ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



23
2026
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 23 (626) / 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

© ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

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

На обложке изображена *Чимаманда Нгози Адичи* (1977), нигерийская писательница.

Будущей писательнице дали имена Чимаманда и Нгози, что с языка народа игбо, к которому она принадлежит, переводится как «Мой Бог не ошибается (неисчерпаем)» и «Благословение». Она родилась в Энугу и была пятой в семье из шести детей в городе Нсукка на юге Нигерии, где в Университете Нигерии ее отец Джеймс Нвое Адичи работал профессором статистики и проректором. Мать Грейс Айфеома работала регистратором-секретарем в этом же учебном заведении и была первой женщиной на этом посту за всю его историю.

Еще школьницей Адичи слагала стихи и в 1997 году опубликовала поэтический сборник «Решения». С детства она слушала рассказы отца и матери о гражданской войне в Нигерии (1967–1970), во время которой те лишились всего своего имущества и потеряли родителей, и решила, что напишет об этом. В шестнадцать лет Чимаманда Нгози написала пьесу «За любовь к Биафре», вышедшую в свет в 1998 году. Решающее влияние на молодую писательницу оказали романы Чинуа Ачебе и Лей Камара «И пришло разрушение» и «Африканский ребенок». В результате она изменила тему произведений на африканскую и негритянскую.

Чимаманда полтора года изучала медицину и фармакологию в Университете Нигерии. Но осознав, что медицина — не ее призвание, в 1996 году уехала учиться в США. Прослушав курс лекций по коммуникации и политологии в Дрексельском университете в Филадельфии, она перевелась в Университет Восточного Коннектикута, чтобы жить поближе к сестре Айджеоми, у которой была медицинская практика в Ковентри. В 2001 году Чимаманда с отличием окончила этот вуз и получила степень бакалавра.

Вскоре она стала магистром в области литературы в университете Джонса Хопкинса, а также магистром искусств, специализируясь в африканистике в Йельском университете.

Четыре ее произведения — «Ты в Америке», «Дерево в бабушкином саду», «Этот утренний харматан» и «Американское посольство» — были отмечены различными престижными номинациями и премиями.

В Коннектикуте она приступила к своему первому роману «Пурпурный гибискус», в котором повествование ведется от имени главной героини — пятнадцатилетней Камбили Ачике, которая вместе с братом по имени Джаджа страдает от произвола отца-бизнесмена, самодура и католического святоши. Действие произведения развивается на фоне событий в постколониальной Нигерии. Семья Ачике разваливается, но в итоге все заканчивается счастливо. Роман был издан в 2003 году и в течение следующих двух лет был удостоен двух литературных премий стран Содружества наций в категориях «Лучшая первая книга (Африка)» и «Лучший дебют (в целом)» и еще семи наград, включая номинацию на литературную премию «Оранж» (2004).

В названии ее второй прозаической книги «Половина желтого солнца» отражен один из мотивов флага Биафры — непризнанного государства, существовавшего на территории Нигерии во время гражданской войны в Нигерии 1967–1970 годов. В этом романе показано, как межэтнический конфликт народов хауса и игбо, а затем и эта война повлияли на судьбы главных героев — сельского юноши Угву, его хозяина Оденигбо и двух сестер-близнецов Оланны и Кайнене. Роман был награжден семью премиями, а в 2013 году по мотивам «Половины желтого солнца» был снят одноименный фильм. В конце того же года роман отметили на Международном кинофестивале в Торонто.

В 2009 году вышла книга Чимаманды Адичи «Штука у тебя на шее» — сборник из двенадцати рассказов, преимущественно на нигерийскую и американскую тематику. Один из них, «Холм прыгающей обезьяны», содержит элементы автобиографии. В рассказе «Американское посольство» показана женщина, которая добивается убежища в США, но в конце концов отказывается от этого намерения, потому что не хочет, чтобы ее сына убили ради визы.

В 2010 году Адичи вместе с другими авторами вошла в список «Двадцатка моложе сорока», составленный журналом «Нью-Йоркер» в категории «Художественная литература». В следующем году ее рассказ «Потолок» вошел в список «Лучшие американские рассказы».

В 2013 году она опубликовала свой третий роман, «Американа». Этот труд был удостоен двух наград — премии газеты «Чикаго трибюн» в категории «Художественная литература» и премии Национального круга книжных критиков в категории «Художественная литература».

Адичи неоднократно выступала с докладами на лекциях и конференциях. На конференции TED писательница выступила с докладом «Опасность отдельно взятого рассказа», в Гилдхолле (Лондон) она прочитала лекцию на тему культурных связей между странами Содружества «Читать реалистичную литературу — значит искать человечность», на конференции TEDx Адичи произнесла речь «Мы все должны быть феминистами».

Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Каримова Е. В.
Взаимосвязь агрессивности детей дошкольного возраста и родительских установок 291

Колотухин С. И.
Особенности психологического консультирования, направленного на формирование эмоциональной регуляции через привязанность у детей, оставшихся без попечения родителей 293

Коновалова М. А.
К вопросу о сущности понятий «эмоциональный интеллект», «эмпатия» и «эмоциональная компетенция» 297

Коренюгин В. Р.
Специфика организационно-коммуникативных навыков подростков с различным уровнем тревожности 299

Кузьмина О. А.
Взаимосвязь детско-родительских отношений и самооценки ребенка младшего школьного возраста 303

Кущ Е. И.
Практика использования техники «Кубики историй» как сочетание игровых методов для поддержания психологического здоровья дошкольников 306

Меркулова С. М.
Особенности консультирования военнослужащих с травматическим опытом ... 308

Мязговская М. В.
Особенности социальных страхов обучающихся музыкального училища 313

Нието Ванегас Э. М.
Стили семейного воспитания детей дошкольного возраста в России и Колумбии ... 315

Павлова Е. В.
Конструктивность копинг-стратегий в преодолении синдрома эмоционального выгорания у работников сферы ЖКХ 324

Преснецов Е. Е.
Взаимосвязь психобиологических и этнокультурных предикторов с ожидаемой эффективностью директивных и недирективных стратегий в психологическом консультировании 328

Солдаткина Е. Т.
Профиль стрессоустойчивости студентов-первокурсников: эмпирический анализ компонентов и их взаимосвязь с экзаменационным стрессом 334

Сорокина А. А.
Взаимосвязь креативности и совладающего поведения у студентов творческих специальностей 338

Стерлигова О. С.
Влияние стилей семейного воспитания на формирование эмоциональной устойчивости и уровня тревожности у детей: системный анализ 344

Сычева М. А.
Нейрофизиологические предикторы модификационных изменений тела 348

Федотова Я. М.
Влияние педагогического стажа на профессиональное выгорание у учителей общеобразовательной школы 353

Читилаева С. М.
Взаимосвязь самооценки, статуса эго-идентичности и уровня эмпатии у практикующих психологов: анализ исследований и новые перспективы 356

Шелоумова Ю. А.
Особенности формирования самоотношения у студентов 361

Ширабоков Н. А.
Взаимосвязь эмоционально-волевой сферы и опыта изоляции у осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества 363

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

ПСИХОЛОГИЯ

Взаимосвязь агрессивности детей дошкольного возраста и родительских установок

Каримова Елена Владимировна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены результаты эмпирического исследования, выполненного в рамках магистерской диссертации. Обосновывается актуальность изучения детской агрессивности в дошкольном возрасте. Анализируется связь между родительскими установками и разными формами агрессивного поведения у детей 5–7 лет. Приводятся данные корреляционного анализа, показывающие, что отвергающий и авторитарный стили воспитания значимо связаны с физической агрессией дошкольников. Делается вывод о необходимости диагностики родительских установок в работе психолога детского сада.

Ключевые слова: *агрессивность, дошкольный возраст, родительские установки, детско-родительские отношения, стили семейного воспитания, отвержение, профилактика агрессии.*

Введение

Проблема агрессивного поведения в дошкольном возрасте является одной из наиболее актуальных в современной психологии. По данным исследований, от 20 % до 30 % детей старшего дошкольного возраста имеют устойчивые агрессивные проявления, требующие психолого-педагогического вмешательства. Дошкольный период является сензитивным для формирования произвольности поведения и эмоциональной регуляции. Если в этом возрасте агрессия не корректируется, она может закрепиться как устойчивая черта личности, что приведет к школьной дезадаптации и трудностям в общении.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что главным источником агрессивных паттернов поведения является семья. Родительские установки — система эмоциональных отношений и поведенческих стереотипов по отношению к ребенку — либо помогают развитию самоконтроля, либо провоцируют агрессию.

Однако на практике диагностика детской агрессивности часто проводится без изучения родительских установок. Коррекционная работа направлена на ребенка, тогда как источник проблемы остается незатронутым.

Научная проблема заключается в недостаточной изученности того, какие компоненты родительских установок связаны с разными формами детской агрессии.

Цель статьи — представить результаты исследования взаимосвязи родительских установок и агрессивности детей 5–7 лет.

Гипотезы: 1) авторитарные и отвергающие установки связаны с физической агрессией; 2) симбиоз связан с косвенной агрессией; 3) принятие снижает агрессивность.

Основная часть

1. Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 2» г. Бавлы с февраля 2026 по июнь 2026 года.

Выборка: 32 семьи (32 ребенка 5–7 лет: 16 мальчиков, 16 девочек; 32 родителя: 28 матерей, 4 отца).

Методики:

1. Опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги и В. В. Столина. Оценивает 5 шкал: принятие/отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, инфантилизация.
2. Проективная методика «Кактус» М. А. Панфилова. Выявляет агрессию, импульсивность, тревожность.

3. Структурированное наблюдение за поведением детей в игре, на занятии и прогулке. Фиксировались физическая, вербальная и косвенная агрессия.

Статистическая обработка: корреляционный анализ r-Пирсона (SPSS Statistics 26).

2. Результаты исследования

Родительские установки. В выборке выявлено превышение нормативных показателей по шкалам «Отвержение» (M=13,2 при норме до 12), «Симбиоз» (M=5,1 при норме 3–4) и «Авторитарная гиперсоциализация» (M=6,9 при норме до 5). Около 45 % родителей демонстрируют дисгармоничные стили воспитания.

Агрессивность детей. Высокий уровень агрессивности (7 и более актов) зафиксирован у 25 % детей (8 человек). Мальчики значимо чаще проявляют физическую агрессию, чем девочки ($t=3,42$; $p<0,01$).

Корреляционный анализ представлен в таблице 1.

Таблица 1. **Корреляции между шкалами ОРО и формами агрессии (r-Пирсона, N=32)**

Шкала ОРО	Физическая агрессия	Вербальная агрессия	Косвенная агрессия	Общий индекс агрессии
Отвержение	0,72	0,44	0,38	0,68
Авторитарная гиперсоциализация	0,65	0,58	0,31	0,63
Симбиоз	0,23	0,19	0,52	0,33
«Маленький неудачник»	0,18	0,29	0,27	0,25
Принятие	-0,54	-0,37	-0,35	-0,49

Примечание: $p<0,05$; $p<0,01$

Анализ результатов:

1. Наиболее сильные связи обнаружены между отвержением и физической агрессией ($r=0,72$) и между авторитаризмом и физической агрессией ($r=0,65$). Чем холоднее и требовательнее родитель, тем больше ребенок дерется и толкается.
2. Вербальная агрессия также связана с отвержением ($r=0,44$) и авторитаризмом ($r=0,58$). Родительская критика и окрики формируют вербально-агрессивный стиль общения ребенка.
3. Косвенная агрессия (жалобы, исключение из игры) сильнее всего связана с симбиозом ($r=0,52$). При нарушении границ ребенок боится прямого выражения гнева и агрессирует скрыто.
4. Принятие отрицательно коррелирует с агрессией ($r=-0,49$). Эмоциональное тепло снижает риск агрессивности.

3. Обсуждение результатов

Полученные данные согласуются с теорией социального научения А. Бандуры: дети усваивают агрессию через наблюдение и собственный опыт фрустрации. Наши результаты дополняют типологию Э. Г. Эйдемиллера: доминирующая гиперпротекция ведет к прямой агрессии, а потворствующая — к косвенной. Также подтверждаются выводы А. И. Захарова о том, что принятие является базовым условием профилактики поведенческих нарушений.

Практическая значимость: диагностика родительских установок должна быть обязательной при работе с агрессивными дошкольниками. Коррекция должна быть дифференцированной: при физической агрессии — работа с отвержением и авторитаризмом, при косвенной — с симбиозом.

Заключение

1. В выборке (N=32) 45 % родителей имеют дисгармоничные стили воспитания, 25 % детей — высокий уровень агрессивности.
2. Отвержение и авторитаризм сильно связаны с физической агрессией ($r=0,72$ и $0,65$; $p<0,01$).
3. Симбиоз связан с косвенной агрессией ($r=0,52$; $p<0,01$).
4. Принятие снижает агрессивность ($r=-0,49$; $p<0,01$).
5. Практически значимо: необходима комплексная диагностика детей и родителей.

Перспективы: разработка и апробация программы тренинга детско-родительских отношений для коррекции дисфункциональных установок.

Литература:

1. Смирнова Е. О., Хузеева Г. Р. Агрессивные дети: причины и способы коррекции // Психологическая наука и образование. — 2019. — № 3. — С. 44–52.
2. Бандура А. Агрессия: социально-психологический анализ / пер. с англ. — М.: Эксмо, 2020. — 512 с.
3. Захаров А. И. Происхождение и коррекция детских неврозов. — СПб.: Питер, 2018. — 448 с.
4. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебник для вузов. — 6-е изд. — М.: Академический Проект, 2020. — 736 с.
5. Варга А. Я., Столин В. В. Практикум по психодиагностике. — М.: МГУ, 1988. — С. 107–113.
6. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2016. — 672 с.

Особенности психологического консультирования, направленного на формирование эмоциональной регуляции через привязанность у детей, оставшихся без попечения родителей

Колотухин Сергей Игоревич, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье анализируются основные психологические проблемы, с которыми сталкиваются дети, лишенные родительской опеки: переживание утраты, проблемы формирования привязанностей, а также нарушения в эмоциональной регуляции. Описывается алгоритм психологического консультирования, включающий эффективные методы и технологии, с целью коррекции эмоциональных состояний, через привязанность, а также направленные на поддержку личностного роста и социальной адаптации данной группы детей.

Ключевые слова: *эмоциональная регуляция, привязанность, психологическое консультирование, особенности детей, оставшихся без попечения родителей, формирование, алгоритм.*

Проблемы с формированием привязанности у детей, оставшихся без попечения родителей, представляют собой значительную психологическую проблему.

По мнению Н. Н. Авдеевой «привязанность — это тесная эмоциональная связь между ребенком и значимым взрослым, которая формируется в раннем возрасте и определяет базовое доверие к миру» [1, с. 8]. По нашему мнению, привязанность можно определить как устойчивую психологическую взаимосвязь между близкими людьми

У детей, лишенных родительской заботы, часто возникают нарушения привязанности, которые вызваны комплексом факторов: отсутствием или недостатком эмоционального контакта и удовлетворения базовых потребностей, пережитыми травмами, а также особенностями жизни в интернатах или детских домах. Эти условия затрудняют формирование доверия к окружающему миру и развитие умений строить здоровые отношения со взрослыми. В результате у таких детей, возникают трудности с установлением эмоциональных связей, что негативно сказывается на их психическом и социальном развитии и ведет к серьезным психологическим проблемам. Эти проблемы могут проявляться в виде тревожности, депрессии, агрессивности, трудностей в обучении, а также в склонности к девиантному поведению. В дальнейшем, во взрослой жизни, такие люди могут испытывать сложности в создании стабильных семейных отношений, в профессиональной самореализации и в поддержании социальной адаптации. Важно отметить, что своевременная психологическая помощь и поддержка, направленная на коррекцию нарушений привязанности и развитие адаптивных навыков, могут значительно улучшить качество жизни этих детей и помочь им преодолеть негативные последствия пережитого опыта.

Типы нарушений привязанности у детей, оставшихся без попечения родителей, представлены на рисунке 1 [2, с. 705].

Отсутствие взаимосвязи с родителями и слабая привязанность в детстве приводят к ряду проблем с эмоциональной регуляцией. Такие дети испытывают трудности с само пониманием и эмпатией, им сложно регулировать свои эмоциональные состояния. Пережитый травматический опыт может проявляться в виде агрессивного поведения, повышенной тревожности или депрессивных состояний. Формирование доверительных отношений затруднено, социальная активность снижена, а эмоциональное развитие может замедляться, затрагивая даже вопросы самоидентификации. «Нарушается способность к ментализации (пониманию собственных чувств и психического состояния других людей), децентрации (способности менять позицию и смотреть на ситуацию с разных сторон)» [5, с. 120]. Возможен риск развития психопатологии.

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что при проведении сеансов психологического консультиро-

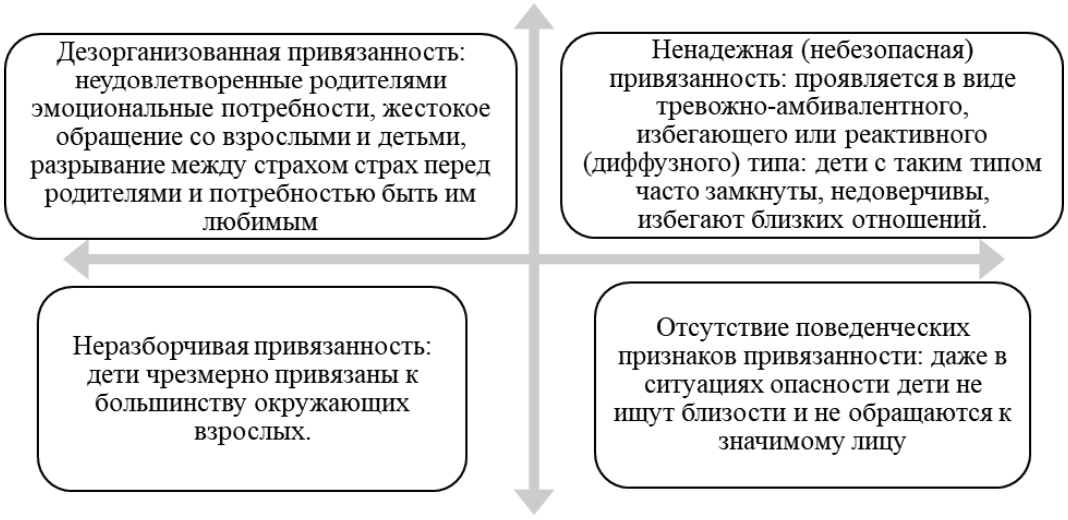


Рис. 1. **Типы нарушений привязанности у детей, оставшихся без попечения родителей**

вания, важно учитывать, все психологические проблемы, связанные с привязанностью детей, оставшихся без попечительства родителей и влияние этих проблем на эмоциональную регуляцию. При работе с детьми, лишенными родительской заботы, в рамках психологического консультирования, направленного на развитие навыков эмоциональной регуляции через привязанность, необходимо учитывать их возрастные особенности, пережитый опыт и текущие социальные условия. Эти дети нередко демонстрируют проблемы с формированием привязанности, испытывают сложности с управлением своими эмоциями и несут на себе отпечаток психологических травм, вызванных утратой семейных связей. Поэтому при выборе методов и технологий проведения коррекции нужно опираться на выявленные проблемы.

На основе практического опыта психологов-консультантов и рассмотренных проблем, нами предложен алгоритм проведения сеансов психологического консультирования по формированию эмоциональной регуляции детей, оставшихся без попечения родителей через механизмы безопасной привязанности, представленный на рисунке 2.

Этап 1: Процесс оценки личности ребенка включает в себя:

— анализ анамнеза: детальное изучение биографических данных ребенка, включая обстоятельства утраты родительской опеки, предыдущий опыт пребывания в интернатных учреждениях, а также особенности его психофизического развития;

— поведенческий мониторинг: наблюдение за поведенческими проявлениями ребенка в разнообразных ситуациях, его социальные взаимодействия с ровесниками и взрослыми, способы выражения эмоциональных состояний и реакции на стрессогенные факторы;

— прямое интервьюирование: проведение целенаправленных бесед с ребенком с целью выявления его субъективных переживаний, эмоциональных состояний, а также его самовосприятия и представлений о межличностных отношениях;

— **установление доверительных отношений:** создание атмосферы, где ребенок чувствует себя в безопасности и принятым, как физически, так и эмоционально. Это достигается через внимательное, безоценочное выслушивание, понимание его чувств и переживаний. Важно быть последовательным в соблюдении правил и распорядка, а также принимать ребенка таким, какой он есть, со всеми его особенностями. Теплые невербальные сигналы, такие как улыбка и поддерживающие прикосновения (в рамках его комфорта), также играют ключевую роль;

— формирование психологической защищенности: создание среды, способствующей развитию у ребенка ощущения психологической устойчивости и защищенности. Это включает в себя обеспечение условий для удовлетворения его фундаментальных потребностей в социальном взаимодействии и формирование осознания собственного потенциала.

Этап 2. Развитие эмоциональной осведомленности:

— первичная диагностика: на начальном этапе обследования применяются проверенные и подтвержденные методики для определения уровня эмоциональной саморегуляции, паттернов привязанности, а также выявления наличия травматических переживаний, таких как разлука, потеря или пренебрежение [3, с. 76];

— идентификация эмоций: обозначение эмоциональных состояний (помощь ребенку в идентификации собственных чувств с использованием карточек с изображениями эмоций, специализированной литературы и игровых методов); связь эмоциональных переживаний с физиологическими ощущениями (обсуждение проявлений эмоций в теле, таких как учащенное сердцебиение при страхе или напряжение в плечах при злости); анализ причин эмоциональных реакций (поддержка ребенка в осознании факторов, вызывающих определенные чувства, посредством вопросов типа «Что произошло перед тем, как ты почувствовал расстройство?») [4, с. 9–11].

— принятие эмоций: объяснение, что все эмоции нормальны и важны, даже негативные (признание универ-

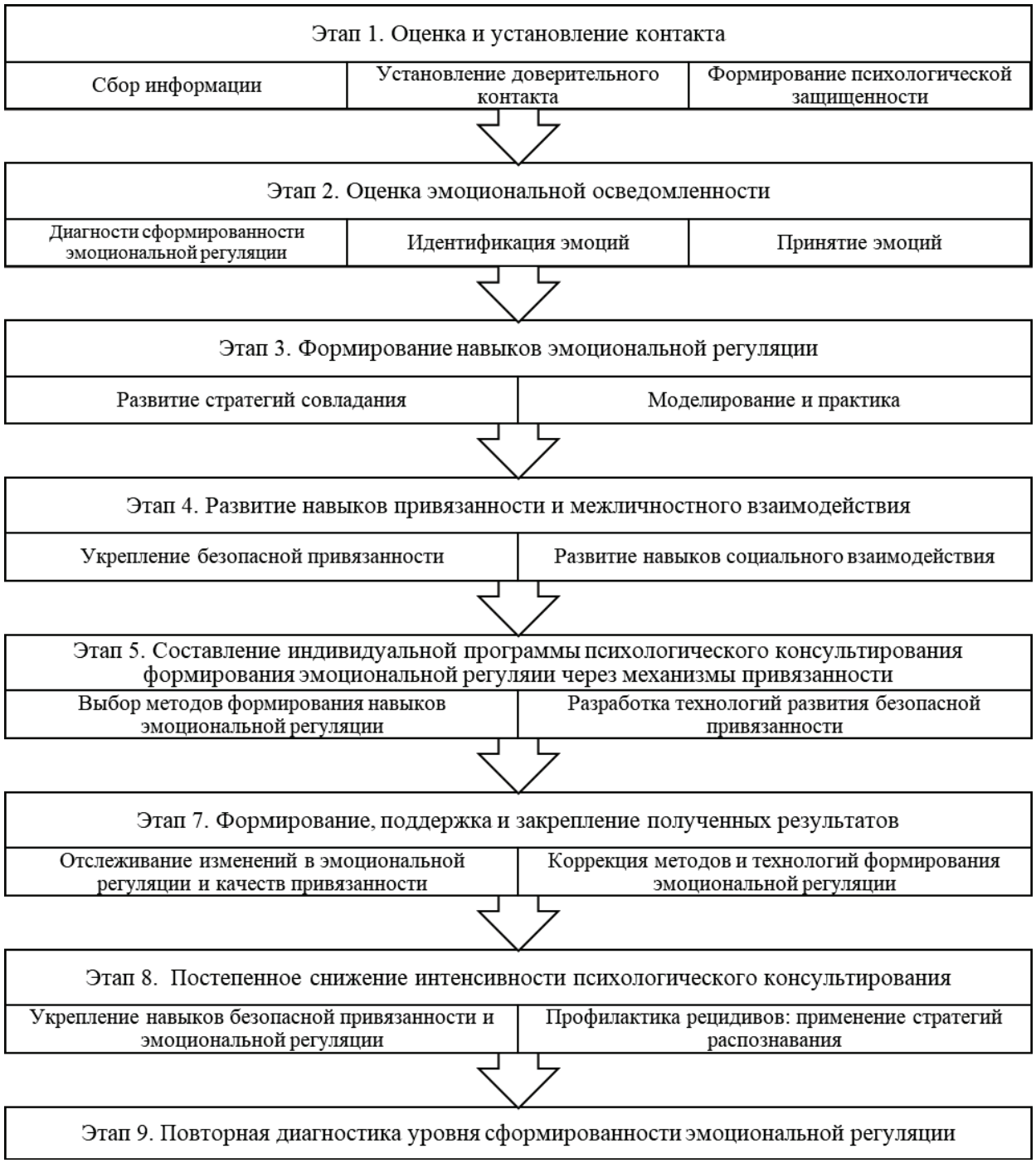


Рис. 2. **Алгоритм проведения психологического консультирования по формированию эмоциональной регуляции детей, оставшихся без попечения родителей через механизмы привязанности**

сальности и ценности всего спектра человеческих переживаний, включая те, что воспринимаются как негативные); формирование понимания того, что любая эмоция является естественной реакцией и несет в себе важную информацию для индивида; демонстрация принятия эмоций (создание атмосферы, в которой эмоциональные проявления встречают понимание и отсутствие осуждения; практика безоценочного отношения к собственным и чужим чувствам, позволяющая им свободно проявляться; развитие навыков эмпатического отклика на эмоциональные состояния, способствующее их валидации;

— работа с подавленными эмоциями (постепенное и безопасное высвобождение подавленных эмоций через игры, рисование, рассказы): фасилитация контролируемого и безопасного процесса реинтеграции вытесненных эмоциональных паттернов посредством креативных и игровых методик; использование терапевтических и нарративных техник для постепенного и бережного доступа к ранее заблокированным эмоциональным ресурсам; создание пространства для высвобождения от накопленных эмоциональных напряжений через игровые и творческие формы самовыражения.

Этап 3. Формирование навыков эмоциональной регуляции;

— развитие стратегий совладания: дыхательные упражнения (техники правильного дыхания, техники снятия напряжения и стресса, психофизиологические методы расслабления, отвлечение от проблемы, смена перцептивного фокуса, двигательная терапия, эмоциональная экспрессия через творческие практики (рисование, лепка, музыка, танцы как способы выражения и переработки эмоций), формирование доверительных отношений со взрослыми;

— моделирование и практика: включает в себя демонстрацию эффективных подходов, совместное выполнение заданий и техник с ребенком, а также поэтапное делегирование ответственности за самостоятельное применение усвоенных стратегий.

4 Этап: Развитие навыков привязанности и межличностного взаимодействия:

— укрепление безопасной привязанности: обеспечение своевременного и адекватного удовлетворения базовых нужд ребенка, как в сфере эмоционального благополучия, так и в физическом развитии; формирование надежной привязанности через постоянное присутствие и готовность оказать эмоциональную поддержку, утешение или просто разделить момент с ребенком в моменты его потребности; организация совместной досуговой деятельности, включая игровые практики, чтение литературы, а обеспечение ребенку чувство безопасности и позитивные переживания; стимулирование самостоятельности и самовыражения ребенка путем активной поддержки его попыток инициировать взаимодействие, а также артикулировать свои потребности и желания;

— развитие навыков социального взаимодействия: формирование эмпатических способностей у детей; развитие навыков эмоционального интеллекта, включая понимание чужих переживаний; обучение детей распознавать и интерпретировать эмоциональные состояния окружающих; содействие развитию способности к сопереживанию и пониманию чувств других; развитие умения находить компромиссы и достигать согласия в конфликтных ситуациях; содействие развитию навыков межличностной коммуникации, включая умение выражать себя и уважать чужие границы, через игровые формы.

Этап 5. Составление индивидуальной программы: по итогам проведенной диагностики разрабатывается индивидуальная программа действий. Данная программа может предусматривать работу над совершенствованием навыков управления собственными эмоциями, укрепление позитивного образа «Я», а также освоение техник эффективного выражения и регулирования эмоциональных состояний.

Этап 6. Формирование, поддержка и закрепление полученных результатов: **п**остоянное внимание к развитию эмоциональных навыков и качества привязанности ребенка, и готовность менять наш подход, учитывая, как он растет и развивается; наблюдать за тем, как ребенок управляет своими эмоциями и строит отношения, привязывается к близким и менять способ общения с ним, когда он растет и меняется.

Этап 8. Постепенное снижение интенсивности психологического консультирования: постепенное уменьшение количества консультаций по мере развития у ребенка необходимых навыков. Формирование у ребенка умения распознавать начальные проявления стресса и использовать эффективные стратегии управления им.

Этап 9. Повторная диагностика уровня сформированности эмоциональной регуляции с целью оценки эффективности проведенного психологического консультирования.

В процессе психологического консультирования психолог должен соблюдать следующие ключевые установки:

— самоанализ: непрерывное исследование собственных эмоциональных состояний и поведенческих паттернов, а также регулярное обсуждение профессиональных кейсов с наставниками или более опытными специалистами;

— этические нормы: строгое соблюдение принципа конфиденциальности и проявление глубокого уважения к индивидуальности каждого ребенка;

— адаптивность: гибкий подход и готовность к творческому применению и модификации существующих методик и техник психологического воздействия;

— непрерывность сопровождения: важно поддерживать непрерывный контакт с ребенком, особенно учитывая его психологические трудности и склонность быстро забывать правила при перерывах между занятиями.

— учет возрастных и индивидуальных особенностей: методика и технология психологического консультирования определяется психологическими особенностями ребенка, его социальной ситуацией развития, условиями жизни.

Таким образом, подход к психологической помощи, ориентированный на формирование безопасной привязанности, помогает детям, оставшимся без попечения родителей преодолеть последствия травм и научиться строить крепкие, здоровые отношения с собой и другими. Процесс, включающий развитие навыков управления эмоциями через привязанность, требует времени, квалифицированной поддержки и чуткого отношения к детским нуждам.

Разработанный алгоритм психологического консультирования с целью формирования эмоциональной регуляции у детей, оставшихся без попечения родителей, через привязанность, не только улучшает эмоциональное самочувствие детей, но и способствует их успешной адаптации в обществе, укреплению уверенности в себе и созданию благоприятного будущего. А также помогает психологу-консультанту оказывать качественную психологическую помощь для данной категории детей, так как проблема привязанности, требует комплексного подхода, включающего психологическую поддержку, работу с окружением ребенка и создание условий для формирования безопасной привязанности.

Литература:

1. Авдеева, Н. Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы / Н. Н. Авдеева // Современная зарубежная психология. — 2017. — № 2. — С. 7–14.
2. Егорова, Е.В., Вороцкий, А. А. Особенности формирования привязанности у детей в условиях домов ребенка / Е. В. Егорова, А. А. Вороцкий // Молодой ученый. — 2015. — № 14 (94). — С. 703–706.
3. Исагулова, Е. Ю. Психоаналитическая психотерапия нарушений привязанности при работе с детьми / Е. Ю. Исагулова // Национальное здоровье. — 2020. — № 2. — С. 73–80.
4. Костарева, Е.Н., Великодняя, Л.М., Максимова, Л. А. Арт-терапия, основанная на теории привязанности, в работе с детьми, оставшимися без попечения родителей / Е. Н. Костарева, Л. М. Великодняя, Л. А. Максимова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 3. — С. 1–18.
5. Сытько, М. В. Эмоциональная привязанность в структуре значимых отношений личности / М. В. Сытько // Молодой ученый. — 2011. — Т. 2. — № 11 (34). — С. 119–122.

К вопросу о сущности понятий «эмоциональный интеллект», «эмпатия» и «эмоциональная компетенция»

Коновалова Маргарита Алексеевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Эмоциональный интеллект (далее — ЭИ), эмпатия и эмоциональная компетенция (далее — ЭК) — ключевые понятия, связанные с управлением эмоциями и социальным взаимодействием. Тесно переплетённые между собой, они имеют существенные различия в определении, функциях и механизмах работы.

ЭИ — это способность распознавать, понимать и регулировать как собственные эмоции, так и эмоции других людей, используя эту информацию для решения практических задач и эффективного взаимодействия [5] [10] [17]. С точки зрения Д. В. Люсина, ЭИ включает когнитивные и поведенческие компоненты, позволяющие человеку адаптироваться в социуме и достигать целей через качественную коммуникацию [7].

Рассмотрим наиболее известные модели ЭИ.

Модель Дэниела Гоулмана выделяет пять компонентов: самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки [3]. По мнению психолога, высокий уровень этих компонентов коррелирует с успешностью в профессиональной деятельности, поскольку позволяет эффективнее выстраивать коммуникацию и управлять конфликтами [3] [9].

Модель Майера — Сэловея — Карузо включает четыре ветви: восприятие эмоций, использование эмоций, понимание эмоций и управление эмоциями [12] [17]. С точки зрения авторов модели, этот подход акцентирует внимание на когнитивной обработке эмоциональной информации и ее роли в принятии решений [12].

Модель Д. В. Люсина разделяет ЭИ на внутриличностный и межличностный, акцентируя внимание на понимании и управлении эмоциями [7] [17]. По словам исследователя, внутриличностный ЭИ связан с осознанием и управлением собственными эмоциями, а межличностный — с пониманием эмоций других и влиянием на них [7].

Эмпатия — это способность воспринимать и ощущать эмоции других людей, проникаться их состоянием и ставить себя на их место, осознавая при этом происхождение этого переживания [10] [13]. По мнению Л. Стивенса, это не просто сочувствие или сострадание, а глубокое сопереживание, позволяющее понять внутренний мир другого человека [10].

В научной литературе различают следующие виды эмпатии:

Когнитивная — интеллектуальное понимание чужой точки зрения и мотивов без глубокого эмоционального вовлечения [5] [13]. Как отмечает ряд исследователей, этот тип эмпатии позволяет анализировать причины поведения другого человека без эмоционального отклика [13].

Эмоциональная — физическое ощущение чувств другого человека через работу зеркальных нейронов [5] [14]. С точки зрения нейропсихологов, этот тип эмпатии активирует нейронные механизмы, отвечающие за отзеркаливание эмоций [14].

Сострадательная — синтез понимания и чувства, перерастающий в активное желание поддержать [5] [15]. По словам ученых, она включает не только понимание и переживание, но и готовность оказать помощь [15].

Эмпатия включает три функциональных уровня: когнитивный (ментализация), аффективный (отзеркаливание чужого состояния) и поведенческий (конструктивная реализация сопереживания через поддержку) [5] [13] [15].

ЭК — это комплекс навыков, которые помогают человеку конструктивно решать проблемы, обусловленные эмоциями, в сложных ситуациях социального взаимодействия [4]. По мнению исследователей, она формируется

в процессе культурного и социального развития и включает умение распознавать, анализировать и регулировать эмоции [4] [16].

В числе компонентов эмоциональной компетенции:

– представление о своих эмоциях [4];
– определение и понимание эмоций других [4] [16];
– способность к проявлению эмпатии [5] [4];
– знание и употребление соответствующих лексических средств [4];
– способность использовать свой эмоциональный опыт и отличать его от внешних эмоциональных воздействий [4] [16];
– способность к адекватной реакции в эмоционально напряженных ситуациях [4] [18];
– знание способов эмоционального выражения в коммуникации [4];
– способность к эмоциональной саморегуляции [4] [18].

Взаимосвязь понятий

По словам Д. Гоулмана, ЭИ включает эмпатию как один из своих компонентов, но не сводится к ней [3]. Эмпатия — это основа для развития ЭИ, так как без понимания эмоций других людей невозможно эффективно управлять взаимодействием [5] [10] [13]. ЭК, в свою очередь, опирается на ЭИ и эмпатию, но акцентирует внимание на практических навыках решения проблем [4] [16].

Исследования показывают, что у студентов высокий уровень эмпатии коррелирует с показателями ЭИ [6]. По мнению Л. Г. Лукьяновой, это объясняется общей направленностью на понимание эмоций [6]. Развитие эмоциональной компетенции способствует повышению эффективности профессиональной деятельности, особенно в сфере «человек — человек» [3] [18]. С точки зрения С. В. Шабанова и А. А. Алешиной, это особенно важно для специалистов помогающих профессий [11].

Практическое значение.

В профессиональной сфере ЭИ и ЭК критически важны для лидеров, педагогов, психологов и всех, кто работает в сфере «человек — человек» [3] [9] [18]. Д. Гоулман отмечает, что у менеджеров с высоким ЭИ выше показатели эффективности управления командой [3].

В личностном развитии эмпатия и ЭИ способствуют построению гармоничных отношений, снижению конфликтов и повышению эмоционального благополучия [10] [9] [18]. Как отмечают психологи, это также влияет на самооценку и стрессоустойчивость [18].

В профилактике профессионального выгорания развитые ЭК и эмпатия помогает специалистам помогающих профессий (медикам, психологам) сохранять профессиональную устойчивость [11] [18]. По мнению С. В. Шабанова, это достигается за счет навыков саморегуляции и поддержки коллег [11].

В образовании внедрение программ по развитию ЭИ и эмпатии в школах способствует улучшению социально-эмоционального климата и академической успеваемости учащихся [18] [20]. С точки зрения педагогов, такие программы помогают формировать навыки конструктивного общения у учеников [20].

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением механизмов взаимосвязи ЭИ, эмпатии и эмоциональной компетенции, в т.ч. с применением методов нейровизуализации [19]; разработкой программ целенаправленного развития этих навыков в образовательных и корпоративных средах с учетом культурных различий [4] [20]; исследованием роли цифровых технологий (включая ИИ и виртуальную реальность) в тренировке эмоциональной грамотности [16]; созданием новых диагностических инструментов для комплексной оценки ЭИ, эмпатии и ЭК в разных возрастных и профессиональных группах [9] [17].

Понимание различий и сходств между ЭИ, эмпатией и эмоциональной компетенцией открывает новые возможности для личностного роста, профессионального развития и построения гармоничного общества, основанного на принципах взаимопонимания и эмоциональной грамотности. Осознанное развитие этих качеств может стать стратегическим ресурсом как для отдельных людей, так и для организаций, способствуя созданию более устойчивой и эмпатичной социальной среды.

Литература:

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор профессиональной успешности / И. Н. Андреева. — Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2021. — № 3. — С. 543–558.
2. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект 2.0 / Т. Бредберри, Д. Гривз. — СПб.: Питер, 2021. — Текст: непосредственный.
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект в работе / Д. Гоулман. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. — Текст: непосредственный.
4. Дифференциация понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетенция». — Текст: непосредственный // Международный научно исследовательский журнал. — 2021. — № 1 (103).
5. Внутриличностная эмоциональная компетентность и эмпатия: факторы и профили связи на мультикультурной выборке / Т. Д. Карягина, М. А. Чумакова, Е. С. Мазаева, М. А. Томчук. — Текст: непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. — 2023. — № 4. — С. 125–150.
6. Лукьянова, Л. Г. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в студенческом возрасте / Л. Г. Лукьянова. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. (дата обращения: 02.06.2026).

7. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин. — Текст: непосредственный // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. — М.: Институт психологии РАН, 2018.
8. Максимова, Е. Б. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в подростковом возрасте / Е. Б. Максимова. — Текст: непосредственный // Вестник РПГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2017. — № 3. — С. 148–166.
9. Петридес, К. В. Ability emotional intelligence and mental health: A review / К. В. Петридес. — Текст: непосредственный // Health Psychology Review. — 2019. — № 2. — С. 140–159.
10. Стивенс, Л. Эмпатия: как научиться понимать других / Л. Стивенс. — М.: Альпина Паблишер, 2022. — Текст: непосредственный.
11. Шабанов, С. В. Эмоциональный интеллект: российская практика / С. В. Шабанов, А. А. Алешина. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023. — Текст: непосредственный.
12. Mayer, J. D. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso. — Текст: непосредственный // American Psychologist. — 2016. — № 6. — С. 503–517.
13. Decety, J. The Functional Architecture of Human Empathy / J. Decety, P. L. Jackson. — Текст: непосредственный // Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews. — 2017. — № 2. — С. 71–100.
14. Eisenberg, N. Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior / N. Eisenberg, N. D. Eggum. — Текст: непосредственный // Social Development. — 2018. — № 18(2). — С. 354–381.
15. Goleman, D. Emotional Intelligence has 12 Elements. Which Do You Use? / D. Goleman. — Текст: электронный // Harvard Business Review: [сайт]. — URL: https://hbr.org (дата обращения: 02.06.2026).
16. Brackett, M A et al Teaching Emotional Intelligence in Schools / M A et al Brackett. — Текст: непосредственный // Educational Psychology Review. — 2019. — № 4. — С. 853–878.
17. Cherniss, C. Emotional Intelligence: Toward Theoretical and Research Consensus / C. Cherniss. — Текст: непосредственный // Industrial and Organizational Psychology. — 2016. — № 1. — С. 1–24.
18. Denham, S. A. Early Childhood Emotional Competence: Pathway to Social Success? / S. A. Denham, C. Brown. — Текст: непосредственный // Journal of Applied Developmental Psychology. — 2019. — С. 28–38.
19. Immordino, Yang M H Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience / Yang M H Immordino. —: Norton Books in Education, 2016. — Текст: непосредственный.
20. Raver, C C et al The Impact of an Integrated Approach to Social-Emotional Learning: Longitudinal Findings of the 4Rs Program / C C et al Raver. — Текст: непосредственный // Child Development. — 2018. — № 5. — С. 1726–1742.

Специфика организационно-коммуникативных навыков подростков с различным уровнем тревожности

Коренюгин Владимир Романович, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье рассматриваются особенности организационно-коммуникативных навыков подростков с различным уровнем тревожности. На материале исследования уровня тревожности и организационно-коммуникативных навыков обучающихся старших классов показано, что с повышением уровня тревожности усиливаются трудности самопредъявления, снижается коммуникативная инициатива, организаторские склонности и способности к социальной самоорганизации.

Ключевые слова: *подростки, тревожность, организационно-коммуникативные навыки, самопредъявление; коммуникативная инициатива.*

Введение

Современная социальная ситуация развития подростков характеризуется противоречием между сохраняющейся высокой потребностью в общении, признании и принадлежности к группе и недостаточной сформированностью средств конструктивного взаимодействия. В школьной среде все чаще проявляются трудности самопредъявления, неуверенность в контактах, конфликтность, зависимость от внешней оценки, дефицит навыков сотрудничества и эмоциональной саморегуляции. Эти явления особенно значимы в старшем подростковом возрасте, когда общение со сверстниками, учебно-профессиональное самоопределение и готовность к самостоятельному выбору становятся ведущими условиями личностного развития [4].

Организационно-коммуникативные навыки в данном контексте рассматриваются как интегральное образование, включающее коммуникативную инициативу, способность устанавливать и поддерживать контакты, ко-

ординировать совместную деятельность, принимать и распределять роли, регулировать эмоциональные состояния, понимать социальный контекст и принимать ответственные решения. Их развитие выступает не только условием успешности учебной и внеучебной деятельности, но и ресурсом психологической устойчивости подростка.

Одним из факторов, способных ограничивать становление организационно-коммуникативной сферы, является тревожность. В подростковом возрасте она связана с зависимостью от оценки, неопределенностью будущего, напряженностью отношений со сверстниками и родителями, страхом ошибки и несоответствия ожиданиям. Высокая тревожность может проявляться в избегании общения, снижении инициативности, трудностях самопрезентации, неуверенности в принятии решений и ослаблении саморегуляции. В то же время недостаточная сформированность коммуникативных и организаторских навыков способна усиливать тревожность, поскольку значимые социальные ситуации начинают восприниматься как потенциально неуспешные или угрожающие [1].

Цель исследования состояла в выявлении различий организационно-коммуникативных навыков подростков с разным уровнем тревожности. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ школы № 1273 г. Москвы. В выборку вошли 105 обучающихся 9–11 классов в возрасте от 16 до 18 лет. Использовались шкала тревоги Бека [7], Методика измерения подростковой тревожности А. А. Хвана и Ю. А. Зайцева [3], Шкала разрывов идентичности в коммуникации M. Hecht и E. Jung в адаптации М. А. Бульцевой и соавторов [2], методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского и Б. А. Федоришина [6], Опросник социально-эмоциональных навыков M. Zhou и соавторов в адаптации М. А. Новиковой и Д. А. Матанцевой [5]. Статистическая обработка выполнялась в IBM SPSS Statistics с применением критерия Краскела-Уоллиса.

Основная часть

Результаты исследования показали, что по шкале тревоги Бека у большинства подростков преобладает низкий уровень актуальной тревоги, однако у 44,8 % респондентов выявлены средние и высокие показатели тревожной симптоматики. Это свидетельствует о наличии значимой группы школьников, переживающих эмоционально-физиологическое напряжение, хотя выраженная актуальная тревога не является доминирующей характеристикой выборки.

Более выраженные результаты получены по Методике измерения подростковой тревожности. Повышенные показатели общей тревожности, от среднего с тенденцией к высокому до очень высокого уровня, выявлены у 75,2 % подростков. Наиболее напряженными сферами оказались отношения со сверстниками, тревога относительно будущего и самооценочная тревожность. Повышенная тревожность в отношениях со сверстниками и самооценочной сфере выявлена у 73,3 % респондентов, тревога относительно будущего — у 77,2 %. Следовательно, тревожность старших подростков преимущественно связана не с острым ситуативным состоянием, а с возрастно значимыми сферами: принятием в группе, самооценкой и жизненным самоопределением.

Анализ разрывов идентичности в коммуникации показал, что для большинства подростков характерен средний уровень рассогласования между внутренним образом Я, способом самопредъявления и восприятием себя в отношениях. Наиболее выраженным оказался разрыв между личной и предъявляемой идентичностью: средний и высокий уровни по данному показателю выявлены у 94,3 % респондентов. Это указывает на трудности аутентичного самовыражения в общении, неуверенность в самопредъявлении и зависимость от предполагаемой оценки окружающих.

По методике «Коммуникативные и организаторские склонности» обнаружено преобладание сниженных показателей. Низкий и ниже среднего уровни коммуникативных склонностей выявлены у 59,1 % подростков, организаторских склонностей — у 61,0 %. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной выраженности социальной инициативы, готовности устанавливать новые контакты, брать на себя ответственность и координировать совместную деятельность.

В структуре социально-эмоциональных навыков наиболее сохранными оказались управление отношениями, ответственное принятие решений, самосознание и социальная осведомленность. Наименее выраженным компонентом выступила саморегуляция. Это означает, что подростки в целом способны понимать социальный контекст взаимодействия и ориентироваться в отношениях, однако испытывают трудности в управлении собственными эмоциональными состояниями, сдерживании импульсивных реакций и сохранении устойчивости в ситуациях напряжения.

Сравнительный анализ групп с различным уровнем актуальной тревоги по шкале Бека выявил статистически значимые различия по разрывам идентичности, коммуникативным и организаторским склонностям, общему уровню социально-эмоциональных навыков, саморегуляции и управлению отношениями. При этом значимых различий по самосознанию и социальной осведомленности не установлено. Следовательно, актуальная тревога прежде всего обуславливает не недостаточное понимание себя или других, а трудности самопредъявления, социальной активности и эмоциональной регуляции.

Сходная закономерность обнаружена при анализе общей подростковой тревожности. Статистически значимые различия выявлены по разрывам идентичности, коммуникативным и организаторским склонностям, социально-эмоциональным навыкам, социальной осведомленности, саморегуляции и ответственному принятию решений. Это позволяет рассматривать общую тревожность как состояние, затрагивающее не только эмоциональную

сферу подростка, но и его способность к уверенному взаимодействию, самостоятельному выбору и социальной самоорганизации.

Наиболее выраженные различия выявлены при сопоставлении подростков с разным уровнем тревожности в отношениях со сверстниками. Значимые различия обнаружены практически по всем исследуемым показателям, за исключением социальной осведомленности. Это подтверждает особую роль среды и референтной группы в развитии организационно-коммуникативных навыков старших подростков. Повышенная тревога в этой сфере обуславливает усиление разрывов идентичности, снижение коммуникативной и организаторской активности, ослабление саморегуляции, трудности управления отношениями и принятия решений.

Тревожность в отношениях с родителями обуславливает различия показателей по разрыву идентичности, коммуникативным склонностям, общему уровню социально-эмоциональных навыков, социальной осведомленности и саморегуляции. При этом значимых различий по организаторским склонностям, самосознанию, управлению отношениями и ответственному принятию решений не выявлено. Следовательно, напряженность в детско-родительских отношениях в большей степени отражается на эмоциональной устойчивости, открытости в общении и ощущении внутренней безопасности, чем на лидерско-организаторском потенциале.

Уровень тревоги относительно будущего дифференцирует подростков по разрывам идентичности, коммуникативным склонностям, социально-эмоциональным навыкам, социальной осведомленности, саморегуляции и ответственному принятию решений. Это показывает, что неопределенность образовательной и жизненной перспективы снижает уверенность в общении, усиливает внутреннее напряжение и осложняет принятие самостоятельных решений.

Различия уровня самооценочной тревожности обуславливают разницу в разрывах идентичности, коммуникативных склонностях, социально-эмоциональных навыков, социальной осведомленности, саморегуляции и управлением отношениями. Она затрагивает прежде всего уверенность подростка в себе как субъекте общения, его способность быть открытым, устойчивым и аутентичным во взаимодействии с другими.

Выводы

Организационно-коммуникативные навыки старших подростков представляют собой многокомпонентную систему, включающую коммуникативные и организатор-

Таблица 1. **Компоненты организационно-коммуникативной сферы подростков с различным уровнем тревожности**

Вид тревожности	**Компоненты организационно-коммуникативной сферы, по которым выявлены значимые различия**	**Интерпретация результата**
Актуальная тревога по шкале Бека	Разрывы идентичности, коммуникативные и организаторские склонности, общий уровень социально-эмоциональных навыков, саморегуляция, управление отношениями	Актуальная тревога связана прежде всего с трудностями самопредъявления, снижением социальной активности и ослаблением эмоциональной регуляции
Общая подростковая тревожность	Разрывы идентичности, коммуникативные и организаторские склонности, социально-эмоциональные навыки, социальная осведомленность, саморегуляция, ответственное принятие решений	Общая тревожность затрагивает не только эмоциональное состояние, но и способность подростка к уверенному взаимодействию, выбору и социальной самоорганизации
Тревожность в отношениях со сверстниками	Все исследуемые показатели, кроме социальной осведомленности	Данный вид тревожности является наиболее значимым фактором различий и сильнее всего связан с нарушениями организационно-коммуникативного функционирования
Тревожность в отношениях с родителями	Разрывы идентичности, коммуникативные склонности, общий уровень социально-эмоциональных навыков, социальная осведомленность, саморегуляция	Напряженность в детско-родительских отношениях преимущественно отражается на эмоциональной устойчивости, открытости в общении и чувстве внутренней безопасности
Тревога относительно будущего	Разрывы идентичности, коммуникативные склонности, социально-эмоциональные навыки, социальная осведомленность, саморегуляция, ответственное принятие решений	Неопределенность жизненной и образовательной перспективы снижает уверенность в общении и осложняет самостоятельное принятие решений
Самооценочная тревожность	Разрывы идентичности, коммуникативные склонности, социально-эмоциональные навыки, социальная осведомленность, саморегуляция, управление отношениями	Самооценочная тревожность связана с неуверенностью подростка в себе как субъекте общения и трудностями аутентичного самовыражения

ские склонности, согласованность идентичности в общении, социально-эмоциональные навыки, саморегуляцию и способность к ответственному взаимодействию. Их сформированность имеет принципиальное значение для школьной адаптации, групповой включенности и личностного самоопределения.

В обследованной выборке выявлено расхождение между уровнем актуальной тревоги и возрастно-специфической подростковой тревожности. По шкале Бека у большинства респондентов не обнаружено выраженной тревожной симптоматики, тогда как по МИПТ у значительной части подростков выявлены повышенные показатели общей тревожности, тревоги в отношениях со сверстниками, самооценочной тревожности и тревоги относительно будущего. Это подтверждает необходимость различать ситуативную симптоматическую тревогу и устойчивое напряжение, связанное с ведущими задачами подросткового возраста.

Организационно-коммуникативная сфера обследованных подростков характеризуется неоднородностью и выраженной уязвимостью. Более чем у половины респондентов выявлены низкие или ниже среднего коммуникативные и организаторские склонности. В структуре социально-эмоциональных навыков наиболее слабым компонентом является саморегуляция. Для значительной части подростков характерны умеренные разрывы идентичности в коммуникации, особенно между личной и предъявляемой идентичностью.

Подростки с различным уровнем тревожности значимо различаются по ряду организационно-коммуникативных характеристик. Наиболее устойчивые различия касаются разрывов идентичности, коммуникативных склонностей, саморегуляции и совокупного уровня социально-эмоциональных навыков. При повышении тревожности возрастает риск неаутентичного самопредъявления, снижения коммуникативной инициативы, эмоциональной неустойчивости и затруднений в социальной самоорганизации.

Наиболее сильным фактором различий выступает тревога в отношениях со сверстниками. Именно она связана с максимальным числом изменений в организационно-коммуникативной сфере. Это позволяет рассматривать качество общения со сверстниками как центральную мишень психолого-педагогического сопровождения старших подростков.

Благодарность

Автор выражает благодарность Новохатней Виктории Александровне, обучающейся 11-го класса ГБОУ г. Москвы «Школа № 1273» за помощь в проведении исследования и написании статьи.

Литература:

1. Бондаренко, Е. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старших подростков / Е. В. Бондаренко, Л. О. Катькова, А. В. Подпорина // Психологическое пространство человека в условиях трансформации мира: материалы II международной научно-практической конференции, Красноярск, 21–22 ноября 2025 года. — Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2025. — С. 71–81.
2. Бульцева, М. А., Е. Д. Васильева, А. В. Трифонова. Адаптация и валидизация шкалы разрывов идентичности в коммуникации М. Л. Хехта и И. Юнг // Социальная психология и общество, 2025. № 4
3. Зайцев, Ю. А. Методика измерения подростковой тревожности / Ю. А. Зайцев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — № 20(49). — С. 280–286.
4. Колмогорова, Л. А. Структура и критерии коммуникативной компетентности личности / Л. А. Колмогорова // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном Российском образовании: материалы V всероссийской научно-практической конференции: посвящается 80-летию АлтГПА, Барнаул, 31 октября — 01 2013 года. — Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2013. — С. 83–88.
5. Матанцева, Д. А. Связь буллинга и социально-эмоциональных навыков учащихся: адаптация опросника социально-эмоциональных навыков (SECQ — Social Emotional Competence Questionnaire) на русскоязычной выборке / Д. А. Матанцева // Новые психологические исследования. — 2025. — Т. 5, № 4. — С. 218–240.
6. Федоришин, Б. А. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Б. А. Федоришин, С. Я. Карпиловская, Е. М. Ткаченко и др.//; Под ред. Б. А. Федоришина. — Киев: Рад. школа, 1980. — 160 с.
7. Beck A. T. et al. An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties //Journal of consulting and clinical psychology. — 1988. — Т. 56. — №. 6. — С. 893.

Взаимосвязь детско-родительских отношений и самооценки ребенка младшего школьного возраста

Кузьмина Ольга Александровна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи особенностей детско-родительских отношений и самооценки детей младшего школьного возраста. Актуальность исследования определяется увеличением числа эмоциональных и поведенческих трудностей у детей младшего школьного возраста, связанных с особенностями семейного взаимодействия. Цель исследования заключалась в выявлении характера взаимосвязи между особенностями родительского отношения и уровнем самооценки младших школьников. В исследовании приняли участие 16 обучающихся младшего школьного возраста и их родители. Для диагностики использовались методика «Лесенка» В. Г. Щур и методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкис. Для обработки результатов применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты исследования показали наличие статистически значимой взаимосвязи между эмоциональным принятием, гиперконтролем, эмоциональным отвержением и уровнем самооценки ребенка. Установлено, что поддерживающий стиль семейного взаимодействия способствует формированию более устойчивой и позитивной самооценки младшего школьника.

Ключевые слова: *самооценка, детско-родительские отношения, младший школьный возраст, семейное воспитание, эмоциональное принятие, корреляционный анализ.*

Введение

Вопрос формирования самооценки ребенка занимает важное место в современной психолого-педагогической науке, поскольку именно самооценка оказывает существенное влияние на эмоциональное состояние личности, особенности поведения, уровень социальной активности и характер взаимодействия с окружающими. В младшем школьном возрасте ребенок начинает более осознанно воспринимать собственные возможности, сравнивать себя со сверстниками и ориентироваться на оценку значимых взрослых.

На данном возрастном этапе семья продолжает оставаться основной средой личностного развития ребенка. Характер эмоционального взаимодействия между родителями и детьми во многом определяет особенности формирования уверенности ребенка в себе, уровень тревожности и устойчивость самоотношения. Эмоциональная поддержка и принятие способствуют развитию чувства безопасности и внутренней стабильности, тогда как гиперконтроль, критика или эмоциональная дистанция могут приводить к формированию неуверенности и эмоционального напряжения.

Проблема самооценки получила отражение в трудах Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейна, И. С. Кона, К. Роджерса [1; 5; 7]. Особенности влияния семейного воспитания на развитие личности ребенка рассматривались в исследованиях А. Я. Варги, Э. Г. Эйдемиллера, Дж. Боулби, М. Эйнсворт [3; 11; 13; 14].

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных вопросам семейного воспитания, проблема взаимосвязи детско-родительских отношений и самооценки младших школьников продолжает сохранять актуальность. Это связано с тем, что эмоциональная атмосфера семьи оказывает непосредственное влияние на психологическое благополучие ребенка и особенности формирования его личности.

Цель исследования — выявить взаимосвязь между особенностями детско-родительских отношений и самооценкой ребенка младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: существует статистически значимая взаимосвязь между особенностями родительского отношения и уровнем самооценки ребенка.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось среди учащихся младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 16 детей в возрасте 8–9 лет и их родители 16 человек.

Для изучения особенностей самооценки использовалась методика «Лесенка» В. Г. Щур, позволяющая определить уровень самооценки ребенка и особенности его отношения к собственным возможностям и личностным качествам [10]. Для диагностики особенностей семейного воспитания применялась методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса [11]. Методика направлена на выявление особенностей эмоционального взаимодействия родителей с ребенком, уровня контроля, гиперпротекции и эмоционального принятия.

Обработка результатов исследования осуществлялась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Выбор данного метода обусловлен небольшим объемом выборки и непараметрическим характером данных.

Результаты исследования

На первом этапе исследования был проведен анализ результатов диагностики самооценки младших школьников.

Таблица 1. **Распределение уровней самооценки младших школьников**

Уровень самооценки	Количество обучающихся	процент
адекватная	2	12,5 %
средняя	5	31,25 %
заниженная	5	31,25 %
завышенная	4	25 %

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства обследованных детей наблюдаются различные проявления неустойчивости самооценки. Только у 12,5 % обучающихся была выявлена адекватная самооценка, характеризующаяся устойчивостью представлений о собственных возможностях и более спокойным отношением к результатам собственной деятельности.

У детей с заниженной самооценкой наблюдались повышенная тревожность, выраженная зависимость от оценки взрослых, неуверенность при выполнении учебных заданий и страх допустить ошибку. В ходе наблюдения было отмечено, что такие дети чаще испытывали трудности при необходимости самостоятельного выбора и демонстрировали повышенную эмоциональную чувствительность.

Для детей с завышенной самооценкой были характерны стремление к доминированию, недостаточная критичность к собственным действиям и трудности принятия ситуации неуспеха. В ряде случаев наблюдалась склонность к переоценке собственных возможностей.

На следующем этапе исследования были изучены особенности детско-родительских отношений.

Анализ результатов методики АСВ показал, что у части родителей преобладают признаки гиперконтроля и эмоциональной дистанции. У 37,5 % семей были выявлены признаки гиперпротекции, у 31,25 % — тенденция к повышенному контролю поведения ребенка, у 25 % — элементы эмоционального отвержения. Вместе с тем в 43,75 % семей отмечался относительно благоприятный эмоциональный контакт между родителями и ребенком.

Сопоставление результатов показало, что дети, воспитывающиеся в условиях эмоционального принятия и поддержки, чаще демонстрировали более устойчивую и позитивную самооценку. В семьях, где преобладали чрезмерный контроль и эмоциональная дистанция, у детей чаще выявлялись признаки внутренней неуверенности, тревожности и зависимости от внешней оценки.

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязи между особенностями детско-родительских отношений и самооценкой ребенка был проведен корреляционный анализ.

Таблица 2. **Результаты корреляционного анализа**

Исследуемые показатели	rs	Уровень значимости
Самооценка — эмоциональное принятие	+0,62	$p \leq 0,05$
Самооценка — гиперконтроль	-0,54	$p \leq 0,05$
Самооценка — эмоциональное отвержение	-0,66	$p \leq 0,01$
Самооценка — гиперпротекция	0,48	$p \leq 0,05$

Как видно из Табл. 2, наиболее выраженная отрицательная взаимосвязь была выявлена между эмоциональным отвержением и уровнем самооценки ребенка (rs = -0,66). Полученные результаты позволяют предположить, что недостаток эмоциональной поддержки и дефицит позитивного внимания со стороны родителей способствуют формированию у ребенка чувства неуверенности и снижению позитивного отношения к себе.

Положительная корреляция между эмоциональным принятием и самооценкой (rs = +0,62) свидетельствует о том, что поддерживающее взаимодействие в семье способствует развитию у ребенка чувства психологической защищенности, уверенности в собственных возможностях и более устойчивого отношения к себе.

Отрицательная взаимосвязь между гиперконтролем и самооценкой показывает, что чрезмерная регуляция поведения ребенка может ограничивать развитие самостоятельности и усиливать зависимость ребенка от внешней оценки.

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтверждают значимость эмоционального компонента семейного взаимодействия в формировании самооценки ребенка младшего школьного возраста. Выявленные взаимосвязи позволяют говорить о том, что особенности детско-родительских отношений оказывают непосредственное влияние на эмоциональное состояние ребенка и его представления о собственной значимости.

Можно предположить, что эмоциональное принятие со стороны родителей формирует у ребенка ощущение психологической безопасности, которое способствует

развитию уверенности в себе и более устойчивого отношения к собственным возможностям. Поддерживающее взаимодействие создает условия, при которых ребенок получает опыт эмоционального одобрения и положительного отношения со стороны значимых взрослых.

Полученные результаты согласуются с положениями гуманистической психологии К. Роджерса, рассматривавшего принятие как одно из важнейших условий гармоничного развития личности [6]. Аналогичные выводы представлены в исследованиях А. Я. Варги, подчеркивающих влияние эмоционального климата семьи на личностное развитие ребенка [3].

Выявленная отрицательная взаимосвязь между гиперконтролем и самооценкой позволяет предположить, что чрезмерная родительская регуляция ограничивает развитие самостоятельности ребенка и усиливает его зависимость от внешней оценки. В подобных условиях ребенок начинает ориентироваться преимущественно на требования взрослых, что может сопровождаться внутренней неуверенностью и страхом ошибки.

Наиболее выраженная отрицательная корреляция была выявлена между эмоциональным отвержением и самооценкой ребенка. Вероятно, недостаток эмоциональной поддержки со стороны родителей препятствует формированию позитивного самоотношения и повышает риск возникновения эмоциональной напряженности.

Результаты исследования подтверждают положения теории привязанности Дж. Боулби, согласно которым эмоциональная близость между ребенком и родителями является одним из ключевых факторов психологического благополучия личности [14].

Несмотря на ограниченный объем выборки, полученные данные позволяют говорить о значимости дальнейшего изучения влияния семейного воспитания на развитие личности младшего школьника.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов в работе педагога-психолога при консультировании родителей, а также при разработке программ психологического сопровождения семей.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить статистически значимую взаимосвязь между особенностями детско-родительских отношений и самооценкой ребенка младшего школьного возраста.

Установлено, что эмоциональное принятие и поддержка со стороны родителей способствуют формированию более устойчивой и позитивной самооценки ребенка. В то же время гиперконтроль, гиперпротекция и эмоциональное отвержение сопровождаются снижением уверенности ребенка в собственных возможностях и усилением эмоционального напряжения.

Полученные результаты подтверждают значимость эмоционального благополучия семейного взаимодействия в развитии личности младшего школьника и подчеркивают необходимость психологической поддержки семей в вопросах воспитания детей.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2020. — 672 с.
3. Варга А. Я., Столин В. В. Родительские отношения и их влияние на развитие личности ребенка // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 1989. — № 4. — С. 45–53.
4. Кон И. С. Открытие «Я». — М.: Академический проект, 2018. — 335 с.
5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. — М.: Эксмо, 2021. — 416 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2018. — 713 с.
7. Щур В. Г. Методика изучения самооценки младших школьников «Лесенка» // Практикум по возрастной психологии. — М.: Академия, 2016. — С. 112–115.
8. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. — СПб.: Питер, 2020. — 672 с.
9. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М.: Академия, 2019. — 384 с.
10. Ainsworth M. Patterns of Attachment. — New York: Psychology Press, 2015. — 391 p.
11. Bowlby J. Attachment and Loss. — London: Pimlico, 2017. — 520 p.

Практика использования техники «Кубики историй» как сочетание игровых методов для поддержания психологического здоровья дошкольников

Кущ Елена Ивановна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад № 2 «Ромашка» г. Приморско-Ахтарска (Краснодарский край)

В публикации представлена практика применения техники «Кубики историй» в работе педагога-психолога дошкольного учреждения. Описаны этапы взаимодействия с семьей: от диагностики проблемы до закрепления позитивных изменений.

Показана роль метода в коррекции детских страхов, развитии коммуникативных навыков и укреплении детско-родительских отношений. Подробно раскрыта технология встраивания творческих заданий и игровых элементов в процесс коррекции.

Приведены конкретные примеры работы с проблемой страха темноты. Обобщены результаты применения методики, подтверждающие ее эффективность в снижении тревожности и развитии творческого мышления у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *кубики историй, сторитерллинг, дошкольники, детские страхи, психолого-педагогическая коррекция, детско-родительские отношения, творческое развитие, релаксация, эмоциональное напряжение.*

Введение

В работе с дошкольниками особую ценность имеют методы, сочетающие диагностику, коррекцию и развитие в игровой форме. Одним из таких инструментов является техника «Кубики историй», успешно применяемая в МБДОУ № 2 г. Приморско-Ахтарска. Наша команда выступает настоящими помощниками для родителей, помогая им разобраться с обращениями по самым разным вопросам, возникающим в жизни семей с детьми. К нам обращаются родители как посещающих, так и не посещающих детский сад детей. Информирование о работе консультационного центра ведётся через:

– Флаеры в детской поликлинике и торговых точках;
– Рекомендации знакомых;
– Направления из других детских садов муниципального округа.

Спектр запросов родителей включает проблемы в разных сферах развития ребёнка:

– Эмоциональная сфера: тревожность, страхи, перепады настроения, апатия;
– Поведенческая сфера: агрессия, непослушание, капризы, вредные привычки;
– Когнитивная сфера: внимание, память, мышление, речь, готовность к школе;
– Социальная сфера: общение со сверстниками и взрослыми, семейные отношения;
– Ситуативные трудности: переезд, развод родителей, потеря близкого.

В своей работе мы применяем комплекс психологопедагогических техник: арттерапию, игровую терапию, сказкотерапию, песочную терапию. Особое место занимает техника сторителлинга («кубики историй»), которая эффективно используется на всех этапах работы — от диагностики до релаксации и коррекции поведения.

Суть метода

«Кубики историй» — это набор кубиков с изображениями различных объектов, персонажей, эмоций и ситуаций. Бросая кубики, ребенок составляет рассказ, используя выпавшие образы. Метод основан на принципах сторителлинга и проективной диагностики [1, с. 45]

Этапы работы с методом

Этап 1

При обращении родителей проводится первичная диагностика для выявления причины проблемы. Например, мама обратилась с проблемой страха выключения света перед сном. Используя «кубики историй», мы выявляем суть проблемы: ребенок составляет рассказ или сказку о причине своего страха на героях, которых выбирает сам. Это позволяет:

– Мягко выявить суть проблемы без прямого давления на ребенка;
– Понять внутренний мир ребенка через его символическое выражение;
– Подобрать адекватные игровые задания и упражнения;

– Провести совместные тренинги для снятия страха;
– Проконсультировать родителя о создании условий, в которых страх может не проявляться [2, с.78].

Этап 2. Создание ресурсной истории

На основе выявленных трудностей подбираются или создаются специальные истории и сказки, где герой успешно преодолевает аналогичные трудности. Например, при работе со страхами темноты используется комплекс сказок, рассказываемых ребенку в присутствии родителя или без него. Также мы организуем группы детей с похожими страхами, где педагог создает игровую ситуацию, способствующую преодолению проблемы (рис. 1).



Рис. 1. **Групповая работа с детьми: проигрывание ситуации преодоления страха темноты**

Этап 3. Закрепление результата через творчество

Полученную ресурсную историю активно используют в дальнейшей работе:
– Ребенок рисует или лепит своего нового, смелого героя;
– Проигрывает историю с помощью кукольного театра или фигурок;
– Участвует в специально подобранных играх, развивающих смелость и уверенность, встроенных в сюжет придуманной истории.

Это позволят ребенку прожить новый опыт и закрепить позитивные эмоциональные реакции. Процесс коррекции становиться увлекательным приключением [3, с. 112].

Этап 4. Работа с родителями

Важный аспект-обучение родителей использованию техники дома, где совместное рассказывание:
– Помогает лучше понять переживания ребенка;
– Снимает напряжение вечерней сказкой;
– Развивает креативность и речь через игру;
– Превращает родителей из наставников в партнёров по игре;
– Укрепляет эмоциональную связь;
– Поддерживает психологическое благополучие ребенка в привычной среде.

Таким образом, «Кубики историй» «переезжают» из кабинета психолога в дом семьи.

Результаты применения методики

Обобщая опыт, можно отметить следующие позитивные изменения у дошкольников:
– Снижение уровня тревожности;
– Улучшение коммуникативных навыков;
– Рост самооценки;
– Укрепление детско-родительских отношений;
– Развитие творческого мышления;
– Освоение навыков релаксации и снятия эмоционального напряжения.

Эти результаты подтверждают, что «кубики историй» — не просто игрушка, а мощный педагогический и психологический инструмент [4, с.67].

Заключение

Техника «Кубики историй» демонстрируют высокую эффективность в психолого-педагогической работе с дошкольниками и их семьями:

– Позволяет увидеть мир глазами ребенка;
– Дает безопасный и увлекательный способ справиться с внутренними вызовами;
– Проста в освоении;
– Доступна для применения как в ДОУ, так и в домашних условиях;
– Комплексно воздействует на эмоциональное, социальное и творческое развитие ребенка.

Данный опыт работы убедительно показывает, что «кубики историй» — это настоящий мост в мир ребенка, помогающий укрепить его психологическое здоровье.

Литература:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. СПб.: — Зпауст, 1998. — 355с.
2. Пастернак Н. Сказки нужны ребенку как воздух// Дошкольное образование. -1008. -№ 8. -С.23–35.
3. Русакова А. С. Ключи к детской душе. Как рассказывать и сочинять истории и сказки. — М.: Обруч, 2015. -192 с.
4. Федорова С. В., Барчева А. А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста// Молодой ученый. -2017. -№ 16. –С. 515–518.

Особенности консультирования военнослужащих с травматическим опытом

Меркулова Светлана Михайловна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Военная травма отличается от травм, полученных в гражданской жизни, по ряду параметров. Она часто связана с моральными дилеммами, чувством вины за участие в насилии, потерей боевых товарищей и другими специфическими стрессорами. Это требует от психологов, работающих с военнослужащими, глубокого понимания контекста военной службы и особенностей воздействия военной травмы на психику. Поэтому нами проведено исследование особенностей военнослужащих с травматическим опытом. В исследовании приняло участие 40 участников специальной военной операции на территории Донбасса. Для проведения работы были подобраны специфические и современные для данной группы испытуемых методы и техники, эффективность которых подтверждена эмпирическим путем в результатах настоящего исследования. Полученные данные могут быть использованы для разработки новых теоретических моделей, подходов и техник, которые могут быть применены и к другим категориям клиентов, переживших травму.

Ключевые слова: *травма, психологическая травма, травмирующий опыт, травмирующие события, военнослужащие, добровольцы, мобилизованные.*

Key Considerations in Counseling Service Members with Traumatic Experiences

A military injury differs from injuries sustained in civilian life in a number of ways. It is often associated with moral dilemmas, feelings of guilt for participating in violence, the loss of comrades-in-arms, and other specific stressors. This requires psychologists working with military personnel to have a deep understanding of the context of military service and the impact of military trauma on the psyche. Therefore, we conducted a study of the characteristics of military personnel with traumatic experiences. The study involved 40 participants in a special military operation in the territory of Donbass. To carry out the work, specific and modern methods and techniques were selected for this group of subjects, the effectiveness of which was confirmed empirically in the results of this study. The data obtained can be used to develop new theoretical models, approaches, and techniques that can be applied to other categories of trauma survivors.

Keywords: *trauma, psychological trauma, traumatic experience, traumatic events, military personnel, volunteers, mobilized.*

Военнослужащие, особенно принимавшие участие в боевых действиях или находившиеся в зоне конфликта, подвержены высокому риску получения психологических травм, таких как посттравматическое стрессовое расстройство

(ПТСР), депрессия, тревожные расстройства и другие. Военная травма отличается от травм, полученных в гражданской жизни, по ряду параметров. Она часто связана с моральными дилеммами, чувством вины за участие в насилии, потерей боевых товарищей и другими специфическими стрессорами. Это требует от психологов, работающих с военнослужащими, глубокого понимания контекста военной службы и особенностей воздействия военной травмы на психику. Поэтому нами проведено эмпирическое исследование особенности военнослужащих в связи с наличием травматического опыта.

Исследование проводилось на базе Центра реабилитации г. Химки. В исследовании приняло участие 40 участников специальной военной операции на территории Донбасса. Среди них все мужчины в возрасте от 27 до 45 лет. Среди испытуемых те, кто имеет потерю члена семьи (15 % человек) на СВО и потерю конечностей (47,5 % человек). По званию военнослужащие распределены так: у большинства (47,5 %) звание сержанта, у 15 % человек звание лейтенанта, по 12,5 % человек указали звания старшины и майора, у 10 % человек звание прапорщика, и меньше всего человек со званием капитана — 2,5 %. Среди испытуемых 87,5 % мобилизованных на военную службу участников исследования, а 12,5 % человек добровольцы для прохождения службы на СВО (специальной военной операции).

Представим результаты диагностики участников исследования, полученные по Шкале оценки интенсивности боевого опыта (T. M. Keane, J. A. Fairbank, J. M. Caddell, R. T. Zimmering, K. L. Taylor, C. A. Mora), перевод или адаптация В. А. Солдаткиной [5] (рис. 1).

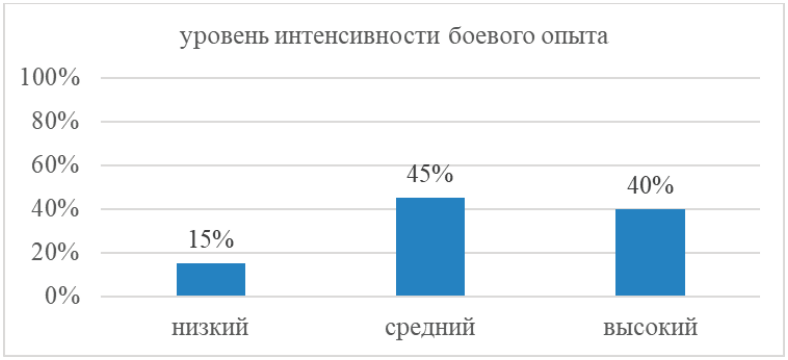


Рис. 1. **Результаты диагностики испытуемых по Шкале оценки интенсивности боевого опыта (T. M. Keane, J. A. Fairbank, J. M. Caddell, R. T. Zimmering, K. L. Taylor, C. A. Mora), перевод или адаптация В. А. Солдаткиной**

Среди участников исследования у 45 % средний уровень интенсивности боевого опыта, то есть их боевой опыт не содержит много или часто повторяющих экстремальных ситуациях в условиях боевых действий. У 40 % человек высокий уровень интенсивности боевого опыта, то есть у них в опыте часты экстремальные ситуации в условиях боевых действий и при этом большая вероятность наличия травматического опыта. У 15 % человек низкий уровень, то есть не было значительных экстремальных ситуаций в условиях боевых действий, которые могли бы привести к травмирующему опыту.

Представим результаты диагностики участников исследования, полученные по Шкале оценки влияния травматического события (ШОВТС) [5] (рис. 2).

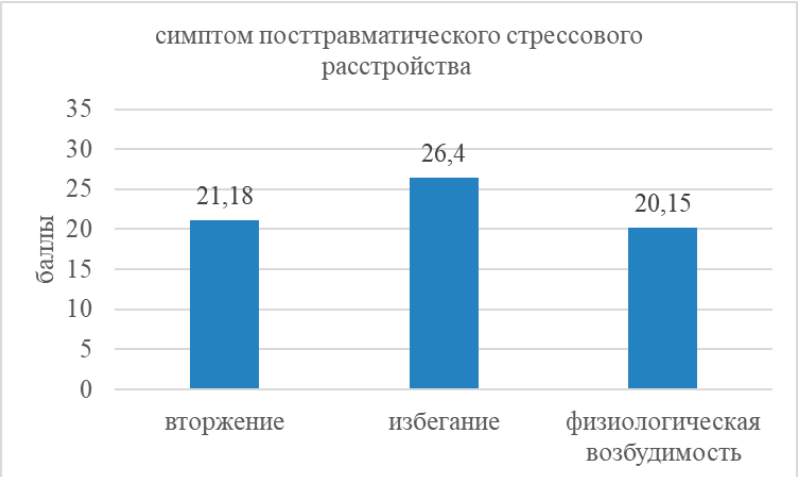


Рис. 2. **Результаты диагностики участников исследования, полученные по Шкале оценки влияния травматического события (ШОВТС)**

У испытуемых среди симптомов посттравматического стрессового расстройства преобладает избегание (26,4 балла), то есть попытки смягчения или избегания переживаний, связанных с травматическим событием, снижение реактивности. Вторжение как навязчивое воспроизведение ночных кошмаров, навязчивые чувства, образы или мысли не является ведущим симптомом посттравматического стрессового расстройства (21,18 балл). Меньше всего у испытуемых выражен симптом возбудимости (20,15 балла), то есть злость и раздражительность, гипертрофированная реакция испуга, трудности с концентрацией, психофизиологическое возбуждение, обусловленное воспоминаниями, и бессонница.

Представим результаты диагностики участников исследования, полученные по Методике изучения выраженности психотравматической ситуации. Автор М. Б. Дорохов [1] (рис. 3).



Рис. 3. **Результаты диагностики участников исследования, полученные по Методике изучения выраженности психотравматической ситуации. Автор М. Б. Дорохов**

Среди психотравматических характеристик в травмирующей ситуации у испытуемых преобладает переживание неопределенности воздействия стрессора (10,8 балла), то есть переживание непредсказуемости, неожиданности и внезапности воздействия ПТС. Одинаковое значение в выраженности психотравматической ситуации имеют такие характеристики как переживание длительности ситуации и переживание состояния фрустрации (10,65 балла), то есть переживание невозможности справится с ПТС своими силами и невозможности осмыслить и завершить непрерывность происходящей ПТС. Меньше всего в выраженности психотравматической ситуации выделено переживание значимости ситуации (10,13 балла).

Представим результаты диагностики участников исследования, полученные по Миссисипской шкале посттравматического стрессового расстройства (Keane, Caddell, Taylor, адаптация или перевод Н. В. Тарабрина) [5] (рис. 4).

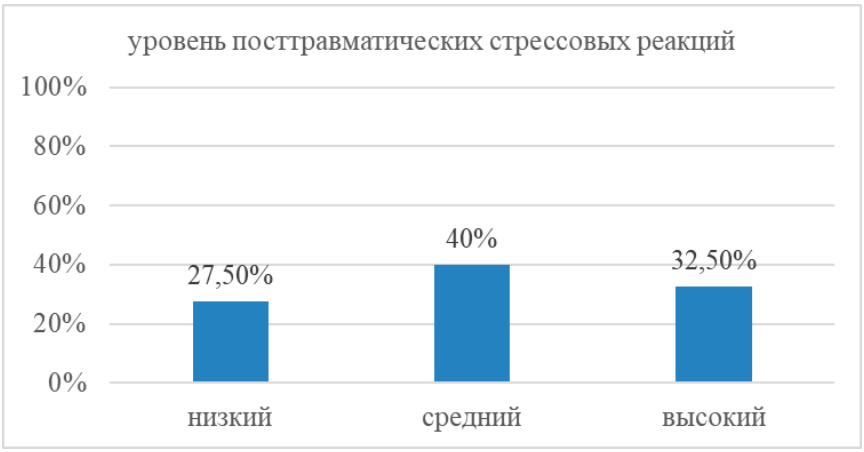


Рис. 4. **Результаты диагностики участников исследования, полученные по Миссисипской шкале посттравматического стрессового расстройства (Keane, Caddell, Taylor, адаптация или перевод Н. В. Тарабрина)**

Показатели уровней посттравматических стрессовых реакций распределились так, что у 40 % человек средний уровень, у 32,5 % высокий уровень и у 27,5 % низкий уровень. То есть, больше всего среди испытуемых тех, кто имеют не очень сильные переживания тяжелых, экстремальных событий и ситуаций.

Представим результаты диагностики участников исследования, полученные по госпитальной шкале тревоги и депрессии (HADS) [2, 3] (рис. 5).

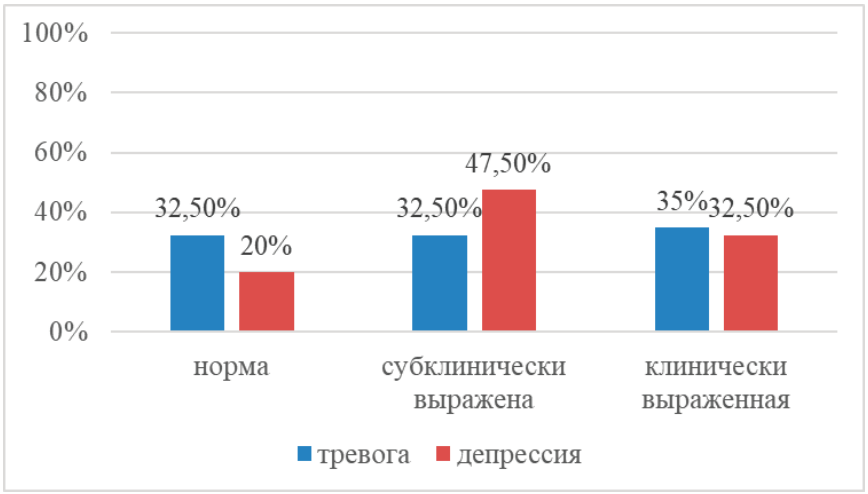


Рис. 5. **Результаты диагностики тревоги и депрессии у испытуемых по методике Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS) A. Zigmond, R. Snaith, адаптация А. В. Андрющенко**

Результаты тестирования по шкале тревоги и депрессии показали, что у 35 % человек она клинически выражена. Это говорит о том, что эти участники испытывали значительный уровень тревоги и попали в категорию тяжелых. Разброс баллов свидетельствует о вариабельности выраженности симптомов тревоги, причем некоторые из них испытывали более сильную тревогу, чем другие. По 32,5 % человек показали субклиническую выраженность тревоги и норму.

По шкале депрессии у 47,5 % человек субклиническая её выраженность, что свидетельствует о том, что эти участники испытывали значительный уровень депрессии и попали в категорию тяжелых и депрессивные симптомы являются серьезной проблемой для этой группы. У 32,5 % человек клинически выражена депрессия, а у 20 % показатели депрессии в норме. То есть, степень выраженности депрессивных симптомов была различной: у некоторых участников исследования депрессия была выражена сильнее, чем тревога. Данный анализ подчеркивает значительные уровни тревоги и депрессии, испытываемые участниками, что свидетельствует о необходимости проведения эффективных терапевтических вмешательств.

После анализа результатов диагностики, мы выделили группы испытуемых по показателю интенсивности боевого опыта, получилось три группы:

1 группа — высокий уровень интенсивности боевого опыта, то есть количественных параметров частоты и продолжительности участия военнослужащих в различных экстремальных ситуациях в условиях боевых действий, и высокие показатели соответствуют большей вероятности наличия травматического опыта: 16 человек (40 %);

2 группа — средний уровень количественных параметров частоты и продолжительности участия военнослужащих в различных экстремальных ситуациях в условиях боевых действий: 18 человек (45 %);

3 группа — низкий уровень количественных параметров частоты и продолжительности участия военнослужащих в различных экстремальных ситуациях в условиях боевых действий: 6 человек (15 %).

Сравним результаты диагностики испытуемых трех групп с помощью критерия Краскела — Уоллиса [4] (таблица 1).

Таблица 1. **Сравнение результатов диагностики испытуемых трех групп**

	Хи-квадрат	**ст.св**	**Асимпт. знч**
Уровень интенсивности боевого опыта	24,723	2	**0,001**
Вторжение	0,196	2	0,906
Избегание	8,091	2	**0,017**
Физиологическая возбудимость	4,018	2	0,134
Переживание состояния фрустрации	3,799	2	0,15

Таблица 1 (продолжение)

	Хи-квадрат	ст.св	Асимпт. знч
Переживание неопределённости воздействия стрессора	2,355	2	0,308
Переживание значимости ситуации	1,94	2	0,379
Переживание дефицита поддерживающих отношений	1,067	2	0,587
Переживание длительности ситуации	0,072	2	0,965
Уровень посттравматических стрессовых реакций	22,498	2	**0,001**
Тревога	7,371	2	**0,025**
Депрессия	13,509	2	**0,001**

По таблице 1 видим, что статистически испытуемые трех групп с разным уровнем интенсивности боевого опыта отличаются по показателям уровня интенсивности боевого опыта (p0,001<0,01), симптомом посттравматического стрессового расстройства «избегание» (p0,017<0,05), уровня посттравматических стрессовых реакций (p0,001<0,01), тревоги (p0,025<0,05) и депрессии (p0,001<0,01).

Корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что у испытуемых с высоким уровнем интенсивности боевого опыта и большей вероятностью наличия травматического опыта при повышении показателей интенсивного боевого стресса снижается выраженности психотравматической ситуации по типу «избегания» и при сильном переживании состояния фрустрации снижается тревога.

Итак, работа с военнослужащими и их семьями, пережившими травматический опыт, требует глубокого понимания специфики военной травмы, эмпатии, гибкости в выборе терапевтических подходов. Так как анализ эмпирического исследования показали, что у почти полвины человек высокий уровень интенсивности боевого опыта, то есть у них в опыте часты экстремальные ситуации в условиях боевых действий и при этом большая вероятность наличия травматического опыта. У испытуемых среди симптомов посттравматического стрессового расстройства преобладает избегание, то есть попытки смягчения или избегания переживаний, связанных с травматическим событием, снижение реактивности. Среди психотравматических характеристик в травмирующей ситуации у них преобладает переживание неопределенности воздействия стрессора, то есть переживание непредсказуемости, неожиданности и внезапности воздействия ПТС. У трети человек тревога и депрессия клинически выражена. Это говорит о том, что эти участники испытывали значительный уровень тревоги и попали в категорию тяжелых. Разброс баллов свидетельствует о вариабельности выраженности симптомов тревоги, причем некоторые из них испытывали более сильную тревогу, чем другие. А при выраженности посттравматических стрессовых реакций у испытуемых повышается переживание значимости ситуации.

Литература:

1. Дорохов М. Б. Методика изучения выраженности психотравматической ситуации (шкала ПТС) // Психология и педагогика: методика и проблемы. — 2014. — С. 28–37.
2. Кукшина А. А., Котельникова А. В., Рассулова М. А., Дайлидович В. С. Исследование психометрических свойств «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (HADS), рекомендованной для врачей общесоматической практики, на выборке пациентов с нарушением двигательных функций // Клиническая и специальная психология. — 2023. — № 12(2). — С. 1–24.
3. Морозова М. А., Потанин С. С., Бениашвили А. Г., Бурминский Д. С., Лепилкина Т. А., Рупчев Г. Е., Кибитов А. А. Валидация русскоязычной версии Госпитальной шкалы тревоги и депрессии в общей популяции // Профилактическая медицина. — 2023. — № 6(4). — С. 7–14
4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. — СПб.: Речь, 2012. — 389 с.
5. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. — СПб: Питер, 2001. — 272 с.

Особенности социальных страхов обучающихся музыкального училища

Мязговская Мария Владимировна, студент магистратуры
Научный руководитель: Забродина Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

Статья посвящена изучению особенностей социальных страхов у обучающихся музыкального училища. Представлен анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросам социальных страхов. Раскрывается понятие социальных страхов и их влияние на профессиональное становление юных музыкантов. Также в статье рассматриваются имеющиеся эмпирические исследования по этой проблематике, приводятся результаты проведенного исследования студентов музыкального училища по проблеме социальной тревожности. Затрагивается вопрос прямой взаимосвязи между социальной тревожностью и успешностью публичных выступлений, и, как следствие — профессиональный рост музыкантов-исполнителей.

Ключевые слова: *социальные страхи, студенты музыкального училища, музыканты, публичные выступления, саморегуляция, будущий музыкант, педагог.*

Страх — древнейшее чувство, которое зародилось в момент появления жизни на Земле. До сих пор оно помогает всем живым существам выживать. Страх является одной из самых сильных эмоций, которую человек разумный испытывал с момента своего появления. В человеческий мозг с древних времен «зашито» неисчислимое множество программ, ведь одним из важнейших условий выживания наших предков, как считает современная наука, являлось наличие у них хорошей реакции — врожденное чувство опасности позволяло им быстро распознать угрозу, оценить риски и моментально принять решение — бежать или защищаться.

По мере становления, развития и изменения общества, страхи человека все больше и больше приобретали социальный оттенок, вне зависимости от расы и возраста. Подростки в этом смысле — самая уязвимая категория людей. Подростковый возраст — это время перехода из детства ко взрослости, время эмоциональной, гормональной и психической нестабильности, в связи с психофизиологическими и социальными изменениями. Особенно остро эта проблема стоит у абитуриентов и студентов первого курса СПО — здесь присутствуют такие факторы-катализаторы страха: полная смены обстановки, социального окружения, режима дня, формы обучения.

Социальные страхи — это особая форма тревожности, связанная с тем, как оценивают и принимают человека в обществе. Проявляются такие страхи обычно в социальных ситуациях в виде устойчивого беспокойства или в избегании таких ситуаций. Они зачастую оказывают весьма ощутимое негативное влияние на качество жизни человека, его общее психофизиологическое состояние, могут существенно тормозить его профессиональное и личностное развитие.

Согласно исследованиям Д. Н. Разуваевой, социальные страхи подростков, можно классифицировать по пяти основным направлениям:

1. Страх потери своей индивидуальности. Желание быть самим собой тесно связано с опасением превратиться в кого-то другого, что может привести к утрате уникальности и самобытности, а в крайних случаях — к потере контроля над эмоциями и мышлением.

2. Страх неудачи, критики и последствий. Перфекционизм и стремление к идеалу, характерные для подросткового возраста («синдром отличника» или «синдром чрезмерной ответственности»), а также склонность к обобщениям, игнорирующим индивидуальные особенности, могут порождать устойчивый страх провала, когда результат оценивается вне зависимости от приложенных усилий.

3. Страх физических недостатков. Подростков особенно беспокоят постоянные изменения во внешности, обусловленные физиологическими процессами созревания и гормональными изменениями.

4. Страх изоляции. Подросток — это личность, для которой приоритетное место занимают социальные связи. Ему важно быть принятым в группу сверстников. Сильная потребность в общении и принадлежности — одна из ключевых черт подросткового возраста.

5. Страх отсутствия перспектив и невозможности реализовать себя. [1]

Если рассматривать подростков в современных реалиях, то среди причин возникновения социальных страхов необходимо отметить влияние социальных медиа и последствия пандемии COVID-19.

Одной из ключевых тем последних 5 лет стало влияние платформ (Instagram, TikTok) на развитие социальных страхов. Исследования показывают связь между пассивным потреблением контента и ростом чувства неполноценности:

— FOMO (Fear of missing out) — страх упущенной выгоды стал новым катализатором социальной тревожности. Подростки боятся показаться «менее успешными» по сравнению с идеализированными образами в сети.

— Исследование: Primack et al. (2017) выявили, что использование множества платформ социальных сетей сильнее коррелирует с депрессией и тревогой, чем общее время, проведенное в сети. Брайан Примак и его коллеги доказали, что чем больше молодые люди проводят вре-

мени в социальных сетях, тем больше чувствуют социальную изолированность, что приводит к увеличению проявлений симптомов депрессии. [2]

— После отмены локдаунов во время пандемии COVID-19, многие столкнулись со страхом физического присутствия в группах. Особо остро это коснулось подростков, у которых на тот момент еще не сформировались устойчивые навыки социальной коммуникации.

— Исследования Филипа Джеффриса и Майкла Унгара, проведенные в 2020 году среди молодых людей из семи стран мира показали, что социальная изоляция в период пандемии обострила симптомы у людей, уже склонных к тревожности, и создала новые коммуникативные барьеры среди молодежи. [3]

Творческая деятельность неразрывно связана с актом публичного предъявления результата своего труда. Для творческого человека «продукт» (картина, текст, музыка) часто является продолжением его «Я», что делает социальное взаимодействие и оценку со стороны общества источником глубокого экзистенциального страха. В отличие от общих форм социальной тревожности, страхи творческих людей специфичны и завязаны на дилемме «самовыражение = социальное одобрение».

Музыканты — это творческие люди, психика которых и без того очень подвижна, а молодые музыканты, только начинающие делать первые несмелые шаги в своей карьере, подвержены социальным страхам в еще большей степени, нежели взрослые, уже состоявшиеся артисты. Профессиональное становление музыканта не обходится без публичных выступлений на сценах разного уровня и масштаба, ведь только так они могут приобрести опыт и получить «закалку». Сценическое выступление всегда сопровождается волнением, связанным с такими мыслями: «как меня воспримут», «что обо мне скажут», «что подумают», «как я буду выглядеть в глазах своих сверстников и коллег», «не подведу ли я педагогов или родителей», а так же страхом ошибок и, как следствие — страхом быть высмеянным и страхом неприятия. Все это ни что иное, как социальные страхи.

Творческий процесс требует высокой степени открытости. Творческие люди часто обладают повышенной эмоциональной чувствительностью. Социальный страх в данном случае усугубляется еще и тем, что критика работы воспринимается, как отвержение личности творца. Это состояние тесно связано с концепцией «творческой идентичности», где границы между профессиональным навыком и внутренним миром размыты.

По мнению В. И. Петрушина к факторам, усиливающим страх музыкантов, относятся:

— тип темперамента — сангвиники легче входят в «оптимальное концертное состояние», холерики склонны к перевозбуждению, флегматики — к апатии, а меланхолики — к тревоге;

— степень подготовки — чем лучше выучено произведение и чем больше репетиций «в условиях, близких к концертным», тем меньше страха;

— опыт выступлений — частые концерты снижают тревожность;

— самооценка — низкая самооценка усиливает страх неудачи;

— поддержка окружения — излишняя критика или запугивание со стороны педагога или родителей усугубляют волнение. [4]

Также для высокочувствительных личностей социальные ситуации, связанные с многолюдными мероприятиями являются физически изматывающими, что может продуцировать страх перед таковыми не из-за робости, а из-за сенсорного и эмоционального перенапряжения. Природа такого страха кроется в особенностях обработки нервной системой внешних стимулов.

Одной из главных причин развития социальных страхов у художников и интеллектуалов, по мнению отечественных ученых, является перфекционизм. [5] В современной психологии разделяют адаптивный перфекционизм — здоровое стремление человека к мастерству и дезадаптивный перфекционизм — страх несоответствия ожиданиям общественности. Для творческих личностей характерен высокий уровень дезадаптивного перфекционизма, и социальные ситуации воспринимаются ими, как бесконечный экзамен. В данном случае социальная тревожность подпитывается твердым убеждением, что окружающие крайне требовательны и склонны к критике. Страх «несоответствия» приводит к социальной изоляции, творческим блокам и кризисам, так как любое взаимодействие с публикой или коллегами в данном случае расценивается, как угроза репутации, что мешает естественной коммуникации. [6]

Творческие люди часто страдают «синдромом самозванца» — некий страх того, что успех является случайностью, а окружающие вот-вот разоблачат некомпетентность автора. Творческие люди боятся вести дискуссии на профессиональные темы, опасаясь, что их «недостаточная одаренность» станет очевидной для экспертного сообщества.

Опрос студентов музыкального училища (98 респондентов) открыл очень интересные закономерности появления первых страхов перед публичными выступлениями: в 100 % случаев на начальном этапе обучения дети не боялись выступать на концертах, страхи появились несколько позже. При этом 82 % студентов утверждают, что страхи возникли вместе с навязанной «ответственностью» за честь родителей, педагогов, школы и т. д. То есть в момент появления страха не оправдать ожидания педагога или родителей. «Смотри, не опозорь педагога», «Не подведи меня», «Лучше бы ты вообще не играла», «Посмотри, как Вася хорошо выступил, а ты?» — это примеры «устрашающих» фраз, сказанных до или после выступления. 18 % утверждают, что просто не помнят момент появления страхов перед сценой, но они боялись либо педагогов, либо родителей. Таким образом, можно сделать вывод, что страх перед выступлением появляется у детей под влиянием значимых взрослых. А если «зрить в корень», то дети перенимают социальные страхи значимых

взрослых. Потому что если твой ребенок/ученик опозорится, то ты окажешься «плохим» родителем/педагогом в глазах социума.

Для того, чтобы взрастить профессионального музыканта, необходимо понимать механизмы, которые провоцируют предсценическую панику. Ведь многие талантливые студенты вынуждены бросать профессиональную исполнительскую деятельность в связи с тем, что не могут справиться со страхом перед публикой. Зачастую это сопровождается тремором в конечностях, «сердцебиением в горле» (что очень мешает вокалистам, например), головокружением, расстройством ЖКТ, помутнением сознания и многими другими более опасными для здоровья симптомами. Понимание того, какие факторы влияют на появление таких симптомов, даст очень хорошую почву для разработки методов работы не только с самими симптомами, но с источником их появления, а в большинстве случаев — это социальные страхи.

Литература:

1. Д. Н. Разуваева Социальные страхи в подростковом возрасте // Научный форум. Сибирь. — 2016. [Электронный ресурс]
2. Primack B. A., Shensa A., Sidani J. E., Whaite E. O., Lin L. y., Rosen D., et al. Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and anxiety: A nationally-representative study among U. S. young adults. Computers in Human Behavior. 2017; (69:1–9) [Электронный ресурс]
3. Jefferies P., Ungar M. Social anxiety in young people: A prevalence study in seven countries. PLOS One. 2020; (15:9). [Электронный ресурс]
4. В И. Петрушин Музыкальная психология // 4-е издание, Москва, 2018г, 381 с.
5. Гаранян Н. Г., Щукин Д. А. Частные когнитивные схемы при социальном тревожном расстройстве // Консультативная психология и психотерапия. — 2014. — Т. 22. — № 4. — С. 58–73.
6. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Царенко Н. В. Психологические факторы социальной тревожности в студенческой популяции // Консультативная психология и психотерапия. — 2016. — Т. 24. — № 4. — С. 28–43.

Стили семейного воспитания детей дошкольного возраста в России и Колумбии

Нието Ванегас Элиана Милена, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

В данной статье анализируются различия в стилях воспитания детей дошкольного возраста между родителями из России (г. Москва) и Колумбии (г. Богота). Работа является частью межкультурного исследования, включающего сравнительный анализ и изучение современных тенденций в воспитании детей. Исследование включает теоретический обзор и эмпирическую часть, в которой добровольно приняли участие 36 родителей из Колумбии и 36 — из России. Они прошли тест «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), разработанный Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицкисом. В результате систематизации и анализа ответов на тест была подтверждена общая гипотеза о том, что существуют различия в стилях воспитания детей дошкольного возраста между родителями из Колумбии и России. Колумбийские родители были определены как доминирующие, строгие и недостаточно опекающие, а российские, напротив, как чрезмерно опекающие. Выявленные особенности стилей семейного воспитания могут выступать факторами риска, влияющими на здоровое физическое и эмоциональное развитие детей. В ходе исследования выяснилось, что демократические подходы к семейному воспитанию, кооперативные отношения, моральная ответственность или позитивная дисциплина не являются основными в данных выборках.

Ключевые слова: *семейное воспитание, дошкольники, межкультурное исследование*

Теоретический обзор концепций воспитания детей

В 1968 году П. Бергер и Т. Лукман определили роль семьи в первичной социализации ребенка — процессе первоначального знакомства с обществом. Отводя семье функцию основного агента социализации, авторы также отметили, что воспитание детей является общей задачей, возложенной на различные социальные группы или структуры [28].

Ниже приведено несколько подходов к определению понятия «воспитание детей».

В испанском языке это понятие обозначается словами *criar* (производить, основывать, вскармливать, воспитывать, выращивать, кормить грудью, приподнимать, порождать) и *educar* (воспитывать, образовывать, растить,

вскормить, обучить) [29]. Таким образом, воспитание определяется через обучение и формирование родителями своих детей, а также через те знания, установки и убеждения, которые родители передают детям [65].

Кроме того, воспитание детей можно определить как родительское поведение, определяющее субъективное благополучие, а также как ожидания в отношении развития ребенка [53].

Психологический конструкт воспитания — это многомерный процесс, который включает характеристики или стратегии, осуществляемые для его поддержания. Его целью является регулирование поведения и установление параметров, которые станут ориентирами для поступков и отношений. Он также включает взаимосвязь переменных, возникающих из разнообразного опыта воспитания детей в семьях и естественным образом влияющих на их развитие [57].

Согласно определению ЮНИСЕФ, воспитание детей — это забота о них на основе уважения, сочувствия и создания безопасной среды. Акцент делается на уважительном и позитивном отношении [18].

Стили воспитания детей

Родительские стили воспитания детей подразумевают такие аспекты, как тип дисциплины, тон отношений, больший или меньший уровень общения и формы выражения привязанности [21]. Дисциплина означает методы формирования характера, обучения самоконтролю и приемлемому поведению [45]. Н. Дарлинг и Д. Стейнберг в работе 1993 года, подробно описали стиль воспитания как стабильный, но сложный набор установок по отношению к ребенку, передающихся ему и создающих эмоциональный климат, в котором проявляется поведение родителей [30]. У. Бронфенбреннер [6] отмечает, что другими аспектами, определяющими стиль воспитания детей, являются социальный класс, культура, сообщество, к которому принадлежит семья, и даже исторический момент, в котором рождается ребенок.

Классификация стилей воспитания в России (по Э. Г. Эйдемиллеру и В. В. Юстицкису)

Основные типы стилей воспитания по Эйдемиллеру и Юстицкису [63]:

1. Гипопротекция. Стиль, характеризующийся отсутствием внимания и контроля над поведением, доходящим до полного пренебрежения. Он выражается в игнорировании физического и духовного благополучия, дел, интересов и увлечений ребенка, что фактически означает абсолютное неучастие в его жизни.

2. Доминирующая гиперпротекция. Стиль характеризуется повышенным вниманием и заботой с обилием ограничений и запретов по отношению к ребенку, возрастающей зависимостью, отсутствием самостоятельности, инициативы, нерешительностью, неумением постоять за себя.

3. Жесткое обращение. Стиль включает большое количество требований, запретов на действия и суровых санкций, а также ряд последствий в случае невыполнения этих требований.

4. Эмоциональное отторжение. Его образует триада из снижения уровня защиты, игнорирования потребностей и жесткого обращения с ребенком. При таком стиле воспитания есть риск развития у ребенка сенситивных и астено-невротических черт характера, что в дальнейшем может спровоцировать процессы декомпенсации и привести к невротическим расстройствам.

5. Повышенная моральная ответственность. Этот стиль характеризуется высокими требованиями и пониженным количеством родительского внимания или заботы о ребенке.

6. Потворствующая гиперпротекция. Стиль формируется на основе высокого уровня удовлетворения потребностей в сочетании с более низким уровнем требований к подростку и меньшим количеством запретов, что приводит к неблагоприятным последствиям из-за низкого родительского интереса к ребенку и контроля над ним.

Зарубежные классификации стилей воспитания

Классификация Дианы Блумберг Баумринд

1. Авторитарный стиль. Авторитарные родители ценят контроль и беспрекословное послушание, они стараются заставить своих детей жестко соответствовать набору поведенческих норм и наказывают их за их нарушения, часто используя методы властного утверждения, они более отстраненные и менее теплые, чем другие родители, а их дети более неудовлетворенные, замкнутые и недоверчивые [3].

2. Попустительский стиль. Родитель старается оставить в стороне карательные меры и советуется с ребенком по поводу решений. Семья устанавливает правила, но не старается направлять поведение ребенка, позволяя ему самому регулировать свои действия [3].

3. Демократический стиль. Демократичный родитель поощряет вербальный обмен мнениями, делится с ребенком обоснованием своей политики и выслушивает его возражения, ценит личную ответственность и самостоятельность, но в то же время устанавливает разумные ограничения и правила для формирования дисциплины, учит уважать себя

и других. Не ограничивает ребенка и не навязывает ему свою точку зрения, признает его индивидуальные интересы и особые привычки [3].

Модель Элеоноры Маккоби и Джона Мартина

Э. Маккоби и Д. Мартин (1983) добавили к классификации Д. Баумринд четвертый стиль воспитания, который назвали небрежным, невовлеченным или пренебрежительным. При таком стиле родители иногда из-за стресса или депрессии сосредотачиваются на собственных потребностях, а не на потребностях ребенка [44]. Пренебрежением или небрежным обращением считается ситуация, когда взрослые не удовлетворяют физических и психологических потребностей детей: не защищают их от вреда, не обращаются за медицинской помощью, не оформляют документы при рождении или лишают других важных услуг, даже если у опекунов есть для этого средства, знания и возможности [17].

Позитивная дисциплина по Альфреду Адлеру

«Позитивная дисциплина» — это модель воспитания, основанная на теории А. Адлера и Р. Дрейкурса. Ее цель заключается в формировании у детей значимых социальных и жизненных компетенций посредством уважительного и поддерживающего взаимодействия, полностью исключающего применение карательных мер. В то же время А. Адлер считал, что излишнее потакание и вседозволенность тормозят гармоничное развитие личности, выступая катализатором различных социальных и поведенческих отклонений [42].

Контролирующий стиль воспитания по Джеймсу Мартину Болдуину

Контролирующий стиль воспитания предполагает значительные ограничения в поведении детей, четкое и ясное объяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер, а также возможность родителей предъявлять жесткие, последовательные и систематические требования к своим детям и восприятие этих требований детьми как справедливых [11].

Организация эмпирического исследования

Цель исследования: провести сравнительный анализ различий в стилях воспитания детей дошкольного возраста в России (г. Москва) и Колумбии (г. Богота).

Объект исследования: стили воспитания детей дошкольного возраста.

Общая гипотеза: существуют различия в стилях воспитания детей дошкольного возраста между родителями в России и Колумбии.

Задачи исследования

1. Перевести и адаптировать тест «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса.
2. Определить характеристики стилей воспитания детей дошкольного возраста у родителей в России.
3. Определить характеристики стилей воспитания детей дошкольного возраста у родителей в Колумбии.
4. Провести сравнительный анализ стилей воспитания детей дошкольного возраста у родителей в России и Колумбии.

Характеристика выборки и база исследования

В выборку вошли 36 родителей из Колумбии (г. Богота) и 36 — из России (г. Москва), которые воспитывают детей дошкольного возраста. В таблице 1 представлены характеристики выборки по национальности, городу проживания, возрасту родителей и детей, семейному положению, уровню образования родителей и количеству детей.

Таблица 1. **Характеристика выборки**

Страна, город	**Россия, Москва**	**Колумбия, Богота**
Общее количество участников	36	36
Количество матерей	32 (88,9 %)	31 (86,1 %)
Количество отцов	4 (11,1 %)	5 (13,8 %)
Возраст родителей	От 27 до 52 лет	От 21 до 52 лет

Таблица 1 (продолжение)

Страна, город	Россия, Москва	Колумбия, Богота
Возраст детей	От 4 до 7 лет	От 4 до 7 лет
Количество родителей, имеющих только одного ребенка	14 (38,9 %)	15 (41,7)
Семейное положение	Без супруга или партнера — 3 человека (8,3 %)	Без супруга или партнера — 11 человек (30,5 %)
Уровень образования	26 (72,2 %) — высшее; 4 (11,2 %) — среднее профессиональное; 3 (8,3 %) — среднее общее; 3 (8,3 %) — аспирантура	21 (58,3 %) — среднее общее; 7 (19,4 %) — среднее профессиональное; 6 (16,6 %) — высшее; 2 (5,7 %) — без среднего общего

Метод исследования

В качестве метода исследования было выбрано тестирование по методике Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Анкета разработана для оценки различных стилей воспитания и состоит из 130 утверждений о воспитании детей. Родители выбирают утверждение, с которым они согласны [63].

Тест включает несколько шкал для облегчения идентификации стилей воспитания:

1. Уровень протекции в процессе воспитания: гиперпротекция (шкала Г+) и гипопротекция (шкала Г-).
2. Степень удовлетворения потребностей ребенка: потворствование (шкала У+) и игнорирование потребностей ребенка (шкала У-).
3. Количество и качество требований к ребенку в семье: чрезмерные требования и обязанности (шкала Т+), недостаточные требования и обязанности (шкала Т-), чрезмерные требования и запреты (шкала З+), недостаточные требования и запреты (шкала З-), чрезмерность санкций (шкала С+) и минимальность санкций (шкала С-).
4. Неустойчивость стиля воспитания (шкала Н): потворствующая гиперпротекция (сочетание черт, отраженных в шкалах Г+, У+, при Т-, З-, С-), доминирующая гиперпротекция (Г+, У±, Т±, З+, С±), повышенная моральная ответственность (Г+, У-, Т+), эмоциональное отвержение (Г-, У-, Т±, З±, С±), жестокое обращение родителей с детьми (Г-, У-, Т± З±, С+), гипопротекция (Г-, У-, Т-, З-, С±).

Также используются шкалы для диагностики личностных проблем родителей, решаемых за счет ребенка и являющихся причинами отклонений в воспитании:

1. Расширение сферы родительских чувств (РРЧ).
2. Предпочтение в подростке детских качеств (ПДК).
3. Воспитательная неуверенность родителя (ВН).
4. Фобия утраты ребенка (ФУ).
5. Неразвитость родительских чувств (НРЧ).
6. Проекция на ребенка (подростка) собственных нежелаемых качеств (ПНК).
7. Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК).
8. Предпочтение мужских качеств (ПМК).
9. Предпочтения женских качеств (ПЖК) [63].

Статистическая обработка данных

Полученные в ходе тестирования данные были сведены в таблицы и введены в статистический пакет SPSS для проверки нормальности их распределения с использованием критериев Колмогорова — Смирнова и Шапиро — Уилка. Статистический анализ показал, что все результаты теста находились в диапазоне от 0 до 0,015, то есть были меньше уровня значимости 0,05 ($\alpha < 0,05$). Это указывает на то, что выборка не подчиняется нормальному распределению, поэтому для последующих расчетов использовались непараметрические статистические тесты. Общая гипотеза была проверена с использованием U-критерия Манна — Уитни и сравнением показателей обеих выборок.

Результаты исследования

Проверка общей гипотезы

В таблице 2 представлены результаты теста АСВ, в которых общая гипотеза была принята, а пороговое значение значимости 0,05 было превышено.

Таблица 2. **Итоги проверки гипотезы по U-критерию Манна — Уитни для независимых выборок**

Шкалы	Значения a, b*
Игнорирование потребностей ребенка	0,005
Чрезмерность санкций	0,049
Воспитательная неуверенность родителя	0,012
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	0,04

* a — уровень значимости равен 0,05; b — выводится асимптотическая значимость

На графике (рис. 1) показаны рассчитанные с помощью U-критерия Манна — Уитни различия между двумя выборками в центральной тенденции по четырем шкалам.

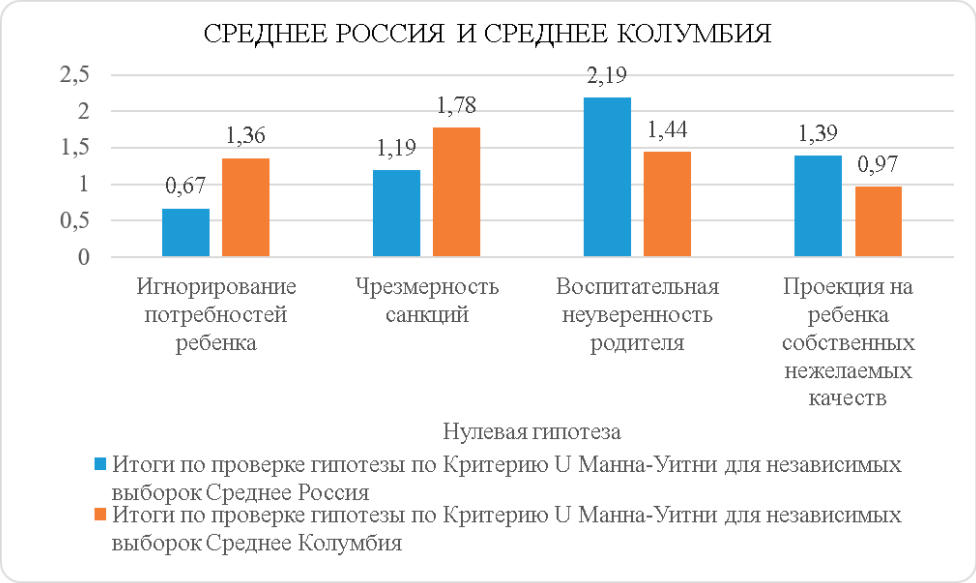


Рис. 1. **Дифференциация показателей по центральной тенденции в двух выборках по U-критерию Манна — Уитни**

Обсуждение результатов

В ходе исследования был проведен анализ стилей воспитания детей дошкольного возраста среди родителей в Колумбии и России. В рамках межкультурного исследования была выдвинута гипотеза о том, что существуют различия в стилях воспитания детей дошкольного возраста между родителями в Колумбии и России, которая была подтверждена.

У российских, так же как и у колумбийских родителей, нет единого подхода к воспитанию: их стили различны и имеют свои специфические черты.

Выявлены различия по шкале «Степень удовлетворения потребностей ребенка», то есть по тому, насколько родители готовы удовлетворять потребности ребенка, включая потребность в эмоциональной связи и общении [63]: колумбийские родители склонны уделять меньше внимания своим детям и менее внимательны к их потребностям, чем родители в России.

Родители из Колумбии, в отличие от российских, склонны придерживаться стиля воспитания «гипопротекция», которая характеризуется недостатком внимания и контроля над поведением, вплоть до полного пренебрежения, проявляющегося в отсутствии внимания и заботы о физическом и духовном благополучии, делах, интересах ребенка и неучастии в его жизни [62]. Кроме того, сюда относятся ситуации, когда опекуны не защищают детей от вреда, не обращаются за медицинской помощью, не оформляют документы при рождении или лишают других важных услуг, даже если для этого есть средства, знания и возможности [17].

К факторам, влияющим на формирование у родителей пренебрежительного стиля воспитания, относятся:

— недостаток руководства, советов, любви и критики [37];
— ранняя автономия;
— распределение обязанностей в соответствии с гендерными ролями;

— непоследовательные дисциплинарные практики [38];
— ограниченный доступ к таким ресурсам, как еда и одежда;
— трудности с оплатой школьного питания или медицинского обслуживания;
— постоянное финансовое давление, которое может вызывать высокий уровень стресса у родителей, что препятствует созданию эмоционально стабильной среды;
— небезопасное или неудовлетворительное жилье;
— плохое состояние одежды или школьных принадлежностей;
— родительская зависимость [19];
— развод родителей [34];
— родительская незрелость или недостаток эмоционального, социального и психологического развития [12].

Также существуют различия по шкале «Количество и качество требований к ребенку в семье»: родители из Колумбии характеризуются большей склонностью к применению суровых наказаний и чрезмерных реакций даже на незначительные нарушения поведения, а также верой в пользу максимальной строгости для детей [63].

В отличие от российских колумбийские родители больше склонны к стилю «жесткое обращение», который включает в себя довольно большое количество требований, запретов на действия и суровых санкций, налагаемых на ребенка, а также ряд последствий в случае несоблюдения этих требований [63].

К факторам, влияющим на формирование такого стиля воспитания, могут относиться:
— трудности в формировании эмоциональных связей;
— недостаток привязанности;
— пережитое в детстве насилие;
— недостаток знаний о развитии ребенка или нереалистичные ожидания;
— злоупотребление алкоголем или наркотиками, в том числе во время беременности;
— низкая самооценка;
— трудности с контролем импульсов;
— психологические или неврологические расстройства;
— участие в преступной деятельности;
— нестабильное экономическое положение;
— дисфункциональная семья или насилие в семье;
— социальная изоляция или отсутствие сети поддержки;
— социальное и гендерное неравенство;
— отсутствие удовлетворительного жилья или услуг поддержки для семей;
— высокий уровень безработицы или бедность;
— недостаточность программ по предотвращению жестокого обращения с детьми;
— социальные и культурные нормы, которые поощряют насилие, поддерживают телесные наказания, навязывают жесткие гендерные роли или принижают значение ребенка в отношениях между родителями и детьми;
— неудовлетворительная социальная, экономическая, медицинская и образовательная политика [7].

Для родителей из России, напротив, более характерна чрезмерная опека в сочетании с низким уровнем требований — они чаще склонны уступать своему ребенку. На это могли повлиять их отношения со своими родителями, а также признание многочисленных ошибок, допущенных в процессе воспитания. Также существует страх перед упрямством и сопротивлением детей — такие родители находят множество оправданий, чтобы уступить ребенку [63].

Родители из России, в отличие от колумбийских, более склонны придерживаться стиля воспитания «гиперпротекция», который характеризуется повышенным вниманием и заботой, сопровождающимися обилием ограничений и запретов в отношении ребенка, что может приводить к возрастающей зависимости, нерешительности, отсутствию самостоятельности и инициативности, неспособности защитить себя [62]. К факторам, связанным с этим стилем воспитания, относятся высокий уровень общения и привязанности [48], значительная саморегуляция и избегание конфронтации с детьми, а также отсутствие правил или норм поведения [3].

Последнее различие между российскими и колумбийскими родителями выявлено по шкале «Проекция на ребенка собственных нежелаемых качеств»: для родителей из России характерно большее, чем для родителей из Колумбии, непонимание черт характера ребенка. Среди факторов, определяющих эту тенденцию, можно выделить склонность родителей к агрессии, лени, пристрастие к алкоголю, негативизм, протестные реакции, отсутствие самоконтроля [63].

Практическая значимость

Проведенное исследование может помочь родителям, а также психологам или специалистам, интересующимся данной темой, в разработке образовательных, консультационных и профилактических программ, способствующих формированию здоровых методов воспитания.

Литература:

1. Oudhof, H. Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos / H. Oudhof, A. Mercado, E. Robles // Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. — 2019. — Vol. XIV, Núm. 48. — P. 65–84. — URL: https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31657676005/html/index.html (дата обращения: 06.06.2026).
2. Bardales, E. S. Estilos de crianza y desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes de una institución educativa estatal. Chiclayo 2014. Tesis de pregrado / E. S. Bardales, D. E. La Serna. — Chiclayo, Perú : Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2015. — URL: https://repositorio.usat.edu.pe/server/api/core/bitstreams/cdefa3aa-2e27–41f0–97e0–68b253d1fa86/content (дата обращения: 06.06.2026).
3. Baumrind, D. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior / D. Baumrind // Child Development. — 1966. — Vol. 37, № 4. — P. 887–907. — URL: https://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
4. Berge, J. Role of parenting styles in adolescent substance use: results from a Swedish longitudinal cohort study / J. Berge, K. Sundell, A. Öjehagen, A. Håkansson // BMJ Open. — 2016. — Vol. 6, № 1. — URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26769781/ (дата обращения: 06.06.2026).
5. Berger, P. L. La construcción social de la realidad / P. L. Berger, T. Luckmann. — Buenos Aires, 1968. — URL: https://zoonpolitikonmx.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
6. Bronfenbrenner, U. La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados / U. Bronfenbrenner. — Barcelona: Paidós, 2002. — URL: https://books.google.ru/books?id=nHdMlytvh7EC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 06.06.2026).
7. Maltrato infantil // Organización Mundial de la Salud. — 2024. — URL: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment (дата обращения: 06.06.2026).
8. Гарбузов, В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. — Санкт-Петербург : АО «Сфера», 1994. — 160 с. — URL: https://pedlib.ru/Books/5/0348/5_0348–1.shtml (дата обращения: 06.06.2026).
1. Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков: анамнез, этиология и патогенез / А. И. Захаров. — Ленинград : Медицина, 1988. — 246 с. — URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi/0001843.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
2. Garcia, F. A Third Emerging Stage for the Current Digital Society? Optimal Parenting Styles in Spain, the United States, Germany, and Brazil / F. Garcia, E. Serra et al. // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2019. — Vol. 16, № 13. — P. 2333. — URL: https://www.mdpi.com/1660–4601/16/13/2333 (дата обращения: 06.06.2026).
3. Кузьмишина, Т. Л. План семинара-практикума (Квест) «Семейное воспитание и семейные отношения» / Т. Л. Кузьмишина. — Владимир: ГАОУ ДПО ВО ВИРО, ГБУ ВО Центр психолого-педагогической и социальной поддержки, 2018. — URL: https://cppisp33.ru/files/11razdatochniy_material.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
4. Guerrero, R. Educar en el vínculo / R. Guerrero. — Plataforma Actual, 2020. — 52 p. — URL: https://rafaguerrero.com/wp-content/uploads/2024/08/Indice-y-Capitulo-1-Educar-en-el-vinculo.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
5. Granado Alcón, M. C. Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades / M. C. Granado Alcón, C. Cruz Torres // International Journal of Developmental and Educational Psychology. — 2010. — Vol. 1, Núm. 1. — P. 353–362. — URL: https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324038.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
6. Dalimonte-Merckling, D. Parenting Styles and Their Effects / D. Dalimonte-Merckling // Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. — Elsevier, 2020. — P. 470–480. — URL: https://www.researchgate.net/publication/334471667_Parenting_Styles_and_Their_Effects (дата обращения: 06.06.2026).
7. Darling, N. Parenting Style as Context: An Integrative Model / N. Darling, L. Steinberg // Psychological Bulletin. — 1993. — Vol. 113, № 3. — P. 487–496. — URL: https://pepparent.org/wp-content/uploads/2014/01/Parenting-style-as-context-An-integrative-model-1993.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
8. Informe anual de actividades Argentina 2016 // UNICEF. — 2016. — URL: https://www.unicef.org/argentina/media/646/file/informe anual 2016.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
9. La violencia en la primera infancia: Marco Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe // UNICEF. — 2017. — URL: https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF La violencia en la primera infancia.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
10. Nacer y crecer en pobreza y vulnerabilidad. Implicancias y propuestas para Chile // UNICEF. — URL: https://www.unicef.org/chile/media/6311/file/Born and Growing Up in Poverty Final.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
11. Positive Parenting // UNICEF. — URL: https://www.unicef.org/cuba/en/positive-parenting (дата обращения: 06.06.2026).
12. Cerca de 400 millones de niños y niñas pequeños de todo el mundo sufren habitualmente algún tipo de disciplina violenta en sus hogares, según UNICEF // UNICEF. — 2024. — URL: https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/400-millones-ninos-mundo-disciplina-violenta-hogares (дата обращения: 06.06.2026).

13. Domenech Rodríguez, M. M. Parenting Styles in a Cultural Context: Observations of «Protective Parenting» in First-Generation Latinos / M. M. Domenech Rodríguez, M. R. Donovick // Family Process. — 2009. — Vol. 48, № 2. — P. 195–210. — URL: https://www.researchgate.net/publication/26649774_Parenting_Styles_in_a_Cultural_Context_Observations_of_Protective_Parenting_in_First-Generation_Latinos (дата обращения: 06.06.2026).
1. Илесанми, Р. А. Кросс-культурные исследования стилей воспитания в русских и нигерийских семьях как детерминанта познавательной деятельности детей младшего школьного возраста: выпускная квалификационная работа / Р. А. Илесанми. — Казань: Казанский федеральный университет, 2017. — 68 с. — URL: https://www.researchgate.net/publication/380848940 (дата обращения: 06.06.2026).
2. Infante Cano, B. Positive Discipline in Families and Couples / B. Infante Cano, C. Fernández Rivas // Padres y Maestros. — 2023. — Núm. 394. — P. 33–37. — URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8994400&orden=0&info=link (дата обращения: 06.06.2026).
3. University of California. — URL: https://accountability.universityofcalifornia.edu/2018/about.html (дата обращения: 06.06.2026).
4. Capano, Á. Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres / Á. Capano, A. Ubach // Ciencias Psicológicas. — 2013. — Vol. VII, Núm. 1. — P. 83–95. — URL: https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545414007.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
5. Качаева, М. А. Клинико-социальные факторы риска и судебно-психиатрическая оценка психического состояния женщин, жестоко обращавшихся со своими детьми («избивающие матери») / М. А. Качаева, В. В. Русина, Л. С. Сатьянова // Российский психиатрический журнал. — 2011. — № 2. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-sotsialnye-faktory-riska-i-sudebno-psihiatricheskaya-otsenka-psihicheskogo-sostoyaniya-zhenschin-zhestoko-obraschavshihsya-so/viewer (дата обращения: 06.06.2026).
6. Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. — Москва : ЧеРо, 2005. — 524 с. — URL: https://pedlib.ru/Books/1/0062/1_0062–302.shtml (дата обращения: 06.06.2026).
7. Comellas Carbó, M. J. Familia y escuela: compartir la educación / M. J. Comellas Carbó. — Barcelona: Grao, 2009. — URL: https://books.google.ru/books?id=B3qsQY6A0UgC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 06.06.2026).
8. Diccionario de la lengua española // Real Academia Española. — 2001. — URL: https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola-2001 (дата обращения: 06.06.2026).
9. Радюк, О. М. Стили воспитания: определение понятия / О. М. Радюк, И. В. Басинская // Инновационные социально-психологические и социально-реабилитационные технологии: от теории к практике: материалы III Междунар. науч.-практ. фестиваля, 21 марта 2025 г. — Минск : БГУ, 2025. — С. 234–241. — URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/336578/1/234–241.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
10. Kuppens, S. Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept / S. Kuppens, E. Ceulemans // Journal of Child and Family Studies. — 2019. — Vol. 28, № 1. — P. 168–181. — URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30679898/ (дата обращения: 06.06.2026).
11. Maccoby, E. E. Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction / E. E. Maccoby, J. A. Martin // Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development / ed. by P. H. Mussen, E. M. Hetherington. — New York : Wiley, 1983. — P. 1–101.
12. Martínez González, C. Papel del pediatra en la batalla del divorcio / C. Martínez González // Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria. — URL: https://www.aepap.org/sites/default/files/2amr.2.1.papel_del_pediatra_en_la_batalla_del_divorcio.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
13. Masud, S. Academic Performance in Adolescent Students: The Role of Parenting Styles and Socio-Demographic Factors — A Cross Sectional Study From Peshawar, Pakistan / S. Masud, S. H. Mufarrih et al. // Frontiers in Psychology. — 2019. — Vol. 10. — P. 2497. — URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02497/full (дата обращения: 06.06.2026).
14. Mahapatra, S. Psychosocial Consequences of Parenting / S. Mahapatra, R. Batul // IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS). — 2016. — Vol. 21, Issue 2, Ver. V. — P. 10–17. — URL: https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol. 21 Issue2/Version-5/C021251017.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
15. Merchán Gavilánez, M. L. Estilos de crianza ante la violencia infantil / M. L. Merchán Gavilánez, V. M. Márquez Allauca, J. F. Yanez Palacios, L. P. Estrella Acencio // RECIAMUC. — 2021. — Vol. 5, Núm. 1. — P. 416–429. — URL: https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/630 (дата обращения: 06.06.2026).
16. Estrategia para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021–2030 // Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. — URL: https://www.dsca.gob.es/es/derechos-sociales/poblacion-gitana/estrategia-nacional/estrategia-igualdad-inclusion-participacion-pueblo-gitano-2021–2030 (дата обращения: 06.06.2026).
17. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания: диагностико-коррекционный аспект: учебно-методическое пособие / В. М. Минияров. — Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 256 с. — URL: https://pedlib.ru/Books/5/0335/5_0335–1.shtml (дата обращения: 06.06.2026).

18. Burgos-Jama, M. M. Los estilos de crianzas en el desarrollo socioafectivo de niños de 6 a 11 años / M. M. Burgos-Jama, M. L. García-Cedeño // Dominio de las Ciencias. — 2020. — Vol. 6, Núm. 4. — P. 732–750. — URL: https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1502 (дата обращения: 06.06.2026).
19. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В. С. Мухина. — 7-е изд., стер. — Москва : Academia, 2002. — 453 с.
20. Еремина, Н. Ю. Формирование нравственности ребенка в условия семейного воспитания / Н. Ю. Еремина // Самарский научный вестник. — 2013. — № 1. — С. 21–24. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennosti-rebyonka-v-usloviya-semeynogo-vospitaniya/viewer (дата обращения: 06.06.2026).
21. Oberst, Ú. E. Manual introductorio a la psicología adleriana v.1.0 / Ú. E. Oberst, J. J. Ruiz Sánchez // Asociación Española de Psicología Adleriana (A. E. P.A). — 2014. — URL: https://adler-aepa.com/wp-content/uploads/2021/10/MANUAL-INTRODUCTORIO-P.A.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
22. Панкратова, И. А. Особенности оценки поведения родителей и отношения к ним подростков с различным уровнем субъективного благополучия / И. А. Панкратова // Мир науки. — 2017. — Т. 5, № 2. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN217.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
23. Papalia, D. E. Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia / D. E. Papalia, S. Wendkos Olds, R. Duskin Feldman. — México : The McGraw-Hill, 2009. — URL: https://archive.org/details/papalia-d.-psicologia-del-desarrollo.-de-la-infancia-a-la-adolescencia (дата обращения: 06.06.2026).
24. Ternina Galeano, A. Percepción de pautas y prácticas de crianza en países de América Latina en relación con el desarrollo psicológico de niños y adolecentes / A. Ternina Galeano, A. Ávila Ramírez. — Santa Marta : Universidad Cooperativa de Colombia, 2017. — URL: https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/02f3662f-39e4–4313–8029–60cce70ae701 (дата обращения: 06.06.2026).
25. Петровский, А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. — Москва : Знание, 1981. — 96 с.
26. План семинара-практикума (Квест) «Семейное воспитание и семейные отношения» (реализация психолого-педагогического модуля программы «Мир семьи»). — 2018. — URL: https://cppisp33.ru/files/10plan_seminara_18_dekabrya_2018_goda.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
27. Ramírez, M. A. Padres y desarrollo de los hijos: practicas de crianza / M. A. Ramírez // Estudios Pedagógicos. — 2005. — Vol. XXXI, Núm. 2. — P. 167–177. — URL: https://www.redalyc.org/pdf/1735/173519073011.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
28. Raya Trenas, A. F. Estilos parentales y trastornos de conducta en la infancia: Las tipologías de Baumrind / A. F. Raya Trenas // Psicopsi. — URL: https://www.psicopsi.com/estilos-parentales-trastornos-infancia-las-tipologias-baumrind (дата обращения: 06.06.2026).
29. Саготовская, Л. Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива / Л. Г. Саготовская. — Томск : Изд-во Томского университета, 1971. — 64 с.
30. Sánchez, R. M. El trabajo de Eleanor Maccoby desafió mitos y paradigmas en numerosos ámbitos de la psicología; redefiniendo el estudio del desarrollo infantil, la diferencia entre los sexos y el efecto del divorcio en las familias / R. M. Sánchez // Mente y Ciencia. — 2024. — URL: https://www.menteyciencia.com/eleanor-maccoby-y-el-estudio-de-las-diferencias-entre-los-sexos/ (дата обращения: 06.06.2026).
31. Solís-Cámara, R. P. La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres / R. P. Solís-Cámara, M. Díaz Romero et al. // Acta Colombiana de Psicología. — 2007. — Vol. 10, Núm. 2. — P. 71–82. — URL: https://www.redalyc.org/pdf/798/79810208.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
32. Steinberg, L. Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship / L. Steinberg // At the threshold: The developing adolescent / ed. by S. Feldman, G. Elliott. — Cambridge, MA : Harvard University Press, 1990. — P. 255–276.
33. Steinberg, L. Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents / L. Steinberg, J. D. Elmen, N. S. Mounts // Child Development. — 1989. — Vol. 60, № 6. — P. 1424–1436. — URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2612251/ (дата обращения: 06.06.2026).
34. Steinberg, L. Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents / L. Steinberg, J. D. Elmen, N. S. Mounts // Child Development. — 1989. — Vol. 60, № 6. — P. 1424–1436. — URL: https://www.jstor.org/stable/1130932 (дата обращения: 06.06.2026).
35. Кузьмишина, Т. Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т. Л. Кузьмишина, Е. С. Амелина, А. А. Пермякова, Е. А. Хохлова // Современная зарубежная психология. — 2014. — № 1. — С. 16–25. — URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n1/jmfp_2014_n1_69040.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
36. Torío López, S. Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica / S. Torío López, J. V. Peña Calvo, M. C. Rodríguez // Teoría de la Educación. — 2008. — Vol. 20. — P. 151–178. — URL: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71805/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf (дата обращения: 06.06.2026).

37. Holden, G. W. Enduring and different: a meta-analysis of the similarity in parents' child rearing / G. W. Holden, P. C. Miller // Psychological Bulletin. — 1999. — Vol. 125, № 2. — P. 223–254. — URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10087937/ (дата обращения: 06.06.2026).
38. Howe, A. S. Parenting style and family type, but not child temperament, are associated with television viewing time in children at two years of age / A. S. Howe, A. M. Heath et al. // PLoS ONE. — 2017. — Vol. 12, № 12. — URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29261676/ (дата обращения: 06.06.2026).
39. Cherry, K. 8 Characteristics of Authoritarian Parenting: The 'because I said so' approach to parenting / K. Cherry // Verywell Mind. — 2026. — URL: https://www.verywellmind.com/what-is-authoritarian-parenting-2794955 (дата обращения: 06.06.2026).
40. Чикалов, Н. А. Влияние стилей родительского воспитания на поведение и социально-психологические особенности личности ребенка / Н. А. Чикалов // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. — 2021. — Т. 4, Вып. 2. — С. 75–84. — URL: https://tksu.ru/upload/iblock/2ae/utpridb5bs0z7pze83og9c445xbmhs7h/VKU_Seriya_1_2021_T4_2_11_.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
41. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — 4-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 672 с. — URL: https://psy.pinpo.ru/wp-content/uploads/2019/12/Э.-Эйдемиллер-Психология-и-психотерапия-семьи.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
42. Эйдемиллер, Э. Г. Тест «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — URL: https://progimnaziya-surgut.gosuslugi.ru/netcat_files/194/3065/Analiz_semeynyh_vzaimootnosheniy.pdf (дата обращения: 06.06.2026).
43. Epstein, R. What Makes a Good Parent? / R. Epstein // Scientific American Mind. — 2010. — Vol. 21, № 5. — P. 46. — URL: https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind1110–46 (дата обращения: 06.06.2026).
44. Delgado-Noguera, M. F. Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán. Un estudio cualitativo / M. F. Delgado-Noguera, J. Bravo, J. Erazo // Pediatría. — 2006. — Vol. 41, Núm. 3. — URL: https://www.researchgate.net/publication/308725881_Creencias_Actitudes_y_Practicas_sobre_Crianza_en_Madres_Cabeza_de_Familia_en_Popayan_Un_Estudio_Cualitativo (дата обращения: 06.06.2026).
45. Escotet, M. A. Metodología de la investigación transcultural: un esquema / M. A. Escotet // Revista Latinoamericana de Psicología. — 1977. — Vol. 9, Núm. 2. — P. 159–176. — URL: https://www.redalyc.org/pdf/805/80590201.pdf (дата обращения: 06.06.2026).

Конструктивность копинг-стратегий в преодолении синдрома эмоционального выгорания у работников сферы ЖКХ

Павлова Елена Валерьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Представлены результаты эмпирического изучения взаимосвязи копинг-стратегий и синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у работников жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ) — профессиональной группы, которая до настоящего времени оставалась на периферии психологических исследований стресса. В исследовании приняли участие 104 сотрудника управляющей компании (55 диспетчеров и 49 инженеров, г. Санкт-Петербург). Использовались «Опросник профессионального выгорания Маслач» (MBI) и методика «Способы совладающего поведения» (WCQ). Установлено, что диспетчеры значимо чаще, чем инженеры, используют неадаптивные стратегии дистанцирования и избегания, тогда как инженеры активнее обращаются за социальной поддержкой и принимают ответственность. Корреляционный анализ выявил прямые связи эмоционального истощения и деперсонализации с избеганием и дистанцированием, а обратные — с поиском поддержки и принятием ответственности. Обсуждается «порочный круг» дезадаптивного копинга в условиях хронического профессионального стресса в сфере ЖКХ.

Ключевые слова: *синдром эмоционального выгорания, копинг-стратегии, работники сферы ЖКХ, диспетчеры, инженеры, профессиональный стресс.*

Актуальность проблемы синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) трудно переоценить для специалистов, чья работа связана с интенсивным межличностным взаимодействием. В психологии труда традиционно изучаются помогающие профессии — врачи, учителя, социальные работники. Однако работники жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ), несмотря на массовость и высокую стрессогенность их труда, остаются практически не изученными [2; 3].

Профессиональная деятельность в ЖКХ сопряжена с постоянным контактом с населением, которое зачастую предъявляет претензии в конфликтной или уничижительной форме. Дополнительными факторами выступают ненормированный

график, нечёткое распределение компетенций, организационная неопределённость, дефицит материального и морального признания. Особенно уязвимы диспетчерские службы, сотрудники которых выступают «медиаторами» между агрессивно настроенными заявителями и ремонтными бригадами, не имея реальных рычагов управления ситуацией [3].

Синдром эмоционального выгорания, введённый в науку Г. Фрейденбергером [4] и операционализированный в трёхфакторной модели К. Маслач [4] (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений), развивается как ответ на хронический организационный стресс. Ключевую роль в его преодолении играют копинг-стратегии — осознанные когнитивные и поведенческие усилия по совладанию со стрессом (Р. Лазарус, С. Фолкман) [6]. Стратегии могут быть проблемно-ориентированными (планирование, поиск информации) и эмоционально-ориентированными (дистанцирование, поиск поддержки, избегание). В условиях ЖКХ, где многие стрессоры объективно неустранимы (негативизм населения, бюрократия), конструктивность копинга приобретает особое значение.

Цель настоящей работы — на эмпирическом материале изучить связь между предпочитаемыми копинг-стратегиями и выраженностью компонентов СЭВ у двух профессиональных групп внутри сферы ЖКХ — диспетчеров и инженеров.

Теоретическая рамка

Согласно транзактной модели Лазаруса и Фолкман, копинг — это динамический процесс, зависящий от оценки ситуации и личностных ресурсов. Восемь выделенных авторами стратегий (конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения, положительная переоценка) образуют континуум от адаптивных до дезадаптивных.

Модель Маслач рассматривает выгорание как постепенное истощение эмоциональных ресурсов, сопровождающееся циничным отношением к работе (деперсонализация) и снижением чувства профессиональной компетентности. Многочисленные исследования (мета-анализы Lee et al., 2016; Kim et al., 2019) показывают, что избегание и эмоциональное дистанцирование повышают риск выгорания, тогда как активное решение проблем и поиск социальной поддержки его снижают.

Особенность работы в ЖКХ: диспетчеры вынуждены часами выслушивать вербальную агрессию, не имея возможности повлиять на скорость ремонта; инженеры же работают в выездных бригадах, где возможна неформальная поддержка коллег. Эти различия позволяют предположить, что профили копинга и уровни выгорания в двух группах будут различаться.

Методы

Исследование проведено на базе ООО «Управляющая Компания «Космосервис»» (г. Санкт-Петербург) в 2024 году. Общая выборка — 104 человека: 55 диспетчеров (женщины — 89 %, средний возраст 42,1 года, стаж от 2 до 20 лет) и 49 инженеров различных профилей (мужчины — 74 %, средний возраст 44,7 года, стаж от 4 до 25 лет). Критерии включения: работа в организации не менее одного года, отсутствие острой психопатологии.

Использованы:

«Опросник профессионального выгорания Маслач» (MBI) в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [1]. Оцениваются три шкалы: эмоциональное истощение (ЭИ), деперсонализация (ДП), редукция профессиональных достижений (РД). Приводятся нормативы для помогающих профессий (ЭИ: 16–24, ДП: 6–10, РД: 31–36, где высокий балл по РД означает высокую удовлетворённость).

«Стратегии совладающего поведения» (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации НИПНИ им. В. М. Бехтерева [7]. 50 утверждений, 8 шкал; результаты в Т-баллах (норма 40–60).

Статистическая обработка выполнена в IBM SPSS 23. Ввиду ненормальности распределения (критерий Колмогорова-Смирнова) применялись U-критерий Манна–Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты

Выраженность синдрома эмоционального выгорания

В таблице 1 приведены средние значения по трём компонентам СЭВ.

Таблица 1. **Показатели СЭВ в группах диспетчеров и инженеров ЖКХ (M±SD)**

Компонент	Диспетчеры (n=55)	Инженеры (n=49)	Норматив
Эмоциональное истощение	27,35 ± 8,59	23,47 ± 10,17	16–24
Деперсонализация	15,47 ± 6,89	15,90 ± 6,28	6–10
Редукция достижений	38,44 ± 3,78	38,08 ± 3,34	31–36

Эмоциональное истощение у диспетчеров превышает верхнюю границу нормы, у инженеров находится на её верхней границе. Деперсонализация в обеих группах почти в 1,6 раза выше нормативного значения, что свидетельствует о широко распространённом циничном отношении к потребителям услуг. Редукция достижений, напротив, соответствует высокому уровню — работники сохраняют чувство профессиональной компетентности.

Сравнение групп (U-критерий Манна–Уитни) показало значимое различие только по эмоциональному истощению (U=918,5, p=0,005). Диспетчеры истощены в большей степени, чем инженеры. По деперсонализации (U=1312,5, p=0,819) и редукции достижений (U=1292,5, p=0,719) различия статистически незначимы.

Копинг-стратегии

Средние Т-баллы по методике WCQ представлены в таблице 2.

Таблица 2. **Копинг-стратегии работников ЖКХ (Т-баллы, M±SD)**

Стратегия	Диспетчеры	Инженеры	Норма
Конфронтация	42,07±10,19	44,80±9,95	40–60
Дистанцирование	48,07±16,74	39,02±12,67	40–60
Самоконтроль	48,13±5,65	48,16±6,08	40–60
Поиск соц. поддержки	44,96±8,13	49,57±7,86	40–60
Принятие ответственности	44,40±8,89	48,73±7,58	40–60
Бегство-избегание	49,02±16,50	38,35±10,82	40–60
Планирование решения	38,00±6,27	38,18±7,06	40–60
Положительная переоценка	37,31±6,40	38,45±6,82	40–6

Обращает на себя внимание, что у обеих групп значения по шкалам «Планирование решения» и «Положительная переоценка» находятся ниже нормативных (38 и 37 Т-баллов). Это указывает на дефицит проактивных стратегий и трудности в поиске позитивного смысла в стрессовых ситуациях. Диспетчеры демонстрируют более высокие, чем инженеры, показатели дистанцирования и избегания.

Статистически значимые межгрупповые различия (U-критерий) выявлены по четырём шкалам (табл. 3).

Таблица 3. **Значимые различия в копинг-стратегиях между диспетчерами и инженерами**

Шкала	U	p
Дистанцирование	1024	0,035
Поиск социальной поддержки	891,5	0,003
Принятие ответственности	895,5	0,003
Бегство-избегание	861	0,002

Таким образом, диспетчеры значимо чаще используют эмоциональное отстранение и уход от проблем, тогда как инженеры активнее ищут поддержку у коллег и принимают на себя ответственность за решение рабочих ситуаций.

Корреляции между копинг-стратегиями и выгоранием

Корреляционная матрица (коэффициент Спирмена, N=104) представлена в таблице 4.

Таблица 4. **Коэффициенты корреляции между шкалами WCQ и MBI (r_s)**

Копинг-стратегия	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция достижений
Конфронтация	–0,027	0,144	–0,064
Дистанцирование	**0,595***	**0,454***	0,019
Самоконтроль	0,03	–0,057	–0,065
Поиск соц. поддержки	**–0,606***	**–0,300***	–0,095
Принятие ответственности	**–0,482***	**–0,291***	–0,061
Бегство-избегание	**0,703***	**0,388***	0,088
Планирование решения	–0,017	**–0,199***	0,091
Положительная переоценка	–0,090	0,027	0,06

Примечание: $p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$.

Эмоциональное истощение обнаруживает сильные прямые связи с избеганием (r=0,703) и дистанцированием (r=0,595) и сильные обратные — с поиском социальной поддержки (r=–0,606) и принятием ответственности (r=–0,482). Деперсонализация также положительно коррелирует с дистанцированием (r=0,454) и избеганием (r=0,388) и отрицательно — с поиском поддержки (r=–0,300) и принятием ответственности (r=–0,291). Дополнительно выявлена слабая отрицательная связь деперсонализации с планированием решения (r=–0,199, p=0,042).

Редукция профессиональных достижений не коррелирует ни с одной из копинг-стратегий. Вероятно, самооценка компетентности определяется внешними факторами (стаж, объективные успехи, признание руководства), а не повседневными способами совладания.

Обсуждение

Полученные данные впервые на российской выборке работников ЖКХ показывают, что профессиональная роль (диспетчер vs. инженер) является значимым предиктором как уровня эмоционального истощения, так и репертуара копинг-стратегий.

Диспетчеры, работающие в режиме многозадачности и постоянного вербального контакта с агрессивно настроенными заявителями, оказываются в ситуации «обученной беспомощности». Не имея возможности изменить ситуацию (ускорить ремонт, наказать виновных), они прибегают к психологическому дистанцированию («меня это не касается») и избеганию (переключение на другие задачи, фантазирование). Однако, как показывают корреляции, эти стратегии не решают проблему, а, напротив, усиливают истощение и цинизм. Возникает порочный круг стресса [1; 6]: избегание даёт краткосрочное облегчение, но ведёт к накоплению неразрешённых ситуаций и росту выгорания в долгосрочной перспективе.

Инженеры, напротив, чаще работают в бригадах, где возможны обсуждение проблем и взаимопомощь. Более высокие показатели поиска социальной поддержки и принятия ответственности у этой группы могут быть связаны как с характером труда (реальные, а не виртуальные проблемы), так и с организационной культурой (выездные бригады спонтанно формируют группы поддержки) [2; 3]. Тем не менее, высокий уровень деперсонализации в обеих группах указывает на то, что циничное отношение к клиентам становится профессиональной нормой в ЖКХ.

Особого внимания заслуживает дефицит планирования решения и положительной переоценки у всех обследованных. Эти стратегии относятся к наиболее адаптивным формам совладания. Их низкая выраженность означает, что работники не склонны проактивно выстраивать планы разрешения стрессовых ситуаций и редко находят ресурсные, развивающие аспекты в сложностях. Это характерно для сред с низкой предсказуемостью и высокой бюрократизацией, где любые планы часто срываются по независящим от сотрудника причинам [3].

Сравнение с другими исследованиями (Акименко, 2016; Левкова, 2018) подтверждает универсальность связей «избегание — выгорание», но вклад данной работы состоит в выявлении должностной специфики внутри одной отрасли. Ранее подобное сравнение для ЖКХ не проводилось.

Ограничения. Исследование кросс-секционное, что не позволяет судить о причинно-следственных отношениях. Выборка ограничена одной организацией и двумя должностными позициями. В будущем необходимо расширение на другие управляющие компании и включение аварийных служб.

Заключение

У работников сферы ЖКХ синдром эмоционального выгорания носит выраженный характер: эмоциональное истощение у диспетчеров превышает нормативные показатели, а деперсонализация достигает критических значений в обеих профессиональных группах. Наиболее дезадаптивными в контексте выгорания оказались стратегии избегания и дистанцирования, которые положительно связаны с истощением и цинизмом. Адаптивными — поиск социальной поддержки и принятие ответственности, ассоциированные с более низким уровнем выгорания. Обнаруженный дефицит планирования и позитивной переоценки требует целенаправленного психологического сопровождения.

Практически результаты могут быть использованы для разработки тренингов по развитию социальной поддержки в диспетчерских службах, обучению техникам осознанности и когнитивной переоценке, а также для оптимизации организационной среды (например, внедрение супервизий для диспетчеров).

Литература:

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2020. — 336 с.
2. Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю., Исаева Е. Р. и др. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. — СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2009.

3. Акименко А. К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. — 2016. — Т.5. — № 2. — С.151–157.
4. Левкова Т. В. Связь мотивации достижения и копинг-стратегий личности // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. — 2018. — С.235–240.
5. Folkman S., Lazarus R. S., Gruen R. J., DeLongis A. Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms // Journal of Personality and Social Psychology. — 1986. — Vol.50. — № 3. — P.571–579.
6. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual (4th ed.). — Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 2016.
7. Lee H. F., Kuo C. C., Chien T. W., Wang Y. R. A meta-analysis of the effects of coping strategies on reducing nurse burnout // Applied Nursing Research. — 2016. — Vol.31. — P.100–110.
8. Stanisławski K. The coping circumplex model: an integrative model of the structure of coping with stress // Frontiers in Psychology. — 2019. — Vol.10. — Art.694.

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

Взаимосвязь психобиологических и этнокультурных предикторов с ожидаемой эффективностью директивных и недирективных стратегий в психологическом консультировании

Преснецов Евгений Евгеньевич, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Актуальность. Персонализация психологического консультирования требует учёта биологических и социокультурных особенностей клиента, однако интегративные модели их взаимодействия остаются недостаточно изученными.

Цель. Эмпирическое изучение взаимосвязи психобиологических (темперамент, когнитивный стиль) и этнокультурных (индивидуализмколлективизм, толерантность к неопределённости) предикторов с ожидаемой эффективностью директивных и недирективных стратегий.

Методы. В кросссекционном онлайн-исследовании приняли участие 123 респондента (73,2 % женщин, возраст 18–65 лет, M = 41,8, SD = 14,9). Использованы адаптированные шкалы BIST Русалова, инструментов Хофстеде/Триандиса, Баднера и авторский блок оценки ожидаемой эффективности. Применены корреляционный анализ, множественная регрессия, медиационный анализ и кластеризация.

Результаты. Надёжность шкал соответствует психометрическим стандартам (α = 0,65–0,89). Выявлены значимые связи: эргичность с эффективностью директивных стратегий (r = 0,341, p < 0,001); пластичность (r = 0,486, p < 0,001), индивидуализм (r = 0,285, p = 0,001) и толерантность к неопределённости (r = 0,505, p < 0,001) — с эффективностью недирективных стратегий. Подтверждена частичная медиация через внутреннюю мотивацию (ab = 0,149, 95 % ДИ [0,063; 0,252]) и модерационные эффекты коллективизма и толерантности. Кластерный анализ выделил три профиля, различающихся по паттернам эффективности ($F(2,120) = 4,87$, $p = 0,003$, $\eta^2 = 0,11$).

Выводы. Результаты поддерживают биопсихосоциальную модель восприимчивости к стратегиям. Ограничения корреляционного дизайна, измерение ожидаемой (а не фактической) эффективности и гендерный дисбаланс требуют осторожной интерпретации и дальнейшей экспериментальной валидации.

Ключевые слова: *директивные и недирективные стратегии, темперамент, этнокультурные особенности, персонализация, биопсихосоциальная модель, ожидаемая эффективность.*

Введение

Проблема дифференциальной эффективности психологического консультирования остаётся центральной в современной практической психологии. Метаанализы показывают, что специфические техники объясняют лишь около 15 % дисперсии терапевтических результатов, тогда как качество терапевтического альянса и индивидуальные характеристики клиента вносят значительно больший вклад [1, 15]. Это актуализирует задачу выявления устойчивых предикторов восприимчивости к различным консультативным стратегиям.

В отечественной психологии сложились две традиции изучения индивидуальных различий: психофизиологическая (И. П. Павлов, В. М. Русалов, Е. Д. Хомская) и социокультурная (Т. Г. Стефаненко, Н. М. Лебедева) [2–6]. Однако их интеграция в контексте консультирования остаётся фрагментарной, несмотря на развитие биопсихосоциальной парадигмы [7].

Цель исследования — эмпирическое изучение взаимосвязи психобиологических и этнокультурных предикторов с ожидаемой эффективностью директивных и недирективных стратегий психологического консультирования.

Гипотезы:

1. H1a: Эргичность положительно связана с эффективностью директивных стратегий.

H1b: Пластичность положительно связана с эффективностью недирективных стратегий.

2. H2a: Коллективизм положительно связан с эффективностью директивных стратегий.

H2b: Индивидуализм положительно связан с эффективностью недирективных стратегий.

H2.3: Толерантность к неопределённости положительно связана с эффективностью недирективных стратегий.

3. H3.1: Внутренняя мотивация опосредует влияние эргичности на эффективность директивных стратегий.

4. H4.1: Коллективизм усиливает связь эргичности с эффективностью директивных стратегий.

H4.2: Толерантность к неопределённости усиливает связь пластичности с эффективностью недирективных стратегий.

5. H5.1: На основе предикторов можно выделить дискретные профили клиентов.

H5.2: Профили различаются по эффективности в зависимости от типа стратегии.

Методы

Участники

В исследовании приняли участие 123 респондента (90 женщин, 33 мужчины), возраст 18–65 лет (M = 41,8, SD = 14,9). Распределение по образованию: высшее — 63,4 %, послевузовское — 15,4 %, среднее специальное — 14,6 %, среднее — 6,5 %. Этнокультурная самоидентификация: русские/русские — 72,4 %, татары/татарки — 12,2 %, другие — 15,4 %. Критерии включения: возраст 18–65 лет, добровольное информированное согласие. Критерии исключения: острый психиатрический кризис, незавершённое заполнение опросника.

Для контроля потенциального влияния гендерного дисбаланса во все регрессионные модели включены переменные пола, возраста и образования. Предварительный анализ показал отсутствие значимого влияния этих ковариат на основные эффекты (все $p > 0,10$).

Операционализация этнокультурной идентичности. В исследовании использовался принцип субъективного этнического самоопределения: под этнической принадлежностью понималась осознанная идентификация респондента с определённой культурной группой, независимо от биологического происхождения. Данный подход соответствует конструктивистской парадигме этнопсихологии (Стефаненко, 2014; Лебедева, Татарко, 2007) и отражает практическую релевантность для консультирования, где значимы именно те культурные рамки, через которые клиент воспринимает себя и мир.

В условиях онлайн-опроса верификация глубины понимания вопроса об идентичности была ограничена. Для минимизации рисков использовались: (1) чёткая инструктивная рамка («Укажите культуру, с которой Вы себя ассоциируете в первую очередь»); (2) опция «Другое» для свободного ввода; (3) пост-анализ согласованности ответов с показателями культурных ценностей. Интерпретация результатов учитывает, что часть респондентов могла трактовать вопрос как запрос о происхождении, что потенциально снижает «чистоту» измеряемого конструкта.

Инструментарий

1. Психобиологические характеристики: 4 пункта на шкалу (эргичность, пластичность, эмоциональность) из адаптированного ОСТ В. М. Русалова [2], $\alpha = 0,81–0,84$; 4 пункта когнитивного стиля (латеральные предпочтения).

2. Этнокультурные характеристики: 2 пункта на шкалу (индивидуализм/коллективизм, адаптация Триандиса) [9], $\alpha = 0,66–0,75$; дистанция власти (4 пункта, $\alpha = 0,89$); толерантность к неопределённости (4 пункта, адаптация Баднера) [19], $\alpha = 0,80$.

3. Мотивационные характеристики: внутренняя и автономная мотивация (адаптация шкал теории самодетерминации) [13], $\alpha = 0,72–0,75$.

4. Ожидаемая эффективность стратегий: 5 пунктов на стратегию (директивная/недирективная), оценочная шкала 1–5, $\alpha = 0,83–0,86$. Примечание: измерялась воспринимаемая клиентом потенциальная полезность подхода, а не объективный результат консультирования.

Процедура

Сбор данных осуществлялся онлайн через Яндекс.Формы. Инструкция подчёркивала конфиденциальность, добровольность и отсутствие «правильных» ответов. Время заполнения: 20–25 минут. Исследование одобрено локальным этическим комитетом ТГУ (протокол № 12/24 от 15.03.2024).

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

Статистический анализ

Анализ выполнен в Python 3.11 / R 4.3.1. Проверка нормальности — ШапироУилк; при отклонениях использованы робастные оценки. Надёжность — α Кронбаха. Выбросы контролировались через расстояние Махаланобиса ($p < 0,001$); значимых экстремальных случаев не выявлено. Проверка гипотез: корреляция Пирсона с поправкой БенджаминиХохберга, множественная регрессия (метод Enter), медиация (PROCESS, bootstrap 5000), иерархическая регрессия с центрированием предикторов, кластерный анализ (kmeans, k=3), смешанный ANOVA. Уровень значимости: $p < 0,05$.

Результаты

Описательная статистика и надёжность

Все многопунктовые шкалы продемонстрировали приемлемую внутреннюю согласованность (табл. 1). Распределения большинства переменных не отличались от нормального (ШапироУилк, $p > 0,0$).

Таблица 1. **Надёжность шкал и описательная стати[illegible]а (N = 123)**

Шкала	Пункты	α	M	SD	Мин.	Макс.
Эргичность	4	0,812	12,4	3,2	4	20
Пластичность	4	0,815	12,6	3,3	5	20
Эмоциональность	4	0,826	12,3	3,4	4	20
Коллективизм	2	[illegible]57	2,1	2,1	10	10
Индивидуализм	2	0,75[illegible]	2,0	2,0	10	10
Дистанция власти	4	0,888	3,1	3,1	19	19
Толерантность к неопределённости	4	[illegible]799	12,2	2,6	5	19
Внутренняя мотивация	2	[illegible],745	6,3	2,1	2	10
Эффективность (директивная)	5	0,831	15,1	4,3	5	25
Эффективность (недирективная)	5	0,856	14,9	4,4	5	25

Проверка гипотез 1.1–2.3

Корреляционный анализ подтвердил основные прямые связи (табл. 2). Все значимые эффекты сохранились после поправки Бенджамини[illegible]берга на множественные сравнения.

Таблица 2. **Корреляции предикторов с ожидаемой эффективностью стратегий (N = 123)**

Предиктор	с Eff_Dir	p	с Eff_ND	p	Статус
[illegible]ичность	+0,341	**<0,001**	+0,025	0,782	**V** H1a
Пластичность	0,008	0,928	+0,486	**<0,001**	**V** H1b
Коллективизм	+0,397	**<0,001**	0,129	0,133	**V** H2a
Индивидуализм	0,050	0,581	+0,285	**0,001**	**V** H2b
Толерантность к неопределённости	0,157	0,083	+0,505	**<0,001**	**V** H2.3

Примечание. Жирным выделены значимые корреляции ($p < 0,05$, поправка БенджаминиХохберга).

Медиационный анализ (H3.1)

Модель с внутренней мотивацией показала значимый косвенный эффект эргичности на эффективность директивных стратегий: ab = 0,149, 95 % bootstrap ДИ [0,063; 0,252]. Прямой эффект остался значимым ($c' = 0,267$, $p = 0,021$), что указывает на частичную медиацию. Доля опосредованного эффекта: PM = 33 %.

Модерационный анализ (H4.1–4.2)

H4.1: Взаимодействие эргичность × коллективизм: $\beta = 0,739$, SE = 0,241, $p = 0,003$, $\Delta R^2 = 0,047$. Эффект эргичности усиливается при высоком коллективизме (M+1SD: $\beta = 0,62$, $p < 0,001$) и ослабевает при низком (M–1SD: $\beta = 0,18$, $p = 0,142$).

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

H4.2: Взаимодействие пластичность × толерантность к неопределённости: $\beta = 0{,}504$, SE = 0,226, p = 0,044, $\Delta R^2 = 0{,}021$. Связь пластичности с эффективностью недирективных стратегий усиливается при высокой толерантности.

Кластерный анализ (H5.1–5.2)

Оптимальное число кластеров (k = 3) подтверждено индексом КалинскиХарабаша и силуэтным коэффициентом (s = 0,54). Центроиды кластеров значимо различаются по всем исходным переменным (все p < 0,05, ANOVA).

Таблица 3. **Центроиды кластеров в стандартизированных единицах (N = 123)**

Переменная	Профиль 0 «Недирективный» (n = 49)	Профиль 1 «Смешанный» (n = 47)	Профиль 2 «Директивный» (n = 27)	F(2,120)	p	η^2
Эргичность	0,42	+0,11	+1,18	28,34	<0,001	0,32
Пластичность	+0,89	0,08	0,71	22,17	<0,001	0,27
Индивидуализм	+0,67	0,12	0,54	19,88	<0,001	0,25
Коллективизм	0,73	+0,19	+1,24	31,56	<0,001	0,34
Толерантность к неопределённости	+0,94	0,15	0,68	26,73	<0,001	0,31

Смешанный ANOVA выявил значимое взаимодействие «профиль × стратегия»: $F(2,120) = 4{,}87$, p = 0,003, $\eta^2 = 0{,}11$, что подтверждает H5.2: профили различаются по паттернам ожидаемой эффективности.

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с теоретическими предпосылками интегративной биопсихосоциальной модели [7]. Выявленные связи эргичности с эффективностью директивных стратегий и пластичности/толерантности к неопределённости — с недирективными подтверждают гипотезу о том, что формальнодинамические характеристики темперамента определяют энергетические и когнитивные требования, предъявляемые различными консультативными подходами.

Подтверждение медиационной роли внутренней мотивации расширяет понимание механизмов влияния темперамента: эргичность способствует не только непосредственному выполнению заданий, но и формированию внутренней вовлечённости в процесс, что усиливает воспринимаемую эффективность.

Модерационные эффекты демонстрируют, что культурный контекст изменяет проявление психобиологических характеристик. В частности, коллективизм усиливает связь эргичности с эффективностью директивных стратегий, что согласуется с представлениями о нормативном принятии рекомендаций авторитета в коллективистских контекстах [9, 10].

Ограничения исследования

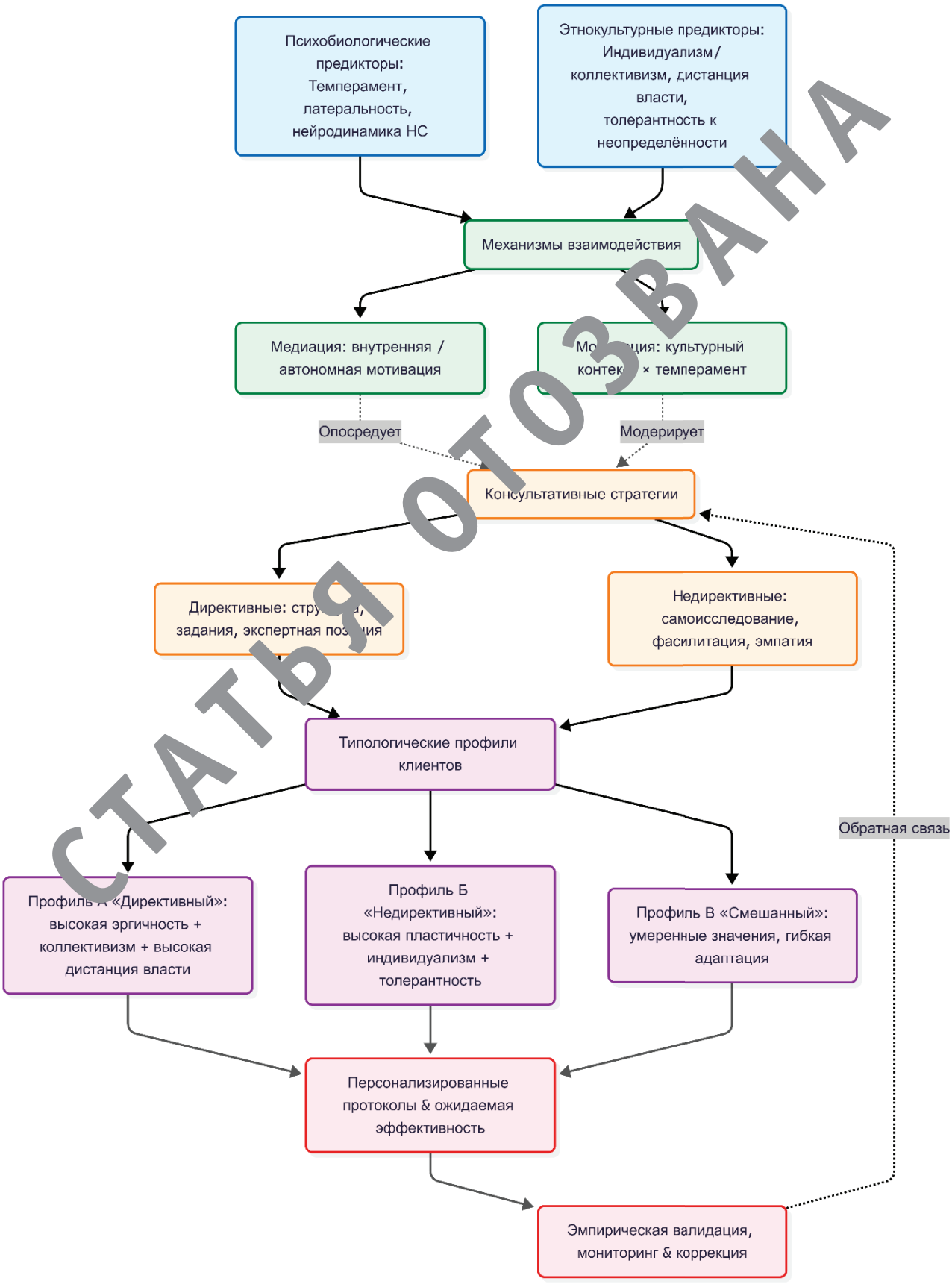
1. Корреляционный дизайн не позволяет установить причинноследственные связи. Выявленные ассоциации могут отражать как влияние характеристик на восприимчивость к стратегиям, так и обратное влияние предпочтений на самооценку характеристик, либо действие третьих переменных.
2. Ожидаемая, а не фактическая эффективность: измерялись предпочтения и прогнозы, а не реальные результаты консультирования. Предпочтения могут не полностью соответствовать объективной результативности подхода.
3. Гендерный дисбаланс (73,2 % женщин) ограничивает генерализацию результатов на мужскую популяцию. Переменная пола контролировалась статистически, но репликация на сбалансированной выборке необходима.
4. Операционализация этнокультурной идентичности. В исследовании использовался принцип субъективного самоопределения: респондент указывал культуру, с которой себя ассоциирует, независимо от происхождения. Однако в формате онлайн-опроса без проективных методик невозможно верифицировать, насколько осознанно респонденты различали самоидентификацию и этническое происхождение. Это ограничение учитывалось при интерпретации результатов: профиль «этнокультурных предикторов» отражает декларируемую, а не объективно верифицированную идентичность.

Практические импликации

Результаты обосновывают необходимость комплексной оценки клиента перед началом консультирования, включающей оценку темперамента и культурных ориентаций. Разработанный алгоритм выбора стратегии (рис. 1) может быть

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

использован практикующими психологами для научно обоснованного подбора подхода. Однако его внедрение требует предварительной валидации в квазиэкспериментальных дизайнах с измерением фактических результатов консультирования.



СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

Рис. 1. **Алгоритм выбора консультативной стратегии на основе профиля клиента**

Заключение

1. Эмпирически подтверждена связь психобиологических характеристик (эргичность, пластичность) и этнокультурных особенностей (индивидуализмколлективизм, толерантность к неопределённости) с ожидаемой эффективностью директивных и недирективных стратегий консультирования.

2. Внутренняя мотивация частично опосредует влияние эргичности на эффективность директивных стратегий (ab = 0,149, 95 % ДИ [0,063; 0,252]).

3. Выявлены значимые модерационные эффекты: коллективизм усиливает связь эргичности с эффективностью директивных стратегий ($\beta = 0,739$, $p = 0,003$); толерантность к неопределённости усиливает связь пластичности с эффективностью недирективных стратегий ($\beta = 0,504$, $p = 0,044$).

4. Выделены три типологических профиля клиентов, значимо различающихся по паттернам ожидаемой эффективности в зависимости от типа стратегии ($F(2,120) = 4,87$, $p = 0,003$, $\eta^2 = 0,11$).

5. Ограничения корреляционного дизайна и измерение ожидаемой (а не фактической) эффективности требуют осторожности в интерпретации. Результаты обосновывают разработку персонализированных протоколов консультирования при условии их дальнейшей экспериментальной валидации.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование

Исследование выполнено без привлечения внешнего финансирования.

Благодарности

Автор выражает благодарность участникам исследования за добровольное участие и коллегам кафедры психологии ТГУ за методологическую поддержку.

Литература:

1. Норкросс Дж., Ламотт М. Психотерапевтические отношения, которые работают: основанный на доказательствах вклад терапевта. М.: КогитоЦентр; 2020. 528 с.
2. Русалов В. М., Трушин С. И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития. М.: Институт психологии РАН, 2011. 293 с.
3. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука; 1976. 336 с.
4. Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Российское педагогическое агентство; 1997. 281 с.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник для вузов. 5е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс; 2014. 352 с.
6. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ; 2007. 527 с.
7. Сапольски Р. Биология добра и зла: Как наука объясняет наши поступки. М.: Альпина нонфикшн; 2019. 766 с.
8. Хофстеде Г., Хофстеде Г. Я., Минков М. Культуры и организации: программное обеспечение разума. М.: Манн, Иванов и Фербер; 2021. 576 с.
9. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение. М.: Форум; 2007. 384 с.
10. Сью Д., Сью Д. Консультирование представителей разных культур: теория и практика. М.: КогитоЦентр; 2017. 672 с.
11. Бек А., Фримен А., Дэвис Д. Когнитивная психотерапия расстройств личности. СПб.: Питер; 2019. 544 с.
12. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия. М.: Апрель Пресс, ЭКСМОПресс; 2002. 512 с.
13. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: МедпрактикаМ; 2011. 480 с.
14. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования и групповой психотерапии: учебное пособие. М.: Академический проект; 2015. 222 с.
15. Вамполд Б. Великая дискуссия о психотерапии: доказательства того, что делает психотерапию эффективной. М.: КогитоЦентр; 2018. 384 с.
16. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл; 1998. 389 с.

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

17. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. 2011; Вып. 1: 85–105.
18. Чуприков А. П., Марценковский И. А., Чуприкова Е. А. Латеральная терапия. Руководство для врачей. М.: Медицина; 2008. 248 с.
19. Луковицкая Е. Г. Социальнопсихологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис.... канд. психол. наук. СПб.; 1998. 18 с.
20. Ениколопов С. Н., Лебедева Е. И. Латеральные профили и индивидуальные особенности эмоциональной сферы. Психологический журнал. 2000; 21(6): 72–83.
21. Асмолов А. Г. Психология личности: культурноисторическое понимание развития человека. 4е изд., испр. М.: Смысл; 2010. 448 с.
22. Братусь Б. С. Аномалии личности. Психологический подход. 2е изд., перераб. и доп. М.: Никея; 2019. 912 с.
23. Клонингер К. Темперамент и личность. В: Гиппенрейтер Ю. Б., Романов В. Я., ред. Психология индивидуальных различий: хрестоматия. М.: АСТ; 2008. С. 312–32[illegible]
24. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Наука; 1973. 661 с.
25. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента: методическое пособие. М.: Институт психологии РАН; 1990. 35 с.
26. Норкросс Дж.К., Вольчак Дж.Л. Индивидуализация психотерапии: что работает для кого и почему. СПб.: Питер; 2023. 416 с.
27. Шмидт Ю., Фокс Р. Биопсихосоциальная модель в современной клинической практике: интеграция и персонализация. Консультативная психология и психотерапия. 2022; 30(2): 45–62.
28. Ли В., Чен Х. Культурная чувствительность в цифровом консультировании: кросскультурный метаанализ. Journal of CrossCultural Psychology. 2023; 54(4): 512–530.

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

Профиль стрессоустойчивости студентов-первокурсников: эмпирический анализ компонентов и их взаимосвязь с экзаменационным стрессом

Солдаткина Екатерина Тимуровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема стрессоустойчивости студентов младших курсов в контексте предстоящих экзаменационных нагрузок. На основе теоретического анализа литературы и результатов собственного эмпирического исследования, проведенного среди студентов первого курса по направлению «Дизайн», детально описаны ключевые компоненты стрессоустойчивости. Выявлено, что профиль выборки характеризуется выраженными негативными реакциями на неконтролируемые события, склонностью к когнитивным искажениям (катастрофизации) и высокой предрасположенностью к психосоматическим проявлениям. Установленный дефицит конструктивных копинг-стратегий и общая смещенность профиля выборки в сторону низких значений стрессоустойчивости служат эмпирическим основанием для выдвижения гипотезы о том, что низкий уровень стрессоустойчивости является предиктором интенсивности экзаменационного стресса. Проверка этой взаимосвязи станет задачей дальнейшего этапа исследования.

Ключевые слова: *стрессоустойчивость, студенты, экзаменационный стресс, компоненты стрессоустойчивости, деструктивные копинг-стратегии, психосоматика.*

Введение

Проблема психологического благополучия студентов в период обучения остается одной из наиболее актуальных в современной педагогической и возрастной психологии. Ранее проведенные исследования фиксируют высокий уровень хронического стресса у студентов младших курсов, обучающихся по творческим направлениям, что может негативно сказываться на их академической успеваемости и общем качестве жизни [6]. В этом контексте особую значимость приобретает изучение стрессоустойчивости — системного качества личности, определяющего ее способность противостоять стрессовым воздействиям, сохраняя эмоциональную стабильность и работоспособность.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что экзаменационная сессия является пиком психоэмоционального напряжения в учебном процессе [1]. Мы предполагаем, что существует прямая взаимосвязь между уровнем общей стрес-

соустойчивости студентов и интенсивностью переживаемого ими экзаменационного стресса. Целью настоящего исследования стала эмпирическая оценка компонентов стрессоустойчивости у студентов-первокурсников для обоснования необходимости их дальнейшего изучения в корреляции с экзаменационной тревожностью.

Теоретические аспекты изучения стрессоустойчивости

В современной психологии стрессоустойчивость рассматривается не как единичная черта, а как интегративное свойство личности, включающее взаимодействие эмоционального, волевого, интеллектуального и мотивационного компонентов психической деятельности. Это система качеств, которая обеспечивает успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке.

Для более глубокого понимания этого конструкта необходимо рассмотреть его внутреннюю структуру. Стрессоустойчивость представляет собой многокомпонентную систему, включающую следующие элементы:

– психофизиологический компонент, отражающий базовую основу сопротивляемости стрессу — тип и свойства нервной системы. Согласно исследованиям, индивиды с сильным типом нервной системы демонстрируют более высокую способность к адаптации, в то время как обладатели слабой нервной системы более уязвимы к воздействию стрессоров;

– эмоциональный компонент, опирающийся на накопленный опыт преодоления трудных ситуаций. Успешный опыт в прошлом формирует так называемый эмоциональный иммунитет и повышает общую устойчивость к новым вызовам;

– мотивационный компонент, определяющий энергетическую и смысловую основу деятельности. Устойчивость индивида может варьироваться в зависимости от характера побуждений: действия, продиктованные внутренними целями и осмысленностью, как правило, способствуют более высокой сопротивляемости давлению, чем деятельность, обусловленная исключительно внешними стимулами;

– интеллектуальный (когнитивный) компонент, связанный с рациональным анализом ситуации. Он включает способность адекватно оценивать требования среды, прогнозировать развитие событий и принимать взвешенные решения, что позволяет снизить неопределенность — один из главных источников тревоги;

– волевой компонент, отвечающий за сознательную саморегуляцию и способность целенаправленно управлять своим поведением и эмоциональными реакциями в соответствии с требованиями ситуации.

Таким образом, стрессоустойчивость предстает не просто как врожденная черта, а как сложная динамическая система качеств, которую можно и нужно целенаправленно развивать. Совокупность этих компонентов обеспечивает сохранение работоспособности и эмоционального равновесия в сложных условиях [4; 7].

Подтверждением этому служат современные исследования, которые показывают у студентов высокую подверженность стрессу и подчеркивают необходимость разработки программ развития стрессоустойчивости в вузах [2].

Особую роль в формировании этого качества играет субъектный подход, согласно которому успешность совладания со стрессом определяется целостной системой ценностно-смысловых и когнитивных качеств (жизнестойкость, рациональность мышления). Недостаточное развитие этих компонентов делает личность уязвимой перед лицом стрессоров, что особенно критично в условиях высокой учебной нагрузки [5].

В контексте студенчества проблема стрессоустойчивости приобретает особое звучание. Учебный процесс характеризуется неравномерностью нагрузок и их пиком во время экзаменационной сессии. Студенты сталкиваются с необходимостью за короткий срок повторить большой объем материала, что само по себе является мощным стрессором. Экзаменационный стресс представляет собой форму психического стресса, которая выступает несомненным психотравмирующим фактором [1]. При этом изменить предэкзаменационную ситуацию или уменьшить интенсивность подготовки невозможно, однако возможно помочь студентам обучиться эмоциональной саморегуляции. Стресс перед экзаменом может проявляться в двух видах реагирования: активном (учащение пульса) или пассивном (снижение активности), что зависит от индивидуальных особенностей нервной системы студента.

Следовательно, недостаточный уровень развития компонентов стрессоустойчивости у студентов создает прямую угрозу их психологическому благополучию и академической успеваемости в период сессии [3].

Организация и методы эмпирического исследования

Для оценки актуальности проблемы было проведено исследование на выборке из 66 студентов первого курса очной формы обучения по направлению «Дизайн» Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ).

Для оценки уровня стрессоустойчивости был применен тест на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых. Методика позволяет оценить общий уровень сопротивляемости стрессу и выявить специфические аспекты реагирования через анализ пяти ключевых компонентов [8; 9].

Результаты исследования

Анализ полученных данных позволил составить детальный профиль стрессоустойчивости студентов-первокурсников (n = 66).

Реакция на неконтролируемые события (шкала 1)

Данный компонент отражает способность сохранять самообладание при столкновении с непредвиденными обстоятельствами. Результаты показали, что для большинства студентов характерна средняя выраженность этой реакции (39 человек, 59 %). Однако значительная часть выборки (26 человек, 39 %) продемонстрировала высокий уровень реакции. Лишь 1 студент (2 %) показал низкий результат (таблица 1).

Таблица 1. **Реакция на неконтролируемые события (шкала 1)**

Степень выраженности	Количество	
	абсолютное	относительное, %
Высокая повышенная реакция	26	39
Средняя повышенная реакция	39	59
Низкая повышенная реакция	1	2

Это свидетельствует о том, что студенты склонны остро реагировать на ситуации, которые они не могут контролировать, что может приводить к дезорганизации деятельности и росту общей тревожности. Такая высокая реактивность говорит о недостаточном развитии навыков эмоциональной регуляции.

Склонность все излишне усложнять (шкала 2)

Эта шкала диагностирует наличие когнитивных искажений, при которых нейтральные или простые задачи воспринимаются как чрезмерно трудные. В исследуемой группе высокий уровень этой склонности выявлен у 33 студентов (50 %), средний — у 29 (44 %), низкий уровень продемонстрировали лишь 4 респондента (6 %) (таблица 2).

Таблица 2. **Склонность все излишне усложнять (шкала 2)**

Степень выраженности	Количество	
	абсолютное	относительное, %
Высокая склонность	33	50
Средняя склонность	29	44
Низкая склонность	4	6

Полученные данные указывают на то, что половина студентов имеет тенденцию к катастрофизации. Такое восприятие само по себе является мощным источником внутреннего напряжения и стресса, истощая психические ресурсы еще до начала активных действий по решению задачи. Студенты мысленно преувеличивают сложность предстоящего испытания, что формирует установку на неудачу.

Предрасположенность к психосоматическим заболеваниям (шкала 3)

Шкала оценивает трансформацию психологического напряжения в физиологические симптомы. У студентов преобладает средняя предрасположенность (33 человека, 50 %), однако высокий риск выявлен у 23 респондентов (35 %). Низкий уровень показали 10 человек (15 %) (таблица 3).

Таблица 3. **Предрасположенность к психосоматическим заболеваниям (шкала 3)**

Степень выраженности	Количество	
	абсолютное	относительное, %
Высокая предрасположенность	23	35
Средняя предрасположенность	33	50
Низкая предрасположенность	10	15

Это подтверждает, что высокий уровень психологического напряжения создает реальную угрозу развития психосоматических расстройств (головные боли, проблемы с желудочно-кишечным трактом). Психологический дискомфорт находит прямое отражение на физиологическом уровне, создавая риски для здоровья студентов уже на начальном этапе обучения.

Деструктивные способы преодоления стрессов (шкала 4)

Результаты по данной шкале являются одними из самых показательных и тревожных. Высокий уровень использования деструктивных стратегий (избегание, агрессия) выявлен у 36 студентов (55 %), а средний — у 28 (42 %). Таким образом, подавляющее большинство выборки (97 %) регулярно прибегают к неэффективным способам совладания со стрессом. Лишь 2 человека (3 %) используют их редко (таблица 4).

Таблица 4. **Деструктивные способы преодоления стрессов (шкала 4)**

Степень выраженности	**Количество**	
	абсолютное	**относительное, %**
Высокий уровень использования	36	55
Средний уровень использования	28	42
Низкий уровень использования	2	3

Это говорит о серьезном дефиците навыков продуктивной саморегуляции. Студенты не владеют здоровыми способами снятия напряжения, что ведет к его накоплению и усугублению негативных последствий.

Конструктивные способы преодоления стрессов (шкала 5)

Анализ использования продуктивных стратегий (планирование, поиск поддержки) показал следующую картину: большинство студентов (41 человек, 62 %) используют их на среднем уровне. При этом количество тех, кто владеет ими на высоком уровне (12 человек, 18 %), практически равно количеству тех, кто отмечает низкий уровень их использования (13 человек, 20 %) (таблица 5).

Таблица 5. **Конструктивные способы преодоления стрессов (шкала 5)**

Степень выраженности	**Количество**	
	абсолютное	**относительное, %**
Высокий уровень использования	12	18
Средний уровень использования	41	62
Низкий уровень использования	13	20

Дисбаланс между высоким уровнем использования деструктивных стратегий (шкала 4) и средним и низким уровнями использования конструктивных стратегий (шкала 5) является критическим показателем низкой адаптивности личности к стрессовым условиям.

Итоговый показатель стрессоустойчивости

Обобщенный анализ позволяет классифицировать всю выборку по уровням стрессоустойчивости:
- неудовлетворительная: 21 студент (32 %);
- удовлетворительная: 20 студентов (30 %);
- в норме: 22 студента (33 %);
- высокая: 3 студента (5 %).

Таким образом, профиль стрессоустойчивости выборки смещен в сторону низких значений: суммарно 62 % студентов демонстрируют неудовлетворительный или удовлетворительный уровни (таблица 6).

Таблица 6. **Итоговый показатель стрессоустойчивости**

Степень выраженности	Количество	
	абсолютное	относительное, %
Устойчивость к стрессу	3	5
Стрессоустойчивость в норме	22	33
Удовлетворительная стрессоустойчивость	20	30
Неудовлетворительная стрессоустойчивость	21	32

Это указывает на общую сниженную способность студенческой группы противостоять давлению учебной среды и создает высокие риски дезадаптации в период сессии.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило получить объективные данные об уровне стрессоустойчивости студентов-первокурсников творческой специальности. Выявленный профиль, характеризующийся высокими показателями деструктивного реагирования и когнитивных искажений, служит эмпирическим основанием для выдвинутой нами гипотезы, предполагающей существование прямой связи между полученным профилем низкой стрессоустойчивости и будущим уровнем экзаменационного стресса у данных студентов. Полученные результаты являются базой для продолжения нашего исследования, целью которого станет проверка этой гипотезы и выявление конкретных закономерностей влияния личностных особенностей на переживание сессии.

Литература:

1. Андреева, Е. А. Особенности проявления стресса у студентов во время сдачи экзаменационной сессии / Е. А. Андреева, С. А. Соловьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2016. — Т. 5, № 1 (14). — С. 140–143.
2. Особенности стрессоустойчивости у студентов и возможности ее развития в условиях ВУЗа / М. С. Ионова, Н. В. Резепова, Д. И. Кузьменкова, Ю. М. Тюрина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 6.
3. Кузнецова, С. А. Особенности проявления стресса у студентов в период экзаменационной сессии / С. А. Кузнецова // Молодой ученый. — 2024. — № 33.1 (532.1). — С. 58–60.
4. Михеева, А. В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения / А. В. Михеева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2010. — № 2. — С. 82–87.
5. Новикова, К. Субъектные предпосылки преодоления экзаменационного стресса у студентов / К. Новикова // Тихоокеанский вестник психологии. — 2025. — № 3 (3). — С. 12–38.
6. Солдаткина, Е. Т. Особенности проявления хронического стресса у студентов младших курсов профессиональных направлений «дизайн» и «архитектура» / Е. Т. Солдаткина // Молодой ученый. — 2026. — № 3 (606). — С. 477–479.
7. Филиппова, А. А. Понятие стресса и стрессоустойчивости личности / А. А. Филиппова, П. М. Карпенкова. — Молодой ученый. — 2020. — № 43 (333). — С. 88–92.
8. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. — СПб. : Питер, 2006. — 256 с.
9. Психологические тесты онлайн. — URL: https://psytests.org/

Взаимосвязь креативности и совладающего поведения у студентов творческих специальностей

Сорокина Алёна Андреевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Юферова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

Статья посвящена изучению взаимосвязи креативности и совладающего поведения у студентов, осваивающих творческие (дизайн, актёрское мастерство) и нетворческие (экономика) направления подготовки. Креативность рассматривается как потенциальный личностный ресурс, способствующий выбору адаптивных стратегий преодоления

стрессовых ситуаций. Цель исследования — выявить характер связей между параметрами креативности и стилями совладающего поведения, а также определить различия в выраженности этих связей у студентов творческих и нетворческих специальностей.

Ключевые слова: *креативность, совладающее поведение, копинг-стратегии, студенты, личностный ресурс, стресс.*

The relationship between creativity and coping behavior in students of creative specialties

The article investigates the relationship between creativity and coping behavior in students pursuing creative (design, acting) and non-creative (economics) majors. Creativity is viewed as a potential personal resource that facilitates the selection of adaptive strategies for overcoming stressful situations. The aim of the study is to identify the nature of the relationships between creativity parameters and coping behavior styles, as well as to determine differences in the expression of these relationships between students of creative and non-creative specialties.

Keywords: *creativity, coping behavior, coping strategies, students, personal resource, stress.*

Введение

Современная образовательная среда предъявляет повышенные требования к адаптационным возможностям студентов, особенно в ситуациях экзаменационного стресса, профессиональной неопределённости и высокой учебной нагрузки. В этой связи особую значимость приобретает изучение личностных ресурсов, способствующих эффективному преодолению трудных жизненных ситуаций. Одним из таких ресурсов, согласно современным представлениям, является креативность — интегративная характеристика личности, обеспечивающая гибкость мышления, оригинальность решений и устойчивость в условиях неопределённости [8;14].

В зарубежной и отечественной психологии накоплен значительный массив исследований, подтверждающих связь креативности с продуктивными копинг-стратегиями. Как отмечает Т. А. Барышева, креативность отражает способность личности к адаптации в условиях неопределённости и жизненных трудностей, включая не только когнитивные способности, но и такие личностные качества, как любознательность, независимость суждений и терпимость к неопределённости. Креативное поведение, по мнению автора, выступает не просто как проявление оригинального мышления, но как способ конструктивного преодоления стрессовых факторов [3].

С позиций когнитивного подхода, разработанного Дж. Гилфордом, креативность связана с дивергентным мышлением — способностью находить множество решений в пределах одной задачи. Параметры дивергентного мышления (беглость, гибкость, оригинальность) рассматриваются как основа для измерения творческого потенциала. Впоследствии Э. П. Торранс дополнил эту модель, включив в неё такие измеримые параметры, как разработанность, абстрактность названий и устойчивость к незавершённости [5; 9].

Согласно транзакциональной теории стресса Р. Лазаруса и С. Фолькман, совладающее поведение представляет собой процесс индивидуального взаимодействия с трудной жизненной ситуацией, характеризующейся превышением требований над ресурсами личности. Этот процесс реализуется посредством осознанных усилий — когнитивных, поведенческих и эмоциональных — которые могут быть ориентированы на изменение ситуации, приспособление к ней либо на избегание её требований [12].

В исследовании Е. Ф. Нестер установлено, что высокие показатели вербальной креативности (в частности, вербальной оригинальности) выступают предикторами проактивного преодоления, положительной переоценки и копинга, ориентированного на решение задач. В то же время низкий уровень вербальной креативности связан с использованием стратегий избегания и конфронтационным копингом. Автор подчёркивает, что креативность может выступать не только как ресурс, но и как потенциальный фактор риска в совладании со стрессом [8].

В работе А. Наруки с соавторами, выполненной в условиях пандемии COVID-19, подтверждено, что творческая активность способствует снижению уровня стресса, повышению счастья и осмысленности жизни. Креативность рассматривается как катарсический способ совладания, помогающий снижать стресс через генерацию новых идей и творческое переосмысление ситуации [14].

Однако остаётся недостаточно изученным вопрос о том, каким образом различные компоненты креативности (беглость, гибкость, оригинальность, сложность, любознательность) связаны со стилями и стратегиями совладающего поведения у представителей разных профессиональных направлений. Особый интерес представляет сопоставление студентов творческих специальностей (дизайнеров, артистов), у которых креативность является профессионально значимым качеством, и студентов нетворческих специальностей (экономистов). Как указывает В. Н. Дружинин, творческие способности актуализируются при соответствующем влиянии окружающей среды, включая отсутствие жёстко регламентированного образца поведения и социальное поощрение творческого поведения [6]. Согласно К. Анни, У. Вайник и Р. Мыттус, представители творческих профессий характеризуются

открытостью опыту и повышенным нейротизмом, что может влиять на выбор их копинг-стратегий [11].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского и Ярославского государственного театрального института им. Фирса Шишигина. Выборку составили 117 респондентов: 45 студентов направления «Дизайн», 30 студентов направления «Артист театра кукол» и 42 студента направления «Экономика и управление».

Для решения поставленных задач применялся комплекс психодиагностических методик:

1. Опросник «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), оценивающий склонность к риску, любознательность, сложность и воображение.

2. Тест отдалённых ассоциаций (RAT) С. Медника в адаптации А. Н. Воронина для диагностики вербальной креативности (индексы оригинальности и уникальности).

3. Тест «Круги» Э. Вартегга в адаптации В. К. Калиненко для оценки невербальной креативности (беглость, гибкость, оригинальность, коэффициент творческого воображения).

4. Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (CISS) Н. Эндлера и Д. Паркера в адаптации Т. Л. Крюковой, диагностирующий три стиля совладания: проблемно-ориентированный, эмоционально-ориентированный и копинг, ориентированный на избегание (с субшкалами «отвлечение» и «социальное отвлечение»).

5. Копинг-тест «Опросник о способах копинга» (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолькман в адаптации Т. Л. Крюковой, включающий восемь ситуационных стратегий.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрических методов: коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s) для выявления взаимосвязей и U-критерия Манна–Уитни для межгрупповых сравнений.

Результаты исследования

Студенты направления подготовки «Дизайн»

У студентов, обучающихся по направлению «Дизайн», выявлена положительная связь между интегральным показателем креативности («Суммарный балл креативности») и стилем «Проблемно-ориентированный копинг» (r_s=0,348*, p<0,05). Дизайнеры, которые имеют высокий уровень креативности, чаще прибегают к конструктивному решению проблемы.

Высокий уровень значимости установлен по критерию личностной креативности «сложность» и стилем «Проблемно-ориентированный копинг» (r_s=0,441**, p<0,01), и стратегией «положительная переоценка» (r_s=0,390**, p<0,01). Студенты, которые стремятся к познанию сложных явлений и поиска ответов, выбирают решать проблему и положительной переоценкой.

Отрицательные взаимосвязи были выявлены по шкалам личностной креативности «любознательность» и стратегиям «дистанцирование» (r_s=-0,362*, p<0,05), «бегство-избегание» (r_s=-0,364**, p<0,05). Отрицательная корреляция между показателями стратегии «бегство-избегание» и «сложность» (r_s=-0,316*, p<0,05) и интегративным показателем «Суммарный балл креативности» (r_s=-0,328*, p<0,05). Таким образом, студенты, которые имеют высокий уровень креативности, реже прибегают к уходу от проблемы.

Критерий вербальной креативности «индекс оригинальности» отрицательно связан со стилем «Копинг, ориентированный на избегание», субстилем «Социальное отвлечение» (r_s=-0,314*, p<0,05), стратегией «положительная переоценка» (r_s=-0,304*, p<0,05), положительно связан со стратегией «конфронтативный копинг» (r_s=0,350*, p<0,05). Высокая оригинальность словестных ассоциаций у студентов проявляется через активное противостояние стрессору.

Критерий «индекс уникальности» отрицательно связан со стилем «Проблемно-ориентированный копинг» (r_s=-0,345*, p<0,05), стратегиями «конфронтативный копинг» (r_s=-0,471**, p<0,01) и «положительная переоценка» (r_s=-0,358*, p<0,05). При высоком уровне вербальной креативности студенты не используют конструктивные стили и стратегии совладающего поведения.

Показатели невербальной креативности «беглость» и «гибкость» положительно связаны со стилем «Копинг, ориентированный на избегание» (r_s=0,370*, p<0,05; r_s=0,376*, p<0,05) и субстилями «Отвлечение» (r_s=0,332*, p<0,05; r_s=0,368*, p<0,05), «Социальное отвлечение» (r_s=0,307*, p<0,05; r_s=0,358*, p<0,05). Данные взаимосвязи можно интерпретировать как то, что дизайнеры способны быстро менять задачи и генерировать большое количество образов, что может способствовать переключению в стрессовой ситуации на другие занятия (Таблица 1).

Студенты направления подготовки «Артист театра кукол»

В процессе анализа полученных данных были выявлены положительные взаимосвязи между показателем невербальной креативности «гибкость» и стилем «Эмоционально-ориентированный копинг» (r_s=0,447*, p<0,05). Артисты с высоким уровнем невербальной гибкости чаще выбирают эмоционально реагировать и избегать при стрессовой ситуации.

Интегральный показатель «Суммарный балл креативности» отрицательно связан с субстилем «Социальное отвлечение» (r_s=-0,404*, p<0,05) и стратегиями «бегство-избегание» (r_s=-0,369*, p<0,05) и «планирование решения проблемы» (r_s=-0,328*, p<0,05). При анализе данных, мы можем подтвердить, что студенты с высоким уровнем креативности в меньшей степени ищут поддержку среди социума, уклоняются от решения проблем и не строят пошаговый план действий для эффективного разрешения ситуации.

Таблица 1. **Корреляционные связи совладающего поведения и выраженности креативности у студентов направления подготовки «Дизайн»**

Копинг-стили/ стратегии	Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник)				Тест вербальной креативности (С. Медник)		Тест «Круги» (Э. Вартегг)	
	Склонность к риску	Любознательность	Сложность	Суммарный балл креативности	Индекс оригинальности	Индекс уникальности	Беглость	Гибкость
ПОК			**0,441****	0,348*		-0,345*		
КОИ					-0,299*		0,370*	0,376*
О							0,332*	0,368*
СО					-0,314*		0,307*	0,358*
КК					0,350*	**-0,471****		
Д		-0,362*						
Б-И		-0,364*	-0,316*	-0,328*				
ПП	0,303*		**0,390****		-0,304*	-0,358*		

ПОК — Проблемно-ориентированный копинг; КОИ — Копинг, ориентированный на избегание; О — отвлечение; СО — социальное отвлечение; Д — дистанцирование; Б-И — стратегия «бегство-избегание»; ПП — стратегия «положительная переоценка».

* — корреляция значима на уровне 0, 05

** — корреляция значима на уровне 0, 01

По шкале личностной креативности «сложность» выявлены отрицательные взаимосвязи со стратегиями «бегство-избегание» (r_s=-0,457*, p<0,05) и «планирование решения проблемы» (r_s=-0,457*, p<0,05). Студенты, которые проявляют интерес к решению сложных задач и достижению целей в меньшей степени избегают и не планируют решение проблемы.

Выявлена положительная связь между показателем личностной креативности «любознательность» и стратегией «планирование решения проблемы» (r_s=0,385*, p<0,05). Артисты, которые склонны проявлять интерес к изучению новых тем и искать новые пути решения, склонны к построению планов для решения проблемы в стрессовой ситуации. Показатель невербальной креативности «оригинальность» положительно связана со стратегией «поиск социальной поддержки» (r_s=0,361*, p<0,05). Студенты, которые имеют высокий уровень оригинальности (способность к редким и нестандартным образам) чащу выбирают обращаться за социальной поддержкой.

Критерий невербальной креативности «гибкость» положительно связан со стратегией «бегство-избегание» (r_s=0,480**, p<0,01), что может интерпретироваться как неоднозначность данного показателя: в определенных условиях гибкость может быть как ресурсом, так и не являться им.

Показатели вербальной креативности «индекс уникальности» отрицательно связан с субстилем «Социальное отвлечение» (r_s=-0,436*, p<0,05) и стратегией «конфронтативный копинг» (r_s=-0,417**, p<0,05), критерий личностной креативности «воображение» отрицательно коррелирует с субстилем «Социальное отвлечение» (r_s=-0,438*, p<0,05) (Таблица 2).

Студенты направления подготовки «Экономика и управление»

В группе экономистов характер связей креативности и копинга диаметрально противоположен тому, что наблюдается у творческих студентов: высокие показатели креативности преимущественно отрицательно связаны с использованием копинг-стратегий — как адаптивных, так и дезадаптивных.

Интегративный показатель «Суммарный балл креативности» отрицательно коррелирует с большинством стратегий: «конфронтативный копинг» (r_s=-0,409**, p<0,01), «дистанцирование» (r_s=-0,403**, p<0,01), «самоконтроль» (r_s=-0,414*, p<0,01), «принятие ответственности» (r_s=-0,402**, p<0,01), «положительная переоценка» (r_s=-0,426**, p<0,01). Таким образом, студенты-экономисты, которые имеют высокий уровень креативности, используют в меньшей степени адаптивные и дезадаптивные стратегии при решении проблем.

Экономисты с богатым воображением реже используют ситуационные стратегии совладающего поведения: «конфронтативный копинг» (r_s=-0,412**, p<0,01), «дистанцирование» (r_s=-0,420**, p<0,01), «самоконтроль» (r_s=-

Таблица 2. **Корреляционные связи совладающего поведения и выраженности креативности у студентов направления подготовки «Артист театра кукол»**

Копинг-стили/ стратегии	Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник)				Тест вербальной креативности (С. Медник)	Тест «Круги» (Э. Вартегг)		
	Любознательность	Сложность	Воображение	Суммарный балл креативности	Индекс уникальности	Гибкость	Оригинальность	Коэффициент творческого воображения
ЭОК						0,447*		
СО			-0,438*	-0,404*	-0,436*			0,437*
КК					-0,417*			
ПСП							0,361*	
Б-И		-0,457*		-0,369*		**0,480****		
ПРП	0,385*	-0,412*		-0,328*				

ЭОК — Эмоционально-ориентированный копинг; СО — социальное отвлечение;
КК — стратегия «конфронтативный копинг»; ПСП — стратегия «поиск социальной поддержки»;
Б-И — стратегия «бегство-избегание»; ПРП — стратегия «планирование решения проблемы».

* — корреляция значима на уровне 0, 05

** — корреляция значима на уровне 0, 01

0,425**, p<0,01), «бегство-избегание» (r_s=-0,399**, p<0,01), «планирование решения проблемы» (r_s=-0,424**, p<0,01), «положительная переоценка» (r_s=-0,460**, p<0,01). Экономисты с высоким уровнем критерия личностной креативности «воображение» реже используют адаптивные и дезадаптивные стратегии, что может интерпретироваться как характеристику, которая не помогает студентам этого направления справляться со стрессом.

Критерий личностной креативности «любознательность» положительно связан со стратегией «самоконтроль» (r_s=0,400**, p<0,01). и стилем «Проблемно-ориентированный копинг» (r_s=0,323*, p<0,05). Студенты-экономисты, которые проявляют интерес к чему-либо новому и ищут разные возможности решения задач, контролируют себя и активнее решают проблемы. Однако, «любознательность» отрицательно коррелирует со стратегиями: «конфронтативный копинг» (r_s=-0,396**, p<0,01), «дистанцирование» (r_s=-0,412**, p<0,01), «принятие ответственности» (r_s=-0,409**, p<0,01), «положительная переоценка» (r_s=-0,411**, p<0,01), «планирование решения проблемы» (r_s=-0,378*, p<0,05) и «поиск социальной поддержки» (r_s=-0,389*, p<0,05).

Показатель невербального мышления «гибкость» у экономистов положительно связан со стилем «Проблемно-ориентированный копинг» (r_s=0,395**, p<0,01). Однако, показатель «беглость» (количество идей) отрицательно связан со стратегиями «конфронтативный копинг» (r_s=-0,314*, p<0,05) и «планирование решения проблемы» (r_s=-0,305*, p<0,05) (Таблица 3).

Выводы

Полученные данные свидетельствуют о том, что креативность как ресурс совладания со стрессом работает по-разному в зависимости от профессионального контекста. У студентов творческих специальностей креативность органично встроена в процесс преодоления стресса: она помогает не избегать проблем, планировать действия, переосмысливать ситуацию и находить поддержку. Однако, даже в этих группах обнаружены амбивалентные эффекты (например, связь гибкости с избеганием у артистов), что подтверждает тезис Е. Ф. Нестер о креативности как потенциальном факторе риска.

В группе экономистов наблюдается обратная картина. Высокая креативность, особенно воображение и любознательность, скорее дезорганизует совладающее поведение. Возможно, это связано с тем, что в нетворческой образовательной среде креативность не подкрепляется и не направляется, а потому в стрессовой ситуации становится «лишним грузом», который человек предпочитает не использовать (отрицательные связи с копингом), либо использует неадаптивно. Положительная связь гибкости с проблемным копингом у экономистов показывает, что отдельные компоненты креативности всё же могут быть полезны, но требуют целенаправленного развития.

Заключение

Таким образом, креативность действительно может выступать ресурсом совладающего поведения, но только

Таблица 3. **Корреляционные связи совладающего поведения и выраженности креативности у студентов направления подготовки «Экономика и управление»**

Копинг-стили/ стратегии	Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник)			Тест «Круги» (Э. Вартегг)	
	Любознательность	Воображение	Суммарный балл креативности	Беглость	Гибкость
ПОК	0,323*				**0,395****
КК	**-0,396****	**-0,412****	**-0,409****	-0,314*	
Д	**- 0,412****	**-0,420****	**-0,403****		
С	**0,400****	**-0,425****	**-0,414****		
ПСП	-0,389*	-0,391*	-0,381*		
ПО	**-0,409****	-0,393*	**-0,402****		
Б-И	- 0,386*	**-0,399****	-0,389*		
ПРП	-0,378*	**-0,424****	-0,393*	-0,305*	
ПП	**-0,411****	**-0,460****	**-0,426****		

ПОК — Проблемно-ориентированный копинг; КК — стратегия «конфронтативный копинг»; Д — дистанцирование; С — стратегия «самоконтроль»; ПСП — стратегия «поиск социальной поддержки»; Б-И — стратегия «бегство-избегание»; ПРП — стратегия «планирование решения проблемы»; ПП — стратегия «положительная переоценка».

* — корреляция значима на уровне 0, 05

** — корреляция значима на уровне 0, 01

в том случае, если она является профессионально значимым и культивируемым качеством, как у студентов творческих специальностей. В противном случае (на примере экономистов) высокий уровень креативности не сопровождается адекватными копинг-стратегиями и может даже препятствовать их использованию. Эти результаты важно учитывать при разработке программ психолого-педагогического сопровождения студентов разных направлений подготовки. Для творческих специальностей целесообразно опираться на уже имеющийся креативный потенциал, направляя его в русло адаптивного совладания (особенно работу с амбивалентной ролью гибкости). Для нетворческих специальностей, напротив, может потребоваться специальная работа по формированию базовых копинг-навыков, поскольку высокая креативность без такой базы не приносит пользы в стрессовых ситуациях.

Литература:

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. — Санкт-Петербург: Речь, 2004. — 166 с. — Текст: непосредственный.
2. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 3–18. — Текст: непосредственный.
3. Барышева Т. А. Креативность как ресурс адаптации личности / Т. А. Барышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2015. — № 177. — С. 28–34. — Текст: непосредственный.
4. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская; отв. ред. Б. М. Кедров. — Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1983. — 173 с. — Текст: непосредственный.
5. Глинкина Т. А. Креативность как комплекс интеллектуальных и личностных характеристик / Т. А. Глинкина // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2008. — № 1. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-kak-kompleks-intellektualnyh-i-lichnostnyh-harakteristik (дата обращения: 26.05.2026). — Текст: электронный.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: учебник для вузов / В. Н. Дружинин. — 3-е изд. — Москва: Юрайт, 2025. — 349 с. — (Высшее образование). — Текст: непосредственный.
7. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. — Кострома: Авантитул, 2007. — 60 с. — Текст: непосредственный.
8. Нестер Е. Ф. Вербальная креативность как предиктор совладающего поведения в юношеском возрасте / Е. Ф. Нестер // Вестник БарГУ. Серия: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (Литературоведение). — 2023. — С. 95–100. — Текст: непосредственный.

9. Семенова С. Н. Тест креативности Торренса / С. Н. Семенова // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. — URL: https://bigenc.ru/c/test-kreativnosti-torrensa-56f039/?v=9453382 (дата обращения: 02.05.2026). — Текст: электронный.
10. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. — Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2002. — 44 с. — Текст: непосредственный.
11. Anni K. Personality profiles of 263 occupations / K. Anni, U. Vainik, R. Mõttus // Journal of Applied Psychology. — 2025. — Vol. 110, No. 4. — P. 481–511.— Текст: непосредственный.
12. Lazarus R. S. Stress, Appraisal, and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York: Springer Publishing Company, 1984. — 456 p. — Текст: непосредственный.
13. Mednick S. A. The associative basis of the creative process / S. A. Mednick // Psychological Review. — 1962. — Vol. 69, No. 3. — P. 220–232. —Текст: непосредственный.
14. Naruka A. Creativity as a respite during COVID-19: A Study on selected Psychological Factors / A. Naruka, C. Acharya, T. Vashisth, M. Tiwari, V. Saini // South Eastern European Journal of Public Health (SEEJPH). — 2025. — Vol. XXVI, Special Issue 1. — P. 6513–6524. — URL: https://seejph.com/index.php/seejph/article/view/5722 (дата обращения: 27.04.2026). — Текст: электронный.
15. Torrance E. P. The Creative Personality and the Ideal Pupil / E. P. Torrance // Teachers College Record. — 1963. — Vol. 65, No. 3. — P. 220–226. — Текст: непосредственный.

Влияние стилей семейного воспитания на формирование эмоциональной устойчивости и уровня тревожности у детей: системный анализ

Стерлигова Ольга Сергеевна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В статье представлен теоретический анализ проблемы обусловленности детской тревожности особенностями семейного воспитания и детско-родительского взаимодействия. На основе обзора современных исследований (2021–2025 гг.) и классических трудов прослеживается динамика развития тревожных состояний в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах. Автор обосновывает тезис о том, что стиль родительского взаимодействия служит фундаментом эмоциональной устойчивости личности, тогда как деструктивные формы воспитания приводят к хронизации тревоги, нарушениям адаптации и психосоматическим расстройствам. Так же уделяется внимание механизмам передачи семейных сценариев из поколения в поколение, роли отца в социализации и влиянию цифровой среды на тревожность современных подростков.

Ключевые слова: *детская тревожность, стили семейного воспитания, эмоциональная устойчивость, детско-родительские отношения, гиперопека, сепарация, психическое развитие, авторитарный стиль, школьный невроз.*

Influence of family upbringing styles on the formation of emotional stability and anxiety level in children: a systemic analysis

The article presents a theoretical analysis of the problem regarding the conditioning of child anxiety by the specific features of family upbringing and parent-child interaction. Based on a review of modern studies (2021–2025) and classical works, the dynamics of anxiety state development in preschool, primary school, and adolescence are traced. The author substantiates the thesis that the style of parental interaction serves as the foundation for an individual's emotional resilience, whereas destructive parenting forms lead to the chronification of anxiety, maladaptation, and psychosomatic disorders. Furthermore, attention is paid to the mechanisms of intergenerational transmission of family scenarios, the father's role in socialization, and the influence of the digital environment on the anxiety of modern adolescents.

Keywords: *child anxiety, parenting styles, emotional resilience, parent-child relationships, overprotection, separation, mental development, authoritarian style, school neurosis.*

Введение

Семья традиционно рассматривается в психологической науке не просто как среда обитания, а как активный конструктор психической реальности ребенка, первичный институт социализации. Именно в семье закладываются основы личности, формируется картина мира и модели взаимодействия с окружающими. Как отмечают

исследователи Е. В. Жуковская и Т. В. Громова, личность не является врожденной характеристикой; она формируется в процессе деятельности и социального научения, где родители выступают главными образцами для подражания и источниками обратной связи [8].

Однако в современных условиях институт семьи претерпевает значительные трансформации. Уровень тревожности детей выступает ключевым индикатором качества детско-родительских отношений. Если семья не выполняет функцию «безопасной гавани», удовлетворяя базовую витальную потребность ребенка в защищенности, естественная адаптивная тревога, необходимая для самосохранения, трансформируется в устойчивую личностную черту — тревожность.

Согласно современным данным, представленным в работе Н. Н. Киселевой и Е. Е. Крашенинникова, даже при равном количестве времени, проводимом ребенком в образовательных учреждениях, хаотичная или деструктивная домашняя среда оказывает на личность более глубокое воздействие, чем любые педагогические программы [9]. Проблема приобретает особую остроту в связи с ростом невротизации подрастающего поколения.

Цель данной работы — на основе анализа 10 ключевых научных источников проследить, как именно родительские установки формируют эмоциональную сферу ребенка на различных этапах онтогенеза: от дошкольного детства до подросткового периода.

Теоретические аспекты проблемы тревожности и родительского отношения

1. Понятие тревожности и страха: разграничение феноменов

Прежде чем анализировать влияние воспитания, необходимо разграничить понятия «страх» и «тревога». В классической работе А. И. Захарова указывается, что страх — это аффективная реакция на конкретную, определенную угрозу (темнота, животные, высота), что является нормой для определенных возрастных этапов. Тревога же представляет собой диффузное, беспредметное предчувствие опасности, состояние внутреннего напряжения [10]. Именно тревога, становясь хронической при неправильном воспитании, перерастает в невроз и патологическое формирование личности.

2. Классификация стилей воспитания

Стиль семейного воспитания — это устойчивый паттерн поведения родителей, включающий в себя эмоциональное отношение к ребенку, методы контроля и способы коммуникации. Д. И. Зотова в своем обзоре проблем классификации выделяет, что большинство современных типологий базируются на двух координатах: «контроль — свобода» и «принятие — отвержение» [3]. Дисгармоничные стили (авторитаризм, гиперопека, попустительство, хаотичный стиль) нарушают базовые потребности ребенка, что неизбежно ведет к росту тревожности. Рассмотрим эту динамику в возрастном разрезе.

Дошкольный возраст: период формирования базового доверия и сепарационной тревоги

Дошкольное детство (3–7 лет) — это этап закладки «эмоционального каркаса» личности. Именно в этом возрасте тревожность ребенка имеет самую тесную, практически симбиотическую связь с биологическими и эмоциональными реакциями матери. Исследования Г. В. Митиной и Г. Ф. Шакировой подтверждают: эмоциональное состояние дошкольника находится в прямой корреляционной зависимости от материнской тревожности. Если мать транслирует беспокойство («не беги — упадешь», «там опасно»), ребенок считывает мир как угрожающее пространство, что блокирует его познавательную активность [6].

Центральная проблема возраста — нарушение процесса сепарации (отделения). Можно выделить три основных механизма возникновения патологической тревожности в этот период, обусловленных стилем воспитания:

1. Гиперопека (Симбиоз)

Как отмечают исследователи, родители, стремящиеся полностью контролировать жизнь ребенка, лишают его возможности получить личный опыт преодоления трудностей. По данным Т. В. Галич, такой стиль часто свойственен тревожно-мнительным родителям [7]. Ребенок перенимает (интериоризирует) родительский страх перед внешним миром. В результате, при поступлении в детский сад или попадании в новую среду, дошкольник испытывает паническую тревогу, так как не ощущает внутренних ресурсов для самостоятельного существования. Такая тревожность является «производной» от родительской неуверенности.

2. Авторитарный диктат

В возрасте 4–5 лет активно развивается детская инициативность. Если стиль воспитания базируется на подавлении воли и жестких запретах, инициатива ребенка наталкивается на страх наказания. А. И. Захаров описывает механизм возникновения ночных кошмаров как следствие дневного подавления: жесткий контроль сознания ослабевает во сне, и вытесненные эмоции прорываются в виде пугающих образов [10]. Формируется «базальная тревога» — устойчивое ощущение собственной беспомощности и незащищенности перед лицом потенциально враждебного мира.

3. Непоследовательность воспитания

Дошкольники крайне чувствительны к стабильности правил. Если реакции родителей хаотичны (сегодня за проступок ругают, завтра — не замечают), у ребенка не складывается предсказуемая картина мира. Согласно данным Г. В. Митиной [6], именно непоследовательность разрушает чувство базовой безопасности, заставляя ребенка постоянно «сканировать» настроение родителя. Постоянное ожидание неизвестной реакции взрос-

лого держит нервную систему в состоянии хронического стресса, истощая адаптационные ресурсы.

Младший школьный возраст: кризис компетентности и страх оценки

С переходом в школу (7–11 лет) ведущая деятельность меняется с игровой на учебную, и тревожность приобретает новую форму — социальную и академическую. Согласно А. И. Захарову, именно в этом возрасте происходит трансформация страхов: если дошкольники боятся сказочных персонажей и темноты, то младшие школьники — «быть не тем», не соответствовать ожиданиям группы и значимых взрослых [10]. В этот период семья начинает активно транслировать социальные ожидания.

1. Феномен школьной тревожности

Тревожность закрепляется как реакция на оценочные ситуации: ребенок боится совершить ошибку, так как она воспринимается им не как часть учебного процесса, а как угроза потери родительской любви. Это коррелирует с данными Е. В. Казаковой и Л. В. Соколовой, которые провели сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников. Их исследование показало, что дети из семей с жестким контролем демонстрируют более высокие показатели школьной дезадаптации [1].

2. Основные факторы риска в семейном воспитании:

— Ориентация на результат и «условная любовь». Родители начинают оценивать личность ребенка через призму его школьных успехов. Любовь трансформируется в «условную»: «Мы тебя любим, только если ты отличник». О. Н. Ткаченко в своей работе указывает, что в таких семьях формируется тип «удобного ребенка», который подавляет свои истинные эмоции и желания ради сохранения связи с родителями [4]. Тревожность младшего школьника в данном случае — это, по сути, страх отвержения.

— Сравнение со сверстниками. Деструктивный паттерн сравнения ребенка с более успешными одноклассниками разрушает хрупкую самооценку. Хроническая школьная тревожность ведет к феномену «аффективного торможению интеллекта»: стресс блокирует когнитивные функции (память, внимание). Мозг ребенка занят не решением задачи, а сканированием угрозы со стороны родителя. Это приводит к снижению успеваемости, что еще больше усиливает критику, замыкая порочный круг.

— Роль отца как проводника в социум. Если в дошкольном возрасте доминировала связь с матерью, то теперь на первый план выходит фигура отца. Е. А. Сафронова и Р. О. Горин подчеркивают, что отец выполняет функцию «инструментальной» поддержки: он учит ребенка преодолевать трудности, формирует дисциплину и дает чувство защищенности перед внешним миром [5]. Если отец отсутствует, критикует или эмоционально холоден, ребенок остается в симбиотической связи с матерью, что затрудняет социализацию и повышает тревожность перед школьным коллективом.

Подростковый возраст: кризис идентичности и борьба за автономию

Подростковый возраст (12–17 лет) характеризуется пиком личностной тревожности, связанной с самоопределением, гормональной перестройкой и межличностными отношениями. И. И. Черемискина и О. В. Андреева выявили прямую статистически значимую взаимосвязь между дисгармоничными типами родительского отношения и высоким уровнем тревожности у подростков [2]. Подростковая тревожность — прямой результат конфликта между острой потребностью в независимости (сепарации) и устаревшим стилем семейного контроля.

1. Затяжная гиперопека (инфантилизация)

Если родители продолжают опекать подростка как маленького ребенка, игнорируя его взросление, возникает острый конфликт идентичности. А. И. Захаров отмечает, что гиперопека в этом возрасте часто маскирует страх родителей перед собственным одиночеством [10]. Неумение принимать решения и брать на себя ответственность порождает глубокую социальную тревожность — страх перед будущим, перед выбором профессии. Подросток чувствует себя некомпетентным в реальной жизни и часто демонстрирует выученную беспомощность.

2. Отчужденность и попустительство

Противоположный полюс — эмоциональный холод или полное безразличие родителей («Живи как хочешь»). В этот уязвимый период отчужденность переживается подростком как экзистенциальное одиночество. Тревога здесь проявляется как базовое чувство незащищенности. Подросток не чувствует «тыла». Н. Н. Киселева в своем исследовании 2025 года обращает внимание на современный аспект этой проблемы: при эмоциональном вакууме в семье подростки уходят в цифровой эскапизм (социальные сети, игры), замещая реальную поддержку виртуальными суррогатами. Это создает иллюзию общения, но на глубинном уровне лишь усиливает чувство изоляции и тревоги [9].

3. Перфекционизм и «тревога достижений»

Современные исследования выделяют специфический вид расстройства — «тревогу достижений». Подростки из семей с высокими амбициями живут в состоянии хронического эмоционального выгорания. Они панически боятся не оправдать вложенные в них ресурсы (финансовые, эмоциональные). Родители часто рассматривают ребенка как проект или как способ компенсации собственных неудач («нарциссическое расширение»). Это приводит к нервным срывам накануне экзаменов (ЕГЭ/ОГЭ) и психосоматическим заболеваниям.

Обобщение и синтез данных

Комплексный анализ представленных источников позволяет сделать системные выводы о механизмах формирования тревожности на протяжении всего детства.

Во-первых, наблюдается инвариантность деструкции. Независимо от возраста ребенка, два крайних полюса воспитания — чрезмерный контроль (гиперопека/авторитаризм) и дефицит контроля (отчужденность/попустительство) — являются равномощными источниками тревоги. Как указывает Д. И. Зотова, гармоничное развитие возможно только в условиях «авторитетного» стиля, сочетающего теплоту с разумной требовательностью [3]. В первом случае (контроль) тревога вызвана подавлением «Я», во втором (отчуждение) — отсутствием опоры и границ.

Во-вторых, происходит эволюция формы тревожности. Она не статична, а трансформируется вместе с развитием психики ребенка:

— 3–6 лет: биологическая тревога (страх разлуки с матерью, нарушение безопасности);

— 7–11 лет: социальная тревога (страх оценки, несоответствия ожиданиям);

— 12–17 лет: личностная/экзистенциальная тревога (страх будущего, самоопределения, одиночества).

В-третьих, важнейшую роль играет родительская рефлексия. Исследования (в частности, Е. В. Жуковской [8]) подтверждают, что решающим фактором является не столько разовая педагогическая ошибка, сколько способность родителя к осознанию своего поведения. Автоматическое следование деструктивным сценариям часто является следствием «межпоколенной трансляции травмы» — родители воспроизводят стиль воспитания своих родителей, даже если он был травмирующим.

Заключение

Подводя итог исследованию, можно утверждать, что стиль семейного воспитания является главным предиктором (предсказателем) эмоционального благополучия ребенка. Семья выступает своего рода «психологической маткой», которая должна обладать эластичностью — растягиваться и видоизменяться по мере взросления личности:

Дошкольный возраст требует создания условий для надежной привязанности и безусловной безопасности.

Младший школьный возраст нуждается в поддержке компетентности ребенка без жесткой привязки самооценки к академическим баллам.

Подростковый возраст предполагает неизбежную трансформацию иерархического контроля в партнерство, доверие и уважение личных границ.

Только гибкость родительской позиции, основанная на принятии и эмпатии, способна предотвратить хронизацию тревоги и обеспечить формирование гармоничной, эмоционально устойчивой личности. Практическая значимость данного вывода заключается в необходимости психологического просвещения родителей и коррекции дисгармоничных стилей воспитания как основного метода профилактики детских неврозов.

Литература:

1. Казакова Е. В., Соколова Л. В. Сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания // Российский психологический журнал — 2021.
2. Черемискина И. И., Андреева О. В. Взаимосвязь типа родительского отношения и тревожности у подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология — 2022.
3. Зотова Д. И. Проблемы классификации стилей родительского воспитания // Вестник магистратуры — 2023.
4. Ткаченко О. Н. Особенности тревожности младших школьников в семьях с различным стилем родительского отношения // Вестник науки — 2025.
5. Сафронова Е. А., Горин Р. О. Влияние детско-родительских отношений на формирование личности ребенка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук — 2025.
6. Митина Г. В., Шакирова Г. Ф. Взаимосвязь семейной ситуации и эмоционального развития детей дошкольного возраста// Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы — 2022.
7. Галич Т. В. Проблема влияния детско-родительских отношений на тревожность ребенка // Скиф. Вопросы студенческой науки — 2022.
8. Жуковская Е. В., Громова Т. В. Влияние семьи на формирование личности ребенка// Международный журнал гуманитарных и естественных наук — 2024.
9. Киселева Н. Н., Крашенинников Е. Е. Классификация стилей и особенностей семейного воспитания на современном этапе развития института семьи // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 2.
10. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. — СПб. : Союз, 2004. — 447 с.

Нейрофизиологические предикторы модификационных изменений тела

Сычева Мария Алексеевна, студент
Научный руководитель: Репалова Наталья Владимировна, кандидат биологических наук, доцент
Курский государственный медицинский университет

В статье рассматриваются нейрофизиологические особенности, являющиеся причинами тяги к татуировкам и пирсингу. Несмотря на популярность модификаций тела, исследования связывают их с нейробиологическими механизмами самоповреждающего поведения. Основными факторами выступают импульсивность и снижение контроля со стороны префронтальной коры. Таким образом, татуировки и пирсинг могут служить внешним маркером особенностей работы нервной системы.

Ключевые слова: *модификации тела, пирсинг, татуировка, пограничное расстройство личности, ПРЛ, синдром дефицита внимания и гиперактивности, СДВГ, расстройства аутистического спектра, РАС, самоидентификация.*

Neurophysiological predictors of body modification changes

This article examines the neurophysiological causes of the urge to get tattoos and piercings. Despite their popularity, research links these body modifications to neurobiological mechanisms of self-harm. The main factors are impulsivity and decreased control of the prefrontal cortex. Thus, tattoos and piercings may serve as an external marker of nervous system functioning.

Keywords: *body modifications, tattoo, piercing, borderline personality disorder, BPD, attention-deficit/hyperactivity disorder, ADHD, autism spectrum disorder, ASD, self-identification.*

Введение

Татуировки и пирсинг всегда являлись частью многих культур мира [1, 16]. Изначально модификация тела была данью определённым религиозным ритуалам [24]. Позднее стала отличительной чертой людей из порицаемых слоёв общества [2]. В последние десятилетия модификации тела — от татуировок и пирсинга до радикальных эстетических трансформаций — перестали быть атрибутом узких субкультур, превратившись в глобальный социокультурный феномен [1, 24, 47]. Согласно данным Pew Research Center, около 32 % взрослых людей в мире имеют хотя бы одну татуировку, а в возрастной группе от 18 до 29 лет этот показатель достигает 41 % [47]. Модификация тела стала модой, и множество людей больше не считает это чем-то особенным [22]. В среднем около 20 % населения мира выражают явно положительное отношение к татуировкам, и около 16 % — к пирсингу. 66–71 % населения относятся к подобным модификациям тела нейтрально [47].

Масштаб распространения татуировок и пирсинга в современном обществе невольно заставляет задуматься о его причинах. Психологические мотивации часто не дают полного ответа на вопрос о причинах такого выбора [12, 37]. Современные исследования демонстрируют, что за стремлением к изменению физического облика могут стоять специфические нейрофизиологические предикторы [3, 5]. Знание физиологического фундамента этих процессов необходимо для дифференциации нормативного самовыражения и патологических состояний, таких как, например, дисморфофобия [2].

Цель: изучить нейрофизиологические предикторы модификационных изменений тела.

Материалы и методы: Для достижения поставленной цели был проведен анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросу о склонности к модификациям тела с точки зрения нейрофизиологии. Поиск источников осуществлялся с помощью поисковой системы по научным публикациям «Google Академия», баз данных eLibrary.ru, CyberLeninka, PubMed. Рассматривались публикации периода с 2016 по 2026 год. Для поиска использовались следующие **ключевые слова** и их комбинации: «татуировка», «пирсинг», «модификации тела», «изменения функционирования нервной системы», «нейрофизиологические особенности людей с татуировками», а также их англоязычные аналоги: body modifications, tattoo, piercing, borderline personality disorder (BPD), attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), autism spectrum disorder (ASD), self-identification.

Результаты исследования. С позиции нейрофизиологии стремление к нанесению татуировок и пирсинга (особенно повторное) — это **поведенческий паттерн, управляемый нейрогуморальной системой в ответ на контролируемый болевой стресс**, который активирует мощный выброс эндорфинов, дофамина и адреналина.

Модификация тела сопровождается повреждением кожных покровов и болью, что активирует антиноцицептивную систему. В ответ на угрозу происходит массовый выброс эндорфинов, которые блокируют болевые сигналы и вызывают состояние лёгкой эйфории или расслабления [35].

Процесс завершения татуировки и созерцание готового результата (особенно когда он нравится) активируют систему вознаграждения мозга. Выделяется **дофамин** — нейромедиатор удовольствия и удовлетворения. В мозге

формируется устойчивая нейрональная связь «боль-преодоление-награда», что формирует желание повторить этот опыт.

Страх перед сеансом и сама процедура провоцируют активацию симпатического отдела вегетативной нервной системы. Нервная система работает в режиме «бей или беги», даже в состоянии покоя [34]. Симпатическая нервная система запускает симпатоадреналовую систему, в результате чего повышается уровень адреналина и кортизола в крови [9, 36, 35]. Это в свою очередь мобилизует организм, учащает сердцебиение и дает мощный прилив энергии (эффект «бодрости»). Кроме того, организм учится адаптироваться к контролируемому физическому стрессу. Физиологически это ощущается как победа над собственным телом, что снижает уровень общего системного напряжения.

Все вышеописанные изменения лежат в основе определенных поведенческих реакций. Люди с большим количеством пирсинга или тату часто демонстрируют черты синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) [15, 25, 41]. Учёные из Швеции провели исследование добровольцев, имеющих хотя бы одну татуировку или пирсинг, исключая обычный прокол ушей [41]. Результаты исследования показали, что лица с модификациями тела имели довольно высокие баллы по шкале ADHD (шкала диагностики СДВГ у взрослых), которая включает в том числе «поиск новизны» [25, 41, 43, 44, 45]. Примечательно, что ярко выраженные признаки СДВГ были характерны для имеющих 2 и более пирсингов и сравнительно мало выражены у людей с татуировками [41].

Мозг при СДВГ испытывает дефицит дофамина [15, 20, 48]. Татуировки и пирсинг являются мощными его стимуляторами, как было сказано выше [37, 41]. Кроме того, процесс нанесения тату вызывает выброс нейромедиаторов, которые на время «компенсируют» внутренний дефицит и дают ощущение драйва или спокойствия [25, 48]. Одна из ключевых черт СДВГ является сложность с торможением импульсов (связано с передней поясной извилиной, поскольку префронтальная кора является ключевым центром тормозного контроля и оценки долгосрочных перспектив) [15, 31, 35]. Структурное и функциональное несовершенство префронтальной коры (снижение метаболизма глюкозы, задержка миелинизации), являющееся следствием генетически детерминированного нарушения действия дофаминергической системы, приводит к характерному дефициту поведенческого торможения, что в свою очередь является основой принятия импульсивных решений без учёта последствий и рисков [6, 20, 33, 48]. Решение сделать татуировку часто принимается спонтанно, под влиянием моментальных импульсов, без длительного планирования последствий [6, 33]. Эйфория, стресс, желание самоутвердиться не проходят «фильтрацию» и сразу преобразуются в цель и действие [7, 9]. Причем при СДВГ обыденные действия не приводят к активизации дофаминовых рецепторов, мозг хронически получает недостаточную стимуляцию (дофаминовое голодание) [15, 48]. Это формирует поведение, направленное на поиск новых сильных ощущений [3, 25]. В этом случае татуировки и пирсинг могут стать доступным способом получения желаемой новизны [41].

Люди с СДВГ часто чувствуют «хаос» в мыслях и сенсомоторное возбуждение [25, 33, 38]. Физическая боль при нанесении тату и фиксация изменений на коже помогают буквально «почувствовать свое тело», что дает временное ощущение контроля и стабильности [15, 21, 25, 33, 34, 37, 41]. Процесс нанесения татуировки или прокол обеспечивает мощный приток соматосенсорных ощущений (вибрация, боль, давление), который на время заглушает фоновое двигательное возбуждение и дает мозгу возможность «переключиться» с хаотического потока стимулов на фокусировку через тело [21, 34]. Также модификации помогают сформировать и закрепить образ «Я», который при СДВГ часто бывает размытым [2, 18].

Изменения в полосатом теле (система вознаграждения) и миндалевидном теле (эмоции) делают человека более чувствительным к немедленному вознаграждению [15, 31, 35]. Татуировка — это быстрый способ получить визуальный результат и эмоциональный всплеск здесь и сейчас [25, 41].

Некоторые исследователи рассматривают нанесение татуировок и пирсинга как форму несуицидального самоповреждающего поведения (НСПП) [8, 16, 21]. Согласно исследованию Solís-Bravo и соавторов, у подростков с НСПП наличие татуировок коррелирует с большей тяжестью самоповреждающего поведения [26]. В пользу аналогии между модификациями тела и НСПП свидетельствуют данные исследований, где у испытуемых, имеющих тату или пирсинг, наблюдались намеренные ожоги, удары по телу, создание препятствий для заживления ран и т. д. [10, 37].

Можно предположить, что такая корреляция указывает на сходные нейрофизиологические механизмы возникновения как тяги к самоповреждению, так и к модификации тела [35, 42]. У пациентов с НСПП наблюдается уменьшение объемов серого вещества в передней поясной извилине, миндалевидном теле, островковой доле и полосатом теле [5, 19, 35]. Что может привести к трудностям в управлении эмоциями и подавлении импульсов [6, 7]. Человеку становится сложнее «взять себя в руки» в стрессовой ситуации [34].

Кроме того, происходит нарушение обработки страха. Это может проявляться либо как повышенная тревожность, либо, наоборот, как неспособность распознать опасность [9, 23]. Также снижается способность получать удовольствие (ангедония) и возникает дефицит мотивации [5]. Человеку труднее оценивать выгоду от своих действий, что ведет к апатии или формированию зависимостей (поиск «сильных» стимулов) [6, 36]. Изменения со стороны островковой доли приводят к проблеме интуитивного принятия решений [35]. Человек может перестать «чувствовать», какое решение правильное. Возникают трудности в понимании собственного внутреннего состояния [3, 5].

Стоит упомянуть, что у людей, имеющих эпизоды НСПП, часто наблюдается более высокий порог болевой чувствительности и высокая переносимость боли, что объясняется дисфункцией опиоидной системы мозга, которая ответственна за формирование не только физической, но и социальной боли, чувство опустошения [11, 36, 42]. Самоповреждающее поведение способствует искусственной активации системы для подавления ощущения пустоты [36, 42].

По данным из журнала Humanities and Social Sciences Communications, татуировки и пирсинг чаще встречаются у людей, сообщающих о жестоком обращении или пренебрежении в детстве. Причем, чем тяжелее опыт, тем выше вероятность бодимодификаций [39, 46].

Вызывают интерес работы Мартина Блэйя и его соавторов, в которых прослеживается соотношение между пограничным расстройством личности (ПРЛ) и наличием модификаций (у 70,7 % пациентов был пирсинг, у 69,8 % — татуировки) [27, 28]. Исследования нейровизуализации у пациентов с ПРЛ показали сниженную синаптическую плотность, объёма гиппокампа и миндалевидного тела, участвующих в контроле негативных эмоций [23, 28]. ПРЛ напрямую связано с опиоидной системой, так как одним из симптомов расстройства является «внутренняя пустота» [23]. Основой для эмоциональной нестабильности при ПРЛ служит снижение контроля со стороны префронтальной коры над лимбической системой [23, 27]. Всё это повышает риск импульсивности и аутоагрессивного поведения, которые становятся причиной модификации тела [6, 27].

В вышеупомянутом шведском исследовании была выявлена умеренно сильная взаимосвязь между наличием более 1 пирсинга и положительным результатом скрининга на синдром Аспергера, относящегося к группе расстройств аутистического спектра (РАС) [4, 40, 41]. Мета-анализ восьми фМРТ-исследований показал, что у имеющих РАС при активации процессов самовосприятия и различия «я и другой человек» наблюдается аномальная гипофункция билатеральной нижней поверхности лобной извилины, входящей в систему зеркальных нейронов [29, 30, 32, 49, 50]. Это напрямую связано с нарушениями социальных взаимодействий, что характерно для некоторых людей с модификациями тела [12, 14].

Таким образом, склонность к татуировкам и пирсингу это не просто культурный выбор, но зависимое от нейрофизиологических факторов явление [3, 5, 27, 41]. Конечно, не все носители тату или пирсинга имеют вышеперечисленные особенности [1, 22]. Культурные и социальные факторы также играют роль [1, 16, 24]. Например, можно выделить несколько групп социальных мотивов модификации тела [2, 22]. Личные мотивы включают в себя желание оставить память о важном событии в жизни, продемонстрировать верность чему- или кому-либо [1, 18]. В различных субкультурах (среди реперов, металлистов, байкеров, футбольных фанатов) татуировка часто выступает как знак отличия от других групп или маркер принадлежности к определённой общности [16, 24]. Подражание «значимым другим», влияние знакомых или стремление соответствовать групповым нормам могут также стать мотивами для нанесения татуировки [2, 12].

С нейрофизиологической точки зрения, всех лиц с татуировками и пирсингом можно дифференцировать на две группы [13, 37]. Первая — нормативная, где модификации тела служат элементом культуры или украшения, не сопровождаясь признаками психологического дискомфорта [1, 22]. Представители этой группы чаще всего имеют одну татуировку, расположенную на скрытых от постороннего взгляда участках тела [13]. Вторая — патологическая (дисморфофическая), при которой модификация тела выступает маркером нейрофизиологической дисфункции мозга [2, 17, 37]. Такие люди воспринимают тело как «холст»: модификации наносятся на видимые области, нередко не оставляя свободного сантиметра кожи [13, 14].

Исходя из всего выше сказанного, можно предположить, что склонность к татуировкам и пирсингу, помимо социальных факторов, прочно связана с комплексом нейрофизиологических дисфункций, таких как изменение префронтальной коры, уменьшение объемов серого вещества в передней поясной извилине, миндалевидном теле, островковой доле и полосатом теле, дисфункция тормозных систем мозга, дефицит дофаминовой системы, активация симпатоадреналовой системы, дефицит опиоидных пептидов мозга. Выявленные корреляции позволяют рассматривать модификации тела не только как социокультурный феномен, но и как поведенческий маркер, потенциально связанный с особенностями функционирования нервной системы.

Литература:

1. Татуировка как социокультурное явление. — Текст: электронный // CyberLeninka: [сайт]. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-kak-sotsiokulturnoe-yavlenie/viewer (дата обращения: 04.06.2026).
2. Банников К. Л., Чианкони П. Татуировка: конфликтный треугольник тела, социума и знака // Studia Religiosa Rossica: научный журнал о религии. — 2022. — № 1. — С. 91–109. https://elibrary.ru/item.asp?id=48048476
3. Батуев Б. Б., Онучин А. А., Сухов С. В. Оптимизация передачи сигнала между нейронными популяциями с помощью воздействия на контрольные узлы // Моделирование и анализ данных. — 2025. — Т. 15, № 3. — С. 94–112. URL: https://psyjournals.ru/journals/mda/archive/2025_n3/Batuev_Onuchin_Sukhov
4. Божкова Е. Д., Баландина О. В., Коновалов А. А. Расстройства аутистического спектра: современное состояние проблемы // Современные технологии в медицине. — 2020. — Т. 12, № 2. — С. 104–115. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rasstroystva-autisticheskogo-spektra-sovremennoe-sostoyanie-problemy-obzor/viewer

5. Нейропсихологические и личностные особенности пациенток подростково-юношеского возраста с депрессивными состояниями. — Текст: электронный // CyberLeninka: [сайт]. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskie-i-lichnostnye-osobennosti-patsientok-podrostkovo-yunosheskogo-vozrasta-s-depressivnymi-sostoyaniyami/viewer (дата обращения: 04.06.2026).
6. Воронцова О. Ю., Ениколопов С. Н., Медведева Т. И., Бойко О. М. Импульсивность и нарушения планирования будущего как косвенные признаки суицидального риска у женщин молодого возраста // Медицинская психология в России. — 2021. — Т. 13, № 4 (69). — С. 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/impulsivnost-i-narusheniya-planirovaniya-buduschego-kak-kosvennye-priznaki-suitsidalnogo-riska-u-zhenschin-molodogo-vozrasta/viewer
7. Гагарина, М. А. Апробация русскоязычной короткой версии методики «Шкала импульсивного поведения (UPPS-P)» / М. А. Гагарина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2021. — Т. 10, № 4 (37). — С. 175–180. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aprobatsiya-russkoyazychnoy-korotkoy-versii-metodiki-shkala-impulsivnogo-povedeniya-upps-p
8. Давидовский С. В., Игумнов С. А. Современные концепции и особенности проявления самоповреждающего поведения // Суицидология. — 2020. — Т. 11, № 3. — С. 33–43. — DOI: 10.32878/suiciderus. 20–11–03(40)-33–43. https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-i-osobennosti-proyavleniya-samopovrezhdayuschego-povedeniya
9. Дарьин Е. В., Зайцева О. Г. Этиология и факторы риска несуицидального самоповреждающего поведения // Медицинский вестник Юга России. — 2023. — Т. 14, № 1. — С. 13–23. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etiologiya-i-faktory-riska-nesuitsidalnogo-samopovrezhdayuschego-povedeniya/viewer
10. Евсеев В. Д., Мандель А. И., Кадочникова С. В. Несуицидальные самоповреждения и подверженность к модификации тела в неклинической популяции мужчин призывного возраста // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. — 2022. — № 3 (116). — С. 37–43. DOI: 10.26617/1810–3111–2022–3(116)-37–43.
11. Зинчук М. С., Аведисова А. С., Войнова Н. И., Кустов Г. В., Пашнин Е. В., Гуляева Н. В., Гуэхт А. Б. Восприятие боли при несуицидальном самоповреждающем поведении // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 2020. — Т. 120, № 12. — С. 144–152. URL: https://www.researchgate.net/publication/348585985_Pain_perception_and_nonsuicidal_self-injurious_behavior
12. Кожухарь Г. С. Социально-психологические феномены и факторы, связанные с модификациями тела у подростков и молодежи // Современная зарубежная психология. — 2020. — Т. 9, № 4. — С. 56–65. — DOI: 10.17759/jmfp.2020090405. — URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n4/Kozhukhar
13. Кожухарь, Г. С. Социально-психологические феномены и факторы, связанные с модификациями тела у подростков и молодежи / Г. С. Кожухарь // Современная зарубежная психология. — 2020. — Т. 9, № 4. — С. 56–65. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n4/Kozhukhar
14. Малахаева С. К., Рахманина В. А. Аутоагрессия и эмоциональный интеллект у лиц с модификацией тела пирсингом // Baikal Research Journal. — 2025. — Т. 16, № 4. — С. 1665–1675. — DOI: 10.17150/2411–6262.2025.16(4).1665–1675. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/autoagressiya-i-emotsionalnyy-intellekt-u-lits-s-modifikatsiey-tela-pirsingom
15. Марайкин, В. О. СДВГ как предиктор болезней зависимого поведения: тезисы доклада на конференции / В. О. Марайкин, А. В. Александрова; науч. рук. М. В. Овсянников // 76 итоговая научная конференция студентов Ростовского государственного медицинского университета: сборник материалов. — Ростов-на-Дону, 2022. — С. 87–89. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49511568
16. Обиночная Т. В., Ениколопов С. Н. Телесные модификации как культурно-исторический феномен самоповреждающего поведения // Психология человека в образовании. — 2023. — Т. 5, № 2. — С. 224–235. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/telesnye-modifikatsii-kak-kulturno-istoricheskiy-fenomen-samopovrezhdayuschego-povedeniya/viewer
17. Озодов Ж. Х. Медико-социальные и экономические последствия некачественных татуировок и процедур их удаления // Экономика и социум. — 2025. — № 11(138)-1. — 1098–1103 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-sotsialnye-i-ekonomicheskie-posledstviya-nekachestvennyh-tatuirovok-i-protsedur-ih-udaleniya
18. Орлова Л. В. Аспекты трансформации Я-концепции при смене визуального образа // Интерактивное образование. — 2020. — № 3 (3). — С. 1–5. — URL: https://interactive-plus.ru/ru/author/602390
19. Польская Н. А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии: автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.04. — Москва, 2017. — 51 с. URL: https://www.dissercat.com/content/fenomenologiya-i-funktsii-samopovrezhdayushchego-povedeniya-pri-normativnom-i-narushennom
20. Сухорукова, Наталия Альбертовна. Изучение эффектов и механизма действия ноотропных препаратов на трансляционной модели синдрома дефицита внимания: автореферат дис.... кандидата биологических наук: 3.3.6. / Сухорукова Наталия Альбертовна; [Место защиты: ФГБНУ «Научно-исследовательский институт фармакологии имени В. В. Закусова»; Диссовет 24.1.183.01 (Д 001.024.01)]. — Москва, 2023. — 24 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_011920396/

21. Тищенко И. А. Мотив самоидентификации при нанесении татуировок // Модернизация российского общества и образования: материалы XXII нац. науч. конф. (с междунар. участием). Таганрог, 2021. С. 756–759. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46337026
22. Тищенко И. А., Макарова, Е. А. Татуировка как одна из модификаций тела и мотивационные установки для ее нанесения / Е. А. Макарова, И. А. Тищенко // Статья // Вестник Таганрогского института управления и экономики. — 2021. — № 2(34). — С. 88–92. — EDN WSNYZN. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=47422993
23. Трабелси Ф., Кряжкова Д. Ю., Федотов И. А. Нейробиологические и психосоциальные механизмы патогенеза аутоагрессивного поведения при пограничном расстройстве личности (обзор литературы) // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. — 2024. — Т. 12, № 1. — С. 121–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neyrobiologicheskie-i-psihosotsialnye-mehanizmy-patogeneza-autoagressivnogo-povedeniya-pri-pogranichnom-rasstroystve-lichnosti
24. Троцук, И. В. Татуировка как предмет социологического интереса: несколько функциональных особенностей в современном обществе / И. В. Троцук, В. А. Воронина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология/ RUDN Journal of Sociology. — 2024. — Т. 24, № 2. — С. 477–492. https://cyberleninka.ru/article/n/tatuirovka-kak-predmet-sotsiologicheskogo-interesa-neskolko-funktsionalnyh-osobennostey-v-sovremennom-obschestve
25. Эргашева, Н. Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (или СДВГ). Медицинский взгляд на проблему / Н. Н. Эргашева, М. З. Юнусов // Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. — 2022. — Т. 2, № 2. — С. 175–180. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnosti-ili-sdvg-meditsinskiy-vzglyad-na-problemu/viewer
26. Are Tattoos an Indicator of Severity of Non-Suicidal Self-Injury Behavior in Adolescents? Marco Antonio Solís-Bravo, Yassel Flores-Rodríguez, Liliana Guadalupe Tapia-Guillen, Aymara Gatica-Hernández [et al.] // Psychiatry Investigation. 2019. — Vol. 16, № 7. — P. 504–512. doi: 10.30773/pi.2019.03.00 URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31352732/
27. Avon V., Gullo N., Walker D. C. Borderline Personality Symptoms, Body Modification, and Emotional Regulation // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2025. — Vol. 22, No. 1. — P. 89. URL: https://www.mdpi.com/1660–4601/22/1/89
28. Blay M., Hasler R., Nicastro R., Pham E., Weibel S., Debbané M., Perroud N. Body Modifications in Borderline Personality Disorder Patients: Prevalence Rates, Link with Non-Suicidal Self-Injury, and Related Psychopathology // Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation. — 2023. — Vol. 10. — P. 7. URL: https://www.researchgate.net/publication/368916614_Body_modifications_in_borderline_personality_disorder_patients_prevalence_rates_link_with_non-suicidal_self-injury_and_related_psychopathology
29. Canitano R., Palumbi R. Excitation/Inhibition Modulators in Autism Spectrum Disorder: Current Clinical Research // Frontiers in Neuroscience. — 2021. — Vol. 15. — P. 753274. — URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34916897/
30. d'Oleire Uquillas F., Sefik E., Li B., Trotter M. A., Steele K. A., Seidlitz J., Gesue R., Latif M., Fasulo T., Zhang V., Kislin M., Verpeut J. L., Cohen J. D., Sepulcre J., Wang S. S. H., Gomez J. Multimodal Evidence for Cerebellar Influence on Cortical Development in Autism: Structural Growth Amidst Functional Disruption // Molecular Psychiatry. — 2025. — Vol. 30, No. 4. — P. 1558–1572. — URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39390225/
31. de Castro-Manglano P., Soutullo Esperon C. Brain development in attention deficit hyperactivity disorder: A neuroimaging perspective review // European Psychiatry. — 2020. — Vol. 63, No. S1. — P. S147-S148. — DOI: 10.1192/j.eurpsy.2020.47. URL: https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/brain-development-in-attention-deficit-hyperactivity-disorder-a-neuroimaging-perspective-review/6F64CBBFCE58B9A0FD70D0581539069F
32. Fetit R., Hillary R. F., Price D. J., Lawrie S. M. The Neuropathology of Autism: A Systematic Review of Post-Mortem Studies of Autism and Related Disorders // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. — 2021. — Vol. 129. — P. 35–62. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34273379/
33. Glans M. R., Nilsson J., Bejerot S. Tattoos, Piercings, and Symptoms of ADHD in Non-Clinical Adults: A Cross-Sectional Study // Frontiers in Psychiatry. — 2024. — Vol. 14. — P. 1224811. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2023.1224811/full
34. Halliday A. R., Vucic S. N., Georges B., LaRoche M., Mendoza Pardo M. A., Swiggard L. O., McDonald K., Olofsson M., Menon S. N., Francis S. M., Oberman L. M., White T., van der Velpen I. F. Heterogeneity and Convergence across Seven Neuroimaging Modalities: A Review of the Autism Spectrum Disorder Literature // Frontiers in Psychiatry. — 2024. — Vol. 15. — P. 1474003. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11521827/
35. Kaess M, Hooley JM, Klimes-Dougan B, Koenig J, Plener PL, Reichl C, Robinson K, Schmahl C, Sicorello M, Westlund Schreiner M, Cullen KR. Advancing a temporal framework for understanding the biology of nonsuicidal self- injury: An expert review. Neurosci Biobehav Rev. 2021 Nov;130:228–239. doi: 10.1016/j.neubiorev.2021.08.022. Epub 2021 Aug 24. PMID: 34450182; PMCID: PMC8783544. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8783544/
36. Klein M. O., Battagello D. S., Cardoso A. R., Hauser D. N., Bittencourt J. C., Correa R. G. Dopamine: Functions, Signaling, and Association with Neurological Diseases // Cellular and Molecular Neurobiology. — 2019. — Vol. 39, No. 1. — P. 31–59. — DOI: 10.1007/s10571–018–0632–3. URL: https://doi.org/10.1007/s10571–018–0632–3

37. Mrozowska J. Modifying the body — selected personality correlates: Bachelor's thesis. — Krakow: Jagiellonian University, 2021. — 45 p. — URL: https://ruj.uj.edu.pl/handle/item/286659
38. Musullulu H. Evaluating Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD): A Review of Current Methods and Issues // Frontiers in Psychology. — 2025. — Vol. 16. — P. 1466088. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1466088/full
39. Owens R., Filoromo S. J., Landgraf L. A., Lynn C. D., Smetana M. R. A. Deviance as an Historical Artefact: A Scoping Review of Psychological Studies of Body Modification // Humanities and Social Sciences Communications. — 2023. — Vol. 10. — P. 33. — URL: https://www.nature.com/articles/s41599–023–01511–6
40. Pereira Pondé M., Stéfanie Silva Abreu Ribeiro dos Santos T., Siquara G. M. Clinical Markers of Hyperactivity in Patients with Autism Spectrum Disorder // Psicologia Argumento. — 2022. — Vol. 40, No. 109. — URL: https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/28038
41. Pirrone C., Castellano S., Platania G. A., Ruggieri S., Caponnetto P. Comparing the Emerging Psychological Meaning of Tattoos in Drug-Addicted and Not Drug-Addicted Adults: A Look Inside Health Risks // Health Psychology Research. — 2020. — Vol. 8, No. 2. — P. 9268. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7588846/
42. Reichl C., Heyer A., Brunner R., Parzer P., Völker J. M., Resch F., Kaess M. Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Axis, Childhood Adversity and Adolescent Nonsuicidal Self-Injury // Psychoneuroendocrinology. — 2016. — Vol. 74. — P. 203–211. — URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306453016306989
43. Spee B., Ishizu T., Leder H., Mikuni J., Kawabata H., Pelowski M. Neuropsychopharmacological Aesthetics: A Theoretical Consideration of Pharmacological Approaches to Causative Brain Study in Aesthetics and Art // Progress in Brain Research. — 2018. — Vol. 237. — P. 343–372. URL: https://www.sciencedirect.com/science/chapter/bookseries/abs/pii/S0079612318300219?via %3Dihub#preview-section-cited-by
44. Ustun B., Adler L. A., Rudin C., Faraone S. V., Spencer T. J., Berglund P., Gruber M. J., Kessler R. C. The World Health Organization Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Self-Report Screening Scale for DSM-5 // JAMA Psychiatry. — 2017. — Vol. 74, No. 5. — P. 520–527. — DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2017.0298. URL: https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2616166
45. Validity and Accuracy of the Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) Self-Report Scale (ASRS) and the Wender Utah Rating Scale (WURS) Symptom Checklists in Discriminating between Adults with and without ADHD // Brain and Behavior. — 2020. — Vol. 10, Iss. 6. — P. e01605. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/brb3.1605
46. Wang Y. J., Li X., Ng C. H., Xu D. W., Hu S., Yuan T. F. Risk Factors for Non-Suicidal Self-Injury (NSSI) in Adolescents: A Meta-Analysis // EClinicalMedicine. — 2022. — Vol. 46. — P. 101350. — URL: https://studia.reviste.ubbcluj.ro/index.php/subbnegotia/article/view/6799
47. Weldemariam H., Chegeni R., Pallesen S., Breivik G., Loland S., Sagoe D. The social perception of performance enhancement and body modification: a systematic review and meta-analysis on anabolic steroids, tattoos, and cosmetic surgery // Acta Psychologica. — 2026. — Vol. 263. — P. 106240. URL: https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106240
48. Wu, D., Wang, S., Wang, H. et al. Neural mechanisms and neuromodulation therapies for non-suicidal self-injury. Mol Psychiatry 30, 5513–5522 (2025). URL: https://www.nature.com/articles/s41380–025–03125–7
49. Yan Z., Rein B. Mechanisms of Synaptic Transmission Dysregulation in the Prefrontal Cortex: Pathophysiological Implications // Molecular Psychiatry. — 2022. — Vol. 27, No. 1. — P. 445–465. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33875802/
50. Yuan Y., Tao M., Zhou A., Guan X., Zhang J. Neural Mechanisms of Self-Processing in Autism: An ALE-Based Meta-Analysis // Acta Psychologica. 2025. Vol. 254. P. 104787.URL: https://doaj.org/article/0c8c421b8fbd4516bd49d6cf1cce0c19

Влияние педагогического стажа на профессиональное выгорание у учителей общеобразовательной школы

Федотова Яна Михайловна, студент магистратуры
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей профессионального выгорания педагогов общеобразовательной школы с разным педагогическим стажем. Установлена нелинейная связь между стажем и уровнем выгорания. Обоснована необходимость адресной профилактики для разных стажевых групп.

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, педагогический стаж, эмоциональное истощение, деперсонализация, резистенция.*

Impact of teaching experience on professional burnout in secondary school teachers

The article presents the results of an empirical study of professional burnout among secondary school teachers with different teaching experience. A non-linear relationship between experience and burnout level was established. The necessity of targeted prevention for different experience groups is substantiated.

Keywords: *professional burnout, teaching experience, emotional exhaustion, depersonalization, resistance.*

Профессиональная деятельность педагога относится к числу наиболее стрессогенных, что обусловлено высокой эмоциональной насыщенностью, интенсивным межличностным взаимодействием и значительной ответственностью за результаты труда [2, с. 45]. Одним из распространённых негативных последствий таких условий является синдром профессионального выгорания, который проявляется в эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции личных достижений [3, с. 86].

Несмотря на многочисленные исследования (К. Маслач, В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Т. И. Ронгинская), остаётся дискуссионным вопрос о характере связи между педагогическим стажем и уровнем выгорания. Одни авторы постулируют линейное нарастание симптомов, другие — U-образную или фазовую динамику [2, с. 112]. Данное противоречие определило цель настоящего исследования: уточнить закономерности профессионального выгорания педагогов общеобразовательных школ с разным педагогическим стажем.

Гипотеза исследования: синдром профессионального выгорания развивается в процессе длительной профессиональной деятельности педагога и зависит от его педагогического стажа, причём эта зависимость имеет нелинейный характер.

Эмпирической базой выступила школа г. Ярославля. Выборка составила 40 педагогов с педагогическим стажем от 2 до 30 лет. Респонденты были разделены на три группы: 1-я — стаж до 3 лет (n=11, средний возраст 24,3 года); 2-я — стаж от 4 до 10 лет (n=17, средний возраст 32,7 года); 3-я — стаж более 10 лет (n=12, средний возраст 45,2 года).

Использован комплекс психодиагностических методик:

1. «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони, Т. Новак (оценка субъективного уровня истощения);
2. «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко (выделение фаз: напряжение, резистенция, истощение);
3. «Определение психического выгорания» А. А. Рукавишникова (шкалы: психоэмоциональное истощение, личностное отдаление, профессиональная мотивация);
4. «Диагностика профессионального выгорания» (MBI) К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой (шкалы: эмоциональное истощение — EE, деперсонализация — DP, редукция личных достижений — PA).

Общий уровень выгорания. По экспресс-методике Каппони–Новак высокий и критический уровни выявлены у 20 % педагогов, средний (зона риска) — у 35 %. По методике Бойко фаза «резистенция» сформирована у 65 % учителей (средний балл 57,4). По MBI высокий уровень EE зафиксирован у 57,5 %, высокий уровень DP — у 70 % респондентов, что указывает на значительную распространённость выгорания. Данные исследования в таблице 1.

Таблица 1. **Показатели общего уровня выгорания**

Методика	Показатель	Доля (%)
Каппони, Новак	Высокий + критический уровень	20 % (8 чел.)
Бойко	Сформированная фаза «Резистенция»	65 % (26 чел.)
Рукавишников	Высокое истощение (стен ≥ 7)	62,5 % (25 чел.)
MBI	Высокое EE (≥27 баллов)	57,5 % (23 чел.)
MBI	Высокий DP (≥10 баллов)	70 % (28 чел.)

Проиллюстрируем это на рис. 1.

Стажевая динамика (методика Бойко). ANOVA выявила статистически значимые различия между группами по всем трём фазам ($p < 0{,}001$). В группе со стажем до 3 лет показатели ниже пороговых значений (напряжение — 36,2, резистенция — 41,5, истощение — 30,1). Группа 4–10 лет демонстрирует максимальные значения: резистенция — 62,3 (сформирована), напряжение — 48,7 (пограничное), истощение — 44,5 (близко к порогу). В группе более 10 лет резистенция остаётся сформированной (55,4), но напряжение и истощение снижаются. Данные представлены в таблице 2.

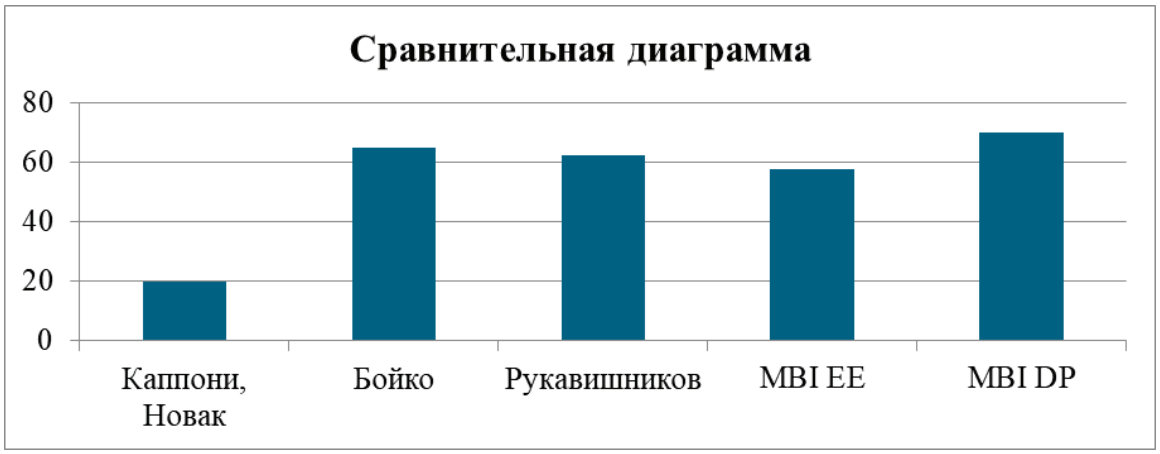


Рис. 1. **Сравнительная диаграмма доли педагогов с выраженным выгоранием по разным методикам**

Таблица 2. **Показатели фаз выгорания по методике В. В. Бойко в группах с разным стажем**

Фаза выгорания	Стаж до 3 лет (n=11)	Стаж 4–10 лет (n=17)	Стаж более 10 лет (n=12)	F-критерий	p-уровень
Напряжение	36,2 ± 5,1	48,7 ± 6,3	41,5 ± 5,8	14,27	<0,001
Резистенция	41,5 ± 4,9	**62,3 ± 7,1**	**55,4 ± 6,5**	32,41	<0,001
Истощение	30,1 ± 4,2	44,5 ± 6,8	39,2 ± 5,4	18,56	<0,001

Стажевая динамика (MBI). По всем трём шкалам различия значимы ($p < 0,01$). Начинающие педагоги: EE = 21,3 (норма), DP = 8,1 (норма), PA = 35,2 (высокая самооценка эффективности). Группа 4–10 лет: EE = 31,6 (высокий уровень), DP = 15,8 (высокий), PA = 29,4 (редукция). Группа более 10 лет: EE = 28,4 (выше нормы), DP = 13,2 (выше нормы), PA = 32,5 (зона риска). Корреляционный анализ показал положительную связь стажа с EE ($r=0,61$), DP ($r=0,64$) и резистенцией по Бойко ($r=0,68$) при $p<0,01$. Однако групповые сравнения подтверждают нелинейность: наибольший рост симптомов происходит в первые 10 лет, затем наступает стабилизация. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. **Показатели выгорания по методике MBI в группах с разным стажем**

Шкала MBI	Стаж до 3 лет (n=11)	Стаж 4–10 лет (n=17)	Стаж более 10 лет (n=12)	F-критерий	p-уровень
Эмоциональное истощение (EE)	21,3 ± 4,2	31,6 ± 5,7	28,4 ± 5,1	13,89	<0,001
Деперсонализация (DP)	8,1 ± 2,5	15,8 ± 4,1	13,2 ± 3,6	20,14	<0,001
Редукция достижений (PA)*	35,2 ± 3,8	29,4 ± 4,3	32,5 ± 3,9	7,62	0,002

Полученные результаты подтверждают гипотезу о нелинейной зависимости выгорания от педагогического стажа. Критическим периодом является стаж 4–10 лет, что согласуется с данными К. Маслач о пике выгорания на 5–10-й год работы [5, с. 45] и с U-образной моделью Н. Е. Водопьяновой [2, с. 118]. В отличие от ранних представлений о полной адаптации после 10–15 лет, наше исследование показывает, что у педагогов со стажем более 10 лет сохраняются повышенные уровни EE и DP, хотя и менее выраженные, чем в критической группе. Это согласуется с позицией А. А. Рукавишникова о формировании «эмоционального отчуждения» как устойчивого защитного механизма, который не тождествен выгоранию, но свидетельствует о профессиональной деформации [4, с. 92].

Высокий уровень деперсонализации (70 % по MBI) и сформированной резистенции (65 % по Бойко) указывает на активное использование педагогами защитных стратегий, направленных на экономию эмоциональных ресурсов. Однако эти стратегии снижают качество взаимодействия с учениками и коллегами, что противоречит сущности педагогической деятельности [1, с. 203].

Практическим следствием является необходимость дифференцированной профилактики: для начинающих педагогов — первичная профилактика и наставничество; для группы 4–10 лет — интенсивные тренинги эмоциональной регуляции и супервизии; для опытных педагогов — программы восстановления профессиональной мотивации и коррекции ригидных защитных механизмов.

Выводы:

1. Между педагогическим стажем и уровнем профессионального выгорания существует статистически значимая нелинейная связь ($p < 0,01$). Наибольшая выраженность выгорания — по эмоциональному истощению, деперсонализации и фазе резистенции — зафиксирована у педагогов со стажем 4–10 лет.
2. Начинающие педагоги (стаж до 3 лет) демонстрируют все показатели в пределах нормативных значений, что характеризует этот этап как период относительного психологического благополучия.
3. У педагогов со стажем более 10 лет наблюдается частичное снижение эмоционального истощения и деперсонализации, однако оба показателя остаются выше нормативных порогов, что свидетельствует о хроническом, частично компенсированном выгорании.
4. Полученные результаты обосновывают необходимость разработки адресных профилактических программ, ориентированных на разные стажевые группы, с особым вниманием к педагогам со стажем 4–10 лет.

Литература:

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — Москва: Филинъ, 1996. — 472 с.
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Юрайт, 2022. — 299 с.
3. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23. — № 3. — С. 85–95.
4. Рукавишников, А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис. … канд. психол. наук / А. А. Рукавишников. — Ярославль, 2001. — 182 с.
5. Maslach, C. Maslach Burnout Inventory: Manual / C. Maslach, S. E. Jackson. — 2nd ed. — Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. — 34 с.

Взаимосвязь самооценки, статуса эго-идентичности и уровня эмпатии у практикующих психологов: анализ исследований и новые перспективы

Читилаева Светлана Магомедовна, студент магистратуры
Московский психолого-социальный университет

В представленной статье осуществляется аналитический обзор современных исследований, посвящённых личностным ресурсам практикующих психологов. Рассматриваются ключевые публикации, в которых изучаются эмпатия, профессиональная идентичность и регуляторные способности специалиста в контексте профессионального выгорания. Проведённый анализ позволяет констатировать, что, несмотря на значительный объём накопленных данных, взаимосвязь между самооценкой, конкретными статусами эго-идентичности и уровнем эмпатии (с учётом её аффективного и когнитивного компонентов) остаётся практически не изученной. Целью настоящей статьи является систематизация имеющихся знаний, выявление пробелов в исследовательском поле и обоснование теоретической и практической актуальности изучения данных трёх взаимосвязанных понятий.

Ключевые слова: *психолог-консультант, профессиональное выгорание, самооценка, эго-идентичность, эмпатия, эмоциональный интеллект, анализ исследований, личностные ресурсы.*

Введение

Работа психолога-практика считается одной из наиболее эмоционально затратных. Ежедневное погружение в мир проблем и переживаний других людей, необходимость постоянной эмпатической включённости и сохранения профессиональной эффективности создают почву для хронического стресса, который часто выливается в синдром профессионального выгорания и снижение уровня эмпатии. В этой связи закономерно растёт интерес исследователей к внутренним ресурсам, которые позволят специалисту не только успешно выполнять свои функции, но и сохранять собственное психологическое здоровье.

Погружаясь в анализ исследований, изучавших профессиональное выгорание и снижение уровня эмпатии у психологов, приходишь к выводу, что наблюдается странный «разрыв». Учёные часто пишут об эго-идентичности -это фундаментальное понятие, которое описывает, насколько целостно и осознанно человек отвечает на вопросы «Кто я?», «Каковы мои ценности?». Это не про профессию, это про личность в целом. И есть отдельный пласт работ про эмпатию психологов. Но эти два мира почти не пересекаются. Как будто то, кем человек яв-

ляется в целом (его эго-идентичность), никак не влияет на то, как он работает (его эмпатия). А ещё между ними есть самооценка — то, как человек в целом себя оценивает. Вероятно, это и есть тот самый недостающий мостик. Логично предположить: если ты в целом о себе невысокого мнения (низкая самооценка), тебе сложнее обрести внутреннюю целостность (сформировать эго-идентичность). А если ты сам для себя — «размытая личность», то как ты сможешь уверенно и без вреда для себя погружаться в чувства другого? Получается шаткая конструкция.

Рассмотрим каждое из изучаемых качеств по отдельности.

1. Эго-идентичность: почему целостность личности-база для профессии? Для целей настоящего исследования ключевое значение имеют классические концепции, описывающие становление личности. **Теория психосоциального развития Эрика Эриксона** [1, 1950г.] постулирует формирование эго-идентичности как центральную задачу юности и молодости. Идентичность понимается как ощущение внутренней целостности, непрерывности и тождественности самому себе, а также соответствие того, как человека воспринимают другие. Кризис идентичности по Эриксону-нормативный этап, успешное разрешение которого ведёт к обретению чувства самости, а неудачное -к ролевому смешению и диффузии. *Практическое применение идей Эриксона* предложил **Джеймс Марсиа** [2, 1966], выделив четыре статуса эго-идентичности на основе двух критериев: наличие кризиса (периода активного поиска) и принятия обязательств (устойчивого выбора в сферах профессии, идеологии, отношений.)

2. Вторым фундаментальным **понятием**, тесно связанным с идентичностью, является **самооценка** — ценностное, эмоциональное отношение человека к себе, оценка собственной значимости. В рамках данной статьи самооценка рассматривается как устойчивый компонент самоотношения, выполняющий регуляторную и защитную функции. Высокая, адекватная самооценка выступает ресурсом активности и устойчивости к внешним оценкам, в то время как низкая или неустойчивая может провоцировать зависимость от внешнего подтверждения, повышенную тревожность и уязвимость в стрессовых профессиональных ситуациях.

3. Эмпатия в данных исследованиях изучается как **ключевой профессиональный ресурс практикующего психолога. В** своей классической работе Карл Роджерс [11] впервые подробно описал **эмпатию** как одно из трёх **необходимых и достаточных условий** для терапевтических изменений личности. Роджерс определял эмпатию как: **«способность терапевта войти во внутренний мир клиента, понять его переживания так, как если бы они были его собственными, и передать это понимание клиенту»**.

На данный момент можно говорить лишь о том, что каждая из этих психологических характеристик изучена в значительной степени обособленно. Существует целый ряд работ, детально описывающих, например, как изменяется эмпатия с ростом стажа работы или как связан эмоциональный интеллект с симптомами истощения. Однако целостной картины, которая бы объединяла эти элементы в единую систему, до сих пор не представлено. Особенно заметен пробел в исследованиях, касающихся роли базового самоотношения — самооценки. Это понятие чаще всего остаётся на периферии, упоминаясь лишь косвенно, в то время как именно оно может являться тем фундаментальным основанием, на котором строятся и профессиональная идентичность, и специфические способы эмпатического реагирования. Таким образом, в рамках данной статьи ставится задача оценить и переосмыслить современные исследования по заданной проблематике.

Постановка проблемы заключается в том, что несмотря на понимание важности отдельных личностных ресурсов, механизм их совместного влияния на профессиональную устойчивость психолога остаётся малоизученным и неочевидным. Актуальность предлагаемого анализа, следовательно, обусловлена необходимостью перехода от разрозненных знаний к системному обоснованию, что является обязательным условием для разработки действительно эффективных мер поддержки специалистов помогающих профессий.

Из этого следует, что проведение обзорного анализа позволит обозначить ключевой парадокс: при обилии исследований отдельных личностных качеств психолога, целостное понимание того, как эти качества взаимодействуют и поддерживают друг друга, отсутствует. Из-за этого разрыва в знаниях мы до сих пор не можем помочь психологу персонально. Вместо этого даём всем одинаковые советы: «больше отдыхайте», «развивайте эмоциональный интеллект». Но если проблема в низкой самооценке или расплывчатой идентичности, такие советы не работают-они лечат симптомы, а не причину.

Основная часть

1. Анализ исследований эмпатии

Эмпатия долгое время рассматривалась как безусловное и однозначно положительное профессиональное качество психолога. Однако современные исследования вносят существенные коррективы в эту упрощённую картину. Работа Ярыгиной Н. Ю. и соавторов [3, с. 49–56] убедительно показывает, что эмпатия у будущих психологов уже в период обучения приобретает специфические черты, отличающие её от эмпатии студентов других направлений. Авторы отмечают, что для магистрантов-психологов характерна более тесная связь общего уровня эмпатии со способностью к идентификации, что, по их мнению, является основой для будущей консультативной практики [3, с. 52].

Этот подход, однако, не позволяет в полной мере прогнозировать, как данная способность будет функционировать в условиях реальной профессиональной нагрузки. Более показательными в контексте устойчивости пред-

ставляются исследования динамики эмпатии. Так, Быкова К. А. [4, с 66–68,77] в своём исследовании профессионально важных качеств выявила нелинейный характер изменений. У опытных психологов со стажем более трёх лет отмечается рост интуитивного канала эмпатии на фоне некоторого снижения эмоционального и рационального [4, с. 48, 73]. Автор интерпретирует это как формирование профессиональной интуиции — своеобразного «свёрнутого» навыка.

Но с другой стороны, данная тенденция может быть и симптомом защитного отстранения, что косвенно подтверждается другими работами, фиксирующими общее снижение эмпатии с ростом стажа [5, с 422]. Это можно трактовать двояко: либо человек научился эффективно работать (что хорошо), либо он просто эмоционально очерствел от перегрузок (что плохо). Где грань между здоровой адаптацией и защитным онемением?

Думается, что она зависит от внутреннего стержня человека. Если у тебя нет устойчивого ощущения себя (целостной эго-идентичности) и ты не очень-то себя ценишь (низкая самооценка), то в работе проще либо полностью раствориться в клиенте (аффективная эмпатия), либо наглухо от него отгородиться (деперсонализация).

Свой вклад в понимание двойственной природы эмпатии вносит исследование Коротковой А. В. и Польшаковой И. Н. [4]. Авторы эмпирически разделили эмпатию на аффективную (эмоциональное заражение) и когнитивную (понимание без слияния). Их данные однозначны: именно аффективная эмпатия входит в один фактор с показателями вторичной травматизации и выгорания, в то время как когнитивная эмпатия демонстрирует отрицательную связь с этими рисками [6, с. 106].

Это полностью меняет взгляд: проблема заключается не в эмпатии как таковой, а в её нерегулируемой, аффективной форме. Следовательно, ключевой профессиональной задачей становится развитие способности к когнитивной эмпатии и управлению своими эмоциональными реакциями. Получается, опасна не эмпатия сама по себе, а её неконтролируемая, «сливающаяся» форма. Но что определяет, к какому типу склонен конкретный психолог? Исследования дают намёк, но не ответ. Раньше казалось, что эмпатия-это однозначный плюс для психолога.

В наше время становится понятно-всё зависит от того, как ты сопереживаешь. Если ты «заражаешься» эмоциями клиента-быстро «сгоришь». Если же умеешь понимать, не растворяясь-выдержишь нагрузку. Но что определяет этот выбор на уровне личности? Почему один специалист легко держит дистанцию, а другой постоянно «проваливается» в чужую боль? 2. Эго-идентичность: почему целостность личности — база для профессии. Понятие эго-идентичности — центральное в данном размышлении. Это не про «Я- хороший психолог», это про глобальное «Кто я? На чём стою?».

Джеймс Марсия [2], а вслед за ним и наши исследователи [7], описывают её статусы: -Диффузная идентичность: состояние неопределённости, поиска, когда человек не может сделать осознанный выбор и ощущает себя размытым. -Достигнутая идентичность: результат кризиса и поиска, когда человек обрёл внутреннюю целостность, осознал свои ценности и цели. Вопрос «Кто я как профессионал?» является центральным для формирования устойчивости. В контексте консультативной практики этот вопрос исследуется через призму эго-идентичности.

Фундаментальной работой здесь является исследование Солдатовой Е. Л. и Шевченко А. А. [7, с 24–30]), которое напрямую связало статусы эго-идентичности с выгоранием. Авторы показали, что пролонгированное состояние диффузной идентичности (активный поиск при невозможности сделать выбор) служит основой для развития стойкого синдрома выгорания [7, с. 27].

Напротив, движение в сторону достигнутой (автономной) идентичности, основанной на осознанном выборе, коррелирует со снижением симптоматики. Это указывает на то, что внутренняя определённость и согласованность профессионального «Я» выступают мощным буфером против профессиональных стрессоров. Солдатова и Шевченко [7] напрямую связывают это с выгоранием. Люди с диффузной эго-идентичностью (неважно, в жизни в целом или в профессии) выгорают чаще и сильнее. Те, кто обрёл достигнутую идентичность, оказываются устойчивее. Теперь ключевой вопрос: а как прийти к этой целостности? Для этого нужно пройти через сомнения и сделать свой собственный, ответственный выбор. А для такого выбора нужна смелость и фундаментальное принятие себя. Вот здесь-то и проявляется самооценка. Прослеживается логическая цепочка:

Низкая самооценка à Сложность в самоопределении и принятии решений à Склонность к «застреванию» в диффузной, нецелостной эго-идентичности à Общая повышенная уязвимость к любому стрессу, в том числе профессиональному.

Парадокс в том, что в существующих работах эту связь почти не исследуют. Эго-идентичность и самооценка часто идут параллельными путями, хотя в реальной жизни человека они неразделимы. В теории всё логично. Но когда дело доходит до практик — как это измерить, чтобы результаты были честными и сопоставимыми? Мнения расходятся. Более поздние работы, например, Литвинчук А. А. и Бенелли Л. Н. [8, с 125–134], расширяют понимание, рассматривая сформированную идентичность как часть более широкого конструкта- личностной зрелости консультанта. Авторы подчёркивают, что именно зрелая личность, обладающая автономией, ответственностью и осознанностью, и является главным инструментом терапевта [8, с. 128].

Такой подход ценен, но он же делает идентичность менее измеримым, более размытым понятием Хотя современные работы предлагают более широкие понятия вроде «личностной зрелости», намеренно вернёмся к модели Солдатовой с её конкретными статусами. Почему? Потому что гипотезу «люди с диффузной идентично-

стью чаще выгорают» можно проверить. А гипотезу «незрелые личности выгорают»- уже сложнее: что такое «незрелость» и как её поймать в числах?

2. Самооценка — фундамент, на котором всё держится

Изучая проводившиеся исследования, можно прийти к выводу, что самооценка выступает базовым психологическим фоном, который опосредует развитие и применение ключевых профессиональных навыков. Она влияет на то, насколько эффективно и экологично психолог сможет развивать и использовать свой эмоциональный интеллект. Определяет мотивацию к саморегуляции, задавая установку на ценность самосохранения или, наоборот, самопожертвование. И она же является одним из глубинных факторов риска деперсонализации, так как её недостаток лишает психолога устойчивой опоры в эмоционально насыщенном контакте, вынуждая психику прибегать к радикальной защите- эмоциональному уходу. Важно отметить, что ни в одной из проанализированных работ не ставился вопрос о прямой связи между самооценкой и тем, как формируется или функционирует профессиональная идентичность. Логично предположить, что низкая самооценка может быть одним из факторов, «закрепляющих» человека в диффузном статусе, не позволяя ему сделать уверенный выбор.

Однако эта гипотеза требует отдельной эмпирической проверки, которой до сих пор не проводилось. Исследования идентичности чётко указывают на её ресурсную функцию: внутренняя профессиональная определённость защищает от выгорания. Однако остаётся неясным, как базовое самоотношение (самооценка) влияет на процесс достижения этой определённости. Можно говорить о том, что идентичность и самооценка изучаются как параллельные, а не взаимосвязанные линии развития личности психолога.

Исследование Поджио В. А. и Зверевой М. В. [9, с 1–12] даёт важные эмпирические данные. Во-первых, авторы подтверждают, что уровень эмоционального интеллекта у психологов в среднем выше, чем в популяции. Но ключевой вывод заключается в другом: кластерный анализ выявил, что именно личностные характеристики, прежде всего способность управлять своими и чужими эмоциями, имеют более тесную связь с риском выгорания, чем формальные параметры работы, такие как стаж или количество клиентов [9, с. 6–8]. То есть, важен не сам по себе высокий эмоциональный интеллект, а то, как он реализуется в навыках регуляции.

Наиболее тревожным открытием в исследовании Поджио и Зверевой стал факт обособленности деперсонализации. Этот компонент выгорания, выражающийся в циничном, обезличенном отношении к клиентам, оказался в равной степени представлен у психологов с разными уровнями эмоционального интеллекта и выгорания [9, с. 9]. Авторы интерпретируют это как указание на то, что деперсонализация может быть не просто симптомом, а особым, универсальным профессиональным риском, своеобразной «ценой» эмоционального труда.

Получается, умение регулировать эмоции не спасает от эмоционального отчуждения? Здесь зарождается гипотеза. А что, если деперсонализация-это не итог усталости, а её причина и следствие одновременно, но на более глубоком уровне? Если у человека изначально хрупкая, диффузная эго-идентичность и низкая самооценка, его психике изначально тяжело выдерживать глубокие контакты. Тогда цинизм и отстранённость — не симптом «поздней стадии» выгорания, а первичная защитная стратегия, которая включается для сохранения хоть какой-то стабильности. И тренингом по управлению гневом тут не поможешь-нужно работать с фундаментом личности.

Выводы исследования Поджио В. А. и Зверевой М. В. [9] перекликаются с данными Быковой К. А. [4] о том, что саморегуляция является приобретаемым навыком, который закономерно усиливается с опытом. В рамках данного анализа это наблюдение крайне значимо: оно указывает на возможность целенаправленного развития этого качества через обучение и супервизию.

Интересный ракурс проблемы предлагает работа Санникова К. А. [10], посвящённая представлениям психологов о «трудном» клиенте. Автор выявил, что опытные практики и студенты по-разному видят основные трудности: для студентов это агрессия клиента, а для практиков — его сопротивление и отсутствие мотивации [10, с. 51]. Но что ещё важнее, исследование показало связь между личностными особенностями психолога и его профессиональной перцепцией. Например, у практиков с высоким эмоциональным интеллектом «трудным» воспринимался клиент, не способный к рефлексии, а у тех, кто находился в состоянии неблагополучия, — клиент, нарушающий формальные границы [10 с. 61–62, 68].

Это блестяще иллюстрирует мысль, что то, что мы видим в работе, часто отражает то, что происходит внутри нас. Если психолог сам ощущает свою личность размытой (диффузная идентичность) и не ценит себя, то любое давление на его границы (даже обычное опоздание) будет переживаться как угроза его хрупкому «Я». Его внимание сместится с помощи клиенту на защиту себя. И это, возможно, самый ранний и недооценённый сигнал надвигающейся проблемы. Для целей настоящего исследования эту мысль можно интерпретировать следующим образом: восприятие профессиональных трудностей -это не объективная данность, а проекция внутреннего состояния и личностных ресурсов специалиста. Логично предположить, что психолог с низкой самооценкой и диффузной идентичностью будет более чувствителен к ситуациям, которые воспринимает как личное обесценивание или атаку на свои профессиональные позиции.

Однако данная гипотеза, как и предыдущие, в явном виде не проверялась. Таким образом, получается, что игнорирование самооценки в исследованиях профессионального здоровья психолога приводит к **неполной картине**. Мы видим симптомы (снижение эмпатии, проблемы

с регуляцией, цинизм), но упускаем возможную первопричину — общее неустойчивое или негативное отношение к себе, которое делает всю профессиональную конструкцию шаткой. То есть, восприятие профессиональных трудностей выступает своеобразным индикатором внутреннего мира психолога и может сигнализировать о дефиците личностных ресурсов, что открывает путь для косвенной диагностики риска выгорания через анализ данных качеств личности психолога.

Заключение

Проведённый в рамках данной статьи комплексный анализ современных исследований позволяет сделать несколько обобщающих выводов и наметить перспективы для дальнейшей работы:

1. Констатация фрагментарности знаний. На сегодняшний день в психологии труда и консультирования накоплен значительный, но разрозненный массив данных. Отдельно глубоко изучена эмпатия (особенно её двойственная природа), роль эго-идентичности и значение самооценки. Однако эти качества исследуются как независимые переменные, в то время как в реальной профессиональной деятельности психолога они функционируют как единая система.

2. Выявление ключевого пробела. Наиболее существенным неисследованным звеном является взаимосвязь между базовым самоотношением (самооценкой), статусом эго-идентичности и склонностью к определённому типу эмпатического реагирования (аффективному или когнитивному). Именно этот пробел не позволяет перейти от общих рекомендаций по профилактике выгорания к созданию дифференцированных, персонализированных программ поддержки, учитывающих личностный профиль специалиста. Для проведения исследования можно выдвинуть следующую гипотезу:

Психолог с низкой общей самооценкой имеет больше шансов находиться в статусе диффузной эго-идентичности (ощущать внутреннюю размытость). Это состояние, в свою очередь, будет предрасполагать его к двум нездоровым крайностям в работе: либо к склонности к аффективной эмпатии (быстрое истощение), либо к раннему включению деперсонализации (эмоциональное отчуждение).

Таким образом, актуальность исследования очевидна: нет работ, где эти три линии были бы измерены вместе у одной группы практикующих психологов. А без этого наша картина неполная. Проверить это- и есть главная задача исследования. Для чего нужно не просто опросить психологов об их работе, а измерить: -Их общую самооценку (например, по методике И. Д. Ладанова). -Статус эго-идентичности (например, по методике Е. Л. Солдатовой). -Уровень когнитивной и аффективной эмпатии. (например, по методике QCAE R. Reniers в адаптации А. И. Белоусова, М. Я. Гейвандова.). Результаты и выводы исследования позволят создать профили психологов по типу личностного риска. И тогда помощь станет индивидуальной: кому-то в первую очередь нужна поддержка в укреплении самооценки и обретении целостности, другому -тренировка навыков когнитивной эмпатии или же помощь в осознании и смягчении защитного цинизма. Следствием полученных данных может стать значительное изменение подходов к подготовке и поддержке практикующих психологов, что в конечном итоге отвечает интересам как самих психологов, так и их клиентов.

Литература:

1. Эриксон Э. Детство и общество/ Мастера психологии/под ред. Шапошниковой Т. Е. Изд. «Питер» 2019г.
2. Marcia, James E. Ego identity status: relationship to change in self-esteem, «general maladjustment», and authoritarianism. Journal of Personality. Mar 67, Vol. 35 Issue 1, p. 118–133.
3. Ярыгина Н. Ю., Марухин Е. Е., Мухина Т. Г., Логинов В. И., Яркова Д. Д. Эмпатия как профессионально важное качество личности будущих психологов -консультантов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 7. С. 49–56.
4. Быкова, К. А. Исследование профессионально важных качеств психологов-консультантов с разным стажем профессиональной деятельности: магистерская диссертация / К. А. Быкова; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Кафедра общей и социальной психологии. Екатеринбург, 2025. 92 с.
5. Хрусталёва М. А. Современное состояние развития эмпатии как необходимой компетенции в процессе профессионального становления психолога. Сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского. Под ред: Л. А. Байковой, Н. В. Евтешиной, А. А. Захаровой, Н. А. Фоминой. Рязань, 2023 С.418–423
6. Короткова А. В. Польшакова И. Н. Взаимосвязь эмпатии и вторичной травматизации у практикующих психологов. Сборник статей XVI Международного научно-исследовательского конкурса «Лучшая научная статья 2025». Пенза, 2025 С.105–109
7. Солдатова Е.Л Шевченко А. А. Взаимосвязь психического выгорания и показателей статусов эго-идентичности ФГБОУ высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» Журнал «Психология. Психофизиология» Челябинск 2013 С.24–30

8. Литвинчук А.А, Бенелли Л. Н. Психологическое благополучие в аспекте личностной зрелости психолога-консультанта «Вестник Московского информационно-технологического университета Московского архитектурно-строительного института». Москва 2025. № 2. С. 125–134.
9. Поджио В. А. Зверева М. В. Риски профессионального выгорания у практикующих специалистов-психологов, журнал «Медицинская психология в России» Ярославль 2020г.Том 12 № 3(62) С.1–12
10. Санников К. А. Исследование представлений о трудностях консультирования у практикующих психологов и студентов психологических направлений подготовки: магистерская диссертация Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Кафедра общей и социальной психологии. Екатеринбург, 2021. 140 с.
11. Carl R. Rogers (1957) «The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change» // Journal of Consulting Psychology, Vol. 21, No. 2, pp. 95–103.

Особенности формирования самоотношения у студентов

Шелоумова Юлия Александровна, студент магистратуры
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В статье на основе теоретического анализа отечественных и зарубежных подходов рассматриваются особенности формирования самоотношения у студентов как сензитивного возрастного периода. Раскрываются ключевые детерминанты самоотношения, включая микро-социальные (семья, значимые другие, привязанность) и макро-социальные (культурные ценности, цифровая среда, социально-экономическая ситуация) факторы. Анализируется роль кризиса идентичности в становлении эмоционально-ценностного отношения к себе, а также влияние информатизации и гендерной специфики на самоотношение современных студентов.

Ключевые слова: *самоотношение, студенческий возраст, кризис идентичности, социально-психологические детерминанты, привязанность, цифровая среда, психологическое благополучие, юношеский возраст.*

Проблема самоотношения личности, то есть эмоционально-ценностного отношения человека к самому себе, на протяжении десятилетий остается одной из центральных в отечественной и зарубежной психологии. Интерес к этому феномену обусловлен его ключевой ролью в личностном росте, самореализации и психологическом благополучии индивида. Особую значимость изучение самоотношения приобретает применительно к студенческому возрасту, который является сензитивным периодом для формирования устойчивой структуры самосознания, мировоззрения и профессиональной идентичности. Как справедливо отмечает Д. А. Астрецов, высокий уровень самоотношения способствует снижению интенсивности психоэмоционального реагирования на стрессовые ситуации, тогда как его низкий уровень коррелирует с риском девиантного поведения и депрессивных состояний. В связи с этим понимание особенностей формирования самоотношения у студентов становится не только теоретической, но и прикладной задачей психологии развития и кризисной психологии [1].

Прежде чем перейти к анализу возрастной специфики, необходимо определить само понятие самоотношения. В современной психологии отсутствует унифицированный подход к его трактовке. Исследователи используют такие термины, как обобщенная самооценка, самоуважение, аутосимпатия, эмоционально-ценностное отношение к себе. Содержательная интерпретация этих понятий осуществляется через категории установки (Д. Н. Узнадзе), личностного смысла (А. Н. Леонтьев) и аттитюда (М. Розенберг). В англоязычной традиции чаще используется термин «self-esteem», который переводится как самоуважение или чувство собственного достоинства. Наиболее разработанными в отечественной психологии являются концепции В. В. Столина, С. Р. Пантилеева и Н. И. Сарджвеладзе. Согласно В. В. Столину (1983), самоотношение представляет собой выражение личностного смысла «Я» по отношению к мотивам деятельности, связанным с самореализацией. Развивая эту идею, С. Р. Пантилеев (1991) определяет самоотношение как эмоционально-оценочную систему, организованную по принципу динамической иерархии, где различные модальности (самоуважение, аутосимпатия, самоуничижение) находятся в сложном взаимодействии. Н. И. Сарджвеладзе (2020), представитель школы Д. Н. Узнадзе, рассматривает самоотношение как установочное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. Важно подчеркнуть, что самоотношение, будучи частью самосознания, носит социально обусловленный характер [5].

Студенческий возраст, охватывающий период поздней юности (от 18 до 23–25 лет по И. С. Кону), характеризуется переходом от зависимости к самостоятельности и становлением взрослой идентичности. Как пишут Д. А. Донцов и М. В. Донцова, социальная ситуация развития в этот период определяется требованием профессионального са-

моопределения, которое становится центральным психологическим содержанием возраста. В отличие от подростка, для которого будущее видится через призму настоящего, юноша оценивает настоящее с точки зрения будущих целей и планов. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, а сфера общения приобретает качественно новые характеристики: на первый план выходят доверие, эмоциональная близость и глубина контактов. К основным психическим новообразованиям юности относятся углубленная рефлексия, осознание собственной индивидуальности, формирование жизненных планов и мировоззрения, а также готовность к личностному и профессиональному самоопределению [4].

Ключевым механизмом, определяющим динамику самоотношения в студенческом возрасте, является кризис идентичности, подробно описанный в психосоциальной теории Э. Эриксона. Эриксон определял идентичность как «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру». Кризис 17 лет, или кризис вступления в раннюю зрелость, заключается в необходимости интеграции всех предшествующих идентификаций и личностных новообразований в целостную взрослую идентичность. Успешное преодоление этого кризиса ведет к формированию позитивного самоотношения и принятия себя. В противном случае возникает диффузная идентичность, которая, как отмечает Л. Ф. Обухова, проявляется в уходе от взросления, эмоциональной нестабильности, страхе перед близкими отношениями и культурном отчуждении.

Формирование самоотношения у студентов детерминировано как психологическими, так и социально-психологическими факторами. Поскольку данное исследование было посвящено изучению комплекса микро- и макросоциальных факторов, рассмотрим их подробнее. Среди микро-социальных детерминант ведущую роль играет семья, и прежде всего — характер привязанности к родителям. Как показано в исследовании Ю. А. Сторожевой, соответствие реального образа родителей идеальному представлению о них положительно влияет на самопринятие и самоуважение молодых людей, тогда как разрыв между этими образами провоцирует самообвинение. При этом выявлена гендерная специфика: для юношей наиболее значим эмоциональный компонент отношения родителей, тогда как для девушек — когнитивный и поведенческий, особенно в отношении матери [9]. Р. Бернс также подчеркивал, что именно в атмосфере доверия и принятия ребенок, а затем и юноша, формирует позитивное отношение к себе. Важную роль играют и «значимые другие» — друзья, преподаватели, наставники.

Наряду с микро-социальными, необходимо учитывать и макро-социальные детерминанты. Культурные ценности, система образования, средства массовой информации, социально-экономическая и политическая ситуация задают общий контекст, в котором разворачивается процесс становления самоотношения. В российском менталитете, как показывают исследования, приоритет коллективных ценностей и ориентация на социальное одобрение делают самоотношение молодого человека более зависимым от оценок значимых других. Д. Рощупкина (2023) установила, что на самоотношение студентов влияет уровень экономического благополучия, статус университета и происхождение (городское или сельское). Кроме того, как пишут Р. Э. Бараш и И. О. Тюрина, в условиях геополитической неопределенности и экономической нестабильности у студентов доминируют эмоции тревоги, беззащитности и неуверенности в будущем, что не может не отражаться на их самоотношении [2].

Особого внимания заслуживает влияние цифровой среды, которое Х. Д. Чагаров называет амбивалентным фактором формирования самоотношения. С одной стороны, интернет и социальные сети предоставляют беспрецедентные возможности для самовыражения, поиска единомышленников и получения социальной поддержки. С другой стороны, они создают риск формирования «фальшивого Я», зависимости от онлайн-одобрения (лайков, комментариев) и постоянного социального сравнения [11]. И. Ю. Тарханова отмечает, что для современного «цифрового поколения» характерна пониженная критичность мышления, что делает молодых людей уязвимыми перед манипулятивными приемами. Е. В. Якимова вводит понятия «цифровой дружбы» и «сетевой близости», подчеркивая, что многочисленные виртуальные «друзья» обесценивают такие фундаментальные основания дружбы, как ответственность и взаимопомощь. Таким образом, современный студент оказывается перед необходимостью интегрировать влияние цифровой среды в свою систему самоотношения, что требует развития критического мышления и «цифровой гигиены» [10].

Таким образом, особенности формирования самоотношения у студентов определяются сочетанием нескольких ключевых факторов. Во-первых, это возрастная сензитивность: студенческий возраст является критическим периодом для формирования идентичности и, соответственно, для становления устойчивого самоотношения. Во-вторых, это социальная обусловленность: самоотношение студента формируется под влиянием семьи, друзей, преподавателей и более широкого социокультурного контекста. В-третьих, это гендерная специфика: юноши и девушки демонстрируют различные паттерны связи между привязанностью, психологическим благополучием и компонентами самоотношения. В-четвертых, это влияние цифровой среды, которая выступает одновременно и ресурсом, и источником риска для формирования аутентичного, устойчивого самоотношения. Понимание этих особенностей позволяет не только объяснить механизмы становления самоотношения в юношеском возрасте, но и разрабатывать эффективные программы психологической поддержки студентов, переживающих кризисные состояния. Перспективы дальнейших исследований лежат в плоскости разработки тренинговых программ, направленных на снижение ситуативной обусловленности самооценки и укрепление ценностно-смыслового ядра личности.

Литература:

1. Астрецов, Д. А. Методологические подходы к изучению самоотношения в психологии. — Теоретическая и экспериментальная психология. — 2015. — № 1.
2. Бараш, Р. Э., Тюрина, И. О. Студенческая молодежь: психоэмоциональный и социальный автопортрет (по результатам фокус-групп). Вестник РУДН. Серия: Социология. — 2024. — Т. 24. — № 2. — С. 430–444.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
4. Донцов, Д. А., Донцова, М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста. — Образовательные технологии. — 2013. — № 2.
5. Колышко, А. М. Психология самоотношения: учеб. пособие. — Гродно: ГрГУ, 2004. — 102 с.
6. Пантилеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — М.: МГУ, 1991. — 110 с.
7. Сарджveладзе, Н. И. Самоотношение личности. — Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2020. — С. 174–194.
8. Столин, В. В. Самосознание личности. — М.: Издательство Московского университета, 1983. — 288 с.
9. Сторожева, Ю. А. Взаимосвязь образа родителей и самоотношения в юношеском возрасте / Ю. А. Сторожева. — Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — № 3.
10. Тарханова, И. Ю. Трансформация девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях. — Ярославский педагогический вестник. — 2022. — № 6 (129).
11. Чагаров, Х. Д. Особенности формирования самоотношения личности в условиях информатизации общества. — Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 84–4.

Взаимосвязь эмоционально-волевой сферы и опыта изоляции у осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества

Ширабоков Никита Александрович, курсант
Научный руководитель: Макух Наталья Олеговна, кандидат психологических наук, доцент
Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России

В современной уголовно-исполнительной системе все чаще применяются альтернативные меры наказания, не связанные с изоляцией от общества. Однако психологический портрет условно осужденных и условно-досрочно освобожденных (УДО) остается недостаточно изученным. Эмоционально-волевая сфера играет ключевую роль в их ресоциализации и профилактике повторных преступлений, но характер ее изменений в зависимости от наличия опыта реального лишения свободы требует отдельного эмпирического анализа [1, с. 82].

Эмоционально-волевая сфера рассматривается как интегративный регулятор поведения, где эмоции отражают субъективную значимость происходящего, а воля обеспечивает сознательное преодоление препятствий [2, с. 122]. В пенитенциарной психологии описаны такие проявления, как повышенная тревожность, импульсивность и сниженная саморегуляция, однако большинство исследований фокусируются на лицах, отбывающих наказание в местах лишения свободы, тогда как осужденные без изоляции остаются на периферии научного интереса [3, с. 115].

Целью исследования является выявление и сравнение особенностей эмоционально-волевой сферы (тревожности, самоконтроля, волевой регуляции) у осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества, в зависимости от наличия или отсутствия у них опыта реального лишения свободы.

Объектом исследования выступает эмоционально-волевая сфера личности осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества.

Предметом исследования являются особенности тревожности, эмоциональной стабильности, самоконтроля и волевой регуляции у условно осужденных (без опыта изоляции) и условно-досрочно освобожденных (имеющих опыт изоляции), состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции.

Задачами исследования выступают:

– выявление характера различий эмоционально-волевой сферы у условно осужденных (без опыта изоляции) и условно-досрочно освобожденных (имеющих опыт изоляции) между собой, а также сопоставление показателей каждой из этих групп с данными правопослушных лиц (контрольная группа);

– разработка практических рекомендаций по психологической коррекции выявленных особенностей.

Исследование проводилось на базе ФКУ УИИ УФСИН России по Республике Коми. В исследовании приняли участие 60 мужчин в возрасте от 22 до 55 лет (средний возраст — 34,2 года). Выборка была поделена на три группы: группа

№ 1 — условно осужденные (без опыта изоляции) в количестве 20 человек; группа № 2 — условно-досрочно освобожденные (имеющие опыт изоляции) в количестве 20 человек; группа № 3– мужчины без судимости, сопоставимые по возрасту, образованию и социальному статусу, в количестве 20 человек.

В ходе исследования применялись методики:

– 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF) — для оценки эмоциональной стабильности (фактор C), тревожности (фактор O), самоконтроля (фактор Q3) и напряженности (фактор Q4);

– восьмицветовой тест М. Люшера (адаптация И. И. Цыганок, Л. Н. Собчик) — для диагностики актуального психоэмоционального состояния и скрытых конфликтов;

– опросник «Волевой самоконтроль» (ВСК) А. Г. Зверкова, Е. В. Эйдмана — для оценки уровня развития волевой регуляции (общая саморегуляция, настойчивость, самообладание).

Для математико-статистического анализа применялись описательные характеристики, U-критерий Манна-Уитни и t-критерий Стьюдента.

Результаты, полученные с помощью 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла, представлены в таблице 1.

Таблица 1. **Сравнение средних значений по методике 16PF в группах**

Фактор	Группа № 1	Группа № 2	Группа № 3	Уровень значимости (группа № 1 и группа № 3)	Уровень значимости (группа № 2 и группа № 3)
C (эмоциональная стабильность)	5,1	6,8	6,5	p≤0,05	–
O (тревожность)	7,6	5,2	4,8	p≤0,01	–
Q3 (самоконтроль)	5,0	7,5	6,2	p≤0,01	p≤0,05

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет утверждать, что условно осужденные (без опыта изоляции) характеризуются высоким уровнем тревожности (7,6 стэна против 5,2 у УДО и 4,8 у группы № 3) и низким уровнем самоконтроля (5,0 стэна против 7,5 у УДО и 6,2 у группы № 3). Условно-досрочно освобожденные, напротив, демонстрируют более высокую эмоциональную стабильность (6,8 стэна против 5,1 у условных). Статистически значимые различия между группой № 1 и группой № 2 выявлены по трем шкалам: C ($p \leq 0,05$), O ($p \leq 0,01$) и Q3 ($p \leq 0,01$). Это подтверждает, что опыт отбывания наказания в местах лишения свободы формирует адаптационные механизмы, включая эмоциональную стабильность и самоконтроль.

Для определения различий между параметрами использовался также U-критерий Манна-Уитни и t-критерий Стьюдента, результаты которых согласуются с приведенными выше данными.

Далее следует рассмотреть результаты исследования, полученные с помощью восьмицветового теста М. Люшера, которые отображены в таблице 2.

Таблица 2. **Сравнительная характеристика цветовых выборов по тесту М. Люшера**

Группа	Преобладающий цвет (1–2 позиции)	Вытесненный цвет (7–8 позиции)	Интерпретация
Группа № 1	зеленый (потребность в безопасности и одобрении)	черный (протестные реакции вытеснены)	страх перед отменой условного осуждения, стремление «заслужить» доверие УИИ
Группа № 2	красный (активность, уверенность), черный (скрытая агрессия, протест)	–	протестные реакции, неудовлетворенность контролем УИИ, признаки эмоционального истощения
Группа № 3	равномерное распределение основных цветов	черный, серый	нормативное психоэмоциональное состояние

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет сделать следующие выводы:

1. Условно осужденные (группа № 1) характеризуются преобладанием потребности в безопасности и одобрении (зеленый цвет), вытеснением протестных реакций (черный цвет на последних позициях) и неудовлетворенной потребностью в комфорте (коричневый цвет). Это отражает их страх перед отменой условного осуждения и стремление заслужить доверие инспекции.

2. Условно-досрочно освобожденные (группа № 2) характеризуются большей активностью и уверенностью в себе (красный цвет), наличием скрытой агрессии и протестных реакций (черный цвет на более высоких позициях), а также признаками эмоционального истощения (смещение серого и коричневого цветов влево). Это объясняется тем, что люди, уже отбывшие срок в колонии, воспринимают контроль УИИ как излишнее ограничение своей свободы.

3. Группа № 3 демонстрирует сбалансированные цветовые выборы без выраженных отклонений, что соответствует нормативному психоэмоциональному состоянию.

Далее следует рассмотреть результаты исследования, полученные с помощью опросника «Волевой самоконтроль» (ВСК) А. Г. Зверкова и Е. В. Эйдмана, которые отображены в таблице 3.

Таблица 3. **Результаты исследования по опроснику волевого самоконтроля (ВСК)**

Шкала	Группа № 1	Группа № 2	Группа № 3	Уровень значимости (группа № 1 и группа № 2)
Общая волевая саморегуляция (средний балл)	7,6	12,8	13,2	$p \leq 0,01$
Настойчивость (средний балл)	5,4	7,3	7,5	$p \leq 0,01$
Самообладание (средний балл)	6,2	8,4	7,8	$p \leq 0,05$
Низкий уровень общей саморегуляции	80 %	30 %	15 %	–

Анализ данных, представленных в таблице 3, позволяет сделать следующие выводы:

1. Условно осужденные (группа № 1) демонстрируют критически низкий уровень общей волевой саморегуляции (80 % с низким уровнем), что проявляется в импульсивности, неспособности планировать свои действия и противостоять сиюминутным соблазнам. Это создает высокий риск нарушения условий отбывания наказания. Причиной этого является стрессовая ситуация неопределенности: они не знают, смогут ли выдержать испытательный срок, и постоянно опасаются реального лишения свободы.

2. Условно-досрочно освобожденные (группа № 2) показывают значительно более высокие результаты: 30 % с высоким уровнем общей саморегуляции и 40 % с высоким самообладанием. Это объясняется формированием адаптационных механизмов в условиях длительной изоляции, где самоконтроль был необходим для выживания в криминальной среде.

3. Группа № 3 демонстрирует нормативное распределение показателей, что подтверждает валидность использованной методики.

4. Статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) между группой № 1 и группой № 2 выявлены по шкалам общей волевой саморегуляции и настойчивости, что подтверждает влияние опыта отбывания наказания в местах лишения свободы на развитие волевых качеств.

Также был проведен анализ полученных данных с применением U-критерия Манна-Уитни и t-критерия Стьюдента, результаты которых подтверждают значимость выявленных различий.

Таким образом, изучение эмоционально-волевой сферы осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества, позволило выявить следующие значимые различия между условно осужденными (без опыта изоляции) и условно-досрочно освобожденными (имеющими опыт изоляции):

1. Условно осужденные характеризуются высоким уровнем тревожности (40 % с высоким уровнем по фактору O), низким самоконтролем (20 % с низким уровнем по фактору Q3) и критически низкой волевой саморегуляцией (80 % с низким уровнем по опроснику ВСК). Это подтверждает гипотезу о повышенном риске нарушения условий отбывания наказания у данной категории.

2. Условно-досрочно освобожденные демонстрируют более высокую эмоциональную стабильность (30 % с высоким уровнем по фактору C) и самоконтроль (35 % с высоким уровнем по фактору Q3), что объясняется формированием адаптационных механизмов в условиях длительной изоляции. Однако у них выявлены скрытая агрессия и протестные реакции (черный цвет на более высоких позициях по тесту Люшера), а также признаки эмоционального истощения.

Выявленные особенности могут быть учтены при разработке специализированных программ психологического сопровождения лиц, отбывающих наказание без изоляции от общества. Программа может включать:

1) для условно осужденных: тренинги снижения тревожности, обучение навыкам саморегуляции (дыхательные техники, релаксация), развитие навыков планирования и целеполагания, формирование устойчивой мотивации к правопослушному поведению, работа с чувством вины и стыда, профилактика импульсивного поведения;

2) для условно-досрочно освобожденных: работу со скрытой агрессией и протестными реакциями, развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов, профилактику эмоционального выгорания и постпенитенциарного стресса, поддержку в социальной адаптации и трудоустройстве, восстановление социальных связей.

Литература:

1. Назарьева, О. Э. Особенности личности осужденного, отбывающего наказание без изоляции от общества / О. Э. Назарьева // Уголовно-исполнительное право. — 2007. — № 1. — С. 81–84. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lichnosti-osuzhdennogo-otbyvayuschego-nakazanie-bez-izolyatsii-ot-obschestva (дата обращения: 29.03.2026).
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2012. — 713 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978–5–459–01141–8. — URL:https://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:169983/Source:default (дата обращения: 29.03.2026).
3. Серебрякова, В. А. Психология личности осужденного: монография / В. А. Серебрякова, М. В. Худякова. — Москва: Юрлитинформ, 2019. — 232 с. — ISBN 978–5–4396–1766–7.

5

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 23 (626) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 17.06.2026. Дата выхода в свет: 24.06.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.