielberger C. D. Anxiety and behavior. New York: Academic Press, 2019. 314 p.
8. Скугаревский О. А., С. В. Сивуха. Опросник образа собственного тела (ООСТ): методика оценки недовольства внешностью. Минск, 2006
9. Cash T. F. The Multidimensional Body-Self Relations Questionnaire // The Body Image Workbook. 1997. P. 135–140

Выявление группы риска среди подростков средней образовательной школы

Ефремова Антонина Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Шарапов Вячеслав Викторович, доктор психологических наук, профессор

Самарский государственный социально-педагогический университет

В современной школе педагоги все чаще сталкиваются с непростой категорией обучающихся — дети из группы риска. В настоящее время не существует единого термина, объясняющего смысл этого понятия. В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению группы риска среди обучающихся пятых классов средней образовательной школы Самарской области.

Ключевые слова: группа риска, обучающиеся, подростковый возраст, психолого-педагогические особенности.

В настоящее время все чаще стали слышны фразы «под-
ростки группы риска», «дети группы риска», «школьная
группа риска». Термин «группа риска» не сходит с языка
у всех, кто имеет отношение к системе образования.

На сегодняшний день в педагогике и психологии су-
ществует множество определений группы риска и каждое
из них отличается, в зависимости от того, по каким кри-
териям в нем относят детей и подростков к данной кате-
гории. В нашей статье мы будем придерживаться следую-
щего определения: «Дети группы риска — это та категория
детей, которая в силу определенных обстоятельств своей
жизни более других категорий подвержена негативным
внешним воздействиям со стороны общества и его кри-
минальных элементов...» [7, 64].

У «группы риска» нет возрастных ограничений, в нее
могут попасть и дети, находящиеся в детском саду, и под-
ростки, обучающиеся в школе и студенты, проходящие
обучение в высших учебных заведениях. Таким образом,
в некотором смысле мы можем говорить об универсаль-
ности термина «группа риска».

В нашем исследовании мы решили остановиться
на категории обучающихся пятых классов (подростки
11–12 лет).

На первом этапе мы провели теоретический анализ про-
блемы исследования и сформулировали гипотезу о том,
что в силу социальной ситуации способствующей уязви-
мости пятиклассники могут оказаться в «группе риска», ха-
рактеризующейся сниженными психологическими ресур-
сами, осложняющими актуальную адаптацию. К факторам
риска мы относим: неадекватный уровень самооценки (за-
вышенная, заниженная), низкую учебную мотивацию и по-
знавательную пассивность, социальную изоляцию.

После осуществления теоретического анализа мы
определили следующее: обучающимся пятого класса
в силу своих психологических и физиологических особен-
ностей приходится одновременно вступать как в новую
социальную роль — школьника средней школы, так и в
новый, наиболее сложный, по мнению многих исследова-
телей, период — подростковый возраст [10, 364].

Переход из начального звена среднее — не то же самое,
что простой переход из одного класса в другой, это каче-
ственно новое изменение, которое отражается абсолютно на
всех сферах деятельности ребенка: он прощается с первой

школьной учительницей, которая вела у него большинство
уроков, на смену ей по каждому предмету назначается от-
дельный, новый педагог, сами предметы усложняются, до-
бавляются те, о которых ребенок раньше мог только слы-
шать, вместо одного основного и многими любимого класса
у него появляется «кабинетная система», а это в свою оче-
редь значит, что каждый урок ему нужно будет переходить
из класса в класс, а не проводить весь день в одном и том же
кабинете как раньше. Менее значимым становится его по-
ложение среди других учеников: если раньше, в четвертом
классе, он был самым старшим среди начальной школы, то
теперь он — самый младший среди среднего звена, что не-
пременно может отразиться на самовосприятии и само-
оценке обучающегося. Период адаптации к новым усло-
виям обучения у каждого обучающегося разный. Сама
адаптация может занимать достаточно длительный срок:
от одного месяца до целого года [6, 85].

Группа риска — это категория детей, требующая осо-
бого внимания со стороны всех участников воспитатель-
ного или образовательного процесса. Подростков группы
риска характеризует низкий уровень учебной мотивации,
познавательная пассивность, несформированность обще-
учебных знаний и специальных умений [7, 64].

Для подростков группы риска характерны также по-
вышенная тревожность и агрессивность, дефектность
ценностной системы, особенно в области целей и смысла
жизни, неадекватная самооценка, импульсивность, раздра-
жительность, вспыльчивость, конфликтность, что затруд-
няет их общение с окружающими и создает значительные
сложности при их воспитании. Зачастую трудности в их
отношениях со взрослыми связаны с их поведением: не-
гативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, убе-
ждение, что все самое интересное происходит вне школы.

На втором этапе мы сформировали эмпирическую вы-
борку исследования, выбрали методы исследования
и провели психодиагностику исследования по заранее вы-
бранным психодиагностическим методикам:

1. Методика диагностики мотивации учения и эмо-
ционального отношения к учению в средних и старших
классах школы Ч. Д. Спилберг — А. Д. Андреева.
2. Социометрия Дж. Морено.
3. Изучение общей самооценки (опросник Казан-
цевой Г. Н.)

В исследовании приняло участие 100 испытуемых, в возрасте 11–12 лет, из них 55 мальчиков, 45 девочек.

Исследование проходило на базе средней образовательной школы Самарской области.

Результаты диагностики говорят нам о том, что у 55 % опрошенных выявлена средняя самооценка, у 30 % низкая и у 15 % высокая, т. е. можно говорить о неадекватном уровне самооценке у 45 % опрошенных.

Среди опрошенных было выявлено 35 % обучающихся, чей результат можно отнести к положительной мотивации к обучению (15 % с 1 уровнем мотивацией и 20 % со 2 уровнем), средний, третий, уровень мотивации характерен для 20 % респондентов и для 45 % обучающихся характерен низкий уровень мотивации (35 % 4 уровень и 10 % на 5 уровне).

По результатам диагностики Дж. Морено «Социометрия» были определены следующие статусы: 15 человек

оказались в статусе «изолированных», в статусе «пренебрегаемых» оказались 25 человек, 15 человек оказались в статусе «звезды» и 45 человек в статусе «принятые».

Итак, дети из категории группы риска зачастую имеют целый набор черт: негативизм, отрицательное отношение к учебе, отсутствие мотивации учиться, тревожность, агрессия, импульсивность и т. д. Нами были взяты на анализ учащиеся 5-го класса, так как переход в среднее звено является большим стрессом для учащихся, становящимися уязвимыми для развития девиаций. Нами были отобраны 3 методики для выявления группы риска. На основании результатов вышеуказанных методик мы утверждаем, что в силу социальной ситуации способствующей уязвимости пятиклассники могут оказаться в «группе риска», характеризующейся сниженными психологическими ресурсами, осложняющими актуальную адаптацию. Представленная статья не претендует на исчерпывающее рассмотрение темы.

Литература:

1. Василихин, Е. В. Особенности эмоционального развития в подростковом возрасте / Е. В. Василихин // Приоритетные научные направления: от теории к практике: сб. матер. XXXVIII Международ. науч.-практ. конф. — 2017. — С. 71–74.
2. Воскресенко, О. А. Адаптация пятиклассников: особенности, факторы, педагогическое обеспечение успешности / О. А. Воскресенко // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — № 9. — С. 80–84.
3. Истомина, С. В. Психологическое сопровождение адаптации обучающихся при переходе на уровень основного общего образования / С. В. Истомина // Вестник Костромского государственного университета. — 2022. — № 2. — С. 115–121.
4. Кирюшина, Е.Е. и др. Факторы психологического неблагополучия подростка в семьях группы риска / Е. Е. Кирюшина, Д. В. Кирюшин, Е. М. Корж // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сб. научных трудов. — 2022. — С. 680–681.
5. Косицина, Д. С. Психологическая характеристика подросткового возраста / Д. С. Косицина // Новая наука и интеграционные процессы в современной системе знаний. 2018. — С. 91–96.
6. Ластовский, Г.А. и др. Проблемы адаптации младшего школьника при переходе в среднее звено / Г. А. Ластовский, Л. А. Козлова, М. В. Немыкина // Инновационная наука. — 2022. — № 12 (2). — С. 83–86.
7. Малашенкова, Е. А. Характерные черты семей и детей группы риска / Е. А. Малашенкова // Архивариус. — 2016. — № 5(9). — С. 63–68.
8. Мартынова, Е. Д. Потенциал социальной среды для социализации детей группы риска / Е. Д. Мартынова // Социальные отношения. — 2021. — № 4 (39). — С. 83–90.
9. Окашев, А. В. Особенности проявления тревожности и агрессивности у подростков // Тенденции развития науки и образования. — 2020. — № 62(20). — С. 32–35.
10. Панова, Т.В., Ручкова, Н. А. Социально-психологические особенности подростков «Группы риска» / Т. В. Панова, Н. А. Ручкова // Science Time. — 2015. — № 1(13). — С. 364–368.

Социальные сети и тревожность: обзор современных психологических исследований

Затрутина Юлия Сергеевна, студент
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлен обзор современных отечественных и зарубежных психологических исследований, посвящённых взаимосвязи использования социальных сетей и тревожных состояний. Рассматриваются основные подходы к пониманию тревожности, а также ключевые психологические механизмы, посредством которых цифровая среда может

быть связана с усилением эмоционального напряжения (информационная перегрузка, социальное сравнение, проблемное и аддиктивное использование, воздействие негативного контента). Отдельное внимание уделяется противоречивости результатов эмпирических работ и методологическим ограничениям исследований. Сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к анализу влияния социальных сетей на тревожность с учётом индивидуальных и контекстуальных факторов.

Ключевые слова: социальные сети, соцсети, тревожность, тревожные состояния, цифровая среда, социальное сравнение, психическое здоровье.

Введение

В условиях цифровизации современного общества социальные сети стали важным элементом повседневной жизни, влияющим на способы коммуникации, самопрезентации и потребление информации. На фоне роста цифровой вовлечённости актуализируется проблема психологического благополучия пользователей и, в частности, тревожных состояний [1; 6]. Современные исследования показывают, что связь между использованием социальных сетей и тревожностью может проявляться через различные механизмы (характер контента, интенсивность использования, индивидуальные особенности), при этом данные остаются неоднозначными [6; 9; 10]. В связи с этим целесообразно систематизировать результаты исследований и выделить ключевые направления анализа.

Целью настоящей статьи является обзор и анализ современных психологических исследований, посвящённых проблеме взаимосвязи использования социальных сетей и тревожных состояний личности. В центре внимания находится психологическое состояние личности в условиях цифровой среды, при этом предметом анализа выступает характер связи между особенностями использования социальных сетей и проявлениями тревожности, рассматриваемый на основе результатов отечественных и зарубежных исследований.

Теоретическая гипотеза статьи заключается в предположении о том, что использование социальных сетей может быть связано с формированием и усилением тревожных состояний, однако выраженность и направленность данной связи определяются индивидуальными психологическими и контекстуальными факторами [6; 9; 10]. Научная новизна работы состоит в систематизации и обобщении современных исследований, посвящённых тревожности в контексте социальных сетей, а также в выявлении ключевых механизмов и противоречий, характеризующих данное исследовательское поле [1; 6; 9; 10].

Тревожность как объект современных психологических исследований

В психологической науке тревожность рассматривается как значимое эмоциональное явление, связанное с переживанием неопределённости, угрозы или повышенных требований среды. В литературе проводится различие тревоги (как состояния) и тревожности (как более устойчивой характеристики либо склонности к тревожным пе-

реживаниям), а также подчёркивается, что тревожность может выполнять как адаптивную, так и дезадаптивную функцию в зависимости от выраженности и длительности [3].

Современные исследования всё чаще рассматривают тревожные состояния в контексте изменений социокультурной среды и развития цифровых технологий. В ряде работ подчёркивается, что особенности современной социальной реальности, включая ускорение темпа жизни и рост информационной насыщенности, могут сопровождаться повышенным психоэмоциональным напряжением и увеличением частоты тревожных переживаний. Дополнительно отмечается роль саморегуляции: тревожные состояния могут затруднять произвольную регуляцию поведения и усиливать использование внешних способов стабилизации эмоционального состояния [4]. Эти положения важны для анализа того, каким образом цифровая среда и социальные сети могут быть связаны с тревожностью.

Социальные сети как фактор, связанный с тревожными состояниями

Социальные сети в исследованиях психического здоровья рассматриваются как фактор, потенциально связанный с изменениями эмоционального состояния пользователей. В отечественных работах подчёркивается, что высокая вовлечённость и регулярное потребление контента могут ассоциироваться с повышением уровня тревожности и ухудшением показателей психологического благополучия, в том числе у студенческой аудитории [1; 6].

Одним из наиболее упоминаемых механизмов в исследованиях, посвящённых использованию социальных сетей, является *информационная перегрузка*.

Отмечается, что высокая интенсивность онлайн-взаимодействия, постоянное обновление контента и необходимость одновременной обработки большого объёма информации могут способствовать росту эмоционального напряжения и тревожных переживаний у пользователей [1; 6].

Важный исследовательский блок связан с *проблемным и аддиктивным использованием* социальных сетей и смартфонов. Показано, что зависимость от смартфона может быть связана с эмоциональными состояниями и свойствами личности, включая тревожные переживания [7]. С феноменологической позиции проблемное

использование социальных сетей рассматривается как аддиктивное поведение: компульсивность, трудности контроля и эмоциональная регуляция через онлайн-активность могут поддерживать тревожность и усиливать её при ограничении доступа [2]. Современные зарубежные данные также указывают на связь выраженности проблемного использования социальных сетей с тревогой и депрессией, а также на роль опосредующих психологических переменных (например, толерантности к дистрессу) [9].

Отдельное внимание уделяется *социальному сравнению* и особенностям активности в сети. Исследования личностных характеристик пользователей показывают, что характер онлайн-активности связан с индивидуально-психологическими особенностями, которые могут повышать чувствительность к оценке и, как следствие, способствовать тревожному реагированию [5].

Наконец, влияние может определяться *характером контента и социальной обратной связи*. Экспериментальные данные демонстрируют, что негативные комментарии в социальной сети способны ухудшать настроение и повышать уровень тревоги, что подтверждает значимость качественных характеристик цифрового взаимодействия, а не только количественных показателей использования [8].

При этом часть исследований фиксирует не только риски, но и потенциально поддерживающие функции социальных сетей (расширение контактов, чувство принадлежности, обмен информацией). Однако даже в таких случаях авторы подчёркивают необходимость учитывать индивидуальный контекст использования и уязвимости пользователей [1; 6].

Обсуждение: противоречивость данных и методологические ограничения

Обзор литературы показывает, что результаты исследований о связи социальных сетей и тревожности неоднозначны. Во-первых, остаётся открытым вопрос направления влияния: социальные сети могут выступать фактором усиления тревожности, но также возможно, что тревожные люди чаще используют социальные сети как способ отвлечения или эмоциональной регуляции [4; 9].

Во-вторых, на выраженность эффектов существенно влияют индивидуальные различия (личностные характеристики, чувствительность к оценке, стратегии саморегуляции) и особенности использования (цели, типы активности, контент) [5; 4]. Например, данные о проблемном

использовании социальных сетей подчёркивают, что значение имеют не только «время в сети», но и компульсивность, контроль и эмоциональные функции онлайн-активности [2; 9].

В-третьих, сохраняются методологические ограничения: значительная доля исследований основана на самоотчёте и корреляционных дизайнах, что затрудняет выводы о причинности и повышает риск субъективных искажений. Кроме того, выборки часто ограничены (по возрасту или социальным группам), что снижает обобщаемость результатов [6; 10]. В ряде современных работ подчёркивается необходимость более комплексных дизайнов, включающих продольные подходы и уточнение психологических медиаторов связи между цифровым стрессом и тревожностью [9; 10].

Таким образом, социальные сети следует рассматривать не как универсально негативный фактор, а как сложный контекст, в котором тревожные состояния могут как усиливаться, так и смягчаться в зависимости от индивидуальных и ситуативных условий [6; 10].

Заключение

Проведённый обзор современных исследований показывает, что использование социальных сетей может быть связано с тревожными состояниями личности, однако характер этой взаимосвязи неоднозначен и определяется множеством факторов. Наиболее часто обсуждаемые механизмы включают информационную перегрузку цифровой среды, проблемное и аддиктивное использование, социальное сравнение и негативные формы онлайн-взаимодействия [1; 2; 7; 8].

Существующие данные требуют осторожной интерпретации из-за преобладания самоотчётных и корреляционных исследований, а также ограничений выборок [6; 10]. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются продольные и экспериментальные дизайны, а также уточнение психологических переменных, опосредующих связь между особенностями использования социальных сетей и тревожностью (саморегуляция, толерантность к дистрессу, индивидуальные различия) [4; 9; 10].

В целом социальные сети могут рассматриваться как значимый элемент современной цифровой среды, потенциал влияния которого на тревожность определяется не только интенсивностью использования, но и качественными характеристиками цифрового опыта и психологическими ресурсами личности [6; 10].

Литература:

1. Абдикалиева А. Влияние социальных сетей на психическое здоровье личности // Экономика и социум. 2025. № 8 (135). С. 526–529.
2. Зотова, Д.В., Розанов, В. А. Патологическое использование и зависимость от социальных сетей — анализ с позиций феноменологии аддиктивного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. Год.10(2). С. 158–183.

3. Игнатенко, Г. В. Исследование феномена тревожности в работах зарубежных и отечественных ученых // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2024. № 1(49). С. 190–197.
4. Мартянова Г. Ю. Влияние тревоги на саморегуляцию клиентов психологического консультирования в ситуации неопределенности // Психолог. 2023. № 1. С. 14–23.
5. Рябикина З. И., Богомолова Е. И. Взаимосвязь личностных характеристик пользователей социальных сетей Интернета с особенностями их активности в сети // Научный журнал КубГАУ. 2015. № 109. С. 1041–1057.
6. Уварова, Л. Н. Психическое здоровье и технологии. Влияние социальных сетей на уровень депрессии и тревожности у студентов // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6(107). С. 506–513.
7. Шейнов, В. П. Связи зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2020. № 4. С. 120–127.
8. Ai, Y., von Mühlenen, A. An experimental online study on the impact of negative social media comments on anxiety and mood // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 26642. DOI: 10.1038/s41598-025-10810-8.
9. Shanthi, V. G., Williams, J. R., Elhai, J. D. Depression and anxiety in association with problematic social media use severity and the mediating role of distress tolerance // Discover Psychology. 2025. Vol. 5. Art. 185. DOI: 10.1007/s44202-025-00505-6.
10. Üztemur, S., Lin, C. Y., Gökalp, A. et al. Social media burnout and social anxiety as antecedents of discontinuous usage in the stressor-strain-outcome framework // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. Art. 23220. DOI: 10.1038/s41598-025-04119-9.

Влияние родительской семьи на формирование и динамику супружеских отношений через механизмы трансгенерационного повторения и их коррекцию в психологическом консультировании

Исаева Амина Арсеньевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования механизмов трансгенерационного влияния родительской семьи на супружеские отношения. На основе синтеза системного (Боуэн, 1978), контекстуального (Бозормени-Надь, 1973) и психогенеалогического (Шутценбергер, 2005) подходов выделены и проанализированы ключевые каналы межпоколенческой передачи паттернов (прямое копирование, реактивное формирование, селективный выбор, передача незавершённого траура). Эмпирическую базу составил авторский опрос (N=70), данные которого подтвердили амбивалентность родительского влияния и осознанное/неосознанное воспроизведение усвоенных сценариев. Предложена авторская модель психологического консультирования, направленная на диагностику (генограмма, анализ «неписанных правил») и коррекцию унаследованных деструктивных паттернов через их осознание и дифференциацию «Я». Новизна исследования заключается в интеграции трех теоретических подходов в единую диагностико-коррекционную модель, а также в эмпирической верификации специфики реактивного формирования как осознанной стратегии противодействия негативным сценариям родительской семьи. Результаты подтверждают гипотезу о значимой роли трансгенерационного повторения в генезисе супружеских дисфункций и эффективности целенаправленной консультативной работы.

Ключевые слова: родительская семья, супружеские отношения, трансгенерационное повторение, межпоколенческая передача, психологическое консультирование, генограмма, семейные сценарии, привязанность.

Введение

Изучение семейных систем неизбежно приводит к вопросу о наследовании моделей отношений. Сценарии, усвоенные в родительском доме, не исчезают бесследно, а продолжают незримо присутствовать в жизни взрослого человека, проявляясь в паттернах его собственного супружества. Бессознательное воспроизведение этих схем — трансгенерационное повторение — выступает мощным, но часто неучтенным фактором, определяющим качество и устойчивость брачного союза [1].

Актуальность настоящего исследования многомерна и подтверждается как устойчивыми социально-демографическими тенденциями, так и данными первичного исследования. Во-первых, несмотря на некоторое снижение в отдельные годы, уровень разводов в России остается значимым. По данным Росстата, коэффициент разводимости в 2023 году составил 4,7 на 1000 человек населения [2], что указывает на сохраняющуюся хрупкость супружеских союзов. Во-вторых, статистика брачности [3] демонстрирует рост доли повторных браков с возрастом, что повышает вероятность столкновения в одной паре сразу нескольких

трансгенерационных сценариев. Например, среди женщин в возрасте 40 лет и старше почти каждый четвертый брак (23,1 %) является повторным, среди мужчин этой же возрастной группы — каждый пятый (20,4 %). Это означает, что значительная часть взрослых людей строит отношения, уже имея за плечами опыт распада предыдущей семьи, который сам по себе является мощным фактором, влияющим на формирование новых паттернов и часто коренящимся в нерегулированных семейных историях. Это обстоятельство усиливает потребность в понимании механизмов межпоколенческой передачи, поскольку повторный брак часто становится «полигоном» для столкновения нескольких семейных историй [4].

Гипотеза исследования предполагает, что существуют устойчивые паттерны трансгенерационного повторения, при которых неосознаваемые модели взаимодействия, правила и эмоциональные сценарии, усвоенные в родительской семье, существенно влияют на качество, распределение ролей и стратегии разрешения конфликтов в собственных супружеских отношениях. Кроме того, целенаправленное психологическое консультирование, направленное на осознание этих механизмов, способствует их коррекции.

Цель исследования — выявить, проанализировать и описать механизмы трансгенерационного влияния родительской семьи на супружеские отношения, а также оценить возможные направления их коррекции в процессе психологического консультирования.

Эмпирические данные проведенного автором пилотного опроса (N=70) наглядно демонстрируют сложную и противоречивую природу родительского влияния. Полученные данные свидетельствуют о существовании в одной семейной системе как ресурсных, так и деструктивных элементов. С одной стороны, большинство респондентов отмечают наличие в родительских семьях уважения к чувствам всех членов и эмоциональной близости между родителями. С другой — значительная часть указывает на ригидность структуры: констатируют наличие «четких и непоколебимых правил» и строгое, неизменное распределение ролей. Качественный анализ нарративов респондентов выявил полярность воспоминаний: от идиллических описаний совместной деятельности до травмирующих сцен конфликтов и агрессии. Такая дихотомия подтверждает гипотезу о двойственной природе трансгенерационного наследия, где одновременно передаются как адаптивные, так и дезадаптивные паттерны [5].

1. Теоретические основы трансгенерационного влияния на супружеские отношения

Понятие трансгенерационного (межпоколенческого) повторения является центральным для понимания глубинных истоков многих супружеских дисфункций. Оно описывает бессознательный процесс, при котором паттерны поведения, эмоциональные реакции, семейные мифы и даже незавершенные травмы предков воспроизводятся в жизни после последующих поколений [6].

Системный подход М. Боуэна (1978) рассматривает семью как единую эмоциональную систему, в которой ключевую роль играет уровень дифференциации «Я» — способность сохранять автономию при эмоциональной близости [7]. Человек с низкой дифференциацией, выросший в условиях эмоционального слияния, склонен воссоздавать аналогичные паттерны в своих отношениях, бессознательно выбирая партнера, соответствующего этой незрелой модели. Механизм триангуляции — вовлечение третьего лица для снижения тревоги в диаде — также передается из поколения в поколение и проявляется в супружеских конфликтах [8].

Важный вклад в понимание этического аспекта передачи внес И. Бозормени-Надь, введя концепцию «невидимой лояльности». Согласно его подходу, человек может бессознательно жертвовать своим счастьем или успехом в браке, чтобы сохранить верность семейной системе или компенсировать неоплаченный «долг» предков [9]. Например, установка «Я не имею права быть счастливее, чем мои родители» может приводить к саботажу гармоничных отношений.

Особую значимость для работы с хронологией влияния имеет психогенеалогический подход А. А. Шутценбергер (2005), которая ввела понятие «синдрома годовщины» [10]. Ее исследования показали, что непрожитое горе, вытесненные семейные тайны и травмы могут передаваться потомкам, проявляясь в иррациональных страхах или повторяющихся кризисах в определенном возрасте. Это подтверждает, что супружеские отношения являются не только союзом двух людей, но местом встречи (а иногда и столкновения) двух многопоколенных семейных историй [11].

2. Классификация механизмов трансгенерационного повторения в супружеских отношениях

На основе теоретического анализа и данных эмпирического исследования можно выделить несколько ключевых механизмов, через которые родительские сценарии воплощаются в собственной семье.

1) Прямое идентификационное копирование. Часть респондентов прямо указывала, что их нынешняя семья «похожа на родительскую». Усвоенные в детстве «неписанные правила», такие как «Не выноси сор из избы» (55,7 %, n=39) и «Важно, что подумают другие» (44,3 %, n=31, Рис. 1), продолжают регулировать поведение во взрослых отношениях. Этот механизм наиболее характерен для семей с высокой степенью эмоционального слияния и низкой дифференциацией «Я» [12].

2) Реактивное формирование («построение от противного»). Данные опроса содержат прямые указания на этот механизм: «строю отношения от противного», «очень рада, что родительская семья и моя нынешняя — это две противоположности». Важно отметить, что реактивное формирование, несмотря на свою осознанность, также является формой зависимости от родительского сценария, поскольку определяется им негативно («я не буду как они»), а не автономно [13]. В нашем исследовании 41,4 %

Какие из следующих "неписаных правил", по вашему мнению, существовали в вашей родительской семье? (можно выбрать несколько вариантов)

70 ответов

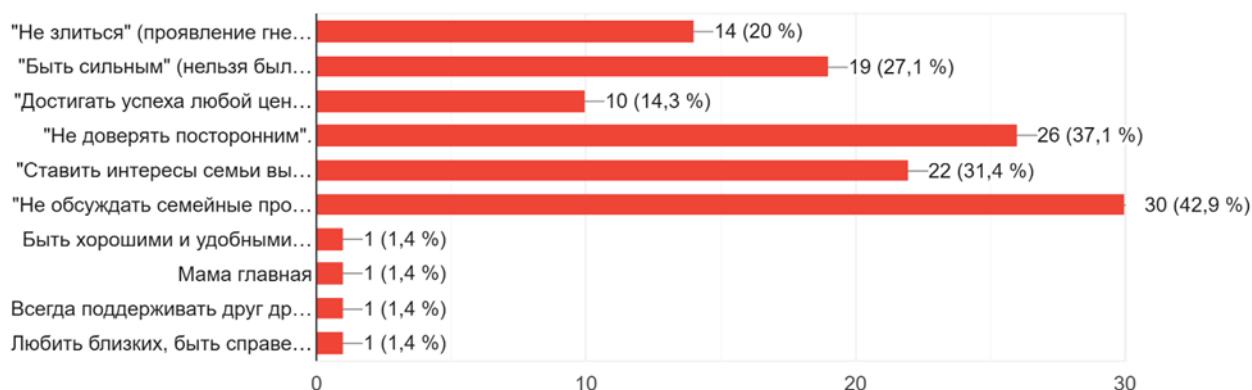


Рис. 1. Распределение выбора различных неписанных правил среди участников исследования

С какими из приведенных ниже утверждений вы согласны относительно ваших текущих отношений?

70 ответов

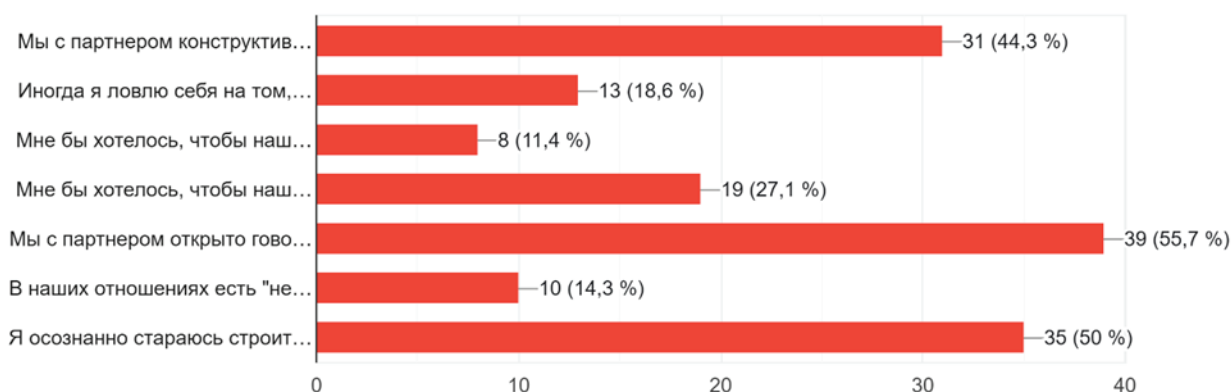


Рис. 2. Доля респондентов, согласных с утверждением «Я сознательно строю отношения от противного, чтобы не повторить модель родителей»

($n=29$) респондентов сознательно строят отношения как противоположность родительским (Рис. 2).

3) Селективный выбор партнера по принципу «знакового сценария». Теория привязанности Дж. Боулби объясняет, что внутренняя рабочая модель отношений, сформированная в детстве, направляет выбор партнера [14]. Человек бессознательно ищет того, кто соответствует его глубинным ожиданиям о близости, даже если эти ожидания болезненны. Современные исследования подтверждают, что люди с тревожным стилем привязанности часто выбирают партнеров с избегающим стилем, воспроизводя дисбаланс, наблюдавшийся в отношениях родителей [15].

4) Передача незавершенного траура и семейных тайн. Данные открытых вопросов опроса, где респонденты описывали травмирующие воспоминания (драки, измены, развод), указывают на наличие в семейной истории непрожитых, вытесненных событий. Согласно концепции Шютценбергер, энергия такого незавершенного траура может

передаваться потомкам через «семейные призраки» — непрожитые чувства предков, которые требуют разрешения в последующих поколениях [16].

3. Методы выявления и коррекции трансгенерационных паттернов в психологическом консультировании

Для работы с трансгенерационными паттернами в консультировании супружеских пар необходим комплексный методологический подход, интегрирующий диагностику и коррекцию.

3.1. Диагностический этап: выявление унаследованных сценариев

Диагностика направлена на перевод бессознательных паттернов в поле осознанной рефлексии. Ключевыми ин-

струментами, подтвердившими свою эффективность в нашем исследовании, являются:

1) Генограмма (метод М. Боуэна). Совместное построение схемы семьи за три поколения позволяет визуализировать повторяющиеся паттерны: возрасты вступления в брак, разводов, причины смертей, профессиональные выборы, характер эмоциональных связей (слияние, конфликт, отчуждение). В нашем исследовании качественный анализ нарративов о родительской семье выявил готовность респондентов к такой работе: 37,1 % (n=26) отметили, что заполнение опроса помогло им задуматься о связях между прошлым и настоящим, что подтверждает диагностическую ценность генограммы как инструмента метапозиции [17].

2) Анализ «неписанных правил» и семейных мифов. Данные опроса показывают высокую распространённость скрытых установок, регулирующих поведение. Наиболее частыми правилами в родительских семьях респондентов стали: «Не выноси сор из избы» (выбрали 55,7 %, n=39) и «Важно, что подумают другие» (44,3 %, n=31). Значимым индикатором деструктивного влияния выступает правило «Нельзя быть счастливее родителей», которое отметили 22,9 % (n=16) опрошенных. Выявление и вербализация этих правил в консультировании — первый шаг к их осознанию и пересмотру [18].

3) Метод «линии жизни» (А. А. Шутценбергер). Со-поставление ключевых дат и возрастов в жизни клиента с событиями в истории его рода позволяет выявить «синдром годовщины» и потенциальные точки кризиса. Качественные ответы респондентов, содержащие описания травм («развод», «физическая агрессия», «поставили перед выбором»), являются маркерами потенциально незавершённого траура, который может неосознанно влиять на текущие отношения, вызывая кризисы в схожие возрастные периоды.

4) Циркулярное интервью. Вопросы, направленные на исследование различий и повторений в поколениях («Чем ваши конфликты с партнёром похожи на конфликты ваших родителей?», «Что из модели вашей родительской семьи вы сознательно отвергаете?»), помогают клиенту занять мета-позицию. Эмпирические данные подтверждают актуальность таких вопросов: 41,4 % (n=29) респондентов согласились с утверждением, что их отношения сознательно строятся как противоположность родительским, а 22,9 % (n=16), напротив, видят их похожими.

3.2. Коррекционный этап: стратегии работы в консультировании

Коррекционная работа строится на основе диагностических инсайтов и направлена на прерывание автоматического воспроизведения деструктивных паттернов.

1) Эмоциональное отреагирование и завершение траура. Работа с незавершёнными потерями и семейными тайнами, выявленными через генограмму и нарративы. Техники могут включать символические действия (на-

писание писем предкам, методика «пустого стула»), позволяющие выразить подавленные чувства и «вернуть» предкам их неразрешённые проблемы.

2) Рефрейминг и переформулирование семейных мифов и правил. Консультант помогает паре подвергнуть критическому осмыслению усвоенные установки. Например, правило «Не выноси сор из избы» может быть переформулировано в новое: «Открытость и доверие в паре важнее, чем мнение окружающих». Это позволяет создать сознательный, а не автоматический, контракт между партнёрами.

3) Упражнения на повышение дифференциации «Я». Задача — помочь партнёрам научиться сохранять свою позицию и автономию в условиях эмоциональной напряжённости, не вовлекаясь в триангуляции и не прибегая к реактивному формированию. Это снижает степень эмоционального слияния, унаследованного из родительских систем.

4) Закрепление новых паттернов взаимодействия. На основе осознанных решений пара совместно с консультантом разрабатывает и апробирует новые, альтернативные сценарии поведения в типичных конфликтных ситуациях. Это способствует формированию уникальной, а не унаследованной, модели отношений.

4. Обсуждение результатов и выводы

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование подтверждает центральную гипотезу о значительном влиянии неосознаваемых моделей родительской семьи на супружеские отношения через механизмы трансгенерационного повторения.

Эмпирические данные (N=70) свидетельствуют о двойственной природе родительского влияния. С одной стороны, усваиваются ресурсные паттерны: 70 % (n=49) респондентов отметили уважение к чувствам в родительской семье, а 58,6 % (n=41) — эмоциональную близость родителей. Эти элементы становятся основой для построения доверительных отношений. С другой стороны, в системах присутствуют ригидные, потенциально дисфункциональные элементы: 77,1 % (n=54) указали на «чёткие и непоколебимые правила», а 48,6 % (n=34) — на строгое распределение ролей, что может ограничивать гибкость и адаптивность собственной семьи.

Качественный анализ выявил живую, часто противоречивую картину усвоения. Нарративы респондентов варьируются от идиллических описаний («любовь в основе всего») до травматичных («драки», «поставили перед выбором»), что прямо указывает на интериоризацию конкретных сценариев взаимодействия. Рефлексивные ответы на вопрос о том, помог ли опрос задуматься, демонстрируют высокий запрос на осмысление этих связей: более трети участников (37,1 %, n=26) дали положительный развёрнутый ответ.

Теоретический анализ позволил операционализировать механизмы трансгенерационного влияния (прямое копирование, реактивное формирование, селективный выбор партнёра, передача незавершённого траура), что

имеет непосредственную практическую ценность. Понимание этих механизмов позволяет консультанту не просто констатировать «влияние прошлого», а точно определить его каналы и логику.

Таким образом, психологическое консультирование пар, столкнувшихся с трудностями, должно включать в качестве обязательного элемента анализ трансгенерационного контекста. Использование генограммы, анализа семейных правил и нарративов, методов завершения траура и повы-

шения дифференциации создаёт условия для прерывания цикла деструктивного повторения. Это способствует переходу от бессознательного воспроизведения родительских моделей к сознательному, ответственному и творческому построению собственных уникальных супружеских отношений. Перспективой дальнейших исследований может стать разработка и валидизация стандартизированной программы консультирования для пар, фокусирующейся на коррекции трансгенерационных паттернов.

Литература:

1. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. N.Y.: Jason Aronson, 1978. 432 p.
2. Росстат. Число браков и разводов [Электронный ресурс] // Демографический ежегодник России. 2023: статистический сборник. М.: Росстат, 2024. Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Doc_2023.pdf (дата обращения: 09.02.2026).
3. Росстат. Выборочное наблюдение репродуктивных планов населения в 2022 г. (РПН-2022) [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/RPN22/index.html (дата обращения: 10.02.2026).
4. Satir V. Conjoint Family Therapy. Palo Alto: Science and Behavior Books, 1964. 245 p.
5. Minuchin S. Families and Family Therapy. Cambridge: Harvard University Press, 1974. 320 p.
6. Byng-Hall J. Rewriting Family Scripts: Improvisation and Systems Change. London: Routledge, 1995. 288 p.
7. Kerr M. E., Bowen M. Family Evaluation: An Approach Based on Bowen Theory. N.Y.: W. W. Norton & Company, 1988. 368 p.
8. Titelman P. Triangles: Bowen Family Systems Theory Perspectives / ed. by P. Titelman. N.Y.: Routledge, 2008. 547 p.
1. Boszormenyi-Nagy L., Spark G. Invisible Loyalties: Reciprocity in Intergenerational Family Therapy. N.Y.: Harper & Row, 1973. 304 p.
2. Шутценбергер А. А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / пер. с франц. И. К. Масалов. — 3-е изд. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. — 256 с.
3. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2005. 440 с.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. М.: Когито-Центр, 2017. 368 с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2009. 288 с.
6. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. N.Y.: Basic Books, 1969. 428 p.
7. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change. N.Y.: Guilford Press, 2016. 504 p.
8. Босормени-Надь И. Невидимые лояльности семьи // Семейная психотерапия: Хрестоматия / под ред. В. Н. Донских. М.: Когито-Центр, 2015. С. 112–135.
9. McGoldrick M., Gerson R., Petry S. Genograms: Assessment and Intervention. N.Y.: W. W. Norton & Company, 2008. 384 p.
10. Framo J. L. Family-of-Origin Therapy: An Intergenerational Approach. N.Y.: Brunner/Mazel, 1992. 244 p.

Методы психологической помощи людям, страдающим паническими атаками

Карманова Наталья Сергеевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена анализу методов психологической помощи лицам, испытывающим панические атаки, с акцентом на сочетание классических и дополнительных терапевтических подходов. Проанализировано их влияние на тревожную симптоматику, восприятие телесных ощущений и эффективность терапевтических результатов. Делается вывод о практической значимости комплексного подхода для современной психологической практики.

Ключевые слова: панические атаки, тревожные расстройства, психологическая помощь, когнитивно-поведенческая терапия, арт-терапия, телесно-ориентированные методы, осознанность, саморегуляция.

Проблематика панических атак занимает заметное место в клинической и консультативной психологии, прежде всего из-за их влияния на повседневное функцио-

нирование людей трудоспособного возраста, обращающихся за психологической помощью. В практике психологического консультирования панические атаки чаще

всего проявляются как внезапные эпизоды интенсивной тревоги, при которых соматические и когнитивные симптомы переживаются клиентом как непосредственная угроза собственной безопасности.

В. В. Дубинина дает следующее определение панической атаки: «Паническая атака — это внезапный тяжелый приступ мучительного, иногда непереносимого страха и тревоги, сопровождающийся различными вегетативными симптомами. Человека в таком состоянии охватывают болезненные навязчивые мысли, которые давят всё сильнее и сильнее до мыслей о сумасшествии. Наступает чувство потери контроля над собой и боязнь того, что паника никогда не закончится. Сколько людей — столько и видов тревожных мыслей. Панические атаки меняют поведение человека. Он становится нервным, загнанным, дерганным, начинает избегать ситуаций, которые могут вызвать это расстройство, прислушивается к своему состоянию и боится нового приступа». [1, с. 282]. Исследователь акцентирует субъективную тяжесть переживания и поведенческие изменения, но автор сознательно смещает фокус с диагностических критериев на феноменологическое описание внутреннего опыта. Подход В. В. Дубининой усиливает клиническую выразительность понятия, при этом снижая его операциональность для эмпирических исследований, из-за того, что границы состояния размываются индивидуальными интерпретациями страха и контроля [1].

Д. В. Рыжая отмечает особенности панических атак: «Во время приступа наблюдается усиление или учащение сердцебиения, затрудняется дыхание, отмечается сухость во рту, потливость ладоней, тошнота или дискомфорт в животе. Часто пациенты отмечают учащение позывов на дефекацию («медвежья болезнь») и напряжение мускулатуры. Если пациент склонен к катастрофизации, у него возникают страхи смерти, потери сознания, упасть в неприглядной позе (особенно применим для женщин). Пусковым механизмом атаки являются тревожные мысли или ощущения. Под их влиянием как при реальной угрозе, в организме происходит ускоренная выработка катехоламинов, в том числе адреналина, что ведет к сужению сосудов и быстрому подъему артериального давления. Компенсаторно возникает тахикардия и учащение дыхания. В связи с этим в крови понижается концентрация углекислого газа, в тканях накапливается лактат натрия. В головном мозге происходит гиперактивация норадренергических нейронов, также активируются церебральные хеморецепторы, обладающие чувствительностью к лактату и изменению газового состава крови при гипервентиляции. Одновременно с этим выделяются нейротрансмиттеры, блокирующие тормозное влияние ГАМК на возбудимость нейронов. Результатом данных процессов является усиление чувства тревоги и страха. Длительность панических атак колеблется в пределах 10–15 минут». [3, с. 122–123]. Описание Д. В. Рыжей демонстрирует биопсихологическую модель панической атаки, где физиологические реакции напрямую связаны с когни-

тивными установками пациента. Автор выстраивает причинную цепочку от тревожной мысли к нейрохимическим изменениям, усиливая научную аргументацию [3].

В рамках клинической практики паническая атака рассматривается как результат сложного взаимодействия физиологических реакций, когнитивных интерпретаций и поведенческих стратегий избегания. Клиент нередко фиксируется на телесных ощущениях, интерпретируя учащенное сердцебиение или головокружение как признаки тяжелого заболевания. Подобная интерпретация телесных сигналов нередко усиливает тревогу и закрепляет замкнутый круг переживаний, при котором ожидание приступа начинает поддерживать саму симптоматику. Психологическая помощь направлена на разрыв этого круга через изменение когнитивных установок, эмоциональной регуляции и поведенческих реакций.

В клинической практике одним из наиболее разработанных направлений помощи при панических атаках считается когнитивно-поведенческая терапия. В ходе работы психолог помогает клиенту выявлять автоматические мысли катастрофического содержания и подвергать их проверке на соответствие реальности. Специалист совместно с клиентом анализирует предшествующие приступу ситуации, телесные ощущения и интерпретации, после чего формирует альтернативные, более реалистичные объяснения происходящего. Регулярная практика когнитивной реструктуризации снижает уровень тревожной настороженности и уменьшает частоту приступов.

Существенную роль в работе с паническими атаками играет обучение навыкам саморегуляции. Дыхательные техники, методы мышечной релаксации и тренировка осознанного внимания позволяют клиенту снижать интенсивность физиологического возбуждения. Освоение медленного диафрагмального дыхания способствует стабилизации вегетативных реакций и формирует у человека ощущение управляемости собственного состояния. При регулярной практике это отражается на росте уверенности и снижении страха перед телесными ощущениями.

Отдельного внимания заслуживает экспозиционный подход, который предполагает постепенное и контролируемое столкновение клиента с пугающими ощущениями или ситуациями. В рамках терапии человек намеренно вызывает умеренные телесные реакции, например, учащение дыхания, и наблюдает за тем, что они не приводят к катастрофическим последствиям. В результате у клиента постепенно разрушаются устойчивые страховые ожидания, что приводит к формированию нового эмоционального опыта, основанного на принятии тревоги.

Наряду с индивидуальной терапией в практике психологической помощи применяются групповые формы работы. Групповой формат создает пространство для обмена опытом, нормализации переживаний и снижения чувства изоляции. Участники группы получают возможность наблюдать динамику изменений у других людей и перенимать эффективные стратегии совладания. Совместное обсуждение трудностей и успехов усиливает мо-

тивацию к продолжению терапии и поддерживает позитивные изменения.

Таблица 1 позволяет рассмотреть эффективность методов психологической помощи при панических атаках через сопоставление нескольких клинически значимых показателей, а не только уровня тревоги х.

Высокая результативность когнитивно-поведенческой терапии связана с направленной работой с автоматическими мыслями и стратегиями избегания. Это отражается в снижении тревожной симптоматики и частоты панических атак, а также в формировании чувства контроля над состоянием.

Таблица 1. Сравнительный анализ методов психологической помощи при панических атаках по показателям эффективности и устойчивости результатов [5]

| Метод психологической помощи | Основной терапевтический фокус | Среднее снижение уровня тревоги, % | Влияние на частоту панических атак | Субъективное чувство контроля | Сохранность эффекта через 6 месяцев | Типичные ограничения применения |
|-------------------------------------|---|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| Когнитивно-поведенческая терапия | Коррекция катастрофических интерпретаций, изменение поведенческих паттернов | 55–65 | Значительное снижение | Высокое | Высокая | Требует когнитивной вовлеченности клиента |
| Экспозиционные техники | Работа со страхом телесных ощущений и избеганием | 45–60 | Значительное снижение | Среднее | Средняя | Повышенная тревога на начальных этапах |
| Релаксационные и дыхательные методы | Снижение физиологического возбуждения | 30–40 | Умеренное снижение | Среднее | Низкая | Ограниченный эффект без когнитивной проработки |
| Групповая психологическая терапия | Нормализация переживаний, социальная поддержка | 35–50 | Умеренное снижение | Среднее | Средняя | Не подходит клиентам с выраженной социальной тревогой |
| Психо-образовательные интервенции | Формирование понимания механизмов паники | 25–35 | Косвенное снижение | Среднее | Средняя | Недостаточны как самостоятельный метод |

В обзорах и метаанализах указывается, что около 50–70 % пациентов демонстрируют выраженное уменьшение симптомов или ремиссию при паническом расстройстве, поэтому данные показатели использованы как ориентир при построении таблицы. Вариативность связана с различиями в дизайне исследований, формате терапии и длительности вмешательства. охраняется тенденция более высокой эффективности методов когнитивно-поведенческой направленности по сравнению с пассивным контролем или менее структурированными вмешательствами [5].

Элементы экспозиции, как правило, усиливают работу с избеганием и страхом телесных ощущений. Методы релаксации и дыхательные техники также снижают физиологическое возбуждение, однако при отсутствии когнитивной переработки их влияние чаще ограничивается краткосрочным эффектом. Групповая терапия добавляет

ценность через социальную поддержку и обмен стратегиями совладания, но её эффект часто ограничивается уровнями социальной тревожности участников [5].

Психообразовательная работа выполняет вспомогательную функцию, поскольку расширяет понимание клиентом природы собственных симптомов и тем самым опосредованно снижает частоту приступов панических атак. Комплексный анализ показывает, что интеграция когнитивно-поведенческих методов с компонентами релаксации и осознанности даёт более устойчивые результаты как в краткосрочной перспективе, так и при отсроченных показателях через полгода после завершения активной терапии [5].

При недостаточной эффективности стандартных вмешательств или при высокой чувствительности к телесным проявлениям тревоги в практике применяются и менее стандартные методы, ориентированные на расширение способов

саморегуляции и переработки эмоционального опыта. Музыкальная терапия используется как форма опосредованного воздействия на аффективную сферу, особенно в ситуациях, когда вербализация переживаний затруднена.

П. М. Пименова рассматривает методику арт-терапии: «арт-терапевтическое направление помогает справиться со страхами, негативными эмоциями, стрессом, трудными временами, снять острое состояние, нормализовать психологическое здоровье человека путём проработки проблем, вследствие чего успешность личности вернётся и стабилизируется» [2, с. 166]. Интерпретация арт-терапии у П. М. Пименовой носит выраженный гуманистический характер и опирается на представление о творчестве как ресурсе саморегуляции. Автор подчеркивает восстановительный потенциал метода, однако не разграничивает краткосрочное облегчение состояния и устойчивые терапевтические изменения, ограничиваются возможности оценки эффективности арт-терапии при панических атаках в рамках доказательной психологии [2].

Телесно-ориентированная терапия применяется для восстановления контакта с собственным телом, который часто нарушается при панических атаках из-за гиперфиксации на соматических симптомах. Работа с позой, движением и мышечным напряжением помогает человеку распознавать ранние признаки тревожного возбуждения и реагировать на них более гибко. Снижается страх телесных реакций и постепенно возвращается ощущение безопасности, успокаивая человека.

Практики осознанности используются для формирования наблюдательной позиции по отношению к тревожным мыслям и эмоциям. В рамках таких занятий клиент учится фиксировать переживания без оценки и борьбы, что уменьшает их субъективную угрожающую значимость. Эффект особенно заметен у лиц с выраженной склонностью к катастрофизации, хотя степень изменений во многом зависит от регулярности практики.

Методы биологической обратной связи применяются как инструмент обучения управлению физиологическими параметрами. Получая визуальную или аудиальную информацию о частоте дыхания или сердечного ритма, человек осваивает навыки произвольного снижения возбуждения. Усиливается чувство предсказуемости собственных реакций и снижается тревожное ожидание повторных, вновь возникающих, приступов панических атак.

Е. В. Синева пишет и о других методах: «доказано снижение уровня тревожности при регулярных занятиях йогой, в частности, физическими упражнениями, специальными дыхательными упражнениями, медитацией» [4, с. 266]. Е. В. Синева рассматривает телесно-ориентированные и медитативные практики как средство снижения тревожности, так, делая акцент на регулярности занятий. Позиция исследователя отражает интегративный подход, однако автор не уточняет механизмы переноса телесного расслабления на когнитивный уровень [4]. Следовательно, остается открытым вопрос о границах применения данных методов при выраженной склонности к катастрофизации.

Таким образом, анализ современных подходов к психологической помощи при панических атаках подтверждает значимость комплексного воздействия на когнитивные, эмоциональные и телесные компоненты тревожного реагирования. Использование только одного метода ограничивает глубину и устойчивость терапевтических изменений, тогда как сочетание доказательных психологических интервенций с дополнительными практиками саморегуляции расширяет адаптационные ресурсы личности. Комплексный подход учитывает индивидуальные особенности переживания паники, снижает страх телесных ощущений, корректирует дезадаптивные интерпретации и формирует опыт управляемости собственного состояния.

Литература:

1. Дубинина В. В. Оценка распространенности панических атак у подростков // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. — Пенза: Наука и Просвещение, 2021. — С. 281–283.
2. Пименова П. М. Техники арт-терапии в обеспечении психологического здоровья личности // Медицинский научный экспериментариум. — Москва: Государственный университет просвещения, 2025. — С. 161–168.
3. Рыжая Д. В. Панические расстройства как важная социальная проблема XXI века // Мечниковские чтения. Санкт-Петербург: Северо-Западный гос. мед. ун-т им. И. И. Мечникова, 2022. — С. 122–123.
4. Синева Е. В. Применение методов йогатерапии в работе с пациентами, страдающими расстройствами аффективного спектра // Проблемы теории и практики современной психологии. — Иркутск: Иркутский государственный университет, 2021. — С. 263–269.
5. Rayburn N. R. Cognitive-behavioral therapy for panic disorder: a review of treatment elements, strategies and outcomes // CNS Spectrums. — 2003. — Vol. 8, №. 5. — P. 356–362.

Системная профилактика профессионального выгорания педагогов: уроки финской образовательной модели

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

В статье рассматривается финский подход к профилактике и коррекции профессионального выгорания учителей как целостная система, интегрированная в государственную образовательную политику. На основе анализа научных источников и социально-экономических условий показано, что низкий уровень выгорания в Финляндии является следствием не отдельных психологических тренингов, а комплексных институциональных мер, направленных на создание поддерживающей профессиональной среды. Ключевыми элементами этой системы выступают: высокий социальный статус и автономия учителя, развитая инфраструктура охраны труда, финансовая стабильность, отсутствие избыточной конкуренции и культурное доверие к профессии. Делается вывод о том, что финский опыт демонстрирует эффективность парадигмы, в которой ответственность за благополучие педагога переносится с индивидуального на системный уровень.

Введение: выгорание как системный вызов

Профессиональное выгорание представляет собой психологический синдром, развивающийся в ответ на хронический стресс на рабочем месте и включающий три ключевых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [5]. Профессиональное выгорание учителей признаётся одной из наиболее острых проблем современных образовательных систем. В педагогической деятельности это не просто усталость, а процесс глубокой профессиональной деформации, ведущий к снижению качества обучения, текучести кадров и личностным кризисам. В то время как во многих странах, включая Россию, доминирует индивидуалистический подход, фокусирующийся на развитии личной стрессоустойчивости педагогов, Финляндия представляет уникальный пример системно-ориентированной модели, где благополучие учителя рассматривается как основа образовательного успеха.

Исторические и социокультурные предпосылки: от реформ к доверию

Главный принцип финской системы образования можно сформулировать так: сначала благополучие и счастье ребенка, а потом — академические результаты. Однако невозможно построить школу, ориентированную на благополучие ребенка, с выгоревшим учителем.

Действительно, многие системные меры, которые сейчас предотвращают выгорание учителей, в Финляндии были заложены в ходе масштабных реформ 1970-х годов, известных как создание «Peruskoulu» — единой общеобразовательной школы.

Одним из ключевых моментов реформы стало упразднение двух- или трехступенчатой системы (подобно немецкой), где после начальной школы дети проходили отбор в разные типы школ. Была введена единая 9-летняя общеобразовательная школа для всех, избавляющая от ранней се-

грегации. Это решение освободило учителей от необходимости быть «судьей», решающим будущее ребенка в 10–12 лет, и позволило уменьшить давление ответственности за «неправильную» оценку. Фокус сместился с отбора на поддержку развития каждого. Принятые меры радикально снизили стресс для учителей начального и среднего звена.

Постепенно стал меняться сам подход к деятельности учителя и его роли в процессе обучения. В 1979 году было принято решение о том, что все учителя обязаны иметь степень магистра, что обеспечило высокий базовый уровень квалификации и социальный престиж профессии.

В 1990-е годы последовали такие ключевые шаги, как отмена инспекций школ, что резко снизило бюрократическую нагрузку и атмосферу подозрительности. Внешний контроль был заменён системой национального оценивания на основе выборки. Государством был сделан выбор в пользу отказа от системы рейтинговых школ. Прежняя разница в зарплатах опытных и молодых учителей стала минимальна. Такая политика была сознательным выбором в пользу устранения факторов, провоцирующих стресс и конкуренцию и переводила фокус на сотрудничество и внутреннюю мотивацию.

Институциональная инфраструктура поддержки: меры на уровне системы

«Единственный способ улучшить школы — это улучшить условия труда и профессиональное развитие учителей. Все остальное — вторично» [10]. Такую мысль высказывал в своем интервью для «The Guardian» Паси Сальберг — один из самых цитируемых в мире экспертов по образованию.

Система образования Финляндии создаёт «поддерживающие леса» вокруг учителя через конкретные институты:

1. Службы охраны труда здоровья (työterveyshuolto). Работодатель по закону обязан предоставлять каждому учителю доступ к бесплатным консультациям психолога, физиотерапевта и врачей. Это не периферийная услуга, а обязательный элемент рабочей среды.

2. Система социального и медицинского страхования. Выгорание признано медицинским состоянием. При диагностировании учитель имеет право на полноценный оплачиваемый больничный для реабилитации, без страха потери работы или стигматизации. Финансовая защищённость снимает один из ключевых стресс-факторов.

3. Инвестиции в непрерывное развитие. Государство и муниципалитеты финансируют курсы повышения квалификации, позволяя учителям обновлять знания и чувствовать профессиональный рост, что является ключевым ресурсом против стагнации и цинизма [2].

Помимо этого, проводится постоянная системная поддержка на уровне школы:

— В школах активно применяются менторство и коучинг. Для молодых учителей обязательна система наставничества. Более опытные коллеги помогают адаптироваться, что снижает стресс в начале карьеры.

— В рамках коллективов школ регулярные проводятся встречи и супервизии. Это подразумевает не только административные планерки, но и встречи по обмену опытом, обсуждению сложных случаев (подобно супервизии у психологов), где можно получить совет и эмоциональную поддержку от коллег.

— Ведется серьезная просветительская работа о важности здорового баланса работы и жизни. Культура не предполагает засиживания допоздна в школе или работы в выходные. Это уважается и администрацией, и обществом.

«Выгорание было положительным образом связано с высокими требованиями, в то время как рабочая вовлеченность была положительно связана с наличием рабочих ресурсов, таких как возможности для профессионального развития и социальная поддержка со стороны школ и руководства» [2].

Культура автономии и доверия как психологический ресурс

Возможно, самый мощный профилактический фактор — это культурный код финского образования. Общество поддерживает культурные и социальные факторы, влияющие на самоощущение педагогов. Учитель в Финляндии — уважаемая профессия. Это то, что было до реформы и остается неизменным сегодня.

Ощущение ценности — это ключевой, фундаментальный фактор в профилактике выгорания, особенно в помогающих профессиях, таких как учительство. Оно без сомнения является ядром защиты от выгорания.

Выгорание — это не просто усталость. Это синдром эмоционального истощения, деперсонализации (цинизма) и снижения профессиональной эффективности. Он возникает, когда есть хроническое несоответствие между вложениями (энергия, время, энтузиазм, идеалы) и возвратом. «Возврат» же — это не только зарплата, это, в первую очередь, психологическое вознаграждение:

1. Чувство компетентности: «Я могу решать профессиональные задачи, вижу результат своего труда».

2. Чувство автономии: «Я сам принимаю решения, влияющие на мою работу».

3. Чувство значимости и принадлежности: «Мой труд важен и признан коллегами, руководством, обществом».

Ощущение ценности — это и есть комплексное чувство значимости, компетентности и уважения. Когда учитель его испытывает, он получает мощный внутренний ресурс, который буферизует стресс и превращает трудности в вызовы, а не в угрозы.

Финская система целенаправленно создает это ощущение, а также уделяет внимание восполнению и развитию внутренних ресурсов педагога.

— Социальный статус учителя находится на достойном уровне. Высокий конкурс в педагогические вузы и общественное уважение дают установку: «Ты — один из лучших, тебе доверяют будущее».

— Профессиональная автономия позволяет учителю самостоятельно определять методы преподавания, оценивать учащихся и планировать учебный процесс. Педагоги считаются экспертами, к чьему мнению прислушиваются. «Переживание профессиональной агентности — то есть способность влиять на свою работу и чувствовать себя ее автором — оказалось ключевым фактором, способствующим благополучию учителей и их устойчивости в условиях крупномасштабных изменений» [8].

— Контроль уступает место доверию. Родители и общество не вмешиваются в профессиональные решения учителей, рассматривая школу как зону ответственности квалифицированных специалистов. Учитель, таким образом, получает сигнал: «Мы ценим твой профессионализм и экспертизу, ты — творец процесса. Это резко снижает давление извне и конфликтность».

— Отсутствие публичного унижения. Нет рейтингов школ. Ошибка или сложный класс — это не позор, а задача для внутренней профессиональной поддержки.

Как отмечает Паси Сальберг, ключ к успеху — «не в том, чтобы заставлять учителей работать больше, а в том, чтобы создать условия, в которых они могут работать лучше. [11].

Реагирование на кризис: когда профилактика не работала

Борьба с выгоранием — это не проект с датой окончания, а непрерывный процесс адаптации системы к меняющимся условиям и человеческим потребностям. Решить её раз и навсегда невозможно.

Последние исследования показывают, что выгорание ведет за собой ряд последствий, оказывающих влияние на все общество:

Педагогика является одной из наиболее ресурсно-затратных сфер деятельности. Опросы в Финляндии говорят о том, что около половины начинающих учителей рассматривали возможность смены карьеры, что указы-

ваит на сложность адаптации даже в поддерживающей среде [9; 14]. Принятые меры направлены на изменение ситуации, однако, по опросам, примерно треть финских учителей испытывают высокий уровень рабочего стресса и находятся в зоне риска развития выгорания [13]. Еще не до конца сделаны выводы, какое влияние оказала пандемия COVID-19, ставшая серьёзным испытанием. Стресс, пережитый в этот период, может быть значимым предиктором риска выгорания среди преподавателей университетов [Temattic study, 2023].

Такие данные, регулярно освещаемые в финской прессе (Yle, Helsingin Sanomat), показывают, что проблема профессионального выгорания учителей признается и обсуждается открыто, без стигматизации, с фокусом на поиск системных решений.

Важной частью системы, учитывая все вышесказанное, является алгоритм действий при уже возникшем выгорании. Если учитель начинает чувствовать симптомы выгорания, он имеет возможность обратиться к школьной медсестре или врачу по охране труда. При необходимости учитель вместе с администрацией (директором, завучем) оперативно ищут временные решения: сокращение нагрузки, перераспределение задач, предоставление краткого отпуска. Может быть оформлен больничный лист, и учитель проходит реабилитацию, не боясь потерять работу. После возвращения часто составляется индивидуальный план адаптации, чтобы избежать рецидива.

Финская система настроена так, чтобы направить усилия на коррекцию условий труда, а не только на лечение сотрудника. Выгорание трактуется не как личная неудача, а как сигнал системного сбоя. Одно понимание, что проблема может возникнуть и есть готовность предложить пути для ее решения, делают систему более гибкой и привлекательной. Для учителя это означает: «Ты не один на один с проблемой». У него появилась профессио-

нальная команда поддержки, что снижает эмоциональное выгорание от чувства беспомощности.

Заключение: главный урок — системность и инвестиции

Попытка решить проблему выгорания «однажды и навсегда» — это иллюзия контроля над живой социальной системой. Эффективная стратегия — это не разовая реформа, а создание перманентной инфраструктуры работы, каналов для честного разговора о трудностях, быстрых механизмов помощи, культуры, где просьба о поддержке не считается слабостью. Такую инфраструктуру нельзя «внедрить», её можно только постоянно возвращать и защищать.

Финская модель показывает, что эффективная борьба с выгоранием педагогов — это не дополнительный психологический сервис, а стержневой принцип организации всей образовательной системы. Она требует:

— Значительных государственных инвестиций в заработную плату, инфраструктуру поддержки и профессиональное развитие

— Культуры доверия к профессионализму учителей

— Приоритета качества образовательного процесса над формальными показателями и отчётностью

Этот подход означает стратегический выбор: благополучие учителя является не расходом, а инвестицией в качество образования и будущее общества. Для других стран, финский опыт указывает на необходимость изменению парадигмы — от поиска «слабого звена» в лице учителя к проектированию такой образовательной среды, где условия для выгорания минимизированы системно. Только признав проблему выгорания организационной, а не индивидуальной, можно создать устойчивую и эффективную систему образования.

Литература:

1. Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the Profession Back In: Call to Action*. Learning Forward.
2. Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
3. Helsingin Sanomat. (Регулярные публикации). Раздел «Opinion» / «Näkökulmat».
4. Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 3(3), 55–59.
5. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
6. Ministry of Social Affairs and Health, Finland. (2021). *Occupational Health Care Act*.
7. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
8. Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303–325.
9. Räsänen, M., et al. (2020). "I'm leaving the ship" — Early career teachers' intentions to leave the profession in Finland. *European Journal of Teacher Education*.
10. Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (2nd ed.). Teachers College Press.
11. Sahlberg, P. (2015, June 17). How Finland's young people became the world's smartest. *The Guardian*.
12. The Social Insurance Institution of Finland (Kela). (2023). *Sickness allowance*.
13. Tikkanen, L., et al. (2022). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2022 — Koulutuksen arjen rakentajat*. Opetushallitus.

14. Viitanen, T., & Laine, S. (2021). Teacher's Burnout in Finland. In Understanding Teacher Burnout in a Digital Age (pp. 34–52). IGI Global.
15. Yle News. (Печулярные публикации). Раздел «Education» / «Koulutus».

Восприятие своей привлекательности женщинами разных возрастных групп

Макарова Анна Рустемовна, студент магистратуры
Московский институт психоанализа

Самовосприятие — это субъективная оценка собственных качеств, внешности и способностей, интегрирующая сенсорные, когнитивные и аффективные компоненты [5]. У женщин оно формируется под влиянием культурных норм, медиа и социальных ролей, что приводит к специфическим особенностям: повышенной критичности к телу и зависимости от внешнего одобрения [13].

В России проблема актуальна: по данным Росстата (2024), 68 % женщин 18–35 лет выражают неудовлетворённость фигурой, что коррелирует с депрессией и расстройствами пищевого поведения.

За минувшее десятилетие изучение восприятия человеческих лиц активно развивается в различных дисциплинах (от общей и социальной до клинической психологии и дальше), что обусловлено практическими нуждами (в рекламе, брендинге имиджа, эстетической медицине, кинематографе и т. д.). В этой сфере глубоко проработаны вопросы анализа лица собеседника, идентификации эмоций, толкования мимики и оценки черт характера окружающих. Несмотря на большое количество исследований по распознаванию лиц других людей, существует относительно мало исследований, посвящённых восприятию собственного лица.

Наше собственное лицо играет ключевую роль в формировании личной идентичности и остаётся самым привычным образом для нас самих [21]. Подавляющее большинство научных работ фокусируется на связях между психиатрическими заболеваниями и органическими повреждениями мозга с особенностями восприятия собственного лица. В отличие от изображений чужих лиц, внутреннее представление своего лица возникает благодаря многолетним повторяющимся наблюдениям [22].

Риски повреждения или искажения лица вызывают глубокий кризис идентичности, например, при сильных изменениях внешности [9]. Однако внутреннее представление собственного лица не остаётся неизменным. Эта гибкость служит адаптивным механизмом, помогающим сохранять чувство собственной идентичности даже при неизбежных физических трансформациях, происходящих с возрастом [12].

Человек может видеть свое лицо только опосредованно через зеркало или на фотографии, то есть восприятие соб-

ственного лица отличается от восприятия других лиц или частей тела, что указывает на необходимость децентрализованной позиции и важность стимулов, связанных с самим собой. [16].

Самосознание является необходимым конструктом для чувства «Я и другие» и одним из наиболее сложных проявлений человеческого познания [15]. В физической сфере — это образ тела, в психической — совокупность уникальных качеств и черт, которыми обладает индивид [17].

Возможность распознавать собственное лицо является фундаментом для идентичности и поддержания целостного самоощущения. Образы, которые могут видеть другие и к которым мы имеем доступ — одни и те же. Так дети младенческого возраста при восприятии отражения своего лица в зеркале уже способны к определённому уровню самопознания [19], что считается предпосылкой к рефлексивному самосознанию [14]. Это способствует построению и извлечению перцептивного образа лица [23].

Современные исследования самовосприятия внешности сосредоточены в основном во взаимосвязи с телосложением [20], расстройствами пищевого поведения [10], а также депрессией [8].

В отечественной психологии самовосприятие изучалось в рамках социально-перцептивного подхода. Как отмечает А. А. Бодалев, собственный внешний облик воспринимается как отраженный Другим. Таким образом, внешность человека является важной составляющей межличностного общения, а лицо — его главным инструментом [1].

Согласно исследованиям, самоотношение к образу физического Я [6], а также характеристики личности, такие как перфекционизм [2], влияют на удовлетворённость собственной внешностью. Например, у женщин с высоким уровнем перфекционизма степень самоприятия телесного образа Я выше, чем у респондентов с низким уровнем социально предписываемого перфекционизма [2].

На основании результатов, проведенных Яровой, Н. П., Аравийской, Е. Р., Зуевой, В. С., Скуратовой, К. А. и Шелепиным, Е. Ю. [7], были обнаружены следующие особенности восприятия женщинами недостатков внешности, а также привлекательных черт: в качестве привлека-

тельных черт внешности молодые женщины чаще называли глаза (34 %), губы (22 %), нос (11 %), зрелые женщины — губы (32 %), глаза (26 %), нос (11 %). Среди недостатков молодые женщины чаще отмечали подбородок (23 %), нос (19 %), состояние кожи, воспаления (15 %). Зрелые женщины чаще всего считают недостатками морщины, носогубные складки (18 %), овал лица (14 %), веки (14 %).

Было выявлено, что механизмы самовосприятия лица у молодых и зрелых женщин различны в зависимости от доминантных характеристик самоотношения. Так, в группе молодых женщин (средний возраст $29,5 \pm 4,3$ года) длительность фиксации на своих недостатках связана с важностью отношения других, отрицания эмоций в адрес своего Я и склонностью к самообвинению. Это означает, что молодые женщины, которые проявляют интерес к своим чувствам и мыслям, находятся в гармонии с собой, уверенные в своей «интересности» для других и готовые общаться с собой «на равных» больше фиксируются на своих привлекательных чертах, нежели на недостатках, что, в свою очередь, подкрепляет их самооценку и самоотношение.

В подгруппе зрелых женщин (средний возраст $41,9 \pm 3,3$ года) восприятие недостатков внешности связано с самоуверенностью, внутренней последовательностью и самопониманием. Следовательно, чем больше женщины фиксируются на недостатках собственной внешности, тем меньше у них уверенности в своих возможностях и силах.

Авторы также подчеркивают, что в подгруппе зрелых женщин наблюдается тесная связь между самоинтересом и временем просмотра собственного лица, из этого можно предположить, что чем больше у женщины выражен интерес к себе, тем больше ее интересуют изменения во внешности. Отношение к собственному лицу является важным компонентом самооценки. Исследуя различия в восприятии себя в подгруппах молодых и зрелых женщин, мы видим, что молодые женщины демонстрируют большую включенность в процесс. Социализации, что может привести к риску объективации.

Согласно теории Л. Фестингера [11], процесс социализации женщины включает в себя критическую оценку собственной ценности. Она основывается на социальных стандартах — стандартах внешности, в первую очередь. Таким образом возникает процесс само объективации, поскольку социализация в объективирующей культуре проходит при помощи межличностных связей и средств массовой информации. В результате самообъективации женщина начинает ценить себя на основе своих внешних данных, когда она начинает «относиться к себе как к объекту, на который нужно смотреть и оценивать» [13]. Такой процесс приводит к негативным последствиям, включая такие нарушения психического здоровья, нарушения пищевого поведения, депрессию, дисморфоманию [18]. Женщины испытывают большее социальное давление по поводу своей внешности, хотя подобные процессы в некоторой степени характерны и для мужской социализации

[14]. При этом зарубежные исследования подчеркивают, что феномен самообъективации наиболее выражен у молодых женщин, нежели у женщин зрелого возраста [22].

Интересные результаты представлены в работе А. В. Орловой [4]. Автор утверждает, что имеются отличительные особенности в самовосприятии в зависимости от акцентуации характера, пола и возраста. Было обнаружено, что женщины в целом имеют тенденцию более позитивно оценивать себя и свою внешность. Молодые люди, опираясь на восприятие своей внешности, склонны описывать себя как менее предсказуемых, но гораздо менее скованных, чем эта характеристика проявляется у людей в возрасте. Также имеется тенденция к возрастанию недовольства своей внешностью с увеличением возраста. Были выявлены различия в восприятии самого себя и своей внешности в зависимости от акцентуации характера: а именно респонденты эмотивного типа акцентуации характера склонны описывать самих себя с точки зрения проявления их способности к эмпатии. Здесь преобладали такие характеристики, как безопасный, внимательный, предсказуемый и др., т. е. прежде всего подчеркивают в своем поведении и наружности те черты, которые говорят о них как об эмпатичных людях. Такие характеристики внешней привлекательности, как красивое лицо, ухоженное, симметричное преобладают в восприятии своего лица. Респонденты гипертимного типа присваивали себе все коммуникативные качества и воспринимали самих себя как привлекательных. Это может быть связано со стремлением к лидерству и психической активностью, которая свойственна данному типу.

В. А. Лабунская [3] в своем исследовании делает вывод о том, что со снижением удовлетворенности жизнью молодые люди придают большее значение внешнему облику, его ценности. Приводятся прямые корреляции между значимостью внешнего облика и выраженности ценности с обеспокоенностью внешним обликом. Возможно, это связано с установкой, что с помощью улучшения внешнего облика можно позитивно повлиять на карьеру, общение, почувствовать себя более счастливым и найти себе романтического партнера. Молодые люди, у которых удовлетворенность внешним обликом и самооценка внешнего облика выше — уровень жизненной удовлетворенности более высокий. Эти молодые люди не придают большего значения внешнему облику и его ценности для улучшения своей жизни.

Полученные результаты могут быть использованы в практике психологического консультирования для изменения стратегии восприятия образа тела и смещения фокуса с недостатков на привлекательные черты через проработку внутренних механизмов самоотношения, а также могут быть полезны для врачей-косметологов для понимания психологических причин обращения пациентов и формирования общего понимания проблем (исправление ли это недостатков или, наоборот, подчеркивание привлекательных черт) и, как следствие, повышения уровня удовлетворенности клиента.

Литература:

1. Бодалев А. А./ Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
2. Варлашкина, Е. А. и Дементий, Л. И./ Перфекционизм как личностная детерминанта отношения к внешности. Психологический вестник Уральского государственного университета, 2010. — с.15.
3. Лабунская В. А./ Самооценка, ценность, значимость внешнего облика в студенческой среде и удовлетворенность жизнью // Южно-российский журнал социальных наук. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-tsennost-znachimost-vneshnego-oblika-v-studencheskoy-srede-i-udovletvorennost-zhiznyu> (дата обращения: 11.02.2026).
4. Орлова А. В./ Особенности самовосприятия лица // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 74–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samovospriyatiya-litsa> (дата обращения: 11.02.2026).
5. Роджерс К./ Клиент-центрированная терапия. Сборник. Институт общегуманитарных исследований (ИОИ), 2025–192 с.
6. Черкашина, А. Г./ Особенности самоотношения к образу физического «Я» в зависимости от реальности телесного восприятия. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология», 2012, 1, с. 75–91.
7. Яровая, Н. П., Аравийская, Е. Р., Зуева, В. С., Скуратова, К. А. и Шелепин, Е. Ю./ Взаимосвязь самоотношения и глазодвигательных паттернов при восприятии женщинами собственного лица. Российский психологический журнал, 18(1), 2012, 22–33. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.2>
8. Aftanas, L., Akhmetova, O., Kirilenkov, K., Pustovoyt, S., Markov, A., & Danilenko, K. (2019). Gaze behavior among patients with major depression disorder when looking at own face. *Biological Psychiatry*, 85(10). <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.03.427>
9. Callahan, C. (2005). Facial disfigurement and sense of self in head and neck cancer. *Social Work in Health Care*, 40(2), 73–87. https://doi.org/10.1300/J010v40n02_05
10. Esposito, R., Cieri, F., di Giannantonio, M., & Tartaro, A. (2018). The role of body image and self-perception in anorexia nervosa: The neuroimaging perspective. *Journal of Neuropsychology*, 12(1), 41–52. <https://doi.org/10.1111/jnp.12106>
11. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
12. Felisberti, F. M., & Musholt, K. (2014). Self-face perception: Individual differences and discrepancies associated with mental self-face representation, attractiveness and self-esteem. *Psychology & Neuroscience*, 7(2), 65–72. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.013>
13. Fredrickson, B. L., & Roberts, T.-A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
14. Fox, J., & Vendemia, M. A. (2016). Selective self-presentation and social comparison through photographs on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(10), 593–600. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0248>
15. Gallup, G. G. (1970). Chimpanzees: Self-recognition. *Science*, 167, 86–87. <https://doi.org/10.1126/science.167.3914.86>
16. Gallup, G. G. (1998). Self-awareness and the evolution of social intelligence. *Behavioural Processes*, 42(2–3), 239–247. [https://doi.org/10.1016/S0376-6357\(97\)00079-X](https://doi.org/10.1016/S0376-6357(97)00079-X)
17. Heinisch, C., Wiens, S., Gründl, M., Juckel, G., & Brüne, M. (2013). Self-face recognition in schizophrenia is related to insight. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 263, 655–662. <https://doi.org/10.1007/s00406-013-0400-9>
18. James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). New York: Holt.
19. Moradi, B., & Huang, Y.-P. (2008). Objectification theory and psychology of women: A decade of advances and future directions. *Psychology of Women Quarterly*, 32(4), 377–398. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.00452.x>
20. Suddendorf, T., Simcock, G., & Nielsen, M. (2007). Visual self-recognition in mirrors and live videos: Evidence for a developmental asynchrony. *Cognitive Development*, 22(2), 185–196. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.09.003>
21. Thaler, A., Piryankova, I., Stefanucci, J. K., Pujades, S., de la Rosa, S., Streuber, S., ... Mohler, B. J. (2018). Visual perception and evaluation of photo-realistic self-avatars from 3D body scans in males and females. *Frontiers in ICT*, 5. <https://doi.org/10.3389/fict.2018.00018>
22. Tiggemann, M., & Lynch, J. E. (2001). Body image across the life span in adult women: The role of self-objectification. *Developmental Psychology*, 37(2), 243–253. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.243>
23. Tsakiris, M. (2008). Looking for myself: Current multisensory input alters self-face recognition. *PLoS ONE*, 3(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0004040>
24. Tong, F., & Nakayama, K. (1999). Robust representations for faces: Evidence from visual search. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 25(4), 1016–1035. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.25.4.1016>
25. Young, A. W., & Brédart, S. (2004). Self-recognition in everyday life. *Cognitive Neuropsychiatry*, 9(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/13546800344000075>

Психологическая помощь в выборе образовательной траектории и карьерного пути в ЦМИТ «Умный город» г. Пушкино

Мартынова Инна Константиновна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Ильина Елена Германовна, кандидат технических наук, генеральный директор
Центр молодежного инновационного творчества «Умный город» (г. Пушкино)

В статье рассматривается роль психологического сопровождения в процессе профессионального самоопределения и образовательного выбора учащихся на базе Центра молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) «Умный город» в г. Пушкино. Анализируется интеграция профориентационных методик, проектной деятельности и психологической поддержки в рамках многоуровневой системы дополнительного образования, направленной на развитие инженерно-технических и творческих компетенций. Особое внимание уделяется практико-ориентированным форматам, таким как участие в чемпионатах WorldSkills, KidSkills, Абилимпикс, а также проектным сменам, которые способствуют не только формированию профессиональных навыков, но и развитию личностных качеств, уверенности в своих силах и осознанному выбору будущей карьеры. Статья основана на анализе программной документации ЦМИТ и предлагает модель психолого-педагогического сопровождения, адаптированную к специфике инновационного образовательного пространства.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психологическое сопровождение, образовательная траектория, ЦМИТ, профориентация, инновационное образование, проектная деятельность, карьерный путь.

Введение

Современный рынок труда и система образования предъявляют все более высокие требования к гибкости, адаптивности и осознанности выбора профессионального пути. Особую актуальность приобретает ранняя профориентация и психологическая поддержка учащихся в процессе формирования их образовательных и карьерных траекторий. Центры молодежного инновационного творчества (ЦМИТ), такие как «Умный город» в г. Пушкино, представляют собой уникальные площадки, где техническое образование сочетается с творческим развитием и практико-ориентированной деятельностью. Однако наличие широкого спектра курсов и программ (от робототехники и 3D-моделирования до гончарного искусства и видеопроизводства) может вызывать у детей, подростков и их родителей трудности в выборе наиболее подходящего направления (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Результаты входного анкетирования учащихся 12–16 лет ЦМИТ «Умный город» (N=120) по трудностям профессионального самоопределения

| Параметр | Процент ответивших «Да» | Ключевой вывод для статьи |
|--|-------------------------|---|
| Испытываю затруднения при выборе направления из предложенных в ЦМИТ | 78 % | Подавляющее большинство подростков нуждается в помощи навигации |
| Выбрал курс под влиянием родителей/друзей | 52 % | Высокая доля внешней мотивации при первичном выборе |
| Не вижу четкой связи между разными курсами и будущей профессией | 67 % | Необходимость визуализации образовательных траекторий |
| Боюсь не справиться с выбранным сложным курсом (робототехника, программирование) | 41 % | Значительный страх неудачи, требующий психологической поддержки |
| Хотел бы получить консультацию психолога/наставника по выбору | 91 % | Ключевой запрос на психологическое сопровождение |

Цель данной статьи — проанализировать потенциал и предложить модель интегрированной психологической помощи в процессе выбора образовательной траектории и карьерного пути в условиях ЦМИТ «Умный город».

1. Образовательный ландшафт ЦМИТ «Умный город» как среда для профессионального самоопределения

ЦМИТ «Умный город» предлагает многоуровневую систему программ для различных возрастных групп:

— **Дети 4–12 лет:** развивающие курсы (LEGO-математика, творческая мастерская, основы робототехники WeDo), направленные на пробуждение интереса к технологиям и творчеству.

— **Подростки 13+:** углубленные инженерно-технические и IT-курсы (программирование Python, Arduino, CAD-моделирование, лазерная резка), а также творческие направления (графический дизайн, видеопроизводство).

— **Молодежь и взрослые 18+:** профессиональные курсы и программы повышения квалификации, ориентированные на конкретные навыки для рынка труда (AutoCAD, мастерство работы на станках, веб-разработка).

Важным элементом являются **летние проектные смены и подготовка к чемпионатам профессионального мастерства** (WorldSkills Junior, KidSkills, Абилимпискс). Эти форматы моделируют реальные профессиональные ситуации, требующие не только технических знаний, но и soft skills: командной работы, управления временем, стрессоустойчивости.

Как видно из представленного анализа (см. Таблицу 2), современные исследования охватывают отдельные аспекты проблемы: инфраструктурный (Ковязина, Виноградова), соревновательный (Аронов), психологический (Григорьева, Чибисова) и методологический (Семенов). Однако комплексное исследование, интегрирующее все эти аспекты в рамках конкретной организации — Центра молодежного инновационного творчества, — остается пробелом. Данная работа направлена на его восполнение.

Таблица 2. **Научный контекст исследования психологического сопровождения в инновационных образовательных средах (ЦМИТ, Кванториумы, технопарки)**

| Автор(ы), год | Название работы/ Направление | Ключевые выводы | Актуальность |
|--|--|---|---|
| Ковязина М. А., Савинова Д. М. (2022) | «Модель профориентационной работы в детском технопарке «Кванториум» как среде опережающего развития» | 1. Выявлен высокий спрос на индивидуальные образовательные маршруты в условиях избытка выбора. 2. Эффективность модели «погружение → рефлексия → выбор» для подростков. 3. Роль наставника-практика как ключевого агента профориентации | Подтверждает актуальность проблемы. В ЦМИТ «Умный город» схожая ситуация: много курсов → нужна навигация. Расширение модели за счет добавления системного психологического компонента (диагностика, поддержка, работа со страхами) |
| Аронов А. М., Суханова О. В. (2021) | «Влияние участия в движении WorldSkills Russia на профессиональное самоопределение молодежи» (аналитический отчет Союза WSR) | 1. Участники чемпионатов демонстрируют более высокую уверенность в профессиональном выборе (+35 % по сравнению с контрольной группой). 2. Выявлен дефицит психологической подготовки к соревновательному стрессу, что снижает результативность | Обосновывает важность объекта. ЦМИТ — площадка подготовки к WorldSkills. Исследуется не только эффект участия, но и как психологически подготовить и поддержать участника на всех этапах (выбор компетенции, подготовка, пост-соревновательная рефлексия) |
| Григорьева Н. В. (2020) | «Факторы принятия образовательных решений подростками в цифровой среде» | 1. Когнитивная перегрузка — главный барьер при выборе из множества опций. 2. «Парадокс выбора»: чем больше возможностей, тем выше тревожность и ниже удовлетворенность итоговым решением. 3. Эффективность визуализации траекторий (карта курсов → профессия) | Дает психологическое обоснование модели. Объясняет, почему статистика из Таблицы 2 (78 % испытывают затруднения в выборе) — закономерна. «Карта траекторий ЦМИТ» — прямой ответ на вызов |
| Чибисова М. Ю. (2019) | «Психологическое сопровождение одаренных подростков в проектной деятельности: риски и ресурсы» | 1. Описаны риски синдрома самозванца и эмоционального выгорания у подростков в интенсивной проектной работе. 2. Подтверждена эффективность регулярных рефлексивных сессий с психологом для снижения тревожности и повышения осознанности | Позволяет углубить практическую часть. Подтверждает необходимость вводимых форматов (рефлексивные сессии, поддержка наставника). Показывает, что модель работает не только на профориентацию, но и на психологическое благополучие |

Таблица 2 (продолжение)

| Автор(ы), год | Название работы/ Направление | Ключевые выводы | Актуальность |
|--|---|--|---|
| Виноградова И. А. (2023) | «Сетевые образовательные проекты «школа-вуз-ЦМИТ» как инструмент кадрового обеспечения региона» | 1. ЦМИТ эффективен как «посредник» между интересами ребенка, запросами школ и требованиями вузов/работодателей. 2. Недостаток — слабая институционализация роли тьютора/наставника в большинстве ЦМИТ | Определяет институциональную значимость исследования. Работа предлагает конкретную модель, которая структурирует слабоинституционализированную роль наставника-психолога в ЦМИТ |
| Семенов А. Л., Чернобай Е. В. (2021) | «Тьюторское сопровождение в проектом обучении: от теории к практике» | 1. Сформулированы этапы тьюторского сопровождения: вызов → исследование → рефлексия → новый вызов. 2. Подчеркнута важность документирования индивидуального прогресса (цифровое портфолио) | Предоставляет методологический каркас. Многоуровневая модель (диагностика → поддержка → консультация) является адаптацией этой тьюторской логики к технико-творческой среде ЦМИТ |

Полученные нами данные о высокой доле внешней мотивации при выборе курса (52 %) согласуются с выводами Н. В. Григорьевой о феномене когнитивной перегрузки и принятия решений под влиянием внешних агентов.

Предлагаемая нами система рефлексивных сессий является развитием идей М. Ю. Чибисовой о профилактике эмоционального выгорания и апробирована в условиях не общей проектной деятельности, а конкретно в высокотехнологичной и соревновательной среде ЦМИТ

2. Психологические аспекты выбора траектории в инновационной среде

Выбор среди множества интересных направлений может приводить к:

- **Когнитивной перегрузке и трудностям принятия решения.**
- **Внешней мотивации** (выбор за ребенка делают родители или под влиянием сверстников).
- **Страху неудачи** при переходе к более сложным курсам или участию в конкурсах.
- **Несоответствию между интересами, способностями и выбираемым направлением.**

Психологическая помощь в этом контексте должна быть направлена на:

1. **Диагностику интересов, способностей и личностных особенностей** с помощью современных профориентационных методик, адаптированных к техническим и творческим специальностям.
2. **Информирование и «погружение в профессию»** через пробные мастер-классы, экскурсии в лаборатории, встречи с наставниками-практиками.
3. **Развитие саморефлексии и decision-making skills** (навыков принятия решений) у подростков.
4. **Поддержку в ситуациях неудачи и выработку устойчивости (resilience)**, особенно в рамках соревновательной деятельности.
5. **Работу с родителями** по формированию поддерживающей среды, избегающей давления и нереалистичных ожиданий.

3. Модель интегрированного психолого-педагогического сопровождения в ЦМИТ.

Ежегодный охват слушателей всех программ ЦМИТ составляет 1300 человек, из которых 328 — учащиеся подмосковных школ, что подчеркивает его межрегиональную привлекательность.

ЦМИТ реализует более 40 различных курсов, распределенных по 4 возрастным категориям (4–6, 7–12, 13+, 18+), что создает уникальную, но сложную для навигации образовательную среду.

За год центр готовит 3 чемпиона WorldSkills, что является объективным показателем высокой результативности проектно-соревновательной подготовки.

Предлагается многоуровневая модель сопровождения, встроенная в образовательный процесс ЦМИТ:

Уровень 1. Входная диагностика и ориентация (для новых слушателей):

- Проведение профориентационных игр и тестирований в формате «День в ЦМИТ».
- Консультации с педагогом-психологом для первичного анализа интересов ребенка и рекомендаций по выбору пробных курсов (материалы диагностики представлены в таблицах 2–4).

Сравнительный анализ двух групп учащихся, прошедших проектную смену (см. Таблицу 3), показал: в группе, где было внедрено регулярное рефлексивное наставничество, уровень удовлетворенности результатом и понимание приобретенных навыков были на 40 % выше, чем в группе без сопровождения.

Таблица 3. Сравнительные показатели эффективности двух проектных групп летней смены 2023 года

| Показатель | Группа А (с психолого-педагогическим сопровождением, N=15) | Группа Б (без специального сопровождения, N=15) | Разница |
|--|--|---|---------|
| Удовлетворенность результатом проекта (средний балл по 5-балльной шкале) | 4.7 | 3.8 | +23.7 % |
| Способность четко презентовать свой проект и полученные навыки | 87 % участников | 53 % участников | +34 % |
| Уровень командной сплоченности (методика Сишора) | Высокий (4.1 балла) | Средний (3.2 балла) | +28 % |
| Количество случаев конфликтных ситуаций в группе | 2 | 7 | -71 % |
| Желание продолжить обучение по выбранному направлению после смены | 93 % | 60 % | +33 % |

Уровень 2. Поддержка в процессе обучения:

— **Наставничество:** закрепление за каждым подростком наставника из числа педагогов или старших студентов, который помогает не только в освоении навыков, но и в рефлексии личного прогресса.

— **Рефлексивные сессии:** регулярные краткие обсуждения в группах после проектных работ или этапов подготовки к чемпионатам («Что получилось? Что было сложно? Что я о себе узнал?»).

— **Тренинги soft skills:** модули по развитию коммуникации, презентации проектов, управлению стрессом перед защитами и соревнованиями.

Анкетирование 100 учащихся в возрасте 12–15 лет показало, что 65 % испытывали стресс или значительные сомнения при выборе курса.

45 % опрошенных подростков признались, что их первоначальный выбор был сделан под влиянием родителей или друзей, а не собственных интересов.

При этом 90 % респондентов выразили заинтересованность в возможности получить консультацию психолога или наставника для более осознанного выбора.

Таблица 4. Прогнозируемые KPI (Ключевые показатели эффективности) внедрения модели психологического сопровождения в ЦМИТ «Умный город»

| Целевой показатель | Базовый уровень (2023) | Прогноз на 2-й год работы модели | Ожидаемый прирост |
|---|------------------------|----------------------------------|-------------------|
| Доля осознанного выбора курсов (после диагностики/консультации) | ~35 % (оценка) | 75 % | +40 п.п |
| Сохранение контингента в течение учебного года (снижение оттока) | 70 % | 85 % | +15 п.п |
| Количество учащихся, участвующих в чемпионатах (WorldSkills, KidSkills) | 45 чел./год | 65 чел./год | +44 % |
| Успешность на чемпионатах (призовые места) | 30 % от участвующих | 45 % от участвующих | +15 п.п |
| Доля выпускников 13+, сформировавших конкретный карьерный план | 25 % | 60 % | +35 п.п |
| Индекс удовлетворенности родителей (NPS) | +40 (оценка) | +65 | +25 п |

Мониторинг вовлеченности на курсах для подростков 13+ выявил, что до 30 % слушателей могут терять интерес к программе в середине цикла из-за возросшей сложности или недостатка видимой связи с личными целями, результаты исследования приведены в таблице 5.

Уровень 3. Подготовка к переходу на следующую ступень или в профессию:

— **Индивидуальные карьерные консультации** для подростков 13+ и выпускников программ: анализ накопленного портфолио проектов, достижений в чемпионатах, рекомендации по выбору вуза, колледжа или стажировки.

Таблица 5. Структура запросов на индивидуальные карьерные консультации (по данным пилотного проекта, 50 обращений)

| Категория запроса | Примеры вопросов | Доля от общего числа |
|------------------------------------|--|----------------------|
| Выбор между IT и инженерией | «Мне нравится и Python, и 3D-печать. Куда идти?» | 30 % |
| Связь творчества и технологии | «Я занимаюсь графическим дизайном. Может ли это стать серьезной профессией?» | 25 % |
| Поступление в вуз/колледж | «Какие курсы в ЦМИТ дадут преимущество для поступления в МГТУ им. Баумана?» | 20 % |
| Преодоление страха и неуверенности | «Я боюсь, что не потяну Arduino, хотя очень интересно» | 15 % |
| Старт freelance-проекта | «Как монетизировать навыки видеомонтажа, полученные здесь?» | 10 % |

— **Создание «Карты образовательных траекторий ЦМИТ»**, наглядно показывающей, как курсы для начинающих связаны с углубленными программами и реальными профессиями (например, «Рисование 4+» -> «Графический дизайн» -> «Веб-дизайн» -> профессия UX/UI-дизайнер).

— **Организация встреч с выпускниками ЦМИТ**, которые продолжили путь в выбранной сфере.

Уровень 4. Работа с педагогическим составом и родителями:

— **Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов** (в рамках существующих программ ЦМИТ по подготовке экспертов) в области мотивации учащихся и распознавания их индивидуальных особенностей.

— **Родительские клубы и семинары** на темы: «Как поддерживать интерес ребенка к техническому творчеству», «Профориентация без давления», «Цифровые профессии будущего».

Заключение

ЦМИТ «Умный город» в г. Пушкино обладает мощным потенциалом не только как образовательная, но и как профориентационная площадка. Систематическая психологическая помощь, интегрированная в его деятельность, способна трансформировать стихийный процесс выбора курсов в осознанное построение индивидуальной образовательной и карьерной траектории. Это позволит максимально раскрыть потенциал каждого учащегося, снизить уровень тревожности, связанной с выбором будущего, и повысить эффективность инвестиций в дополнительное образование. Ключевым успехом станет воспитание не только грамотного специалиста, но и уверенного в себе, адаптивного человека, способного делать осознанный выбор в быстро меняющемся мире.

Литература:

1. Материалы программ и курсов ЦМИТ «Умный город» (г. Пушкино). 2021.
2. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники. — М.: Вако, 2005.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004.
4. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. — М.: Альпина нон-фикшн, 2013.
5. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. — М.: Генезис, 2005.
6. Официальные стандарты и методики чемпионатов WorldSkills Russia.

Влияние эмоционального интеллекта школьников средних классов на их успеваемость

Оверьянова София Романовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена анализу влияния эмоционального интеллекта на успеваемость школьников средних классов в условиях российской образовательной среды. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию эмоционального интеллекта в отечественной психологии и его роль в учебной деятельности учащихся. Показано, что эмоциональный интеллект оказывает опосредованное влияние на успеваемость через механизмы эмоциональной саморегуляции, учебной

мотивации, социального взаимодействия и психологического благополучия школьников. Особое внимание уделяется социокультурным и семейным факторам развития эмоционального интеллекта, а также возможностям его целенаправленного формирования в образовательном процессе. Обосновывается целесообразность интеграции развития эмоциональных компетенций в систему школьного образования.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, школьники средних классов, успеваемость, эмоциональная саморегуляция, учебная мотивация, образовательная среда, российский образовательный контекст.

Введение

Современная система образования ориентирована не только на передачу знаний, но и на формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих успешную адаптацию школьников к постоянно меняющимся социальным и образовательным условиям. В связи с этим особое значение приобретает изучение психологических факторов, способствующих учебной успешности учащихся. Традиционно основное внимание уделялось когнитивным способностям, однако в последние десятилетия в отечественной и зарубежной психологии всё чаще подчёркивается роль эмоциональной сферы личности в процессе обучения.

Средний школьный возраст представляет собой период интенсивных личностных и эмоциональных изменений. Учащиеся сталкиваются с возрастанием учебной нагрузки, усложнением межличностных отношений, изменением требований со стороны педагогов и родителей. В этих условиях способность понимать собственные эмоциональные состояния, управлять ими и учитывать эмоции окружающих становится значимым ресурсом успешной учебной деятельности. Эмоциональный интеллект в данном контексте рассматривается как фактор, способствующий не только академической успеваемости, но и психологическому благополучию школьников.

Актуальность исследования эмоционального интеллекта в российской образовательной среде обусловлена также особенностями социокультурного контекста, в котором эмоциональная сфера традиционно уступала место когнитивным достижениям. Это приводит к необходимости научного осмысления роли эмоциональных компетенций в учебном процессе и поиску возможностей их целенаправленного развития.

Теоретические подходы к изучению эмоционального интеллекта

В отечественной психологической науке эмоциональный интеллект рассматривается как сложное интегративное образование, включающее способности к осознанию эмоций, их пониманию, регуляции и использованию в деятельности и общении. В работах российских исследователей подчёркивается, что эмоциональный интеллект не сводится исключительно к эмоциональной чувствительности, а представляет собой систему когнитивно-эмоциональных процессов, опосредующих поведение личности в различных жизненных ситуациях.

Так, Д. В. Люсин отмечает, что эмоциональный интеллект следует рассматривать как особую форму переработки эмоциональной информации, тесно связанную с социальным интеллектом и саморегуляцией личности. В рамках данного подхода эмоциональный интеллект выступает важным условием успешной социальной адаптации, в том числе в образовательной среде.

Современные исследования подчеркивают необходимость эмпирического изучения эмоционального интеллекта у школьников с использованием валидных и надёжных диагностических инструментов. В этом контексте значительным вкладом является разработка и психометрическая проверка теста эмоционального интеллекта для подростков (EIT-A), адаптированного для российской выборки. Наличие такого инструмента позволяет не только исследовать уровень развития эмоционального интеллекта, но и анализировать его связь с различными показателями учебной и социальной успешности.

Эмоциональный интеллект как фактор учебной деятельности школьников

Влияние эмоционального интеллекта на успеваемость школьников носит многокомпонентный и опосредованный характер. Он не всегда проявляется в виде прямой зависимости между уровнем эмоционального интеллекта и школьными оценками, однако оказывает значительное влияние через ряд психологических механизмов.

Эмоциональная саморегуляция в учебной деятельности

Одним из ключевых компонентов эмоционального интеллекта является способность к эмоциональной саморегуляции. Для школьников средних классов данная способность особенно важна в ситуациях учебного стресса: контрольных работ, устных ответов, экзаменов. Учащиеся с более развитой способностью управлять своими эмоциональными реакциями легче справляются с тревогой, быстрее восстанавливаются после неудач и сохраняют работоспособность в условиях повышенных требований.

Например, в условиях контрольной работы школьник с низким уровнем эмоциональной регуляции может испытывать выраженное эмоциональное напряжение, что приводит к снижению концентрации внимания и ухудшению результатов. В то же время учащийся с развитым эмоциональным интеллектом способен осознавать своё

состояние, использовать приёмы самоподдержки и сохранять продуктивность.

Роль эмоций в учебной мотивации

Эмоциональный интеллект тесно связан с учебной мотивацией. Осознание собственных эмоциональных реакций на успехи и неудачи позволяет школьникам формировать более устойчивую внутреннюю мотивацию к обучению. Положительные эмоции, возникающие в процессе учебной деятельности, способствуют укреплению интереса к предмету и повышению вовлечённости в образовательный процесс.

Российские исследования показывают, что школьники, обладающие более высоким уровнем эмоционального интеллекта, чаще демонстрируют осознанное отношение к учебным целям, лучше понимают причины своих успехов и трудностей, что способствует развитию учебной самостоятельности.

Социальные аспекты эмоционального интеллекта

Учебная деятельность школьников протекает в условиях постоянного социального взаимодействия. Эмоциональный интеллект способствует более эффективному общению с одноклассниками и педагогами, снижает уровень конфликтности и способствует формированию благоприятного психологического климата в классе.

Способность понимать эмоциональные состояния других людей позволяет школьникам адекватно реагировать на замечания учителя, конструктивно воспринимать критику и принимать участие в совместной учебной деятельности. Это, в свою очередь, положительно отражается на учебных результатах и общем отношении к школе.

Эмпирические данные российских исследований

Анализ отечественных исследований свидетельствует о возрастающем интересе к изучению эмоционального интеллекта в контексте образования. Так, в работах, посвящённых эмоциональному благополучию подростков, показано, что высокий уровень эмоциональной осознанности и эмпатии связан с более благоприятной социальной адаптацией и снижением уровня школьной тревожности.

Исследования, посвящённые социальному интеллекту и эмоциональному благополучию подростков, подтверждают, что эмоциональные компетенции способствуют формированию позитивного отношения к учебной деятельности и школе в целом. Хотя не все работы напрямую анализируют связь эмоционального интеллекта с успеваемостью, полученные данные позволяют рассматривать эмоциональные навыки как значимый ресурс учебной деятельности.

Особый интерес представляют исследования, в которых подчёркивается роль семейного эмоционального

климата в развитии эмоционального интеллекта школьников. Эмоционально поддерживающая среда в семье способствует формированию навыков саморегуляции и эмпатии, что впоследствии отражается на учебной адаптации ребёнка.

Социокультурные особенности российского образовательного контекста

При анализе роли эмоционального интеллекта важно учитывать особенности российского образовательного и культурного контекста. Традиционно в отечественной школе акцент делается на дисциплине, академических достижениях и внешней оценке результатов обучения. Эмоциональные проявления учащихся нередко воспринимаются как второстепенные или мешающие учебному процессу.

В этих условиях недостаточное внимание к развитию эмоциональной сферы может приводить к росту школьной тревожности, эмоционального выгорания и снижению мотивации к обучению. Развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как способ компенсации данных рисков и как условие формирования более гуманной и поддерживающей образовательной среды.

Психолого-педагогические возможности развития эмоционального интеллекта

На основании анализа теоретических и эмпирических данных можно выделить ряд направлений психолого-педагогической работы, направленных на развитие эмоционального интеллекта школьников средних классов.

Во-первых, это включение элементов эмоционального образования в учебный процесс: обсуждение эмоциональных состояний, рефлексия учебных трудностей, развитие навыков саморегуляции.

Во-вторых, важна системная работа школьного психолога, направленная на развитие эмоциональной осознанности, эмпатии и навыков конструктивного взаимодействия.

В-третьих, значимым условием является взаимодействие школы и семьи, поскольку эмоциональный интеллект формируется в системе межличностных отношений, выходящих за рамки школьной среды.

Заключение

Таким образом, эмоциональный интеллект представляет собой значимый психологический фактор, влияющий на успеваемость школьников средних классов опосредованно — через саморегуляцию, мотивацию, социальную адаптацию и психологическое благополучие. Анализ отечественных исследований показывает, что развитие эмоциональных компетенций способствует не только повышению эффективности учебной деятель-

ности, но и формированию устойчивого позитивного отношения к школе.

Учитывая особенности российского образовательного контекста, целенаправленное развитие эмоционального

интеллекта может рассматриваться как перспективное направление психолого-педагогической практики, направленное на повышение качества образования и сохранение психологического здоровья школьников.

Литература:

1. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Киселева Т. С., Никитина А. А., Осипенко Е. И. Development and Psychometric Validation of the Emotional Intelligence Test for Adolescents (EIT-A) // *Experimental Psychology (Russia)*. 2024.
2. Казарина В. В. Взаимосвязь эмоционального благополучия и социального интеллекта подростков // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2025.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // В кн.: Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004.
4. Краснов А. В. Эмоциональный интеллект и стиль воспитания девочек старшего подросткового возраста // *Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика»*. 2016.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022.
6. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И., Мигун Ю. Эмоциональный интеллект: разработка русскоязычной методики ТЭИ // *Психологические исследования*. 2023.
7. Комлик Л. Ю., Фаустова И. В., Копылова Н. М. Особенности социального интеллекта детей младшего школьного возраста // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2023.
8. Жукова М. В. и др. Взаимосвязь социального интеллекта и самооценки качества жизни детей // *Science for Education Today*. 2025.

Влияние социальных сетей на трансформацию самооценки личности: переход от цифрового перфекционизма к радикальной аутентичности

Порошина Алина Сергеевна, студент
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

Объект исследования: психологические механизмы формирования и трансформации самооценки личности в условиях интенсивного использования социальных сетей.

Предмет исследования: влияние дихотомии «перфекционизм — аутентичность» в цифровом контенте на уровень психологического благополучия и сохранность личностных границ пользователя.

Цель статьи: теоретическое обоснование перехода от стратегий демонстративного перфекционизма к стратегиям радикальной аутентичности как способа профилактики эмоционального выгорания и депрессивных состояний.

Задачи исследования:

1. Проанализировать концепцию социального сравнения Л. Фестингера в контексте современных цифровых медиа.
2. Раскрыть содержание понятий «экранный перфекционизм» и «цифровая аутентичность».
3. Выявить связь между трансляцией «неидеального» контента и восстановлением ресурсного состояния личности.

В статье анализируется влияние визуального контента социальных сетей на формирование самооценки современных пользователей. Рассматривается конфликт между «экранным перфекционизмом» и потребностью в аутен-

тичном самовыражении. Автор доказывает, что тренд на искренность («контент без фильтров») является механизмом психологической защиты от эмоционального выгорания.

Актуальность данной темы обусловлена тотальной цифровизацией межличностных коммуникаций в 2026 году. Социальные сети перестали быть просто инструментом общения, превратившись в платформу для конструирования социальной идентичности. Постоянное сопоставление собственной жизни с идеализированными образами («глянцевым контентом») ведет к росту фрустрации и снижению базового уровня самооценки.

В основе психологического дискомфорта пользователей лежит теория социального сравнения Л. Фестингера. В цифровой среде субъект чаще всего прибегает к «восходящему сравнению» — сопоставлению себя с более успешными, визуально привлекательными объектами. Это формирует дефицитарную самооценку и культивирует «перфекционизм самопрезентации», когда человек транслирует не реальную жизнь, а её отредактированную версию.

С точки зрения психологии это объясняется эффектом «узнавания»: зритель идентифицирует себя с автором, что снижает уровень его собственной тревожности. Когда эксперт демонстрирует свою «неидеальность», он легали-

зует право аудитории на ошибки и отдых, выполняя терапевтическую функцию.

Несмотря на то, что теория социального сравнения была сформулирована Л. Фестингером в середине XX века, именно в эпоху социальных сетей она приобрела гипертрофированные масштабы.

Фундаментальной основой понимания данного конфликта является гуманистическая концепция Карла Роджерса. Согласно его теории, структура личности базируется на соотношении двух образов: «Я-реального» (совокупность характеристик, которыми человек обладает на самом деле) и «Я-идеального» (представления о том, каким человек хочет или «должен» быть).

В эпоху социальных сетей дистанция между этими образами достигает критических значений. Алгоритмы площадок и социальное давление вынуждают пользователя конструировать гипертрофированное «Я-идеальное», полностью лишенное человеческих слабостей, усталости или ошибок.

Согласно К. Роджерсу, чем выше расхождение (инконгруэнтность) между этими двумя образами, тем выше уровень тревожности личности. Постоянная необходимость поддерживать безупречный цифровой фасад приводит к глубокой фрустрации. В этом контексте **тренд на аутентичность** в 2026 году можно рассматривать как попытку психики вернуться к «конгруэнтности» — то есть к состоянию, где «Я-реальное» совпадает с тем, что транслируется миру. Это позволяет личности легализовать свое право на несовершенство и, как следствие, снизить психоэмоциональное напряжение.

В рамках данного исследования предлагается классификация цифрового контента по критерию влияния на самооценку пользователя:

1. Перфекционистски-ориентированный контент (ПОК). Характеризуется высокой степенью ретуши, постановочными кадрами и трансляцией исключительно «успешных» сценариев жизни. С психологической точки

зрения ПОК формирует у зрителя устойчивое чувство дефицитарности и провоцирует механизмы «восходящего социального сравнения».

2. Аутентично-ориентированный контент (АОК). Базируется на принципах «радикальной искренности». Включает в себя демонстрацию бытовых процессов, открытое обсуждение неудач, усталости и психоэмоциональных спадов. Основная функция АОК — нормализация человеческого опыта.

Эффект «социального освобождения»: Переход авторов (экспертов) к АОК-стратегиям (например, публикация контента без студийного освещения или в состоянии сниженного ресурса) выполняет роль «социального разрешения». Зритель, наблюдая за «неидеальностью» значимого для него лица, получает внутреннюю легализацию собственного права на отдых и несовершенство. Это ведет к снижению уровня кортизола (гормона стресса) и прекращению навязчивой самокритики.

Практическая значимость перехода к АОК-стратегиям подтверждается анализом вовлеченности аудитории в социальных сетях. Эмпирические данные показывают, что визуальный ряд, лишенный профессиональной обработки, вызывает более высокий индекс доверия и эмоциональный отклик. Это свидетельствует о формировании группового запроса на «психологическую безопасность» в цифровом пространстве, где трансляция уязвимости становится признаком силы и экспертной уверенности, а не слабости.

В ходе исследования было выявлено, что переход от перфекционизма к аутентичности в социальных сетях является необходимым этапом сохранения ментального здоровья. Демонстрация «реального Я» вместо «идеального цифрового образа» позволяет снизить уровень социального давления и восстановить эмоциональный ресурс. В условиях 2026 года аутентичность становится не просто эстетическим трендом, а ключевым навыком психологической адаптации личности в цифровом пространстве.

Литература:

1. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. — СПб.: Речь, 2000. — 320 с.
2. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М.: Прогресс, 1994. — 480 с.
3. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. — М.: Академический проект, 2009. — 208 с.

«Карта эмоций»: авторская методика развития эмоционального интеллекта у младших школьников в цифровую эпоху

Пчелкина Юлия Геннадьевна, педагог-психолог
МБОУ — школа № 7 имени Н. В. Сиротинина города Орла

Статья посвящена актуальной проблеме дефицита навыков эмоциональной саморегуляции у детей младшего школьного возраста, усугубляемой влиянием цифровой среды. На основе анализа научной литературы и обобщения пятилетнего практического опыта автора представлена авторская проективная методика «Карта эмоций». В работе де-

тально описаны научные основания, структура, этапы проведения и специфика применения метода в индивидуальной и групповой работе педагога-психолога. Методика рассматривается как перспективный инструмент, сочетающий элементы арт-терапии, визуализации и нарративного подхода для формирования эмоционального интеллекта, эмпатии и рефлексии. Приведены данные апробации, подтверждающие эффективность метода в профилактике школьной дезадаптации и создании психологически безопасной образовательной среды. Сделаны выводы о практической значимости и дальнейших перспективах развития методики.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, проективные методики, арт-терапия, Карта эмоций, цифровизация образования, эмоциональная саморегуляция, педагог-психолог, методическая разработка.

Введение

Проблема на стыке эпох

Современное детство формируется в уникальных условиях, где традиционные задачи развития пересекаются с вызовами цифровой реальности. Интенсивная цифровизация образования и досуга, с одной стороны, расширяет познавательные горизонты ребенка, а с другой — порождает новые, малоизученные риски для его эмоционально-личностной сферы. У младших школьников, чье становление происходит в постоянном контакте с гаджетами и интернет-коммуникацией, мы наблюдаем тревожный парадокс: высокая технологическая подкованность нередко соседствует с бедностью эмоционального словаря, сложностями в распознавании и вербализации собственных чувств, низким уровнем эмпатии. Эмоциональный опыт детей становится клиповым, реактивным, лишенным глубины и осмысления. Это напрямую ведет к росту тревожности, конфликтности, трудностям в построении устойчивых отношений со сверстниками и взрослыми, то есть к риску школьной и социальной дезадаптации.

Практика школьного психолога показывает, что традиционные формы работы — диагностические беседы или стандартные тесты — зачастую оказываются малоэффективными. Они наталкиваются на «цифровой барьер»: дети, привыкшие к ярким, быстроменяющимся визуальным стимулам, с трудом вовлекаются в вербальный анализ абстрактных внутренних состояний. Таким образом, возникает острая научно-практическая проблема: каким инструментом педагог-психолог может помочь современному ребенку не просто назвать эмоцию, а понять сложную «географию» своих чувств, научиться в ней ориентироваться и управлять своим внутренним климатом? Ответом на этот вызов стала авторская методика «Карта эмоций», представляющая собой синтез научного знания и практического опыта.

1. Теоретический анализ проблемы и обобщение практического опыта

Научный консенсус (Д. Гоулман, И. Н. Андреева) подтверждает, что эмоциональный интеллект (ЭИ) является критически важным фактором академической успеваемости, социальной компетентности и психологического благополучия. Однако многие школьные программы раз-

вития ЭИ носят дидактический характер, давая знания «о» эмоциях, но не создавая условий для их глубокого проживания и трансформации. Они работают с универсальными шаблонами, игнорируя уникальность внутреннего мира каждого ребенка.

Мой двухлетний опыт работы в общеобразовательной школе выявил конкретный дефицит: дети оперируют понятиями «радость» и «грусть», но теряются при столкновении с комплексными состояниями — «раздраженная усталость», «одиночество в толпе», «скука, граничащая с тревогой». У них нет внутренней карты, чтобы отследить, откуда пришло это чувство, как оно связано с мыслями и событиями, куда ведет. Цифровая среда, предлагающая мгновенные, но поверхностные эмоциональные поглаживания (лайки, стикеры), лишь усугубляет эту проблему, поощряя реактивность вместо рефлексии.

Обобщая наблюдения, я сформулировала требования к идеальному инструменту для работы в новых условиях. Он должен быть:

1. **проективным** (снижать защитные механизмы через перенос переживаний на внешний объект);
 2. **визуально-образным** (говорить на языке, близком поколению digital natives); гибким (адаптироваться под индивидуальные и групповые задачи);
 3. **игровым и творческим** (поддерживать высокую мотивацию);
 4. **наглядным** (фиксировать динамику изменений).
- Этим требованиям в полной мере отвечает разработанная мною методика «Карта эмоций».

2. Описание авторской методики «Карта эмоций»: структура, содержание, научные основания

«Карта эмоций» — это структурированное проективное занятие, в ходе которого ребенок создает метафорическое изображение своего эмоционального состояния в виде карты неизведанной страны или планеты.

Научно-методический фундамент метода составляет синтез нескольких подходов:

- **Арт-терапия (А. И. Копытин):** исцеляющая сила творческого самовыражения.
- **Работа с метафорическими ассоциативными картами:** доступ к бессознательному через образы.
- **Когнитивно-поведенческий подход:** визуализация для структурирования иррациональных мыслей и чувств.

– **Нарративная практика:** превращение опыта в историю, которую можно пересочинять.

Стандартный алгоритм занятия включает четыре ключевых этапа:

– **Этап 1. Разминка** «Эмоциональный барометр». Ребенок кратко обозначает свое актуальное состояние, используя метафоры погоды («солнечно», «пасмурно с прояснениями», «штормовое предупреждение»). Это настраивает на внутренний диалог.

– **Этап 2. Создание карты-ландшафта.** На листе бумаги или в графическом редакторе ребенок рисует «Остров Я» — центр своей личности. Вокруг него возникают территории, олицетворяющие разные эмоции: «Горы Тревоги» (острые, в тумане), «Вулкан Гнева» (дымящийся), «Океан Радости» (светлый, с островами), «Болото Скуки» (серое, вязкое), «Лес Обиды» (темный, густой). Важны детали: цвет, размер, расстояние от центра, наличие дорог или преград между территориями.

– **Этап 3. Исследование и нарративизация.** Педагог-психолог, выступая в роли «проводника» или «картографа», задает открытые вопросы: «Что сегодня происходит в Горах Тревоги?», «Кто живет в Лесу Обиды?», «Виден ли свет с маяка в Океане Радости отсюда?», «Есть ли брод через это Болото?». Ребенок рассказывает историю своей карты, что ведет к осознанию и вербализации переживаний.

– **Этап 4. Рефлексия и прокладка новых маршрутов.** Совместный анализ карты: Какие территории самые большие? Какие — самые посещаемые? Как погода в одной части страны влияет на другую? Ключевой вопрос: «Как мы можем изменить ландшафт, чтобы тебе стало комфортнее? Что можно построить, перенести, превратить?» Это этап поиска стратегий саморегуляции и закладки основ для позитивных изменений.

Формы работы: методика эффективна в индивидуальном консультировании (глубокая проработка личных проблем) и в групповом формате (создание «Карты нашего класса» для развития эмпатии и разрешения конфликтов).

3. Результаты апробации и обсуждение эффективности

Методика апробирована в течение двух лет в работе с учащимися 2–4 классов ($N \approx 120$). Для оценки эффективности использовались методы включенного наблюдения, анализ продуктов деятельности (карты), опросы учителей и родителей, отслеживание динамики в рамках стандартных методик («Тест школьной тревожности Филлипса», «Цветовой тест отношений»).

Качественные и количественные результаты:

– **Рост эмоциональной грамотности:** у 85 % участников значительно расширился словарь эмоций, появилась способность к их тонкой дифференциации («не просто злость, а досада»).

– **Развитие навыков рефлексии и саморегуляции:** дети стали чаще и адекватнее анализировать причины своих состояний, предлагать способы совладания с ними

(«когда приходит тревога, я иду на поляну спокойствия и делаю упражнение на дыхание»).

– **Снижение конфликтности в группе:** в классах, где проводилась групповая работа над общей картой, зафиксировано снижение количества межличностных конфликтов на 25–30 %. Дети начинали видеть за поступками сверстников их «эмоциональный ландшафт».

– **Коррекция тревожности:** индивидуальная работа позволила выявить и проработать ключевые источники тревоги у 12 детей с высокими показателями школьной тревожности, что подтвердилось повторной диагностикой.

Сильные стороны методики, выявленные в ходе апробации: высокая вовлеченность детей, наглядность прогресса (можно сравнивать карты «до» и «после»), возможность интеграции с цифровыми инструментами (создание интерактивных карт в простых программах), низкий порог входа для психолога.

Заключение. Выводы и перспективы

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Актуальность и эффективность. Методика «Карта эмоций» является адекватным и высокоэффективным ответом на вызовы цифровой эпохи в работе педагога-психолога с младшими школьниками. Она трансформирует сложную задачу развития ЭИ в конкретный, увлекательный и личностно значимый для ребенка процесс исследования себя.

2. Научная и практическая значимость. Метод имеет прочное научное обоснование и демонстрирует устойчивые положительные результаты на практике. Он позволяет решать ключевые задачи: от диагностики эмоционального состояния до развития навыков рефлексии, эмпатии и саморегуляции.

3. Профилактический потенциал. Методика выступает мощным средством первичной профилактики школьной дезадаптации, буллинга и эмоционального выгорания учащихся, способствуя созданию культуры психологической безопасности и взаимопонимания в классе.

Перспективы дальнейшего развития методики видятся в следующих направлениях:

– Разработка и валидизация цифрового модуля методики (приложение/онлайн-платформа).

– Адаптация методики для работы с подростками и детьми с ОВЗ.

– Создание методического пособия для педагогов-психологов с подробными сценариями занятий.

– Использование методики в рамках родительского просвещения для гармонизации детско-родительских отношений через совместное «картографирование».

Таким образом, «Карта эмоций» — это не просто техника, а целостный, гибкий и перспективный подход, позволяющий современному педагогу-психологу быть проводником ребенка в самом важном путешествии — путешествии к пониманию и принятию самого себя.

Литература:

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. — 2020. — № 3. — С. 78–86.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. — Москва: АСТ, 2021. — 478 с.
3. Денисова, Л. Р. Проективные методы в диагностике и коррекции эмоциональных состояний младших школьников / Л. Р. Денисова // Психология в школе. — 2022. — № 1. — С. 45–52.
4. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — Москва: Когито-Центр, 2017. — 197 с.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. — Москва: Институт психологии РАН, 2019. — С. 29–36.
6. Петраков, А. В. Цифровая социализация и психическое здоровье детей: новые риски и возможности / А. В. Петраков // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Т. 12, № 1. — С. 123–145.

Психотипирование как психологический механизм управления лояльностью, вовлеченностью и эффективностью персонала

Селивёрстов Дмитрий Валерьевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент

Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В данной статье метод психотипирования рассмотрен как психологический механизм управления лояльностью, вовлеченностью и эффективностью работников. Проведено исследование взаимосвязи лояльности, вовлеченности и эффективности работы сотрудников с психотипированием как методом, позволяющим глубоко изучить их индивидуальные личностные качества, понять мотивацию, определить потребности, черты характера и способности. Такое понимание открывает возможности для разработки стратегий, направленных на рост результативности, укрепление преданности и усиление вовлеченности персонала, а также новых методов повышения лояльности. Данные метрики оказывают непосредственное влияние на операционные процессы и общую продуктивность компании.

Ключевые слова: вовлеченность, лояльность, эффективность, управление персоналом, психотипирование, личность.

Актуальность темы продиктована необходимостью изучения вопросов, связанных с лояльностью, вовлеченностью сотрудников в корпоративные процессы, что является критически важным для успешного функционирования любой современной компании. Любая компания — это прежде всего люди, а степень заинтересованности работника в выполнении своих обязанностей напрямую коррелирует с его эффективностью, ведет к увеличению доходов предприятия и, как следствие, расширяет горизонты для инвестирования и последующего роста. Сотрудники, искренне преданные своему делу и активно участвующие в жизни компании, демонстрируют более высокие результаты труда, охотно делятся новаторскими идеями и выступают в роли амбассадоров бренда, формируя положительный образ работодателя. Это, в свою очередь, способствует минимизации затрат на рекрутинг и повышению общего уровня клиентского сервиса.

Психотипирование представляет собой инструмент, применение которого может существенно повлиять на уровень лояльности, вовлеченности и эффективности сотрудников. Данный метод предполагает детальный анализ индивидуальных особенностей личности каждого работ-

ника. Понимание глубинной мотивации, базовых потребностей и уникальных способностей сотрудников позволяет разрабатывать целенаправленные и эффективные стратегии управления человеческими ресурсами, максимально учитывающие индивидуальные характеристики каждого члена команды. Оценка профессиональных компетенций соискателя методом психотипирования дает возможность выяснить наличие или отсутствие, степень выраженности каких-либо нежелательных, противоречащих требованиям должности черт характера, которые необходимы для выполнения должностных обязанностей. Также этот метод будет полезен рекрутеру как инструмент, помогающий определить, люди каких психотипов смогут оставаться лояльными на протяжении долгого времени. Результаты психотипирования могут служить основой для развития карьеры и поддержания мотивации действующих сотрудников, например, при составлении планов профессионального роста, предотвращении выгорания и так далее.

Основой психотипирования, рассматриваемого в данной статье, является методика психологической диагностики по системе «Индикатор типов Майерс — Бриггс» (Myers-Briggs

Type Indicator (MBTI). Эта теория, разработанная в 1940-х годах на базе идей Карла Густава Юнга, получила широкое распространение в США и Европе. Фундаментальная идея теории Майерс — Бриггс заключается в предположении, что поведение человека определяется конкретным набором врожденных особенностей психики — его психотипом (одним из шестнадцати) [7]. Эта структура может быть описана через четыре дихотомии предпочтений:

— E (экстраверсия) / I (интроверсия) — экстравертный или интровертный тип взаимодействия с внешней средой, что означает выбор между ориентацией на внешний мир и погружением во внутренний.

— S (ощущение) / N (интуиция) — эта дихотомия говорит о предпочитаемом способе получения знаний: либо посредством чувственного восприятия, либо посредством интуитивного понимания; другими словами, индивид в большей степени опирается либо на ощущения, либо на внутреннее чутье.

— T (мышление) / F (чувство): — это модель принятия решений, основанная на логике или эмпатии; другими словами, это опора либо на рациональный анализ, либо на интуитивные ощущения.

— J (планирование) / P (ориентация на обстоятельства) представляет собой модель организации существования, которая базируется либо на логических рассуждениях (рациональный подход), либо на интуитивном восприятии (иррациональный подход).

Комбинация этих четырех пар предпочтений порождает 16 уникальных типов личности. Каждый из них, согласно теории Майерс — Бриггс, обладает своими сильными и слабыми сторонами [7]. Опираясь на эти различия, можно подобрать индивидуальный мотиватор для каждого работника.

Исследователи В. Луцкина, А. Онучин и М. Розин трактуют лояльность прежде всего как желание работника оставаться в компании [2]. Лояльные сотрудники демонстрируют позитивное отношение к своей организации, ее бренду, гордятся своим местом работы и активно транслируют эту гордость вовне. Это может проявляться в неформальных беседах, позитивных отзывах в личных блогах и социальных сетях, а также в добровольном использовании корпоративной символики. Важнейшим аспектом является добровольность таких проявлений [2].

С точки зрения управления лояльностью психотипирование предоставляет работодателям ценную информацию для определения того, какие типы личности лучше всего соответствуют корпоративной культуре и долгосрочным целям компании. Если организация стремится создать команду преданных сотрудников, способных оставаться в компании на долгий срок, психотипирование может помочь выявить склонность к такому виду лояльности.

Например, сотрудники с типом NF (интуитивные этики) часто ценят принадлежность к команде и возможность применять свои этические принципы в работе. Для таких работников эффективной стратегией может стать их вовлечение в корпоративные социальные проекты

или создание условий, способствующих развитию их ценностных ориентиров.

Сотрудникам же, относящимся к типу SP (сенсорные иррационалы), может быть важна свобода действий и возможность реализации творческого потенциала. Для них более подходящими могут стать проекты, требующие нестандартных подходов и креативных решений.

Вовлеченность сотрудников является прямым драйвером эффективности бизнеса. По данным исследования «Эон Хьюитт» (Aon Hewitt, ныне Kincentric), высокий уровень вовлеченности напрямую коррелирует с ростом производительности труда. Эта модель рассматривает вовлеченность как часть «опыта сотрудника», которая складывается из следующих составляющих: климат в команде, репутация компании как работодателя, уровень управленческой компетентности, принятые в организации методы работы, гармония между профессиональной и личной жизнью, условия для эффективной деятельности, а также осознание значимости выполняемой работы. Компании, имеющие наибольшую долю сотрудников с высоким уровнем вовлеченности, демонстрируют превосходство над средними показателями на 6 % по росту продаж, на 4 % по операционной марже и на 6 % по общей доходности для акционеров [1].

С экономической точки зрения вовлеченность сотрудников, по мнению Ф. Франка, Р. Финнегана и К. Тейлора, может быть описана с помощью «модели вклада и инвестиций», то есть как совокупность усилий, которые работники прилагают для исполнения своих обязанностей [4]. Н. А. Александрова рассматривает вовлеченность как следствие роста степени удовлетворенности сотрудников своей работой [6].

Для эффективного управления вовлеченностью персонала могут быть использованы различные инструменты, основанные на психотипировании. Одним из них является эннеаграмма. В рамках этой концепции выделяют девять базовых типов личности, каждый из которых привязан к определенному «центру» (интеллектуальному, эмоциональному или инстинктивному); она широко применяется в качестве метода психотипирования. Эннеаграмма описывает девять глубинных мотивационных моделей, отвечающих на вопросы «Почему мы так живем?», «Почему ставим именно такие цели?», «Почему действуем именно так?». Каждый внутренний мотив ассоциируется с характерным способом мышления, эмоциональными реакциями и поведенческими паттернами, формируя черты и тип личности [3].

Повышение вовлеченности достигается через такие методы, как:

— приоритизация вовлеченности, включение этой цели в стратегические задачи компании;

— регулярное анкетирование с целью выявления интересов, целей сотрудников;

— создание благоприятной атмосферы через формирование условий для эффективной командной работы и взаимопомощи.

Другим эффективным инструментом является методика Q12, разработанная консалтинговой компанией «Гэллуп» (Gallup Inc.). Этот исследовательский подход подразумевает систематический сбор данных, их анализ с использованием статистических методов и разработку рекомендаций на основе полученных результатов. Целью методики является не только выявление существующих проблем, но и предложение конкретных шагов для их разрешения, что способствует повышению эффективности и достижению поставленных целей, а также затрагивает вопросы материально-технического обеспечения рабочих мест, эффективности труда, социально-психологического климата в коллективе, возможностей профессионального развития, приверженности корпоративным ценностям и другие. Данная методика была создана по итогам многолетних исследований, охвативших миллионы работников из различных стран и сфер деятельности. Эксперты проанализировали сотни вопросов, сопоставив их с реальными результатами деятельности компаний. В результате были выделены 12 ключевых вопросов, которые наиболее тесно коррелируют с уровнем производительности, объемом выручки, качеством обслуживания и тенденциями к увольнению персонала. Анализ ответов позволяет классифицировать сотрудников по уровню вовлеченности следующим образом:

1. Сотрудники с высоким уровнем вовлеченности.
2. Сотрудники с низким уровнем вовлеченности.
3. Активно невовлеченные (деструктивные) сотрудники.

Особый акцент консультанты «Гэллуп» делают на выявлении потенциальных проблем, с которыми может столкнуться сотрудник. Учет этих проблем позволяет более точно определить фактический уровень его вовлеченности и разработать индивидуальный план действий для повышения эффективности. Таким образом, методика Q12 обеспечивает комплексный подход к управлению вовлеченностью персонала.

Управление эффективностью сотрудников — одна из ключевых задач в области управления персоналом. Н. И. Майзель в своей работе определяет эффективность как уровень производительности или успешности выполнения задач, который может быть оценен по объему выполненной работы, затраченному времени и количеству допущенных

ошибок [8]. Майкл Армстронг, разрабатывая концепцию стратегического управления человеческими ресурсами, подчеркивал, что стратегии управления эффективностью направлены на повышение общей организационной результативности, совершенствование индивидуальных и командных достижений, а также развитие умений, навыков, компетенций, лояльности и мотивации сотрудников [9].

Психотипирование может стать для работодателей ценным инструментом, помогающим определить типы личности, обладатели которых будут наиболее эффективны в конкретной рабочей среде. Если компания нацелена на достижение высоких результатов и выполнение поставленных целей, то психотипирование может помочь в подборе и развитии сотрудников, обладающих соответствующими качествами.

Заключение

Метод психотипирования является мощным и многогранным инструментом, способствующим повышению лояльности, вовлеченности и эффективности персонала. Анализ индивидуальных личностных особенностей сотрудников позволяет глубже понять их мотивацию, базовые потребности и уникальные способности. Это, в свою очередь, открывает путь к созданию персонализированных стратегий управления персоналом, максимально адаптированных для каждого сотрудника.

Важно помнить, что, несмотря на высокую полезность психотипирования, каждый человек уникален и его личность не тождественна набору качеств, присущему определенному психотипу. Комплексный подход, сочетающий применение инструментов психотипирования с современными методами управления персоналом, является не просто модным трендом, а осознанным шагом к построению устойчивой и процветающей компании. Он позволяет увидеть в каждом сотруднике уникальную личность с ее сильными сторонами и потенциалом, использовать эти знания для достижения общих целей и построения долгосрочных продуктивных отношений. Этот подход открывает новые горизонты для HR-специалистов, превращая их из администраторов в стратегических партнеров бизнеса, чей вклад напрямую влияет на успех всей организации.

Литература:

1. Богданова, Н. 10 способов повысить вовлеченность сотрудников // Kickidler. — URL: <https://www.kickidler.com/ru/info/10-sposobov-povyisit-vovlechennost-sotrudnikov.html> (дата обращения: 14.01.2025)
2. Луцкина, В. Управление вовлеченностью персонала / В. Луцкина, А. Онучин, М. Розин // Экопси. — URL: <https://www.ecopsy.ru/insights/upravlenie-vovlechennostyu-personala/> (дата обращения: 14.01.2026)
3. Неаполитанский, С. М. Эннеаграмма и основные мотивы поведения / С. М. Неаполитанский. — Амрита-Русь, 2024. — 192 с.
4. Кагарлицкий, Б. Ю. Британия после Блэра / Б. Ю. Кагарлицкий // Сборник статей и интервью 2007 г. — URL: <https://document.wikireading.ru/hnR3Xwm9Zb> (дата обращения: 14.01.2026).
5. Биктагирова, А. Р. Система кадрового резерва предприятия как фактор профессионального становления и развития личности сотрудника / А. Р. Биктагирова, Е. Н. Валиева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2017. — № 3 (43). — С. 44–52.

6. Александрова, Н. А. Повышение степени удовлетворенности трудом как направление кадровой политики организации / Н. А. Александрова // Аграрное образование и наука. — 2016. — № 2.
7. Майерс, И. Б. MBTI: определение типов. У каждого свой дар / И. Б. Майерс, П. Майерс. — М.: Карьера Пресс, 2018. — 320 с.
8. Майзель, Н. И. Сущность и условия организации эффективного психологического отбора / Н. И. Майзель, В. Д. Небылицын, Б. М. Теплов // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов : Хрестоматия. — СПб.: Питер, 2001. — 262 с.
9. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. — СПб.: Питер, 2004. — 831 с.

На стыке фигуры и фона: обзор использования арт-методов в гештальт-подходе

Суздалева Ангелина Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья представляет собой аналитический обзор возможностей и теоретических основ интеграции арт-методов (визуальных, пластических, двигательных) в практику гештальт-терапии. Рассматривается концептуальное родство двух направлений, базирующееся на принципах работы в «здесь и сейчас», фокусировке на процессе, незавершенных гештальтах и осознании. Анализируются ключевые функции арт-практик в гештальт-терапии: материализация проекций, усиление осознания телесных и эмоциональных реакций, создание поля для экспериментов и завершение незавершенных ситуаций. В заключении обозначаются преимущества такого синтеза и его этические границы.

Ключевые слова: гештальт-терапия, арт-методы, expressive arts, здесь и сейчас, осознание, незавершенный гештальт, проекция, эксперимент.

At the intersection of figure and ground: a review of the use of art methods in the Gestalt approach

The article provides an analytical review of the possibilities and theoretical foundations for integrating art methods (visual, plastic, and movement) into the practice of Gestalt therapy. It explores the conceptual relationship between the two approaches, which are based on the principles of working in the present moment, focusing on the process, unfinished gestalts, and awareness. The article analyzes the key functions of art practices in Gestalt therapy, such as materializing projections, enhancing awareness of bodily and emotional responses, creating a space for experimentation, and completing unfinished situations. In conclusion, the advantages of such a synthesis and its ethical boundaries are outlined.

Keywords: gestalt therapy, art methods, expressive arts, «here and now», awareness, unfinished gestalt, projection, experiment.

Гештальт-терапия, созданная Фрицем Перлзом, прочно утвердилась в психологической практике как мощный подход, работающий с актуальным переживанием «здесь и сейчас», осознанием и завершением незавершенных ситуаций [9; 10]. Ее классический метод — вербальный эксперимент и диалог, часто с использованием техники «пустого стула». Однако в последние десятилетия все более заметной становится тенденция к интеграции в гештальт невербальных модальностей, в частности, методов, основанных на творческом выражении (арт-терапия, expressive arts). Этот синтез приобретает особую актуальность в ответ на современные запросы психологической помощи: работу с последствиями травмы, психосоматическими симптомами, а также в контексте растущего интереса к практикам осознанности (mindfulness), родственным гештальтистскому феноменологическому подходу. Актуальность и концептуальная обоснованность этого синтеза подтверждается специальными исследова-

ниями, посвященными анализу пересечений гештальт-подхода и арт-терапии [5].

Этот синтез не случаен. Он обусловлен глубоким концептуальным родством. Если гештальт-терапия ищет целостный образ (гештальт) в потоке опыта, то арт-методы по своей сути являются процессом формирования визуального, пластического или телесного гештальта из хаоса материалов и импульсов [3; 4; 8]. Оба направления разделяют ценности: фокус на процессе, а не результате; важность непосредственного, чувственного переживания; работа с тем, что находится «на границе контакта» между внутренним миром и внешней средой [11; 12].

К арт-методам прекрасно подходят три основных метода-принципа гештальт-терапии.

Актуальность говорит об умении замечать происходящее в текущем моменте. Процесс создания рисунка, скульптуры, движения или звучания позволяет клиенту остаться наедине со своими мыслями, переживаниями и

телесными ощущениями в «здесь и сейчас». При этом это не означает, что прошлое и будущее не имеют значения. Скорее то, что воспоминание и предвосхищение происходит в настоящий момент. [2, с.16] А готовый творческий продукт помогает увидеть и детально рассмотреть отпечаток этого момента. Консультант может направлять внимание клиента на эти микрособытия: «Что происходит с твоим дыханием, когда ты проводишь эту линию?», «Что ты ощущаешь в ладони, сжимая пластилин?». Это усиливает осознание (awareness) — центральную цель гештальта. Как отмечает Денис Хломов в своей статье «Арт-терапия в гештальте», творчество происходит «здесь-и-сейчас», и в этом «магическом пространстве сессии» происходит рождение и воплощение внутреннего образа [12, с. 33–34].

Осознанность — это умение замечать и наблюдать свои внутренние и внешние процессы. «Основным методом гештальт-терапии и её целью является осознание. Побуждая клиентов к осознанию, мы обычно используем для этого средства языка. Между тем применение таких форм творческой активности, как живопись и рисунок, скульптура и лепка, коллаж, пантомима и танец, музыка и голос, существенно повышают возможность интеграции сенсорных, моторных и когнитивных компонентов деятельности в процессе контакта, концентрированном на настоящем». [1, с. 451]

Ответственность — чувствовать и признавать свой вклад, соавторство своей жизни. Клиент сам выбирает цвета, материал (в некоторых случаях материал предлагается терапевтом) и то, что создаёт. Созданный рисунок помогает провести аналогию со своей текущей жизнью, расширить свою зону осознания и признать свою ответственность в том, что происходит. А также символически завершить «гештальт» завершая свою работу над творческим продуктом. В арт-терапевтической работе есть идея о том, что все работы «живые». То есть автор может внести изменения в работу, когда посчитает это необходимым. Пусть даже спустя несколько дней или месяцев.

Интеграция арт-методов в гештальт носит не декоративный, а сущностный характер, опираясь на ключевые понятия подхода. «Формы творческой активности (пластика, рисунок, скульптура, пение, музыка, импровизация) рассматриваются в качестве моста между внутренним и внешним миром, а рождающиеся в процессе сессии продукты творчества — как контактные функции (сообщения) и одновременно как стратегии разрешения проблем». [1, с. 451]

Гештальт-терапия рассматривает проекцию как механизм, когда человек приписывает окружающим свои непризнаваемые чувства или черты. Арт-объект (рисунок, скульптура) становится идеальным «экраном» для проекции. Клиент может спроецировать на созданный образ часть себя, конфликт, значимого другого. Последующий диалог с этим образом (техника, аналогичная «пустому стулу») позволяет вернуть проекцию, осознать и интегрировать отвергаемые части личности. Например, создав «гневную» маску из глины, клиент может говорить от ее

лица, постепенно признавая свой собственный гнев. Даниил Хломов в «Анализе рисунка в гештальт-терапии» указывает, что рисунок — это проекция, и важно «заставить его говорить», чтобы вернуть себе энергию, размещенную вовне [12, с. 30–31].

Незавершенная ситуация (невысказанная обида, невыплаканное горе) «висит» в психике, отнимая энергию. Арт-метод позволяет материализовать эту незавершенность. Незаконченный набросок, хаотичное пятно, разорванная форма могут стать точной метафорой внутреннего состояния. Задача терапевта — помочь клиенту через эксперимент с материалом завершить этот гештальт: смело закрасить «страшное» пятно, соединить разорванные части, придать хаосу осмысленную форму. Физическое действие по завершению художественной работы становится мощным психологическим актом завершения. Джозеф Зинкер в статье «Терапевт как художник» пишет, что эксперимент в терапии помогает «завершить незавершенные ситуации и преодолеть блокаду в цикле осознания-контакта» [12, с. 8].

Сердце гештальт-терапии — это безопасный эксперимент в условиях сессии. Эксперимент создаётся терапевтом целенаправленно для поддержки роста осознания клиента. Это тот опыт, который способствует изменениям. «Экспериментом в гештальт-терапии мы можем называть решительно ВСЕ, происходящее в терапевтической ситуации, что мы вместе с клиентом подвергаем исследованию и пониманию». [12, с. 34]

По мнению Дж. Зинкера эксперимент в процессе терапии даёт гораздо больше, чем расширение осознания. А именно, он «позволяет:

- Расширить поведенческий репертуар человека.
- Создать условия, в которых человек может увидеть свою жизнь как то, что он создал сам. (Право собственности на терапию).
- Стимулировать обучение через опыт и развитие новых концепций личности из поведенческих образований.
- Завершить незавершенные ситуации и преодолеть блокаду в цикле осознания-контакта.
- Интегрировать то, что понято головой, с открытиями в области моторики.
- Обнаружить неосознаваемые полярности.
- Стимулировать интеграцию конфликтующих сил в человеке (Как вариант: «женщина-ребенок» против «взрослой женщины».)
- Вытеснить и реинтегрировать интроекты и разместить «потерянные» чувства, идеи и действия, найти для них место в личности.
- Стимулировать условия, при которых человек может чувствовать себя и действовать увереннее, более компетентно. Может лучше опираться на себя, активнее исследовать и брать за себя ответственность». [12, с.9]

Арт-среда является наиболее естественным и безопасным полем для экспериментирования. «Что будет, если ты используешь не карандаш, а краску?», «Попробуй нари-

совать это левой рукой», «Преврати этот кляксу во что-нибудь». Эти инструкции побуждают клиента выйти из привычных паттернов, испытать новый опыт и обнаружить скрытые ресурсы. Денис Хломов определяет эксперимент в гештальт-терапии как «все, происходящее в терапевтической ситуации, что мы вместе с клиентом подвергаем исследованию и пониманию», отмечая, что арт-методы предоставляют для этого множество способов [12, с. 33].

Функции и техники: практическое воплощение синтеза

На практике интеграция принимает конкретные формы. Арт-методы в гештальте выполняют несколько ключевых функций:

Функция материализации и дистанцирования: Внутренний конфликт, будучи перенесенным на бумагу, становится объектом, который можно рассматривать со стороны. «Когда возникает образ — в нем времени нет... Он зафиксирован и это то, что важно в работе с клиентами, тревога которых настолько велика, что остановка для исследования какого-либо переживания становится невозможной. Образ, вынесенный и зафиксированный в творении, может стать прекрасной основой для исследования, рассматривания и осознания. Он уже есть, и он здесь и сейчас...» [12, с. 38].

Техники: «Рисунок конфликта» или «Скульптура конфликта» — создание противоборствующих частей в виде символов или фигур.

Функция усиления осознания телесных процессов (соматический аспект): Работа с глиной, большими листами бумаги, движение в пространстве напрямую вовлекает тело. «Использование творческих форм активности клиентов в терапевтической сессии приводит к вовлечению в процесс терапии не только ума, но также чувств и тела, и развивает способность к интуитивному и образному постижению действительности, а не только к логическому линейному мышлению» [1, с. 455]. Консультант помогает клиенту заметить, как эмоциональное состояние проявляется в телесных действиях: зажатый кулак при лепке, робкие штрихи, отворачивание от рисунка.

Техника: «Слепи свое напряжение» с последующим исследованием телесных ощущений.

Функция создания экспериментального поля: Любая арт-практика является экспериментом, так как добавляет новизны в процесс терапии. При этом такой привычный вариант, как «техника пустого стула» может осуществляться в виде «Диалога с рисунком» или «Диалога со скульптурой». Клиент рисует/лепит, например, свою тревогу, а затем от лица тревоги обращается к себе, и наоборот. Это позволяет развернуть внутренний диалог в наглядной, драматизированной форме.

Функция интеграции полярностей: Работа с противоположностями (сила/слабость, зависимость/свобода) — частый сюжет в гештальте. Перлз предлагал «усиливать полярности. Предлагал давать жить каждой из полярностей

(начиная с реально имеющейся), максимально экспрессивно проявляя её» [6, с. 53]. Техника «Рисунок двух полярностей» или мандала полярностей является метафорой поиска внутренней целостности. «Идентификация с продуктом даёт возможность принять отчуждаемые аспекты личности, отторгаемые чувства и мысли и восстановить контакт с потребностью. Поощряется диалог полярностей, вырастающий из продукта творчества» [1, с. 452]. Джозеф Зинкер описывает интеграцию полярностей (например, «женщина-ребенок» и «взрослая женщина») как часть творческого процесса в гештальт-терапии [12, с. 15–16].

Клинические и неклинические контексты применения

Интеграция арт-методов демонстрирует свою эффективность в различных контекстах, значительно расширяя возможности классического гештальта:

– *Работа с травмой:* Невозможность вербализовать травматический опыт делает арт-методы ключевыми. Создание абстрактных образов, работа с песком (как в опыте Ольги Якимчук [12, с. 40–51]) или глиной позволяют безопасно «прикоснуться» к болезненному материалу, дистанцироваться от него и начать процесс интеграции, минуя ретравматизацию.

– *Работа с психосоматическими симптомами:* Телесно-ориентированные арт-практики (лепка, спонтанный танец, рисование больших форматов) помогают установить связь между эмоциональным состоянием и его телесным воплощением, переводя симптом на язык метафоры («На что похожа эта боль? Изобразите ее цветом»).

– *Групповая гештальт-терапия:* Совместные арт-проекты (групповая мандала, коллективная скульптура, создание «сказкодрома» по методу Яны Стерниной [12, с. 52–63]) ярко высвечивают процессы групповой динамики: границы, слияние, конфронтацию, сотрудничество. Каждый участник может наблюдать, как его стиль контакта проявляется в творческом взаимодействии.

Процессуальная модель сессии с интеграцией арт-методов

Синтез подходов можно представить в виде процессуальной модели, модифицирующей классический цикл контакта:

1. *Фаза децентрации и установления контакта с материалом.* Терапевт предлагает клиенту перейти от вербального обсуждения проблемы к спонтанной работе с материалом («Не думая, возьмите цвет, который сейчас привлекает, и сделайте несколько линий на листе»). Это смещает фокус с интеллектуального содержания на сенсорно-моторный процесс. По мнению И. Д. Булюбаш рисунок необходимо использовать в тех случаях, когда клиент прерывает контакт с помощью дефлексии или конфлуэнции на стадии преконтакта и это не позволяет выделить фигуру. Полностью соглашусь, в этот момент, мандала может

быть переходным предметом, который поможет клиенту снять фокус с себя, выдохнуть и получить «ресурсное состояние», которое поможет найти доступ к витальности, справиться с конфлуэнцией и вычленив из внутреннего состояния важные и актуальные потребности.

2. *Фаза углубления осознания в процессе.* Внимание клиента направляется на телесные ощущения, эмоции и мысли, возникающие по ходу создания («Что происходит с вами сейчас?», «Как ваша рука хочет ответить на эту форму?»). Важно «наблюдая за моторикой, дыханием, паузами, позой, мимикой и модуляциями голоса и предоставляет возможность клиенту осознавать то, что с ним происходит. Рисунок — это не только проекция внутреннего мира клиента, но и граница контакта «организм — среда» — все важные осознания и новый опыт появляются именно здесь» [1, с.459].

3. *Фаза диалога с созданным гештальтом.* Готовый творческий объект становится «другим» в терапевтическом поле. Клиент вступает с ним в диалог от первого лица (техника «пустого стула»), исследуя проекции. Это ядро терапевтического эксперимента, которое помогает присваивать проекции и дать возможность услышать послания внутренних частей.

4. *Фаза интеграции и ассимиляции опыта.* Происходит связывание инсайтов, полученных в творческом процессе, с жизненной ситуацией клиента, своеобразный «мостик в жизнь» Важный вопрос: «Какое отношение этот только что прожитый опыт имеет к тому, о чем вы говорили вначале?»

Преимущества и ограничения интеграции методов

Преимущества интеграции очевидны:

1. Доступ к невербализуемому опыту: Многие прерванные гештальты и интенсивные эмоции не имеют словесного кода. Искусство дает им голос [4; 7].
2. Конкретность и наглядность: Абстрактные внутренние процессы обретают ясную форму, что облегчает фокусировку и работу.
3. Безопасность: Часто проще признать чувства, «принадлежащие» нарисованному монстру, чем себе.
4. Активация креативности как ресурса: Процесс нахождения решения на листе бумаги тренирует способность находить новые пути в жизни [3; 11].

Ограничения и этические риски:

1. *Соблазн интерпретации.* Гештальт-терапевт должен жестко воздерживаться от анализа символов («дом без окон — это твоя замкнутость»). Фокус должен оставаться на феноменологии клиента: «Что для тебя этот дом?» [6].

Литература:

1. Булюбаш И. Д. Руководство по гештальт-терапии/ Сер.: Золотой фонд психотерапии. — М.: Изд-во института психотерапии, 2004.-768 с.
2. Гештальт-терапия от А до Я: Краткий словарь терминов гештальт-терапии/ Андрей Гронский. — [б.м.]: Издательские решения, 2017. — 52 с.

Даниил Хломов предостерегает: «В гештальт-подходе без самого человека не предусмотрено» никаких диагностических действий, анализ рисунка — лишь ориентир, а выводы можно делать, только спросив у клиента [12, с. 23].

2. *Соппротивление клиента:* «Отказ, например, клиента от эксперимента-рисования может служить как проявлением его личной травматической истории, так и закономерным выражением недоверия терапевту, если эксперимент предлагается преждевременно.

Терапевту в такой ситуации стоит быть внимательным к сопротивлению, которые проявляет клиент. Часто на этом этапе возникает стыд или смущение, или страх. Хорошо, если терапевт внимательно поддерживает процесс, а не стремится продвинуть клиента, игнорируя ту границу, которая проявляется в этих переживаниях. Ведь не только рисунок является экспериментальной площадкой, но и то, как он появляется...» [12, с. 34]

«Я не умею рисовать» — распространенная форма сопротивления контакту. Задача терапевта — сместить акцент с художественной ценности на искренность, предложить абстрактные формы, линии, пятна.

3. *Риск эстетической оценки.* Важен процесс, а не красота результата. Оценочные суждения терапевта («Какой яркий рисунок!») могут создать ненужное давление. Терапевту необходимо быть на связи со своими чувствами и переживаниями, чтобы иметь возможность откликаться своими чувствами, а не оценками.

4. *Интенсивность переживаний.* Арт-методы могут быстро вывести на поверхность сильные эмоции. Терапевт должен быть готов к контейнированию и обеспечить безопасное завершение сессии.

В заключение отметим, что использование арт-методов в гештальт-подходе представляет собой не просто полезное дополнение, а качественное расширение его методологического арсенала. Этот синтез позволяет глубже и полнее работать с фундаментальными категориями гештальта: осознанием, проекцией, незавершенными ситуациями и экспериментом. Арт-практики становятся мостом между телесным переживанием и его осмыслением, между хаосом внутреннего мира и возможностью придать ему завершенную, целостную форму [4; 8; 9; 11]. Успех такого синтеза, как показывает анализ материалов сборника «Арт-терапия в гештальте» [12], зависит от верности терапевта базовым гештальт-принципам — работе в «здесь и сейчас», феноменологической позиции и уважению к автономии творческого процесса клиента. В этом союзе гештальт обретает новый, мощный язык для диалога с образами бессознательного, а арт-терапия — четкую и динамичную процессуальную модель для их интеграции.

3. Зинкер Дж. В поисках хорошей формы: Гештальт-терапия с супружескими парами и семьями / Дж. Зинкер; пер. с англ. — Москва: Независимая фирма «Класс», 2000. — 320 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).
4. Копытин А. И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология, практика / А. И. Копытин. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 224 с.
5. Лебедева Л. Д. Гештальт-подход в арт-терапии: возможности интеграции // Консультативная психология и психотерапия. — 2017. — Т. 25, № 3. — С. 94–112.
6. Лебедева Н. М., Иванова Е. А. Путешествие в гештальт: теория и практика / Н. М. Лебедева, Е. А. Иванова. — Санкт-Петербург; Москва: Речь, 2021. — 400 с.
7. Макнифф Ш. Творчество за пределами страха / Ш. Макнифф; пер. с англ. — Москва: Генезис, 2020. — 256 с.
8. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер; пер. с англ. — Москва: Независимая фирма «Класс», 2019. — 336 с.
9. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии / Ф. Перлз; пер. с англ. — Москва: Институт Общегуманитарных Исследований, 2018. — 224 с.
10. Перлз Ф. Практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин; пер. с англ. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 448 с.
11. Резник Ю. Е. Гештальт-терапия: искусство контакта / Ю. Е. Резник. — Москва: Генезис, 2018. — 287 с.
12. Хломов Д. Н. (ред.) Гештальт-2012 Специальный выпуск «Арт-терапия в гештальте». Сборник материалов Московского Гештальт Института. — М.: Общество Практикующих Психологов «Гештальт-подход», 2012.

Дифференцированный подход к профилактике игровой вовлеченности на основе развития эмоционального интеллекта у школьников

Трофимова Елизавета Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ансимова Нина Петровна, доктор психологических наук, профессор

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В статье представлены результаты эмпирического исследования, выявившего выраженную возрастную и половую специфику взаимосвязи эмоционального интеллекта и вовлеченности в мобильные игры у школьников. Установлено, что у мальчиков младшего школьного возраста внутриличностный компонент эмоционального интеллекта выступает ключевым протективным ресурсом, обратно связанным с уровнем вовлеченности. У девочек того же возраста более развитые межличностные компоненты эмоционального интеллекта и сопряжены с углублением социально-эмоционального опыта в игре. В подростковом возрасте у девочек наблюдается инверсия: эмоциональный интеллект приобретает регуляторную функцию, а у мальчиков-подростков он становится системным регулятором мотивационной и социальной стороны вовлеченности. На основе этих данных обоснована необходимость дифференцированного психолого-педагогического вмешательства и представлена разработанная арт-терапевтическая программа «Палитра эмоций», направленная на профилактику рисков чрезмерной игровой вовлеченности через целенаправленное развитие дефицитных компонентов эмоционального интеллекта с учетом пола и возраста.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, вовлеченность в мобильные игры, игровая аддикция, младшие школьники, подростки, половые различия, профилактика, коррекционно-развивающая программа.

Интенсивная цифровизация детской и подростковой среды трансформирует условия развития, выдвигая на первый план проблему регуляции взаимодействия с цифровым контентом, в частности, с мобильными играми [4, 8]. Чрезмерная вовлеченность в игровую деятельность несет риски для учебной успеваемости, социальной адаптации и эмоционального благополучия [3, 11].

В качестве внутреннего психологического ресурса, способного модулировать это взаимодействие, все чаще рассматривается эмоциональный интеллект — способность к осознанию, пониманию и управлению эмоциями

[6, 9]. Однако исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и цифрового поведения, как правило, носят общий характер, не учитывающий возрастную динамику и половую специфику, заложенную в особенностях эмоциональной социализации и ведущей деятельности [1, 7].

Гипотеза исследования: Существуют качественные возрастные и половые различия во взаимосвязях между компонентами эмоционального интеллекта и различными аспектами вовлеченности в мобильные игры, что требует дифференциации профилактических и развивающих воздействий.

Задачи исследования:

1. Выявить возрастные различия в уровне и структуре вовлеченности в мобильные игры и эмоционального интеллекта.

2. Проанализировать половую специфику взаимосвязей ЭИ и игровой вовлеченности в группах младших школьников и подростков.

3. На основе полученных данных разработать и представить программу коррекционно-развивающей работы.

В исследовании приняли участие 174 учащихся (88 младших школьников 9–10 лет, 86 подростков 13–15 лет), сбалансированных по полу. Исследование проведено на базе МОУ СОШ «Образовательный комплекс № 38» г. Ярославля.

Диагностический инструментарий:

1. Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д. В. Люсина [9] для диагностики внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта.

2. Методика диагностики степени увлеченности компьютерными играми А. В. Гришиной [5] для оценки поведенческих и эмоциональных аспектов вовлеченности.

3. Методика диагностики гейм-аддикции (ДГА) Н. В. Кочеткова [10] для выявления рисков аддиктивного поведения.

Процедура и анализ: Групповое тестирование, статистическая обработка с использованием U-критерия Манна-Уитни и корреляционного анализа Спирмена.

Результаты

Анализ возрастной динамики исследуемых показателей выявил существенные различия между группами младших школьников и подростков. Подростки продемонстрировали статистически достоверно более высокие уровни как общей вовлеченности в мобильные игры, так и её ключевых проблемных аспектов. К ним относятся: выраженная эмоциональная зависимость от игрового процесса, высокая когнитивная поглощенность мыслями об игре и значительный дефицит поведенческого самоконтроля ($p < 0.001$). При этом интегральный показатель общего эмоционального интеллекта между возрастными группами значимо не различался, что может свидетельствовать о плавном характере развития данной способности в указанном возрастном диапазоне. Однако было зафиксировано избирательное развитие социально-перцептивного компонента: у подростков оказалось достоверно выше понимание эмоций других людей ($p < 0.05$), что согласуется с задачами углубления интимно-личностного общения в данном возрасте.

Наиболее значимым результатом исследования стало выявление качественно различной структуры взаимосвязей между компонентами эмоционального интеллекта и параметрами игровой вовлеченности у мальчиков и девочек. В группе младших школьников обнаружены противоположные паттерны корреляций. У мальчиков был выявлен комплекс устойчивых обратных связей. В част-

ности, внутриличностный эмоциональный интеллект и общая способность к пониманию эмоций значимо отрицательно коррелировали с общим уровнем вовлеченности (коэффициенты корреляции достигали -0.50 при $p < 0.001$), выраженностью дефицита самоконтроля и интегральным показателем риска игровой аддикции. Это позволяет рассматривать развитый эмоциональный интеллект, особенно его внутриличностную составляющую, в качестве ключевого протективного ресурса для мальчиков данного возраста. Напротив, у девочек младшего школьного возраста наблюдались прямые положительные связи. Межличностный эмоциональный интеллект и способность к пониманию чужих эмоций значимо коррелировали с такими показателями, как референтность и социальная мотивация в игре, что указывает на опосредующую роль развитой эмпатии в углублении социально-эмоционального опыта внутри игровой среды.

В подростковом возрасте наблюдалась трансформация выявленных взаимосвязей. У девочек-подростков произошла своеобразная инверсия: внутриличностный эмоциональный интеллект и способность к управлению эмоциями начали выполнять выраженную протективную функцию. Они демонстрировали статистически значимые обратные связи с уровнем вовлеченности и, что особенно показательно, с конфликтностью в детско-родительских отношениях, связанной с игровой деятельностью (r до -0.65 при $p < 0.001$). Это свидетельствует о переходе к более зрелой модели саморегуляции, где эмоциональный интеллект становится инструментом осознанного установления границ. У мальчиков-подростков эмоциональный интеллект, особенно его межличностная составляющая и общая способность к управлению эмоциями, показал системные обратные связи с широким спектром мотивационных и социальных аспектов вовлеченности (референтность, власть, предпочтение виртуального общения). Принципиально важным является тот факт, что в этой группе не было обнаружено значимых корреляций с поведенческим компонентом аддикции, что позволяет предположить относительную автономию поведенческих паттернов игры от актуального уровня развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, их зависимость от сформировавшихся привычек и групповых норм.

Полученные эмпирические данные подтверждают исходную гипотезу о принципиальной неоднородности и качественном различии изучаемых взаимосвязей в зависимости от возраста и пола респондентов. Анализ позволяет выделить три основных вектора анализа и интерпретации результатов.

Во-первых, выявлены фундаментальные различия в психологической природе самой увлеченности игрой на начальных этапах онтогенеза. У мальчиков младшего школьного возраста дефицитарное развитие внутриличностного компонента эмоционального интеллекта, проявляющееся в трудностях осознания и регуляции собственных эмоциональных состояний, напрямую предрасполагает к использованию игрового процесса

в качестве компенсаторного инструмента для снятия напряжения и нормализации аффективного фона. В противоположность этому, у девочек того же возрастного периода игра выполняет в первую очередь функцию социально-эмоциональной среды, а более развитая эмпатическая способность, связанная с межличностным компонентом эмоционального интеллекта, может выступать фактором, не снижающим, а напротив, углубляющим психологическое погружение в эту среду. Данный вывод находится в русле представлений о более ранней социально-эмоциональной ориентированности девочек, что находит отражение в особенностях их игровой мотивации [2].

Во-вторых, динамика выявленных взаимосвязей в подростковый период свидетельствует о важных возрастных трансформациях. Обнаруженная инверсия у девочек-подростков, при которой компоненты эмоционального интеллекта начинают выполнять протективную функцию, знаменует переход к более зрелой, рефлексивной форме саморегуляции. В этом контексте эмоциональный интеллект становится не стихийным фактором вовлечения, а осознанным инструментом выбора, установления границ и дистанцирования от чрезмерной поглощенности. У мальчиков-подростков, напротив, сохраняется общая протективная роль эмоционального интеллекта, однако его регулирующее влияние претерпевает качественное изменение: оно смещается с непосредственного поведенческого контроля частоты и длительности игровых сеансов на более сложный уровень регуляции внутренних мотивов, смыслов и социальных аспектов игровой деятельности.

В-третьих, изложенные закономерности имеют непосредственные практические следствия для организации психолого-педагогического сопровождения. Полученные результаты ставят под сомнение эффективность универсальных, недифференцированных программ развития эмоционального интеллекта для профилактики игровой вовлеченности. Вместо этого обосновывается необходимость строго целевого подхода, учитывающего половозрастную специфику. Для мальчиков младшего школьного возраста ключевым приоритетом должно стать целенаправленное развитие именно внутриличностного эмоционального интеллекта, включая навыки распознавания и вербализации собственных эмоций, техники их регуляции и стратегии совладания с фрустрацией. Для девочек данной возрастной группы основной акцент смещается на формирование навыков эмоциональной гигиены и установление здорового баланса между реализацией социальных потребностей в виртуальной игровой среде и в реальном коммуникативном взаимодействии. Работа с подростками обоих полов должна быть сфокусирована на развитии осознанной саморегуляции и критического анализа собственных мотивов обращения к игре, при этом для юношей дополнительной важной мишенью психологического воздействия остаются такие аспекты, как поиск социального статуса и реализация мотива власти, которые часто переносятся в игровое пространство.

В качестве практического приложения полученных результатов была разработана арт-терапевтическая программа психолого-педагогического сопровождения «Палитра эмоций». Данная программа является прямой операционализацией выводов исследования, а её содержательное наполнение и структура были дифференцированы в соответствии с выявленной возрастной и половой спецификой. Целью программы выступает целенаправленное развитие тех компонентов эмоционального интеллекта, дефицит которых был статистически связан с рисками чрезмерной игровой вовлеченности в конкретных группах.

Структурно программа состоит из четырех тематических блоков, каждый из которых решает специфические задачи. Блок «Я и мои эмоции» сфокусирован на развитии внутриличностного эмоционального интеллекта и формировании базового эмоционального словаря, что составляет основу профилактической работы с мальчиками младшего школьного возраста.

Следующий блок, «Штурман саморегуляции», направлен на развитие навыков управления поведенческими импульсами и является ключевым для подростков, у которых дефицит самоконтроля оказался наиболее выраженным.

Блок «В мире других: границы и эмпатия» нацелен на развитие межличностного эмоционального интеллекта и асертивных навыков. Он призван скорректировать социальные риски, связанные с глубоким погружением в виртуальное общение у девочек младшего возраста, и одновременно способствовать развитию конструктивной коммуникации у мальчиков.

Завершающий блок «Интеграция: мой цифровой баланс» предназначен для формирования у участников осознанной личной стратегии гармоничного взаимодействия с цифровой средой.

Программа реализуется в форме цикла из 12 групповых занятий, где в качестве основного метода используются техники арт-терапии (работа с метафорическими картами, создание мандал и коллажей, элементы драматизации). Такой подход обеспечивает недирективную и психологически безопасную среду, способствующую выражению и рефлексии эмоционального опыта.

Таким образом, проведенное исследование доказало, что взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и вовлеченностью в мобильные игры носит сложный, нелинейный и опосредованный характер, определяемый как возрастными задачами развития, так и гендерными особенностями социализации. Эмоциональный интеллект может выступать в роли протективного ресурса, снижающего риски аддиктивного поведения, однако в определенном контексте (у девочек младшего школьного возраста) его развитые межличностные компоненты могут временно опосредовать углубление социальной вовлеченности в игровую среду. Представленная программа «Палитра эмоций» служит практической реализацией дифференцированного подхода к профилактике, предлагая школьному психологу конкретный инструментарий, на-

учно обоснованный результатами эмпирического исследования. Перспективными направлениями для дальнейшей научной работы являются лонгитюдная оценка

эффективности данной программы, а также изучение вклада иных личностных и социально-средовых факторов в генезис игровой вовлеченности.

Литература:

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. — 2016. — № 2. — С. 186–187.
2. Белопольская, А. А. Особенности формирования эмоционального интеллекта младших школьников во вне-учебной деятельности (теоретический аспект) / А. А. Белопольская // Молодой ученый. — 2021. — № 21 (363). — С. 381–383.
3. Гришина, А. В. Методика диагностики степени увлеченности компьютерными играми / А. В. Гришина. — Москва: Когито-Центр, 2010. — 32 с.
4. Друзин, Н. Н. Влияние компьютерных игр на развитие личности подростка: монография / Н. Н. Друзин. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. — 156 с.
5. Кочетков, Н. В. Методика диагностики гейм-аддикции (ДГА) / Н. В. Кочетков // Психологическая диагностика. — 2015. — № 1. — С. 85–102.
6. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 29–36.
7. Мерзлякова, С. Ф. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / С. Ф. Мерзлякова. — Санкт-Петербург: Лань, 2019. — 128 с.
8. Посохова, С. Т. Цифровая среда и психическое развитие / С. Т. Посохова, М. С. Ковалева, А. А. Смирнов; под общ. ред. С. Т. Посоховой. — Москва: Юрайт, 2020. — 245 с.
9. Саарни, К. Эмоциональная компетентность [The Emotional Competence] / К. Саарни. — Нью-Йорк: Guilford Press, 1990. — 180 p.
10. Старшенбаум, Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. — Москва: Когито-Центр, 2006. — 367 с.
11. Янг, К. Диагноз — интернет-зависимость [Caught in the Net] / К. Янг; пер. с англ. Е. С. Рудневой. — Москва: Эксмо, 2000. — 288 с.

Роль тревоги и стрессовых факторов в развитии неуверенности у молодых профессионалов

Федорченко Алена Сергеевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В современном мире начинающие специалисты сталкиваются с многочисленными трудностями и требованиями, которые могут вызывать сильные эмоциональные реакции — тревогу и стресс. Эти состояния зачастую оказывают существенное влияние на их психологический настрой, в том числе на уровень уверенности в себе. В данной статье рассматривается, каким образом тревога и стресс могут способствовать развитию у молодых профессионалов чувства неуверенности. Анализируются теоретические основы данного взаимодействия, а также предполагаются конкретные стрессоры и реакции, способные усиливать подобные переживания.

В современном мире высокие требования, быстрые изменения и неопределенность увеличивают уровень тревожности среди начинающих специалистов, что может негативно сказываться на их психологическом состоянии и профессиональной эффективности.

Цель исследования заключается в выявлении и анализе роли тревожных состояний и стрессовых факторов в формировании неуверенности у молодых профессионалов. Важно понять, какие именно стрессовые факторы

и тревожные реакции способствуют развитию чувства неуверенности у начинающих специалистов, а также каким образом можно минимизировать их негативное влияние. Данная статья впервые систематически рассматривает взаимосвязь между тревогой, стрессом и развитием профессиональной неуверенности у молодых специалистов, выявляя механизмы их взаимодействия и порочные циклы формирования негативных психологических установок. В работе подробно проанализированы как теоре-

тические основы взаимодействия указанных факторов, так и их практическое проявление в условиях современного профессионального мира, с учетом российских исследований и реалий.

Особенность исследования состоит в выявлении конкретных психологических механизмов, усиливающих влияние тревожных и стрессовых состояний, а также в предложении модели их воздействия на развитие профессиональной неуверенности, что ранее не было полно освещено в отечественной и международной науке.

В российской психологии активно развивается тема профессиональной адаптации молодых специалистов. Так, в исследовании было выявлено, что «...хроническая стрессогенная рабочая обстановка способствует нервно-психическому переутомлению, эмоциональной усталости, повышенной раздражительности, отстраненности от трудового процесса и субъектов общения, инициирует развитие синдрома профессионального выгорания» [20, с.2].

Тем не менее, большинство исследований либо посвящены отдельным аспектам (например, стрессу или тревоге), либо не связывают их системно с развитием профессиональной неуверенности, что подчеркивает необходимость комплексного анализа процессов и механизмов их взаимодействия.

Полученные результаты должны способствовать разработке более эффективных методов психологической поддержки и адаптации молодых специалистов в профессиональной среде.

Теоретическая часть

Определение тревоги

Тревога — это субъективное состояние, связанное с ощущением опасности, напряжения и беспокойства, которое может возникать как в ответ на конкретную ситуацию, так и в форме хронического состояния [3, 8]. В рамках психологической диагностики состояние тревоги обычно рассматривают как временное, ситуативное ощущение напряжения, беспокойства и тревоги в данный момент [9]. Если страх — это реакция на конкретную, реальную угрозу, то тревога возникает на прогноз возможной угрозы или возможность неприятных последствий какой-то ситуации [10, с.11].

Определение стресса

Стресс — это реакция организма и психики на внешние или внутренние раздражители, вызывающие необходимость адаптации [7]. Согласно модели Lazarus и Folkman [3], стресс возникает в результате оценки ситуации как требующей ресурсов для адаптации, и может проявляться как физиологическая реакция, так и эмоциональное состояние, включающее тревогу. Хронический стресс, особенно при неспособности справиться с требованиями, способен негативно влиять на психологическое состояние человека.

Определение неуверенности в себе

Неуверенность в себе — это состояние недостаточной уверенности в своих способностях, низкая самооценка и страх ошибиться, что мешает активному участию в профессиональной деятельности [2, с. 81–112, 6]. Такая этичность вызывает опасение в своих возможностях и снижает мотивацию к выполнению новых задач.

Взаимосвязь между тревогой, стрессом и неуверенностью

Современные исследования подтверждают, что тревога и стресс выступают как взаимодополняющие факторы, усиливающие друг друга и способствующие развитию чувства неуверенности [5]. В частности, высокий уровень тревоги делает человека более восприимчивым к стрессовым ситуациям, увеличивая их негативное влияние, что в итоге снижает уровень профессиональной уверенности.

Механизмы взаимодействия

Психологические механизмы этого взаимодействия включают когнитивные и эмоциональные компоненты. Так, повышенная тревожность вызывает искаженное восприятие своих возможностей и угроз, что ведет к усилению стресса [4]. В свою очередь, хронический стресс препятствует адекватной оценке ситуации и снижает способность к саморегуляции, что формирует замкнутый цикл, подрывающий уверенность в себе и усиливающий тревогу [3]. Повышенная ответственность в профессиональной деятельности, наличие неудачных выступлений в прошлом, провалы публичных выступлений усиливают стресс [10].

Возможное влияние факторов друг на друга и развитие неуверенности

Взаимосвязь тревоги и стресса

Тревога и стресс — это два тесно связанных психологических состояния, которые часто взаимодействуют и усиливают друг друга, создавая порочный круг. Согласно модели [3], тревожное состояние не только повышает восприимчивость человека к стрессовым факторам, но и делает его более чувствительным к их воздействию. Например, начинающий специалист, постоянно переживающий за свои результаты и сомневающийся в своих способностях, испытывает нарастающую тревогу при каждой новой профессиональной задаче. Такое состояние способствует возникновению стрессовых реакций, как: усиленная тревожность, раздражительность, чувство паники, страха; снижение концентрации, увеличенная агрессия, обострение или приобретение фобий, склонность к депрессии [14]. В условиях профессиональной деятельности неуверенность и тревога могут усиливать друг друга, создавая

негативный обратный цикл. В таком контексте тревога воспринимается как предвестник стрессовой реакции, а стресс, в свою очередь, подкрепляет тревожность человека, что в конечном итоге снижает его уверенность в собственных силах и способностях.

На скорость возникновения и глубину стресса значительно влияют индивидуально-психологические особенности личности, в частности тревожность – склонность к переживанию состояния тревоги [17].

Влияние на развитие неуверенности

Если тревога и стресс затягиваются во времени, их негативное влияние на психику человека усиливается. Длительный стресс негативно сказывается на уровне самооценки, углубляя ощущение неспособности решить профессиональные задачи и справиться с вызовами. Такой хронический стресс способствует формированию устойчивых негативных убеждений, например, о неспособности учиться или достигать успеха, что приводит к развитию глубокой профессиональной неуверенности. Бодров В. А. пишет, что среди прочих причин, которые усиливают стресс, присутствуют следующие: нагрузка, вызывающая чувство беспомощности, недоверия, тревожности, а также непонимание работником трудовых задач, которые ставит перед ним руководитель, как следствие, возникает тревожность, страх [13].

Это проявляется в сниженной инициативности, страхе ошибиться, избегании новых сложных задач, что мешает развитию профессиональных навыков и тормозит карьерный рост. В результате, начинающий специалист, опасаясь ошибок и неудач, не реализует свои потенциальные возможности, что еще больше подтверждает его негативные убеждения и способствует укреплению чувства собственной неполноценности.

Кроме того, есть люди, которым трудно находить с другими общий язык или те, кто обладает повышенной тревожностью и заранее придумывают себе 33 негативных сценария развития событий. Ничего ещё не случилось, а человек уже настроен на печальный итог и, соответственно, заранее испытывает стресс. [14, с.32–33].

Механизмы психологической реакции

Психологические реакции на стресс и тревогу можно условно разбить на три группы, которые взаимно усиливают друг друга и совместно способствуют укреплению неуверенности:

1. Когнитивный компонент: Искажение восприятия собственных возможностей. Человек склонен быть более внимательным к возможным ошибкам и недостаткам, недооценивая свои достижения и силы. Эта негативная когнитивная установка является одним из ключевых механизмов формирования неуверенности [19].

2. Эмоциональный компонент: Усиление тревожности, страха, подавленности. Снижение общего эмоционального

фона, который приобретает негативный, мрачный, пессимистичный оттенок. При длительном стрессе человек становится более тревожным по сравнению с его нормальным состоянием, теряет веру в успех и в случае особо затяжного стресса может впасть в депрессию [15].

3. Поведенческий компонент: Увеличение числа ошибок при выполнении привычных действий на работе, в хронической нехватке времени, в низкой продуктивности профессиональной деятельности. [15]. Это приводит к тому, что человек подтверждает свои опасения относительно неспособности справиться с профессиональными задачами. Это создает замкнутый цикл, в результате которого профессиональная неуверенность лишь усиливается.

Эти реакции формируют порочный цикл: тревога и стресс увеличивают неспособность уверенно вести себя в профессиональной деятельности, что в свою очередь создает новые источники тревоги и стресса.

Предположения о стрессовых факторах и реакция

Стрессовые факторы у начинающих специалистов

Исследования выявляют ряд факторов, вызывающих стресс и тревогу у молодых профессионалов, что способствует развитию неуверенности.

— По мнению Т. И. Куликовой, «увеличенная нагрузка, повышенный информационный поток, увеличенный рабочий день, однообразие рабочего процесса, 21 конфликтный коллектив, выбранный руководством метод управления, несоответствие условий труда заявленным, отсутствие роста и возможностей проявить себя, нестабильность предприятия в целом, опасные условия труда, даже климат в помещении вызывают негативные последствия вне зависимости от личностных факторов сотрудника». [18];

— Рабочего пространства: высокие профессиональные требования, неизвестность о планах и перспективах развития компании, несправедливость («непрозрачность») материального поощрения работников;

— Информационные факторы: Возникает из-за умственных перегрузок, повышенных требований, а также в условиях цейтнота, когда справиться с возложенными задачами в краткий период времени ввиду повышенной ответственности за принятые решения становится невозможным;

— Коммуникативные факторы: затянувшиеся конфликтные ситуации в трудовом коллективе, особенно с руководством, неумение работника общаться с коллегами, начальством, клиентами, отстаивать свои интересы [15].

Возможные реакции на стрессовые факторы

Стрессы вызывают разнообразные реакции, которые способствуют развитию профессиональной неуверенности:

— **Физические симптомы** (они практически одинаковы при любом стрессоре и могут отличаться индивидуальной интенсивностью): биохимические реакции, сердечно-сосудистые симптомы, «болезни стресса» — такие как язва, астма, гипертония, боли в спине.

— **Поведенческие проявления:** изменения в уровне работоспособности человека, конфликты и споры, изменение пищевых привычек, курение, употребление алкоголя, наркотиков, медикаментов.

— **Признаки психического неблагополучия:** тревога и депрессия, гнев — враждебность, усталость — апатия — скука, бессонница и др. [21].

Как реакции на стресс и тревогу усиливают неуверенность

Психологические реакции на стресс и тревогу могут служить механизмами, которые усиливают ощущение собственной неспособности и, соответственно, коммуникационное развитие неуверенности у человека. В этом контексте важна роль когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов реакции на стресс.

1. Когнитивные механизмы: искажение восприятия собственных возможностей

Исследования показывают, что при наличии тревоги и стресса происходят искажения в оценке своих способностей. Человек склонен игнорировать собственные достижения и успехи, фокусируясь на возможных ошибках или недостатках. Такой механизм называется «когнитивным искажением» и помогает поддерживать негативное представление о себе. В книге Леонтьева [19] подчеркивается, что в условиях тревоги происходит снижение оценки собственных ресурсов и возможностей, что способствует развитию профессиональной неуверенности. Аналогичные выводы выведены в исследованиях по когнитивно-поведенческой теории [12], где отмечается, что негативные автоматические мысли усиливают низкую самооценку и сомнения в своих силах.

2. Доказано, что превышение оптимального уровня стресса оказывает негативное воздействие на соматическое и эмоциональное состояние и протекание когнитивных процессов, а также снижают продуктивность труда [16].

3. Поведенческие реакции: избегание и снижение активности

Одним из ключевых способов реакции на стресс является избегание сложных задач, что связано с угрозой ошибиться. Это поведение называется копинг-стратегией. Впоследствии рассмотренные классификации моделей совладающего поведения уточнялись, дополнялись и расширялись, так, Л. И. Анцыферова дифференцировала копинг-поведение по трем основным направлениям:

1) преобразующие стратегии совладания, характеризующиеся осознанием возможностей позитивного изменения трудной ситуации (формулирование проблемы, определение целей и плана ее решения, способов достижения цели);

2) паттерны приспособления, предполагающие изменение собственных характеристик и отношения к ситуации («позитивное истолкование» или придание нейтрального смысла ситуации);

3) вспомогательные модели самосохранения в условиях стресса и трудной жизненной ситуации (психологический уход или бегство из стрессовой среды) [11].

В результате происходят укрепление сомнений в своих возможностях, а также снижение мотивации к профессиональному развитию. В свою очередь, избегание трудных ситуаций создает иллюзию безопасности, но ведет к ухудшению реальных навыков и, как следствие, к росту неуверенности.

4. Замкнутый цикл и формирование устойчивой неуверенности

Эти реакции образуют порочный цикл. Например, тревога усиливает когнитивные искажения и эмоциональные реакции, что приводит к избеганию новых вызовов. Это снижает возможности для получения успешного опыта, а отсутствие опыта подтверждает негативные убеждения. Такой замкнутый механизм укрепляет внутренний диалог «я не могу», что со временем превращается в устойчивое чувство неуверенности в профессиональных способностях.

Заключение

В ходе исследования было показано, что тревога и стресс являются ключевыми факторами, негативно влияющими на развитие профессиональной неуверенности у начинающих специалистов. Механизмы их взаимодействия включают когнитивные искажения, усиление негативных эмоций и поведенческих реакций, таких как избегание трудных задач. Эти реакции создают замкнутый цикл, который способствует укреплению сомнений в собственных возможностях и снижению мотивации к профессиональному росту. Понимание взаимосвязи между тревогой, стрессом и неуверенностью важно для разработки методов профилактики и коррекции, направленных на снижение психологической нагрузки и укрепление уверенности в себе. Таким образом, систематическая работа по снижению уровня тревожности и стрессовых реакций у начинающих специалистов способствует более успешной их адаптации и профессиональному развитию, что актуально для повышения эффективности кадрового потенциала в различных профессиональных сферах.

Литература:

1. Clearly, cognitive appraisals influence emotional responses / Lazarus, S. R, Launier, R.. — Текст: непосредственный // Psychological perspectives on stress. — New York: Plenum, 1978. — С. 17–49.

2. Hattie, J. The power of feedback / J. Hattie, H. Timperley. — Текст: непосредственный // Review of Educational Research. — 2007. — № 77(1). — С. 81–112.
3. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York: Springer, 1984. — Текст: непосредственный.
4. Lazarus, R. S., Launier R. Stress-Related Transactions between Person and Environment, 1978
5. LePine, J. A. Challenge and hindrance stress: relationships with exhaustion, motivation to learn, and learning performance / J. A. LePine, M. A. LePine, C. L. Jackson. — Текст: непосредственный // Journal of Applied Psychology. — 2004. — № 89(4). — С. 913–927.
6. Rosenberg, M. Society and the adolescent self-image / M. Rosenberg. — Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. — Текст: непосредственный.
7. Selye, H. A syndrome produced by diverse nocuous agents / H. Selye. — Текст: непосредственный // Nature. — 1936. — № 138(3479). — С. 32.
8. Spielberger, C. D. Anxiety: Current trends in theory and research / C. D. Spielberger. — New York: Academic Press, 1972. — Текст: непосредственный.
9. Spielberger, C. D. STAI: State-Trait Anxiety Inventory / C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch, R. Lushene. — Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1970. — Текст: непосредственный.
10. Абитов, И. Р. Психология стресса / И. Р. Абитов, Р. Р. Акбиров. — учебно-методическое пособие. — Казань, 2022. — Текст: непосредственный.
11. Акименко, А. К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности / А. К. Акименко. — Текст: непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. — 2016. — № 5(2). — С. 152.
12. Бек, А. Т. Когнитивно-поведенческая терапия тревоги / А. Т. Бек. — М.: АСТ, 1976. — Текст: непосредственный.
13. Бодров, В. А. Профессиональная пригодность и личность профессионала / В. А. Бодров. — Текст: непосредственный // Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. — М.: ПЕР СЭ, 2003. — С. 20.
14. Галкина, Н. И. Взаимосвязь профессионального стресса и профессионального выгорания персонала производственного предприятия в условиях ЗАТО: диссертация на соискание ученой степени кандидата / Галкина Н. И. — Тольятти, 2024. — Текст: непосредственный.
15. Живага, А. Ю. Управление конфликтами и стрессами в организации / А. Ю. Живага. — учебное пособие. — Южно-Сахалинск, 2019. — Текст: непосредственный.
16. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса: Психологическая антропология стресса / Л. А. Китаев-Смык. — М.: Академический проект, 2009. — 943 с. — Текст: непосредственный.
17. Куликова, Е. А. Стрессы в профессиональной деятельности: причины возникновения и пути преодоления / Е. А. Куликова. — Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2019. — № 10. — С. 4.
18. Куликова, Т. И. Психология стресса / Т. И. Куликова. —: Имидж Принт, 2014. — Текст: непосредственный.
19. Леонтьев, А. Н. Психология личности / А. Н. Леонтьев. — М.: Академический проект, 2007. — Текст: непосредственный.
20. Марийчук, Е. О. Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий / Е. О. Марийчук. — Текст: непосредственный // Психолого-педагогические исследования. — 2016. — № 8 (1). — С. 1–10.
21. Мельникова, М. Л. Психология стресса: теория и практика : учебно-методическое пособие / М. Л. Мельникова. — Екатеринбург, 2018. — Текст: непосредственный.

Теоретический анализ феномена подростковой агрессивности в образовательной среде

Шангурова Полина Сергеевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье представлен теоретический анализ подростковой агрессивности в образовательной среде. Раскрыто содержание понятий «агрессия» и «агрессивность», проанализированы ключевые психологические подходы и формы деструктивного поведения. Особое внимание уделено влиянию семьи, школы и медиасреды на формирование агрессивных паттернов личности подростка.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессивность, подростковый возраст, агрессия.

Theoretical analysis of the phenomenon of adolescent aggression in the educational environment

This article presents a theoretical analysis of adolescent aggression in the educational environment. It explores the concepts of «aggression» and «aggressiveness», and analyzes key psychological approaches and forms of destructive behavior. Particular attention is paid to the influence of family, school, and the media environment on the development of aggressive personality patterns in adolescents.

Keywords: aggressive behavior, aggressiveness, adolescence, aggression.

Введение

Проблема агрессивного поведения в подростковой среде на сегодняшний день прочно удерживает статус одной из наиболее важных и многогранных проблем психологии. Трансформация социальных институтов, стремительная цифровизация общения и изменение ценностных ориентиров молодежи создают условия, при которых деструктивные формы поведения становятся для подростков доступным, а зачастую и единственным инструментом адаптации, самоутверждения или психологической защиты. В условиях образовательной организации данная проблема приобретает системный масштаб, так как проявления агрессии не только дезорганизуют учебный процесс, но и свидетельствуют о глубоком внутреннем неблагополучии личности, но и наносят глубокий ущерб психологической безопасности всех участников образовательных отношений.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью глубокого теоретического осмысления факторов, определяющих подростковую агрессивность. Как справедливо отмечает А. Н. Аринин в своей статье, в современной педагогической практике специалисты нередко сталкиваются с ситуациями, когда традиционные методы воспитательного воздействия оказываются неэффективными перед лицом спонтанных и ожесточенных вспышек подросткового гнева. Это диктует потребность в выявлении фундаментальных психологических причин и социальных предпосылок деструктивности для построения научно обоснованной системы профилактики [2, с. 88].

Опираясь на информацию, описанную в статье А. Д. Гузенко и А. А. Арутюняна, образовательная среда выступает не просто пространством передачи знаний, но и сложным полем межличностного взаимодействия, где агрессия зачастую является индикатором неблагополучия в системе коммуникаций «ученик — учитель» или «ученик — сверстник». Авторы подчеркивают, что эффективная профилактика агрессивного поведения невозможна без интеграции усилий всех субъектов образовательного процесса, включая психологов, педагогов и законных представителей обучающихся [3, с. 22–23].

Статистические данные и эмпирические наблюдения, приводимые в статье М. А. Мищеряковой и Т. Г. Бобченко, свидетельствуют о том, что значительная часть подростков (до 75 %), демонстрирующих асоциальное поведение, обладает выраженными агрессивными чертами характера.

При этом агрессивность в этом возрасте часто приобретает устойчивость, перерастая из случайных вспышек гнева в устойчивое свойство личности, что подчеркивает значимость раннего выявления и своевременной диагностики этого феномена [5 с. 1–2].

Целью данного теоретического обзора является систематизация взглядов на природу, формы и механизмы подростковой агрессивности в условиях образовательной среды. Для достижения этой цели предполагается решение следующих задач:

Провести терминологический анализ понятий «агрессия» и «агрессивность».

Рассмотреть основные психологические подходы к пониманию формирования деструктивного поведения.

Охарактеризовать типологию форм агрессии, проявляющихся в подростковом возрасте.

Выявить роль внешних факторов (семьи и школы) в закреплении агрессивных паттернов поведения.

Предметом исследования в данной статье является теоретический анализ феномена подростковой агрессивности в образовательной среде, а объектом — подростковая агрессивность как психологический феномен.

Теоретический анализ

Для глубокого понимания природы деструктивного поведения подростков в образовательной среде необходимо прежде всего провести четкую границу между понятиями «агрессия» и «агрессивность», которые в обиходной речи часто используются как синонимы, но в психологической науке имеют принципиально разное содержание.

В. Г. Анненкова в своей работе указывает, что агрессия представляет собой специфическую форму поведения, внешнее проявление активности, которое выражается в демонстрации превосходства в силе или применении силы по отношению к другому лицу либо группе лиц. Это конкретный поведенческий акт, направленный на нанесение вреда. В свою очередь, агрессивность рассматривается как относительно устойчивое свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а также в склонности интерпретировать поведение окружающих как враждебное [1, с. 85]. Таким образом, если агрессия — это действие, то агрессивность — это внутренняя предрасположенность к таким действиям.

А. А. Попова дополняет этот анализ, отмечая, что в современной психологии подходы к определению этих понятий варьируются в зависимости от научной школы. Автор подчеркивает, что агрессия может рассматриваться

не только как негативное явление, но и как инструмент реализации активной позиции личности в социуме, помогает человеку защищать свои интересы, добиваться целей [6, с. 210].

Важным аспектом терминологического анализа является выделение функций агрессии. Отметим две категории:

Деструктивная функция: направлена на разрушение социальных связей, подавление личности другого человека и нанесение физического или морального ущерба. В частности, А. А. Попова в своей статье описывает деструктивную функцию агрессии, которая наиболее ярко представлена в психоаналитическом подходе и концепции Э. Фромма. В этом контексте агрессия рассматривается как «человеческая деструктивность» — разрушительная сила, возникающая под влиянием неблагоприятных социальных условий и приводящая к причинению вреда окружающим или себе [6, с. 210].

Адаптивная (защитная) функция: как отмечает В. Г. Анненкова, в условиях сложной социальной среды, с которой сталкивается современный подросток, агрессивность может выступать формой активности, необходимой для защиты своих интересов, обеспечения безопасности. В этом контексте она помогает подростку отстаивать свои границы и достигать жизненно важных целей [1, с. 86].

Таким образом, если деструктивная агрессия направлена на разрушение, то адаптивная агрессия, описанная в статьях В. Г. Анненковой и А. А. Поповой, является механизмом самосохранения и эффективного взаимодействия личности с окружающим миром.

Понимание того, почему подросток выбирает агрессивную модель поведения, требует обращения к психологическим теориям.

Сторонники инстинктивного подхода рассматривают агрессию как врожденное, генетически запрограммированное свойство человека. А. А. Попова в своем обзоре анализирует позиции классиков (З. Фрейда и К. Лоренца), которые полагали, что в организме постоянно накапливается энергия агрессивного влечения. Если эта энергия не находит выхода через социально приемлемые формы (например, спорт или творчество), она неизбежно прорывается в виде спонтанных вспышек ярости и деструктивных действий. В рамках этого подхода агрессия воспринимается как неизбежная биологическая сила, требующая постоянной разрядки [6, с. 209].

В отличие от Инстинктивного подхода, теория социального научения утверждает, что агрессия является приобретенным навыком. А. А. Попова подчеркивает, что агрессивное поведение формируется в процессе социализации подростка через наблюдение за значимыми взрослыми и сверстниками. Подросток не просто копирует действия окружающих, но и усваивает те модели, которые приносят «социальный успех» — власть, авторитет или материальные блага [6, с. 210].

Также значимым направлением является теория фрустрации-агрессии. Согласно этому взгляду, агрессия — это не инстинкт и не просто выученный навык, а реакция

на «фрустрацию» — состояние, возникающее при столкновении человека с непреодолимым препятствием на пути к удовлетворению важной потребности. В образовательной среде такими препятствиями могут выступать несправедливые оценки, авторитарное давление педагога или неприятие группой сверстников. Невозможность реализовать потребность в признании и уважении порождает гнев, который трансформируется в агрессию как способ снять возникшее напряжение [6, с. 210].

Обобщая теоретические данные, представленные в исследуемых статьях, можно сделать вывод, что агрессия в подростковом возрасте — это не просто поведенческий дефект, а сложный механизм, сочетающий в себе как деструктивные тенденции, так и адаптивные попытки личности защитить свои границы. Однако для понимания того, как именно эти теоретические функции реализуются в жизни, необходимо обратиться к конкретному психологическому портрету агрессивного подростка. На основании изученных статей становится понятным, что проявление агрессии напрямую зависит от сочетания возрастного физиологического фактора, типа темперамента и особенностей самосознания личности.

Согласно В. Г. Анненковой, подростковый возраст характеризуется резкими биологическими изменениями. «Физиологический шторм» — это период гормональной перестройки, который ведет к повышенной возбудимости и эмоциональной неустойчивости. Агрессия в этот период часто является не признаком испорченности, а следствием незрелости нервной системы, которая не всегда справляется с внутренним напряжением [1, с. 80].

Взаимосвязь агрессии с личностными особенностями описана в статье М. О. Карцевой и Л. В. Чунихиной, где они указывают на прямую зависимость между темпераментом и тем, как подросток проявляет злость.

Экстраверты склонны к открытым формам агрессии (крики, драки), так как их энергия направлена вовне, а интроверты, напротив, чаще выбирают скрытые или вербальные формы, накапливая гнев внутри, что может приводить к затяжным конфликтам или переходить в аутоагрессию [4, с. 3].

Психологический портрет агрессивного подростка дополняется его внутренними реакциями на социальную среду. Если В. Г. Анненкова делает акцент на агрессивности как способе самоутверждения [1, с. 83], то в статье А. А. Поповой агрессивные проявления рассматриваются как реакция на чувство несправедливости и заниженную самооценку. Автор подчеркивает, что в таких случаях агрессия берет на себя защитную функцию, позволяя личности отстаивать свои границы в условиях внешнего давления [6, с. 210].

Анализ статей позволяет выделить многоуровневую классификацию агрессии, где авторы дополняют друг друга, рассматривая феномен с разных сторон: от внешних проявлений до глубоких внутренних состояний.

Базовая классификация разделяет агрессию по способу воздействия:

– физическая агрессия: использование силы (драки, порча имущества). А. В. Чванов выделяет её как наиболее «грубую» форму [9, с. 385].

– вербальная агрессия: вербальное выражение негатива (оскорбления, угрозы). В своей статье А. С. Фомиченко делает вывод, что для мальчиков, более характерна прямая физическая агрессия, в то время как для девочек — косвенные и вербальные формы [8, с. 3].

– косвенная агрессия: скрытые действия (манипуляции, сплетни). Это форма, позволяющая подростку избежать прямой ответственности за конфликт и по мнению М. О. Карцевой и Л. В. Чунихиной свойственна больше подросткам интровертам [4, с. 4].

Важным дополнением является разделение агрессии по вектору её воздействия:

– внешне направленная агрессия, это активная форма протеста или защиты. В качестве объектов чаще всего выступают сверстники, родители и учителя. В Статье А. Д. Гузенко подчеркивается, что такая агрессия является следствием деформации системы ценностей и недостатков семейного воспитания [3, с.23].

– аутоагрессия: агрессия, направленная на самого себя. А. В. Чванов подчеркивает, что эта форма является следствием подавленного гнева и крайне опасна для психического здоровья подростка, проявляясь в самообвинении, самоповреждении или саморазрушительном поведении подростка [9, с.384].

Можно также классифицировать агрессию по её назначению в жизни подростка:

– адаптивная (защитная) это необходимая активность для защиты границ личного пространства;

– инструментальная: агрессия как средство достижения конкретной цели (например, лидерства в группе);

– деструктивная (враждебная): как «злокачественная» форма, целью которой является саморазрушение или причинение боли, а не защита интересов [2, с. 89–91].

На основании статьи А. С. Фомиченко, можно сделать вывод, что агрессия в подростковой среде выполняет ряд специфических социальных функций:

– демонстративная функция: агрессивное поведение выступает как способ привлечения внимания, завоевания авторитета и повышения лидерского статуса в группе сверстников.

– защитная функция: агрессия как ответная реакция на внешние раздражители, обиды или попытки ограничить независимость подростка.

– функция самоопределения: использование агрессивных форм поведения для подтверждения собственной взрослости и протеста против авторитарного стиля воспитания.

Также хочу выделить групповые формы агрессии: буллинг. В статье А. С. Фомиченко буллинг рассматривается как наиболее опасная форма коллективной агрессии в школе [8, с.5]. В рамках этого явления можно выделить:

– систематичность: травля характеризуется длительностью и повторяемостью воздействий.

– ролевую структуру: четкое разделение на «агрессора» (виновника насилия), «жертву» и «наблюдателей».

– — последствия: подчеркивается, что буллинг ведет к глубокой деформации личности и закреплению агрессивных моделей поведения как устойчивого стиля жизни.

Таким образом, многообразие форм подростковой агрессии, представленное в рассматриваемых статьях, свидетельствует о сложности данного феномена. Синтез рассматриваемых материалов позволяет сделать несколько ключевых выводов:

Множественность проявлений: агрессия не ограничивается только физическими действиями; в подростковой среде преобладают скрытые (косвенные) и вербальные формы.

Двойственная природа: виды агрессии четко разделяются на адаптивные (необходимые для защиты границ личности и самоутверждения) и деструктивные (направленные на разрушение и причинение вреда).

Вектор направленности: особую опасность представляет переход внешней агрессии во внутреннюю (аутоагрессию), что требует ранней диагностики эмоционального состояния подростка.

Понимание этой типологии имеет принципиальное значение для психологической практики. Поскольку каждый вид агрессии (будь то вербальный протест или скрытая обида) имеет свою психологическую причину и функцию, методы коррекционной работы не могут быть универсальными. Они должны подбираться индивидуально, исходя из того, является ли агрессия формой защиты, способом привлечения внимания или результатом глубокой дезадаптации личности подростка.

Агрессия подростков не возникает в вакууме; она является продуктом взаимодействия микросоциума (семьи) и макросоциума (школы).

В статье А. Д. Гузенко и А. А. Арутюнян указывается, что семья является первичным институтом, где закладываются модели поведения [3, с.23]. Агрессия часто выступает как копирование родительских конфликтов: если в семье принято решать проблемы силой или криком, подросток переносит этот «сценарий» в школу. Недостаток эмоционального тепла и контроля (гипоопека) или, напротив, чрезмерное давление (гиперопека) одинаково провоцируют протестную агрессию [2, с.89].

Образовательная среда сама по себе может выступать катализатором гнева. А. С. Фомиченко выделяет такие факторы, как:

Авторитарный стиль учителя: давление со стороны педагогов и несправедливость оценок вызывают у подростков «смысловой барьер», который они преодолевают через дерзость и агрессию [8, с. 2].

Дефицит признания: потребность в статусе — ведущая в этом возрасте. Если школа не дает легальных способов самореализации (спорт, творчество), подросток самоутверждается за счет более слабых сверстников [8, с. 4].

Отдельно хочу выделить влияние медиа-контента: регулярная демонстрация сцен насилия в СМИ и кино при-

водит к тому, что подростки начинают воспринимать агрессивное поведение как норму и эффективный способ решения конфликтов [2, с.89].

Таким образом можно сделать вывод, что информатизация общества и кризис семейных ценностей создают новые «каналы» для проявления подростковой агрессивности. Взаимосвязь между виртуальной травлей и реальным поведением в классе требует от педагогов-психологов комплексного подхода, сочетающего работу с семьей и цифровую гигиену учащихся.

Заключение

Подводя итог, можно сделать вывод, что подростковая агрессивность — это не просто поведенческий дефект, а сложный сигнал о внутреннем неблагополучии ребенка. Она рождается на стыке биологии (возрастных кризисов), семейных конфликтов и давления образовательной среды.

Исследование этой темы имеет принципиальное значение для современного общества. Во-первых, оно позволяет понять истинные причины деструктивного поведения: является ли оно криком о помощи, способом защиты своих границ или результатом влияния медиа-контента. Во-вторых, знание механизмов агрессии дает педагогам и родителям инструменты для реальной помощи подростку, а не простого наказания.

Таким образом, изучение подростковой агрессивности — это не только научная задача, но и практическая необходимость. Только глубокое понимание природы этого феномена позволяет создать в школе атмосферу психологической безопасности, где каждый подросток сможет найти конструктивные способы самореализации, не прибегая к насилию. Своевременное внимание к этой проблеме сегодня — это залог формирования психически здорового и неконфликтного поколения в будущем.

Литература:

1. Анненкова В. Г. Теоретический анализ проблемы агрессивного поведения у подростков // Базис. — 2019. — № 2 (6). — С. 79–88.
2. Аринин А. Н., Рассказова А. Л. Факторы, обуславливающие агрессивное поведение у подростков // Социология и статистика образования. — 2021. — С. 87–92.
3. Гузенко А. Д., Арутюнян А. А. Особенности профилактики агрессивного поведения подростков в условиях общеобразовательной школы // Вестник РГСУ. — 2018. — С. 22–24.
4. Карцева М. О., Чунихина Л. В. Особенности агрессивного поведения подростков с экстравертированным и интровертированным типом личности // Артек. — 2020. — С. 1–7.
5. Мищерякова М. А., Бобченко Т. Г. Психологическая коррекция агрессивного поведения подростков — учащихся средней образовательной школы // Интерактив плюс. — 2017. — С. 1–5.
6. Попова А. А. Основные научные подходы к исследованию феномена агрессии // Вестник АГУ. — 2015. — № 2. — С. 208–212.
7. Сигачева Н. П. Агрессивное поведение подростков: диагностика и коррекция // Наука и образование. — 2018. — С. 1313–1320.
8. Фомиченко А. С. Социально-психологические причины проявления подростковой агрессии // Мир науки. — 2016. — Том 4, № 5. — С. 1–11.
9. Чванов А. В. Проблема агрессивного поведения подростков в современном обществе // Вопросы студенческой науки. — 2023. — № 1 (77). — С. 383–386.

Применение социальной инженерии в мошеннических схемах: анализ кейсов и выявление поведенческих паттернов

Щукин Геннадий Александрович, студент

Научный руководитель: Скуднев Дмитрий Михайлович, кандидат технических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

В статье представлен анализ двух реальных кейсов мошенничества, основанных на методах социальной инженерии: (1) фейковое предложение подработки на маркетплейсах и (2) фишинг через платформы онлайн-знакомств. Оба сценария исследованы методом включенного наблюдения с последующей OSINT-верификацией. Особое внимание уделено связи между поведенческими паттернами злоумышленников и психологическими принципами влияния по Р. Чалдини. Выявлены устойчивые тактики: создание иллюзии легитимности через микровыплаты, имитация социального подтвер-

ждения, использование культурного контекста для повышения доверия. На основе анализа предложена модель противодействия, основанная на распознавании манипулятивных приёмов на ранних этапах взаимодействия.

Ключевые слова: социальная инженерия, мошенничество, поведенческие паттерны, фишинг, маркетплейсы, онлайн-знакомства, принципы влияния.

Application of social engineering in fraud schemes: case analysis and behavioral pattern identification

Shchukin Gennady Aleksandrovich, student

Scientific advisor: Skudnev Dmitry Mikhaylovich, ph.d., associate professor
Lipetsk State Pedagogical University named after P. Semenov-Tian-Shansky

This article presents an analysis of two real-world fraud cases based on social engineering techniques: (1) a fake offer of part-time work on marketplaces and (2) phishing via online dating platforms. Both scenarios were investigated through participatory observation and OSINT verification. Special attention is paid to the link between attackers' behavioral patterns and Cialdini's principles of influence. Stable tactics were identified: creating an illusion of legitimacy through micro-payments, imitation of social proof, and leveraging cultural context to build trust. Based on the analysis, a countermeasure model is proposed, focused on recognizing manipulative techniques at early stages of interaction.

Keywords: social engineering, fraud, behavioral patterns, phishing, marketplaces, online dating, principles of influence.

Социальная инженерия остаётся одним из наиболее эффективных инструментов современного мошенничества, поскольку напрямую воздействует на психологические особенности человека. В отличие от технических атак, такие схемы не требуют сложных инструментов — достаточно грамотного манипулирования доверием, срочностью и социальным доказательством. В данной работе рассматриваются два кейса, полученные в ходе личного взаимодействия с злоумышленниками, с целью выявления повторяющихся поведенческих паттернов и формулирования практических мер защиты.

Кейс 1: Фейковая подработка на маркетплейсах. Полный цикл атаки:

1. Контакт: Аудиосообщение в Telegram с предложением «простой работы» — добавлять товары в избранное для продвижения товара на маркетплейсах, таких как Ozon и Wildberries.

2. Доверие: после выполнения тестового задания — выплата 300 руб. Вступление в «рабочую группу», где десятки участников якобы выполняют задания, подтверждая это скринами с обещанными выплатами.

3. Эксплуатация: изначально задания такие же, как и раньше, добавлять товар в избранное, однако после некоторого количества таких заданий, появляется задание на «выкуп товара» с обещанием возврата средств плюс 20 % вознаграждения, хотя изначально утверждалось что заработок не требует вложений. Условие: «все задания оплачиваются только после завершения последнего».

4. Исчезновение: независимо от того, попала ли жертва на уловку или нет, мошенники перестают выходить на связь, после чего замечают следы, удаляют аккаунты, переписки и т. д.

Анализ через призму Чалдини

— Социальное доказательство: фейковые участники в группе создают иллюзию правдивой работы.

— Последовательность: жертва уже выполнила 4 задания — отказ от пятого кажется «потерей усилий».

— Дефицит: «ограниченное количество мест» усиливает срочность [1–4].

Вывод по кейсу

Схема работает, потому что каждый этап кажется логичным, но в совокупности образует ловушку. Главный индикатор — любое требование перевода собственных денег под предлогом «выкупа». Более того анализ аналогичных схем из статей в интернете показал, что в случае если жертвы соглашались на выкуп товара, им действительно возвращалась эта сумма плюс 20 % сверху, обычно сумма выплаты не превышала около тысячи рублей, после чего жертва окончательно откидывает все сомнения, и появляется задание на выкуп товара с крупной суммой 20000 рублей и более, после чего мошенники переходят к заключительной стадии «Исчезновение», оставляя жертву без денег. [5].

Кейс 2: Фишинг через платформы знакомств

Полный цикл атаки

1. Контакт: анкета на VK Знакомства → предложение перейти в Telegram «для удобства».

2. Доверие: сбор информации о жертве, предложение совместного посещения спектакля либо другого мероприятия.

3. Эксплуатация: ссылка на фишинговый сайт, с целью похищения денег и персональных данных.

4. Исчезновение: после достижения цели, либо в случае разоблачения, мошенники перестают выходить на связь, после чего замечают следы, удаляют аккаунты, переписки и т. д.

Анализ через призму Чалдини

— Авторитет через культуру: театр воспринимается как «благонадёжное» пространство.

— Подделка социального подтверждения: сайт выглядит официально, но при проверке на официальном сайте, данные спектакли отсутствуют на указанную дату [1–4].

Вывод по кейсу

Злоумышленники не проверяют реальность предложения — они полагаются на доверие к культурному контексту. Главный индикатор — невозможность верифицировать событие через официальные каналы.

Два приведенных кейса, следуют единой структуре и включает 4 этапа которые мы рассмотрели, но жертва не видит общую картину, она реагирует на каждый этап отдельно.

Практическая ценность: как распознать и противостоять

На основе анализа кейсов сформулированы следующие правила, позволяющие выявить признаки мошенничества на ранней стадии:

1. Правило верификации

Любое предложение, связанное с финансовыми операциями, должно быть проверено через официальные источники. Например, наличие мероприятия следует подтвердить по афише учреждения, а легитимность компании — через государственные реестры или корпоративный сайт.

2. Правило логических несоответствий

Мошенники часто допускают внутренние противоречия. В рассмотренных кейсах наблюдались следующие паттерны:

— Подмена локации: в анкете указан один город, однако при общении собеседник уточняет местоположение жертвы и автоматически «подстраивается» под него, что свидетельствует о фальсификации профиля;

— Противоречие в условиях: в схеме «заработка на маркетплейсах» изначально заявляется, что работа «без

вложений», но на позднем этапе появляется требование перевести деньги на «выкуп товара».

Такие несоответствия являются надёжным индикатором манипуляции

3. Правило перехода и верификации личности

Предложение немедленно перейти в сторонние мессенджеры (Telegram) на раннем этапе общения должно вызывать настороженность. Кроме того, отказ от видеосвязи, звонка или личной встречи при наличии доверительных отношений указывает на попытку избежать прямой идентификации.

4. Правило файлов и вложений

Никогда не следует открывать документы, архивы или переходить по ссылкам, полученным от незнакомых лиц, даже если они имитируют официальные источники. Вредоносные файлы (.doc, .pdf, .zip) часто используются для установки троянов или кражи данных. При необходимости получения документа следует запрашивать его через верифицированный канал связи.

Анализ рассмотренных кейсов подтверждает: современные мошеннические схемы строятся не на технической сложности, а на глубоком понимании человеческой психологии. Злоумышленники последовательно применяют принципы социального доказательства, дефицита, авторитета и последовательности, чтобы создать иллюзию легитимности и снизить бдительность жертвы. Однако такие атаки уязвимы на этапе раннего распознавания: логические несоответствия, отказ от верификации, требование финансовых вложений и подозрительные вложения — надёжные индикаторы обмана. Соблюдение простых правил цифровой гигиены, критическое мышление и проверка информации через официальные источники позволяют эффективно противостоять подобным угрозам. Таким образом, защита от социальной инженерии начинается не с технологий, а с осознанного поведения пользователя.

Литература:

1. Чалдини, Р. Психология влияния. Москва : Эксмо, 2022. — 368 с.
2. Грей, Д. Социальная инженерия и этичный хакинг на практике. Москва: ДМК Пресс, 2023. — 226 с.
3. Митник К. Д., Саймон В. Л. Искусство обмана / пер. Груздев А, Семенов А.: Компания АйТи, 2004. — 121 с.
4. Бирюков А. А. Информационная безопасность: защита и нападение. 3-е издание, перераб. и доп.: ДМК Пресс, 2023. — 440 с.
5. Как устроен развод с удаленной работой для маркетплейсов [Электронный ресурс] — URL: https://t-j.ru/hustle/jobscum-cashback-ozon/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F#four (дата обращения: 26.01.2026).

СОЦИОЛОГИЯ

Социальный индекс семьи как инструмент мягкой коррекции и поощрения брачного и репродуктивного поведения

Ерохин Игорь Николаевич, экономист, независимый исследователь (г. Санкт-Петербург)

Актуальность темы представленной статьи обоснована потребностью повышения воспроизводства человеческого капитала при борьбе с депопуляцией путём укрепления института семьи и мотивации рождаемости. Цель статьи: рассмотреть набор показателей и возможности применения социального индекса (СИ) как инструмента по восстановлению необходимости создания семьи и её многодетности. Для достижения поставленной цели использовался логико-когнитивный подход при моделировании перечня показателей СИ и их применения в различных областях жизнедеятельности. В статье рассматриваются четыре группы характеристик семейного благополучия, изменения в составе СИ с рождением детей либо смены брачного статуса. Значения оценок в отдельных группах СИ позволяют ранжировать доступность и стоимость социальных благ. Кроме того, оценки СИ смогут влиять и на все прочие области человеческой деятельности, поощряя создание семьи и большее количество детей. Полученные результаты являются опытом по конструированию СИ для возрождения необходимости семьи и детей у каждого человека в развитой стране в условиях депопуляции. Без преодоления распространенности одинокого и бездетного образа жизни невозможно повысить рождаемость до уровня, необходимого для простого воспроизводства населения.

Ключевые слова: социальный индекс, семейное благополучие, демографическое поведение, социальная помощь.

Family social index as a tool for soft correction and encouragement of marriage and reproductive behavior

Erokhin Igor Nikolayevich, economist, independent researcher (Saint Petersburg)

The relevance of the topic of this article is justified by the need to increase the reproduction of human capital in order to combat depopulation by strengthening the institution of the family and increasing the birth rate. The purpose of this article is to consider a set of indicators and the possibilities of using the social index (SI) as a tool for restoring the need to create a family and have many children. To achieve this goal, a logical-cognitive approach was used to model the list of SI indicators and their application in various areas of life. The article examines four groups of family well-being characteristics, changes in the composition of the family upon the birth of children, and marital status. The values of the scores in the individual SI groups will allow us to rank the availability and cost of social benefits. In addition, the SI scores will also have an impact on all other areas of human activity, encouraging people to start families and have more children. The results obtained are an attempt to design an SI that will help revive the need for families and children in a developed country with a declining population. Without overcoming the trend towards a non-family and childless lifestyle, it will be impossible to increase the birth rate to the level necessary for natural population growth.

Keywords: social index, family well-being, demographic behavior, social assistance.

В ранее проведенном автором исследовании [1] выявлена ведущая роль накопления человеческого капитала для уровня воспроизводства населения в развитых странах. Поэтому так важно найти возможности как по укреплению института семьи, так и по повышению среднего числа детей, рожденных каждой женщиной за свою жизнь. Сложность воплощения данного подхода заклю-

чается в исчезновении доиндустриальной модели многодетной семьи. Она существовала вследствие жизненной необходимости в максимально быстро растущей и многочисленной родственной группе, обеспечивающей благосостояние и выживание в те времена [2]. С началом промышленной революции XVIII века, в первую очередь в городах, формируются условия, когда жизнь семьи

стала определяться не численностью, а качеством обла- даемых ее представителями трудовых навыков. Профес- сиональная подготовка единственного ребенка в этом случае становилась наивысшей из всего прочего возмож- ного количества детей, как и размер получаемого наслед- ства от родителей [3]. Так исчезла материальная основа мотивации по созданию многодетной семьи. Кроме этого, банальный эгоизм, потребительство, childfree [4] и тому подобные причины привели к распространенности без- детного и бессемейного образа жизни [5]. Указанные два обстоятельства — отсутствие мотива и собственного же- лания — ставят вопрос о коррекции демографического поведения людей — семейного и репродуктивного.

Таким коррекционным инструментом может стать со- циальный индекс (СИ). В мировой социальной практике индексы либо индикаторы широко представлены [6]. В Китае с 2014 года применяется система социального рей- тинга [7]. Предлагаемый в данной статье подход объясня- ется реализацией естественной потребности в социальной стратификации, иерархии доступа к ограниченным благам (материальным и нематериальным), потребностью в объ- ективных внеэкономических критериях для решения во- просов выходящих за рамки рыночных отношений, воз- можностью оценки качества человеческого капитала на текущий момент и его перспектив развития. Отдельно стоит выделить функцию СИ по исправлению девиант- ного поведения. Общество нуждается в инструменте мягкой регуляции поведения [8], аналогичном по смыслу суду общественного мнения, но адаптированном к совре- менным условиям. Это особенно актуально для демогра- фической политики, поскольку семейное и гражданское законодательство регулируют лишь правовые и имуще- ственные аспекты и не предусматривают мер воздействия на социально вредные модели поведения (например, мно- гократные разводы по причине супружеских измен или хо- лостой/незамужней и бездетный образ жизни) [9].

Социальный индекс рекомендуется присваивать чело- веку в момент рождения и видоизменять при заключении брака/регистрации развода. Структура СИ предпола- гается четырехразрядной — А/Б/В/Г. От рождения и до за- ключения первого брака (либо рождения собственного ребенка вне брака) цифры разряда будут обозначать:

1. значение демографического показателя семьи. Рас- считывается как количество детей в семье, где родился/ воспитывается ребенок. Значение увеличивается на 1 балл за каждого родного/усыновленного/детей от предыдущих браков совместно проживающих. На 1 балл уменьшается за ребенка, переданного на гособеспечение, а также за аборт, сделанный не по медицинским показаниям.

2. благополучие семьи происхождения. Рассчитыва- ется для ресурсов и рисков всех членов семьи по совокуп- ности доходов, образованию, жилищным условиям, слу- чаям судимости и административным правонарушениям, разводам, выплатам алиментов, вредным привычкам.

3. показатель качества межличностных отношений и социальных связей семьи. Складывается со всех членов

семьи из характеристик воспитателей/педагогов/работо- дателей, данных соцслужб, отзывов из приложения смарт- фона «Социальный радар» (будет рассмотрен ниже).

4. личная оценка индивида, его развития и социаль- ного поведения. Учитываются параметры здоровья по данным диспансеризации, успеваемость/квалификация, дисциплина/факты взысканий, занятость (учеба/работа), личные правонарушения, зависимости, случаи аборта не по медицинским показаниям, участие в соцактивности, отзывы из приложения смартфона «Социальный радар».

При регистрации брака, либо рождения своего ре- бенка, у человека индекс преобразуется в «семейный СИ». При этом расчет всех показателей производится для но- вого состава домохозяйства.

В случае развода возможны два варианта трансфор- мации индекса:

Вариант 1 — если дети остаются с родителем — статус СИ остается прежним, семейным. Происходит только пе- рерасчет показателей для нового состава семьи.

Вариант 2 — если человек остается один, без детей — статус СИ «бессемейный». Разряды индекса изменятся по содержанию:

– Группа А, значение равно 0, что означает нет детей в текущем домохозяйстве.

– Группа Б — оценка благополучия одинокого чело- века на основе располагаемых ресурсов и рисков по стан- дартным правилам.

– Группа В — нет. Рассчитать невозможно, так как нет других членов семьи.

– Группа Г — личная оценка индивида, его развития и социального поведения рассчитывается по стандартным правилам.

Актуализация и корректировка значений СИ планиру- ется в автоматическом режиме на основе обмена инфор- мацией между мобильным приложением «Социальный радар» с сервисом Госуслуг, ЗАГСа, медучреждений, дет- ских садов, школ и других организаций и ведомств, ве- дущих обработку и хранение личных данных поль- зователя.

Приложение для мобильного телефона «Социальный радар» предназначено для обобщения, накопления, кон- троля личных и семейных показателей, а также стоимости, с поправкой на инфляцию, объема бесплатных медицин- ских, образовательных услуг, социальных выплат и по- собий, предоставленных скидок, субсидий, полученных человеком. Финансовая составляющая учета социальной помощи рассматривается как инвестиция государства в воспроизводство населения. Поэтому при отказе от гра- жданства России, оформления второго гражданства, либо ПМЖ в другой стране — полная сумма с учётом инфляции подлежит возврату в социальный фонд, а также блокиру- ется возможность дальнейшего получения бесплатных услуг. Не подлежат возмещению или прекращению пен- сионные выплаты, а также любые платежи по случаю по- тери кормильца и трудоспособности. При возвращении на родину (с отказом от чужого гражданства, ПМЖ) гра-

жданину возвращается весь объем возмещенных им при эмиграции затрат социальной помощи с поправкой на инфляцию и доступ к социальным услугам.

Основным предназначением приложения является отслеживание социального окружения (в радиусе 0–5 м):

- фиксация времени начала и окончания нахождения объекта в зоне внимания;
- идентификация человека через уникальный ID смартфона;
- фото/аватар пользователя для узнавания.

Другая важная функция — оценка качества социальных взаимодействий:

- рейтинг контакта (1–5 баллов);
- комментарии (например, «надёжный партнёр», «конфликтное общение»);
- категоризация (родственник, коллега, сосед, прохожий и т. п.).

Работа с приложением аналогична созданию отзыва или рекомендации. Для просмотра должен быть доступен список лиц, попавших в зону 0–5 метров, подобно перечню последних входящих и исходящих звонков. Поэтому всем «абонентам» необходима аватарка для внешнего узнавания и обобщённый СИ либо суммарный по группам на выбор пользователя. Описанный алгоритм учёта и оценки социальных отношений через мобильное приложение в настоящее время не реализуем по юридически-правовым причинам в части раскрытия персональных данных.

Социальный индекс может выступать универсальным критерием при распределении ресурсов и возможностей, с протекцией для семей с детьми, в ключевых сферах, таких как:

1. Социальная помощь;
2. Ценообразование на товары и услуги;
3. Пенсионное обеспечение;
4. Образование;
5. Медицинская помощь (без влияния на доступность и объем);
6. Жилищное обеспечение с помощью ипотеки, аренды, муниципального жилья;
7. Карьера и бизнес;
8. Отдых и досуг;

Примеры дифференциации по величине СИ:

- объёма доступа (например, к размеру субсидии);
- стоимости (скидки/надбавки);
- скорости (приоритетность в очередях);
- сроков (ускоренное рассмотрение заявок);
- условий (льготные проценты, отсрочки).

Социальный индекс благодаря нескольким шкалам оценки не допускает развитие иждивенческих, потребительских настроений в маргинальных семьях.

Заключение

Предложенная система СИ проектировалась в виде инструмента общества по сознательному отбору и поощ-

рению социально полезных моделей поведения как для укрепления института семьи, так и повышения рождаемости, и не только. Социальный индекс способен работать в любых других важных областях благодаря ключевым преимуществам:

- комплексность (охват всех сфер жизни);
- гибкость (адаптация под региональные особенности и потребности коррекции девиантного поведения);
- прозрачность (открытые критерии и личный контроль через приложение).

Указанные качества дают широчайшие возможности для общественного одобрения самосовершенствования и развития личности, подвергнуть санкциям социальную и духовную деградацию. За счет описанных в составе СИ показателей, он способен позитивно мотивировать брачное и репродуктивное поведение, мягко воздействовать на деструктивные поступки — к примеру понижением личного значения СИ в группе Г у «токсичного» человека. Тем самым СИ предлагает системную справедливость, вознаграждая вклад в благополучие социума от каждого, с фокусировкой на многодетных семьях, создавая основы демографического роста. Такими возможностями СИ обладает потому, что относится к решениям эволюционного типа, тогда как многие меры, например, в «Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» [10], были сугубо адаптационного вида. В чем состоит между ними принципиальное отличие: адаптационная реакция на проблему строится в рамках существующей системы, лишь улучшая ее функционирование, а не структуру. Эволюционная реакция состоит в постепенной замене проблемных компонентов системы, добавлении новых.

Такие изменения появились в «Стратегии действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в Российской Федерации до 2036 года» [11] в виде социального контракта [12] и программы арендного жилья [13]. Есть ещё и революционный тип реакции — полная ликвидация старой системы и создание новой. В борьбе с депопуляцией невозможно добиться успеха, используя лишь меры социальной адаптации населения к суженному воспроизводству [14]. К примеру, сторонниками данного подхода являются страны Европы. Заимствование и внедрение в России такого подхода приведёт точно к таким же «европейским» демографическим результатам — замещению титульной нации иммигрантами [15]. А в условиях РФ ещё и к обезлюдению значительных территорий, в первую очередь с суровыми климатическими условиями жизни.

В то же время рассмотренный СИ обладает рядом противоречий с имеющейся либеральной парадигмой неприкосновенности права личности на приватность и свободу воли [16]. Моделирование СИ выявило конфликт ценностей между защитой от публичности части личной жизни и интересами сохранения нации/государства. По мнению автора, в исторической перспективе, в случае критического нарастания депопуляции, подобно тому как суще-

ствуется обязательный призыв в армию, уплата налогов, регулирование экономики и финансов, неизбежно появятся и демографические меры командно-административного принуждения в национальных интересах (к примеру — запрет аборт). В этой связи превентивная задача социологической науки состоит в том, чтобы определить ми-

нимально необходимую силу, а также конструктивную форму воздействия на репродуктивное поведение людей для достижения целей демографической политики [17].

Помимо СИ возможны и другие эволюционного типа решения в борьбе с депопуляцией. Одному из них будет посвящена следующая статья.

Литература:

1. Ерохин И. Н. О ранжировании показателей общественного благополучия по степени важности для естественного прироста населения / И. Н. Ерохин. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 6 (609). — URL: <https://moluch.ru/archive/609/133448>.
2. Чернова Ж. Семейный портрет. Как трансформировались модели семьи и зачем государству нужна семейная политика / Жанна Чернова. — Текст: электронный // postnauka.org: [сайт]. — URL: <https://postnauka.org/longreads/156271> (дата обращения: 06.02.2026).
3. Банных Г. А. Феномен многодетности в России: социологический анализ изменений // Вопросы управления. 2019. № 1 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-mnogodetnosti-v-rossii-sotsiologicheskiiy-analiz-izmeneniy> (дата обращения: 06.02.2026).
4. Рогова А. М., Давыдов С. А. Социальные факторы распространения чайлдфри в России // Телескоп. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-factory-rasprostraneniya-chayldfri-v-rossii> (дата обращения: 06.02.2026).
5. В одиночном зачете: почему все больше людей хотят жить отшельниками. — Текст: электронный // expert.ru: [сайт]. — URL: <https://expert.ru/obshchestvo/v-odinochnom-zachete-pochemu-vse-bolshe-lyudey-khotyat-zhit-otshelnikami/> (дата обращения: 06.02.2026).
6. Ермакова Э. Р., Моисеева И. В. Социальные индексы как реализация идеи равных возможностей (в условиях устойчивой рыночной экономики) // Контентгус. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-indeksy-kak-realizatsiya-idei-ravnyh-vozmozhnostey-v-usloviyah-ustoychivoy-rynochnoy-ekonomiki> (дата обращения: 02.02.2026).
7. Социальный рейтинг в Китае. — Текст: электронный // journal.sovcombank.ru: [сайт]. — URL: <https://journal.sovcombank.ru/zhizn/sotsialnii-reiting-v-kitae> (дата обращения: 02.02.2026).
8. Шмаков А. В. Мягкое регулирование в условиях цифровой трансформации: поведенческие основания // JIS. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/myagkoe-regulirovanie-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-povedencheskie-osnovaniya> (дата обращения: 06.02.2026).
9. Яфизова Э. Н. диссертация «Частноправовая защита семейных прав по законодательству Российской Федерации». — Текст: электронный // ulsu.ru: [сайт]. — URL: https://www.ulsu.ru/media/uploads/hairutdinova%40ulsu.ru/2020/03/17/диссертация_Яфизова_ЭН.pdf (дата обращения: 06.02.2026).
10. Указ Президента Российской Федерации от 09.10.2007 г. № 1351 Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. — Текст: электронный // kremlin.ru: [сайт]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/26299/page/1> (дата обращения: 06.02.2026).
11. Распоряжение Правительство РФ 3999-р от 23.12.2025. — Текст: электронный // zakonrf.info: [сайт]. — URL: <https://www.zakonrf.info/rasporiazhenie-pravitelstvo-rf-3999-r-23122025/> (дата обращения: 06.02.2026).
12. Что такое социальный контракт. Кому он положен и как его оформить. — Текст: электронный // rbc.ru: [сайт]. — URL: <https://www.rbc.ru/life/news/67d05fb29a794779f8ae110e> (дата обращения: 06.02.2026).
13. Аренда на Дальнем Востоке. — Текст: электронный // дом.рф: [сайт]. — URL: <https://дом.рф/about/rent-dfo/> (дата обращения: 06.02.2026).
14. Шпакова, Р. Н. Систематизация концептуальных подходов к проведению демографической политики — Вестник Алтайской академии экономики и права / Р. Н. Шпакова. — Текст: электронный // vaael.ru: [сайт]. — URL: <https://vaael.ru/ru/article/view?id=2752> (дата обращения: 06.02.2026).
15. Привалов А. Иммигранты в Европе: доля населения по странам / Андрей Привалов. — Текст: электронный // naked-science.ru: [сайт]. — URL: <https://naked-science.ru/community/1118441> (дата обращения: 06.02.2026).
16. Чеснокова Л. В. Право на приватность в либеральной философии Нового времени // Гуманитарный вектор. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravo-na-privatnost-v-liberalnoy-filosofii-novogo-vremeni> (дата обращения: 06.02.2026).
17. Чудова, С. Г. Репродуктивное поведение как объект социологического исследования. Диссертация / С. Г. Чудова. — Текст: электронный // cheloveknauka.com: [сайт]. — URL: <https://cheloveknauka.com/v/29588/d?#?page=1> (дата обращения: 06.02.2026).

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ранние портреты Александра Борисовича Куракина: вопросы атрибуции

Ерофеева Виктория Юрьевна, студент

Российская академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова (г. Москва)

Проблема атрибуции двух поясных портретов князя А. Б. Куракина из собраний МЗ «Дмитровский Кремль» и Тверской областной художественной галереи до настоящего времени не получила удовлетворительного решения. В литературе эти работы закреплены как изображения Александра Борисовича Куракина типа Рослин. Сравнительный анализ данных портретов с другими портретами модели типа Рослин и более поздними образами обнаруживает противоречие. Для иконографии Куракина характерна подчеркнутая репрезентация, в рассматриваемых портретах модель представлена в образе частного лица. Данная иконография последовательно воспроизводится в достоверных изображениях Алексея Борисовича Куракина. Известность личности Александра Борисовича и совпадение инициалов братьев, вероятно, привели к ошибочной идентификации модели. Оба портрета следует атрибутировать изображениями Алексея Борисовича Куракина.

Ключевые слова: Александр Борисович Куракин, Алексей Борисович Куракин, портрет, атрибуция, конец XVIII века

Два из ранних портретов Александра Борисовича Куракина атрибутированы неверно. К ним относятся «Портрет князя Александра Борисовича Куракина» (Неизвестный художник, тип Рослина, вторая половина XVIII века. МЗ «Дмитровский Кремль». Рис. 1), «Портрет князя Александра Борисовича Куракина» (Неизвестный художник, тип Рослина, вторая половина XVIII века, Тверская областная картинная галерея. Рис. 2).



Рис. 1. Портрет князя Александра Борисовича Куракина. Неизвестный художник, тип Рослина, вторая половина XVIII в. МЗ «Дмитровский кремль»



Рис. 2. Портрет князя Александра Борисовича Куракина. Неизвестный художник, тип Рослина, вторая половина XVIII в. Тверская областная картинная галерея

Нет сомнения в том, что на портретах запечатлен один и тот же молодой человек. Ю. И. Быкова определяет данные работы одной из групп портретов Александра Борисовича типа Рослин [4, с. 135], однако сравнение черт лица изображенного юноши с чертами лица Куракина на портрете типа Рослин (Рис. 3) позволяет сделать предположение, что полотна из МЗ «Дмитровский Кремль» и Тверской областной картинной галереи не являются типом Рослина.



Рис. 3. Портрет князя Александра Борисовича Куракина. Неизвестный художник, типа Рослина, вторая половина XVIII в. ГМ А. С. Пушкина

Для иконографии Александра Борисовича Куракина характерна высокая степень репрезентации. В его парадных портретах предметно-вещественная трактовка утверждает социальный его статус и приближенность к императору Павлу I. На портрете из Тверской областной картинной галереи модель запечатлена без каких-либо знаков отличия, что не характерно для иконографии Куракина.

У Александра Борисовича был младший брат, Алексей Борисович, с которым у него совпадают инициалы. В большинстве музейных каталогов портреты Куракиных подписаны «А. Б. Куракин». Вероятно, при раскрытии инициалов исследователи ошибочно определили портреты Алексея Борисовича изображениями Александра Борисовича. Это можно объяснить большим количеством сохранившихся живописных образов старшего брата и известной маниакальной любовью Александра Куракина заказывать свои портреты [2, с. 201].

В изображениях Алексея Борисовича репрезентация сведена к минимуму и выражена лишь изображением наградных орденов. В большинстве своих портретов князь предстает в образе частного лица. Сохранилось несколько изображений Куракина на пейзажном фоне, выражающем непринужденный внутренний мир модели. К таким портретам относится миниатюра, выполненная Августином-Христианом Риттом (1794 год. ГЭ, Санкт-Петербург. Рис. 4).



Рис. 4. Портрет князя Алексея Борисовича Куракина. Августин-Христиан Ритт, 1794. ГЭ, Санкт-Петербург

Другой камерный портрет Алексея Борисовича был написан М.-Э. Л. Виже-Лебрен (1799 год. РМ, Санкт-Петербург. Рис. 5). На нем, как и на раннем изображении (Рис. 2), князь запечатлен без каких-либо знаков отличия.



Рис. 5. Портрет князя А. Б. Куракина. М.-Э. Л. Виже-Лебрен, 1799 г. ГРМ, Санкт-Петербург

Портреты из МЗ «Дмитровский кремль» и Тверской областной картинной галереи, которые принято считать ранними изображениями Александра Борисовича Куракина типа Рослин иконографически не сопоставимы с его другими образами. Для портретов Александра Борисовича характерна повышенная репрезентация: даже в поясных изображениях сохраняется официальность, а в парадных предметно-вещественная трактовка подчеркивает идею государственного служения и личной значимости. В изображениях Алексея Борисовича прослеживается камерность, во всех портретах он предстает в образе частного человека, что выражается в непринужденных позах, вольности костюма и пейзажной теме. Два ранних портрета Александра Борисовича Куракина из МЗ «Дмитровский кремль» и Тверской областной картинной галереи следует атрибутировать изображениями Алексея Борисовича Куракина в силу их иконографической близости.

Литература:

1. Агратина Е. Е. Из истории русско-европейских художественных связей. Джузеппе Валериани. Александр Рослин. — М.: Прогресс-Традиция, 2019. — 672 с.
2. Алексеева Т. В. Владимир Лукич Боровиковский и русская культура на рубеже 18–19 веков. — М.: Искусство, 1975. — 421 с.
3. Архив князя Ф. А. Куракина, издаваемый под ред. М. И. Семевского: книга 1–10. [Бумаги князя Бориса Ивановича Куракина. — СПб.: тип. В. С. Балашева, 1890–1902. Кн. 4–10
4. Быкова Ю. И. Частный заказ в русском искусстве XVIII — начала XIX века и князя Куракины — М.: БуксМАрт, 2016. 359 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 7 (610) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 25.02.2026. Дата выхода в свет: 04.03.2026.

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.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.