

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



52 2025
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 52 (603) / 2025

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Василий Александрович Сухомлинский* (1918–1970), советский педагог-новатор, детский писатель.

Родился будущий Василий Александрович в селе Василевка (ныне Кировоградская область) в бедной крестьянской семье. Здесь прошли его детство и юность. Отец Василия Александровича — Александр Сухомлинский — до Октябрьской революции работал по найму как плотник и столяр в помещичьих хозяйствах («экономиях»), и сдельно — в крестьянских хозяйствах. Его мать, Оксана Авдеевна, была домашней хозяйкой, выполняла мелкую портняжную работу, трудилась в колхозе. Вместе с Александром Емельяновичем она воспитала, кроме Василия, еще троих детей — Ивана, Сергея и Меланию. Все они стали сельскими учителями.

После окончания школы крестьянской молодежи Василий Александрович поступил в Кременчугский медицинский техникум, а затем перевелся в Полтавский педагогический институт и успешно окончил его в 1938 году. Вернувшись в родные места, он стал преподавать украинский язык и литературу в Онуфриевской средней школе.

В 1941 году Сухомлинский добровольцем ушел на фронт, где, защищая Москву, был тяжело ранен осколками снаряда и лишь чудом остался жив. Василий Александрович провел четыре месяца в госпитале; его руку удалось спасти от ампутации, но извлечь металлические осколки из груди не получилось. А поскольку они были расположены близко к сердцу, то, как предупредили хирурги, любое напряжение могло вызвать их движение и внезапную смерть. После лечения в госпитале на Урале Сухомлинский хотел вернуться на фронт, однако комиссия не могла его признать даже ограниченно годным. В результате его демобилизовали.

В начале 1944 года в ходе Кировоградской наступательной операции Украинская ССР была освобождена от нацистов, и Сухомлинский узнал, что его жену Веру (выпускницу Кременчугского учительского института и преподавателя английского языка, наполовину украинку, наполовину цыганку) и маленького сына замучили в гестапо. Эту утрату он переживал до конца жизни.

С сентября 1942 по март 1944 года Сухомлинский работал директором и учителем литературы в Увинской средней школе Удмуртской АССР. Тогда он и познакомился с педагогом Анной Девятовой, приехавшей с инспекцией. Директор показался Анне «необыкновенно теплым, симпатичным человеком». Между Сухомлинским и Девятовой завязалась переписка. В конце войны Сухомлинский сделал Анне предложение, они поженились и вместе вернулись на Украину. Сухомлинский получил назначение заведующим районным отделом образования Онуфриевского района Кировоградской области,

Анна стала работать учителем в школе. Согласно ее воспоминаниям, жила семья тогда впроголодь. Родились дети — сын Сергей и дочь Ольга.

В 1948 году Сухомлинский стал директором Павлышской средней школы, которой бессменно руководил до конца своей жизни. Дочь Сухомлинского — доктор педагогических наук, профессор Ольга Васильевна Сухомлинская — пошла по стопам отца, работала в Национальной академии педагогических наук Украины.

Василий Александрович является автором сорока монографий и брошюр, более 600 статей, 1200 рассказов и сказок. Научные монографии и статьи он писал на русском языке, художественную прозу — на украинском. Общий тираж его книг на различных языках составил около четырех миллионов экземпляров.

Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, основанную на принципах гуманизма, на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся.

Сухомлинский считал, что процесс обучения нужно организовать как труд, приносящий радость; большое внимание он уделял формированию мировоззрения учащихся; важная роль в обучении отводилась слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений, чтению книг.

Педагог разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой». В условиях советской педагогики он разрабатывал гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли.

В целостном виде взгляды Сухомлинского представлены в «Этюдах о коммунистическом воспитании» и других произведениях. Сущность этики коммунистического воспитания Сухомлинского заключалась в том, что воспитатель верит в реальность, осуществимость и достижимость коммунистического идеала, измеряет свой труд критерием и меркой идеального.

Его идеи воплощены в практике многих школ. Были созданы Международная ассоциация Сухомлинского и Международное объединение исследователей Сухомлинского, педагогический музей Сухомлинского в Павлышской школе.

Скончался он внезапно на 52-м году жизни 2 сентября 1970 года, в самом начале нового учебного года. На похороны пришли все педагоги и ученики Павлышской средней школы.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Абрамова А. В.

Интегративный подход к коррекции низкой самооценки и самокритики у студентов: разработка инструмента и пилотное исследование 341

Алексеева Т. М.

Комплексные психологические методы снижения тревожности у детей дошкольного возраста: изотерапия, сказкотерапия, песочная терапия..... 345

Борн В. Я.

Особенности проявления отклоняющегося поведения в дошкольном возрасте 349

Гераськина Ю. А.

Психологическая компетентность педагога как условие его профессионального роста 351

Гималов И. З.

Опытно-экспериментальная работа по оказанию психологической помощи семейным парам, переживающим кризис первого года семейной жизни 353

Гималов И. З.

Кризис первого года брака: сущность, вызовы и методы психологической помощи ... 355

Гончарова В. И.

Специфика работы с ипохондрическими мыслями в структуре панического расстройства 357

Иванов А. В.

Психологические последствия отказа от физической активности у молодёжи 360

Казьмина С. И.

Психология стресса в учебной среде: современные подходы и научный анализ 362

Клименко М. И.

Психолого-педагогические аспекты формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 364

Котова О. А.

Психолого-педагогические аспекты формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 367

Крашенинникова Ю. С.

Влияние тревожности на удовлетворённость браком у жён ветеранов боевых действий 369

Лисовая И. В.

Интеграция методов арт-терапии в схематерапевтический подход для коррекции дисфункциональных режимов при тревожно-депрессивных расстройствах..... 371

Махмудов Ш. К.

Эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость учителей 373

Меркулова С. М.

Особенности консультирования военнослужащих с травматическим опытом и их семей..... 375

Мурашова П. И.

Компенсаторное использование социальных сетей как фактор дестабилизации межличностных отношений в семье: интегративный подход..... 378

Оплетаева Т. К.

Факторы, влияющие на низкую успеваемость студентов организаций среднего профессионального образования, и психологическая поддержка 386

Остапец Е. А.

К вопросу о влиянии родительских установок на мотивацию спортсмена подросткового возраста..... 389

Прохорова И. А.

Развитие эмоционального интеллекта в консультировании как ресурс профилактики синдрома эмоционального выгорания..... 392

Сагина А. Ю.

Структурированная супервизия как фактор профессионального развития начинающих психологов-консультантов 394

Сурнина В. В.

Хронотип как биопсихологический фактор
стрессоустойчивости личности в условиях
социальной десинхронизации..... 398

КУЛЬТУРОЛОГИЯ**Лутай М. А.**

Культурологический образ Москвы..... 403

ПСИХОЛОГИЯ

Интегративный подход к коррекции низкой самооценки и самокритики у студентов: разработка инструмента и пилотное исследование

Абрамова Алёна Владимировна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического пилотного исследования, посвященного проблеме низкой самооценки и самокритики в студенческой среде. На основе интегративного рассмотрения созданной А. Беком когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), циклической модели М. Феннелл и созданной П. Гилбертом терапии, сфокусированной на сострадании (CFT), разработан и апробирован краткий авторский опросник для экспресс-диагностики самопринятия, самокритики и эмоционального истощения. Пилотное исследование на выборке из 34 студентов выявило характерный паттерн умеренно низкого самопринятия, выраженной самокритики и признаков эмоционального истощения, а также статистически значимые взаимосвязи между этими конструктами. Результаты обосновывают перспективность интегративного подхода (КПТ и CFT) для психологической помощи студентам и подтверждают практическую пригодность разработанного диагностического инструмента для скрининга.

Ключевые слова: самооценка, самокритика, эмоциональное истощение, когнитивная модель, терапия, сфокусированная на сострадании, студенческая психология, авторский опросник.

Введение

Психологическое благополучие студентов, находящихся в условиях многозадачности и высокой академической конкуренции, во многом определяется качеством их самоотношения. Неадаптивные формы самовосприятия, такие как устойчиво низкая самооценка и ригидная самокритика, формируют специфический когнитивно-аффективный паттерн, который не только снижает текущую продуктивность, но и создает долгосрочные риски эмоционального истощения. Несмотря на наличие устоявшегося теоретического аппарата для анализа этих феноменов, в практической плоскости вузовской психологической службы сохраняется дефицит инструментов для их оперативного скрининга и комплексных программ вмешательства, учитывающих как когнитивные, так и эмоциональные механизмы их поддержания.

Традиционный когнитивно-поведенческий подход, представленный моделью А. Бека и ее развитием в работах М. Феннелл, предлагает четкую схему работы с дисфункциональными убеждениями. Однако его эффективность в случаях, где самокритика играет роль внутреннего преследователя и сопровождается интенсивным переживанием стыда, может быть ограничена без подключения ресурса самоподдержки. Именно здесь возникает теоретическая и практическая ниша для синтеза с терапией, сфокусированной на сострадании (CFT), которая вводит

эволюционно обоснованную модель регуляции эмоций и предлагает техники для развития внутренней опоры.

Таким образом, актуальной исследовательской задачей становится не просто констатация проблемы, а создание связанного практического решения от краткого диагностического инструмента, выявляющего взаимосвязь самопринятия, самокритики и эмоционального истощения, до обоснования интегративной коррекционной программы. Подобный подход позволяет перейти от изолированного рассмотрения конструктов к работе с целостным паттерном самоотношения, характерным для студенческой среды.

Целью данного исследования стала разработка и первичная апробация такого связанного решения, включающего:

1. Теоретический синтез положений когнитивной модели (А. Бек, М. Феннелл) и модели эмоциональных систем (П. Гилберт).
2. Создание и пилотное тестирование краткого опросника для экспресс-диагностики ключевых компонентов вышеуказанного паттерна.
3. Оценку взаимосвязей между полученными показателями и формулировку принципов для будущей интегративной программы вмешательства.

Такой дизайн работы позволяет не только проанализировать проблему, но и предложить конкретные инструменты для ее решения, что составляет его научную новизну и практическую значимость.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ современных научных представлений о самооценке и самокритике.
2. Систематизировать ключевые положения моделей А. Бека, М. Феннелл и П. Гилберта применительно к проблеме низкой самооценки.
3. Разработать и апробировать краткий опросник для оценки самопринятия, самокритики и эмоционального истощения у студентов.
4. Выявить и проанализировать взаимосвязи между изучаемыми конструктами на основе пилотных данных.

Тематические основы исследования самооценки и самокритики

Самооценка в современной психологии. Самооценка понимается как комплексное динамическое образование, выполняющее регуляторную функцию в поведении и деятельности личности [2]. Она включает как когнитивный (представление о себе), так и аффективный (отношение к себе) компоненты. В работах М. Розенберга самооценка определяется как устойчивое позитивное или негативное отношение к себе, отражающее степень самопринятия [12]. Современный системный подход подчеркивает ее уровневое строение: обобщенные осознанные формы самоотношения сосуществуют с более ранними эмоционально-непосредственными, которые могут актуализироваться в стрессовых ситуациях [2]. Низкая глобальная самооценка является значимым предиктором развития депрессивных и тревожных симптомов [13].

Когнитивная модель А. Бека. Согласно модели А. Бека, эмоции и поведение определяются не самой ситуацией, а ее когнитивной интерпретацией [8]. В основе эмоциональных трудностей лежат глубинные дисфункциональные убеждения (схемы), например о собственной неполноценности. Эти схемы порождают промежуточные правила («я должен быть идеальным») и автоматические негативные мысли в ответ на триггерные ситуации. Ключевым механизмом выступают когнитивные искажения — систематические ошибки мышления, такие как дихотомическое мышление, катастрофизация, персонализация и обесценивание позитивного [8; 10]. В условиях цифровой среды эти искажения могут усиливаться под влиянием социального сравнения [6].

Модель низкой самооценки М. Феннелл. М. Феннелл детализировала самоподдерживающийся цикл низкой самооценки, включив в него последовательную связь: глубинные убеждения → компенсаторные правила жизни → триггеры → автоматические мысли → эмоции (стыд, тревога) → поведение (избегание, гиперкомпенсация) → подтверждение исходных убеждений [9]. Эта модель наглядно демонстрирует, как поведенческие стратегии, изначально призванные защитить от боли отвержения или неудачи, в конечном итоге закрепляют негативную я-концепцию.

Самокритика как психологический феномен. Самокритика представляет собой внутренний оценочный диалог,

характеризующийся враждебностью и осуждением по отношению к себе [5; 10]. П. Гилберт выделяет два ее стиля: ненавистную (направленную на самонаказание) и не состоятельную (мотивационную, но ведущую к чувству вины) [10]. Самокритика тесно связана с низкой самооценкой, выступая механизмом ее поддержания, и является предиктором эмоционального выгорания [3; 7]. Исследования отмечают гендерные особенности: у женщин самокритика чаще связана с глобальным негативным самоотношением, тогда как у мужчин может носить более локальный и инструментальный характер [1].

Интеграция КПТ и терапии, сфокусированной на сострадании (CFT). CFT, разработанная П. Гилбертом, фокусируется на балансировке трех систем регуляции: системы угрозы (тревога, стыд), системы достижения (погоня за успехом) и системы заботы (безопасность, принятие) [4; 10]. У лиц с высокой самокритикой доминирует система угрозы. CFT предлагает техники для развития самосострадания и активации системы заботы через сострадательное письмо, визуализации и осознанность. Интеграция КПТ и CFT создает синергический эффект: когнитивные методы помогают выявить и оспорить иррациональные убеждения, а сострадательные практики формируют эмоциональную основу для их изменения, снижая страх перед уязвимостью [4; 11].

Методология и организация пилотного исследования

Обоснование выбора методик и разработка авторского опросника. Для комплексной и оперативной оценки ключевых конструктов в студенческой среде был разработан краткий авторский опросник. Его создание обусловлено необходимостью экспресс-диагностики, минимизации утомляемости респондентов и трудностей интерпретации данных при использовании множества разнородных методик. Опросник концептуально опирается на модель М. Феннелл, трехсистемную модель П. Гилберта и учитывает гендерные аспекты самоотношения [1; 9; 10].

Описание опросника. Опросник состоит из демографического блока и 12 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Ликкерта от 1 («совсем не согласен») до 5 («полностью согласен»):

— самопринятие (SA) — четыре пункта (прямые и реверсивные), отражающие общее отношение к себе и признание своих сильных сторон;

— самокритика (SC) — четыре пункта, оценивающие склонность к внутренней критике и завышенным требованиям после неудач, а также трудности самоподдержки;

— эмоциональное истощение (EE) — четыре пункта, направленные на выявление чувства усталости, эмоционального опустошения и трудностей мобилизации.

Характеристика выборки и процедура. В пилотном исследовании приняли участие 34 респондента, преимущественно женщины (88,9 %), в возрасте от 18 до 45 лет (81,5 % — 18–25 лет). Большинство опрошенных — студенты бакалавриата и магистратуры. Перед заполнением

опросника участники знакомились с информированным согласием, процедура была анонимной и проводилась онлайн.

Результаты пилотного исследования

Описательный анализ данных. Результаты, полученные с помощью авторского опросника, выявили следующую картину:

1. Самопринятие (SA). Средний балл составил 2,45. Низкий уровень самопринятия (менее 2,5) показали 18,5 % респондентов, умеренный (2,5–3,5) — 37,0 %, вы-

сокий (более 3,5) — 44,4 %. При этом 50 % участников отметили трудности с признанием своих сильных сторон.

2. Самокритика (SC). Средний балл — 3,68. Выраженный уровень самокритики (более 3,5) выявлен у 29,6 % респондентов. Наиболее распространенной формой самокритики, как видно на рис. 1, стало мысленное предъявление завышенных требований к себе после промахов (50,0 % скорее согласны или полностью согласны).

3. Эмоциональное истощение (EE). Средний балл — 3,45. Повышенный риск эмоционального истощения (более 3,3) отмечен у 33,3 % выборки, а 66,7 % участников сообщили о чувстве эмоциональной усталости к концу дня (рис. 2).

5. После промахов я мысленно предъявляю к себе завышенные требования.
30 ответов

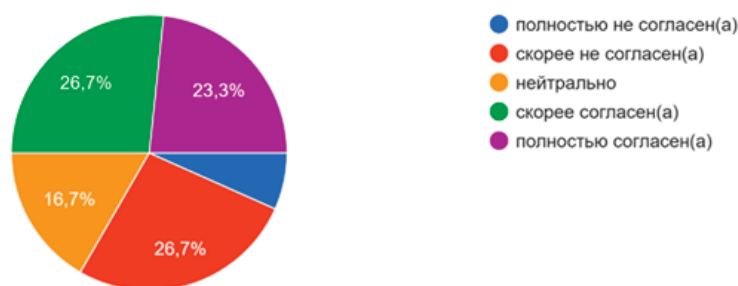


Рис. 1. Самооценка и требовательность к себе после неудач

9. К концу дня чувствую заметную эмоциональную усталость.
30 ответов

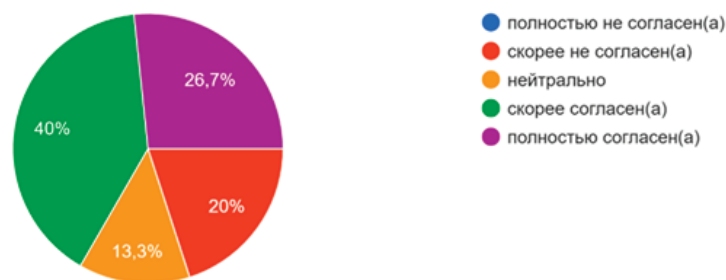


Рис. 2. Анализ эмоциональной усталости в конце дня

Корреляционный анализ. Для проверки взаимосвязей между шкалами был использован коэффициент корреляции Пирсона r . Анализ выявил следующие статистически значимые связи:

— умеренную отрицательную корреляцию между уровнем самопринятия (SA) и самокритики (SC): $r \approx -0,53$. Это означает, что чем ниже самопринятие, тем выше склонность к самокритике, что соответствует теоретическим представлениям;

— умеренную положительную корреляцию между уровнем самокритики (SC) и эмоционального истощения (EE): $r \approx 0,48$. Это свидетельствует о том, что интенсивная самокритика сопряжена с большим эмоциональным истощением.

Обсуждение результатов

Полученные в пилотном исследовании данные подтверждают актуальность проблемы низкого самопринятия и высокой самокритики в студенческой среде. Выявленный паттерн (умеренно низкое SA, высокие SC и EE) согласуется с циклической моделью М. Феннелл, где самокритика выступает механизмом поддержания негативной самооценки, а также с данными о связи самокритики с эмоциональным выгоранием [7; 9]. Статистически значимые корреляции между шкалами опросника эмпирически подтверждают теоретическую взаимосвязь конструктов, что говорит в пользу валидности разработанного инструмента.

Особенности результатов, такие как относительно высокий процент студентов с трудностями в признании сильных сторон при формально низком общем самопринятии, могут отражать защитные стратегии самоотношения, описанные у психологически благополучных женщин [1]. Это указывает на необходимость учета гендерного аспекта при интерпретации данных и планировании интервенций.

Разработанный авторский опросник, благодаря своей краткости и комплексности, показал себя как практичный инструмент для скрининга и первичной диагностики в условиях вуза. Его использование может помочь в выявлении студентов группы риска по эмоциональному выгоранию, которые нуждаются в психологической поддержке.

Перспективы дальнейшего исследования и практические выводы

На основе проведенного анализа планируется организация формирующего эксперимента. Его целью станет оценка эффективности краткосрочной интегративной программы для студентов, сочетающей:

1. Методы КПТ (на основе моделей Бека и Феннелл): выявление и реструктуризация дисфункциональных убеждений и автоматических мыслей, работа с когнитивными искажениями, поведенческие эксперименты.
2. Практики CFT (по Гилберту): развитие навыков самосострадания через сострадательное письмо, практики

осознанности (mindfulness), визуализацию «идеального сострадающего друга» для активации системы заботы.

Планируемая программа, рассчитанная на 6–8 групповых сессий, будет направлена на разрыв цикла низкой самооценки как на когнитивном, так и на эмоциональном уровне. Оценка эффективности будет проводиться с помощью пред- и посттестирования с использованием авторского опросника и расчета размера эффекта (Cohen's d).

Заключение

Теоретический анализ подтвердил продуктивность интеграции когнитивных моделей самооценки (Бек, Феннелл) с подходом, развивающим самосострадание (CFT Гилберта). Пилотное эмпирическое исследование на основе разработанного авторского опросника выявило устойчивые связи между низким самопринятием, высокой самокритикой и эмоциональным истощением у студентов, что подчеркивает практическую значимость проблемы. Предложенный диагностический инструмент (рис. 1) является удобным средством для скрининга в образовательной среде. Визуализация ключевой взаимосвязи усиливает доказательную базу исследования. Обоснованная в работе интегративная программа (КПТ и CFT) представляет собой перспективное направление для психопрофилактической и коррекционной работы, направленной на повышение психологического благополучия и устойчивости студентов.

Литература:

1. Визгина А. В. Гендерные особенности процессов самосознания и самоотношения // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. — 2013. — № 29. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-protsessov-samosoznaniya-i-samootnosheniya> (дата обращения: 12.12.2025).
2. Галкина Т. В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход / Т. В. Галкина. — 2-е изд. — Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. — 399 с. — ISBN 978-5-9270-0208-5. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/88384.html> (дата обращения: 12.12.2025). — Режим доступа: для авторизованных пользователей.
3. Гаранян Н. Г. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2018. — Т. 26, № 3. — С. 8–32.
4. Жукова Э. Р., Зуева В. С. Развивающееся направление в психотерапии: терапия, сфокусированная на сострадании // *Достижения науки и образования*. — 2019. — № 1 (42). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvivayusheesya-napravlenie-v-psihoterapii-terapiya-sfokusirovannaya-na-sostradanii> (дата обращения: 11.12.2025).
5. Кабанова И. Н. Способы выражения эксплицитной и имплицитной оценки в речевых актах самокритики / И. Н. Кабанова, Н. Д. Новикова // *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. — 2020. — № 16. — С. 80–85.
6. Лучинкина И. С. Особенности социально-психологического исследования провокативного коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве // *Гуманитарные науки*. — 2018. — № 4. — С. 118–122.
7. Сафронова Е. А., Уторина О. Д. Экспериментальное исследование самооценки и сочувствия к себе у студентов // *Концепт*. — 2025. — № 11. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-samootsenki-i-sochuvstviya-k-sebe-u-studentov> (дата обращения: 12.12.2025).
8. Beck A. T. *Cognitive Therapy of Depression* / A. T. Beck, A. J. Rush, B. F. Shaw, G. Emery. — New York: Guilford Press, 1979.
9. Fennell M. J. V. *Overcoming Low Self-Esteem* / M. J. V. Fennell. — London: Constable & Robinson, 1999.
10. Gilbert P. *Criticizing and reassuring oneself: forms, styles and reasons* / P. Gilbert, M. Clarke, S. Hempel, J. N. V. Miles, C. Irons // *British Journal of Clinical Psychology*. — 2004. — Vol. 43, № 1. — P. 31–50.

11. Neff K. D. The development and validation of a scale to measure self-compassion / K. D. Neff // Self and Identity. — 2003. — Vol. 2, № 3. — P. 223–250.
12. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton: Princeton University Press, 1965.
13. Sowislo J. F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. Psychological Bulletin, 2013, 139(1), 213–240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>

Комплексные психологические методы снижения тревожности у детей дошкольного возраста: изотерапия, сказкотерапия, песочная терапия

Алексеева Татьяна Михайловна, студент магистратуры

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Основные качества и свойства личности формируются в период дошкольного детства. От того, какие факторы как положительные так и негативные будут влиять на ребенка, зависит развитие личности в дальнейшем. При вступлении в дошкольный возраст расширяется круг социальных отношений, усложняются задачи выстраивания коммуникации. Дети уязвимы перед стрессовыми факторами, имеют ограниченные навыки совладания с трудностями, поэтому на этапе дошкольного детства важно наблюдение за психоэмоциональным состоянием детей, проведение диагностики и своевременная профилактика и помощь при негативных проявлениях когнитивного, эмоционального, социального развития.

Одним из частых факторов детского психологического неблагополучия является тревожность. Согласно исследованиям [1] у каждого десятого ребенка 4–7 лет имеют выраженные тревожные симптомы, а у 5–10 % — клинически значимые тревожные расстройства. Таким образом, работа по профилактике и коррекции детской тревожности остается актуальной для специалистов, работающих с детьми-дошкольниками.

Одним из часто используемых методов работы с детьми данного возраста является арт-терапия. Данный психокоррекционный подход является одним из наиболее мягких и эффективных методов коррекции эмоциональных трудностей детей-дошкольников. Особенно значима и удобна арт-терапия детям, которым тяжело вербализовать свои переживания, а через художественное самовыражение они могут безопасно и доступно предъявить окружающему миру свои тревоги, обиды, гнев или неуверенность.

Целью данной статьи является анализ и обобщение современных исследований, посвящённых использованию таких методов как изотерапия, сказкотерапия, песочная терапия, при работе с эмоциональными проблемами у детей дошкольного возраста.

Для анализа проблемы коррекции детской тревожности необходимо разграничить понятия тревоги как эпизодического состояния, и тревожности как личностной характеристики. В монографии Костиной Л. М. [2] проводится комплексный анализ и обобщение существующих

научных данных по проблеме, представленных в трудах других ученых. В частности, дается характеристика тревоги как состояния, которое может быть адекватным степени угрозы предстоящего события, и в этом случае будет оказывать оптимизирующее влияние на общение, поведение и деятельность человека. Однако, при неоднократном повторении условий, провоцирующих высокие значения тревоги, создается постоянная готовность к переживанию данного состояния. Закрепляясь, состояния тревоги фиксируются и становятся личностным новообразованием — тревожностью. Важно отметить, что тревожность рассматривается двояко: как врожденная характеристика, определяемая генетическими факторами развития психики, и как приобретенная характеристика, связанная с условиями социализации индивида. Соответственно, на коррекцию негативных аспектов социализации и должны быть направлены усилия в рамках профилактической и коррекционной работы.

К проявлениям тревожности детей относят: доминирование негативного эмоционального фона, неконтролируемые страхи, неуверенность в себе и низкую самооценку. Часто тревожности сопутствуют коммуникативные трудности, снижение интереса и мотивации к деятельности, повышенная ранимость в ситуации неудач и соматические симптомы. [3]. Таким образом часто тревожность проявляется комплексом поведенческих характеристик.

Описывая факторы возникновения и развития тревожности у старших дошкольников Тимофеева О. А. [13] выделяет неблагополучные детско-родительские отношения. К их проявлениям относятся: дефицит материнской любви и заботы; гиперопека и чрезмерный контроль; частые бессистемные ограничения, личностная тревожность матери, излишняя опека, изменение условий жизни после появления второго ребенка, а также недостаточное развитие у ребенка навыков самообслуживания.

Значительное влияние на развитие тревожности у дошкольников оказывают и отношения с воспитателем. Авторитарный стиль, смена настроения педагога, нелогичность требований формируют неблагоприятный эмоциональный фон и провоцируют развитие тревожности.

Л. И. Божович и М. С. Неймарк, отмечают, что тревожность возникает в ситуациях, затрагивающих чувство собственного достоинства ребенка и вызывающих неуверенность в своих силах. На развитие тревожности влияет расхождение между желаемым и реальным положением ребенка в коллективе. Исследования Спицыной А. О. Окуневой М. Н. показывают половые различия в выраженности тревожности: степень интенсивности переживаний тревожности выше у мальчиков, чем у девочек. [3]

Дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для коррекции тревожности благодаря пластичности психических процессов ребёнка и возможности позитивного влияния на детско-родительские отношения. Вовремя проведённое психолого-педагогическое вмешательство обеспечивает эффективное снижение тревожности и предотвращение её закрепления на личностном уровне, Велиева С. В. отмечает, что нескорректированная в дошкольном возрасте тревожность сохраняется и провоцирует психологические трудности. А. С. Спиваковская, Б. Д. Карвасарский рассматривают тревожность в дошкольном возрасте как маркер невроза, а также фактор, дезорганизующий поведение и познавательную деятельность. В коммуникативной сфере тревожность сужает круг общения, обостряя замкнутость ребенка, особенно в стрессовых ситуациях.

Накопленный арсенал методов коррекции тревожности ориентирован на снижение эмоционального дискомфорта, повышение активности дошкольника, развитие его самооценки, а также коррекцию способствующих тревожности личностных черт [мнительности, пессимистичности и др.].

В России, кроме игровой терапии, частыми методами коррекции тревожности являются арт-терапевтические методы, сказкотерапия и песочная терапия. Рассмотрим последние три метода подробнее. Арт-терапия — это синтез искусства и психологии. В психологической практике арт-терапия — это совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих проявлений человека осуществить коррекцию нарушений психоэмоциональных процессов. [6] Основой арт-терапевтических методик является принцип спонтанного и неосознанного отражения внутреннего «Я» ребенка в продуктах его творчества. Творчество позволяет выразить переживания через зрительные образы, минуя защитные механизмы сознания. Через творческую активность дети учатся выражать и осознавать свои эмоции, переводить внутреннее напряжение и тревогу в безопасную художественную форму. Такая активность снижает уровень стресса, способствует выработке привычки рефлексировать, контролировать и понимать свои чувства, вместо того чтобы подавлять их или реагировать конфликтно. Через собственные творения дети учатся видеть результаты своего труда, начинают позитивно относиться к миру и себе как личности. При работе с разными материалами происходит стимуляция сенсорных анализаторов, что помогает почувство-

вать контроль над телом и эмоциями, снизить тревожное напряжение. Групповая арт-терапия улучшает у дошкольников навыки взаимодействия, учит распознавать и учитывать чувства других. Таким образом методы арт-терапии способствуют коррекции психоэмоционального состояния, помогают развитию навыков самопознания.

Арт-терапия как направление коррекционной психологии использует различные творческие методы для психокоррекции и психотерапии. Классификации выделяют по видам творческой деятельности, формату работы и цели психологического воздействия.

Изотерапия, так же встречается название «рисуночная терапия».

Наиболее часто встречающийся метод психокоррекции, основанный на использовании изобразительной деятельности: рисования, лепки, аппликации, коллажа, как средства выражения эмоций, переживаний и психических состояний человека. Распространенность использования изотерапии обусловлена доступностью и доказанной эффективностью, в том числе и в работе с детьми раннего и дошкольного возраста. По мнению А. И. Копытина, одним из ключевых достоинств изотерапии является её экологичность. Данный метод позволяет ребёнку переживать конфликтные или тревожащие ситуации наиболее щадящим и психически комфортным способом, углубляясь в проблему ровно настолько, насколько он к этому готов. Реконструируя через художественную деятельность собственные психотравмирующие переживания, ребёнок переводит их во внешнюю форму, одновременно формируя новые позитивные эмоциональные опыты и удовлетворяя креативные потребности. [7]

В изотерапии не требуется высокий уровень художественного мастерства, важен творческий процесс, эмоциональное выражение и осмысление переживаний, а не качество или эстетическая ценность произведения. В работе могут использоваться практически все художественные материалы — карандаши, фломастеры, различные краски, пастель, коллажная техника, пластилин и др. Важно самому психологу понимать и учитывать свойства тех или иных материалов, для каких техник и упражнений их применение целесообразно. При использовании изотерапии в коррекции тревожности используются следующие особенности:

- безопасное выражение эмоций, страхов переживаний без вербализации.
- ценен сам процесс, а не качество результата, что важно для снижения тревожности, так как часто она сопровождается страхом ошибок, низкой самооценкой, перфекционизмом.
- разнообразный используемый художественный материал активизирует сенсорные анализаторы, позволяет переключить внимание с мыслей на физические ощущения — что помогает снизить интенсивность тревоги
- организация постепенное безопасное приближение к пугающему объекту или ситуации через творческую деятельность.

- использование рефлексии после творческой работы, помогает тревожному ребенку осознать свои чувства, а значит отделиться от них, и развивать способность к самопознанию.

- организация групповых занятий позволяет взаимодействовать со сверстниками в безопасной, творческой среде.

Исследования подтверждают эффективность изотерапии в коррекции тревожности у дошкольников и младших школьников. В исследовании А. Д. Мостовой [8] трёхмесячная программа изотерапии, подтвердила снижение уровня тревожности у половины экспериментальной группы, в то время как контрольная группа значимых изменений не показала. Согласно данным Халиловой А. и Новик Н. Н., [8] апробация программ изотерапии демонстрирует положительную динамику в эмоционально-личностном развитии дошкольников, при этом количество детей с высоким уровнем тревожности по завершению программы статистически значимо снижается.

Сказкотерапия рассматривается как самостоятельное направление практической психологии, хотя в некоторых классификациях позиционируется как подвид арт-терапии. Её отличие от других методов заключается в опоре на метафоры и символический язык сказки, что обеспечивает особые механизмы психокоррекции, специфичные для работы с тревожностью и страхами дошкольников. Сказкотерапия представляет собой направление, использующее сказочный материал — народные и авторские сказки, легенды, мифы — для диагностики, коррекции и развития психоэмоциональной сферы ребенка. Метод опирается на универсальный язык сказки, понятный независимо от национальности, культуры и возраста, что делает его особенно эффективным для дошкольников. По мнению И. В. Вачкова, сказкотерапия — направление практической психологии, позволяющее с помощью метафор выстраивать отношения с окружающим миром [10].

В процессе сказкотерапии ребенок задействует воображение, креативные способности, идентифицируя себя с героями сказки и проживая их переживания. Этот механизм обеспечивает объективацию проблемных ситуаций: собственные конфликты проецируются на сказочных персонажей, что снижает эмоциональное напряжение и активизирует внутренние ресурсы личности. Через проектирование и наблюдение за успехами героя ребенок усваивает альтернативные модели поведения, обретая опыт конструктивного разрешения трудностей и преодоления тревожащих ситуаций.

Для работы с дошкольниками можно отметить ряд особенностей использования сказкотерапии. Сказка метафорична, она позволяет работать с тревогой и страхами опосредованно, без прямой вербализации чувств. Анализ сказки, созданной ребенком, раскрывает актуальные проблемы ребенка, причины тревожности, его способы совладания с ней. Переработка сюжета в сказке, его допол-

нение, помогает обогащать эмоциональный опыт, учиться использовать внутренние ресурсы для поиска альтернативных моделей поведения. По мнению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказки активизируют бессознательные символы, способствуя стабилизации эмоционального состояния на глубинном уровне.

Эффективность сказкотерапии усиливается при использовании специально разработанных психокоррекционных сказок. В исследовании Кохановской И. А. Каменевой И. В. описана последовательность подготовки таких сказок для индивидуального формата работы с ребенком [12].

Первым этапом будет выбор героя, аналогичного ребенку по возрасту, полу и характеру. Затем описание жизни героя в сказочной стране с отражением реальных проблем ребенка. Погружение в проблемную ситуацию с переживаниями тревоги или страха, вовлечение помощников-наставников и демонстрация альтернативных стратегий поведения. Завершение сказки происходит трансформацией героя и закреплением позитивных изменений. Занятия начинаются и завершаются ритуалами «входа» и «выхода» в сказочный мир [волшебные слова, предметы-проводники], что обеспечивает психологическую безопасность и переключение между реальностью и фантазией.

В групповом формате акцент смещается на другие формы взаимодействия: использование игрушек, костюмов, рисунков, драматизаций и совместных импровизаций, способствуя развитию навыков общения, эмоциональной эмпатии и переживанию коллективного успеха в безопасной творческой среде. Групповые формы работы включают: чтение и обсуждение готовых терапевтических сказок; совместное создание сказок; иллюстрирование, импровизации и ролевые игры; путешествия по сказочным мирам.

Исследования Малыгиной Е. А. Поляшовой Н. В. подтверждают терапевтический потенциал сказкотерапии в снижении тревожности у дошкольников. В дошкольной практике метод остается ценным инструментом коррекции, дополняя изотерапию и песочную терапию в комплексных программах снижения тревожности [11].

Песочная терапия еще один популярный и эффективный метод работы с детскими страхами и тревожностью дошкольников. Песочница создает свободное и защищенное пространство для самовыражения и творческой деятельности. Во время взаимодействия с песком происходит спонтанное отреагирование внутреннего напряжения и актуализация новых ресурсов развития. В процессе создания песочной композиции, моделируя из фигурок сюжеты, внутренние образы и конфликты ребенка экстернизируются, проявляются спонтанно и символически, что позволяет осознать и трансформировать их в условиях безопасной среды.

Коррекционный эффект достигается благодаря невербальным и вербальным проявлениям. Невербальное выражение происходит непосредственно через манипуляции

с песком и фигурками, когда ребёнок бессознательно выражает свои переживания. Вербальное выражение реализуется через рассказ о созданной композиции, сочинение историй, которые раскрывают смысл построенного мира. Это двойственное взаимодействие позволяет проработать переживания на разных уровнях психики обеспечивая более полную и глубокую коррекцию. Так же само взаимодействие с песком способствует расслаблению, снятию психоэмоционального напряжения.

Одно из направлений песочной терапии является использование световых столов. Как отмечают М. А. Османова, А. Т. Сарипбекова [13], особую ценность представляет использование светового песочного стола, позволяющего ребёнку визуализировать образ страха на светящейся поверхности и непосредственно ощутить возможность его трансформации — простой взмах кисточкой стирает пугающий образ, давая телесный опыт контроля и преодоления тревоги.

Дошкольный возраст является критическим периодом для профилактики и коррекции тревожности. Изотерапия, сказкотерапия и песочная терапия — представляют собой эффективные, экологичные и доступные инструменты работы с эмоциональными проблемами у детей. Каждый метод имеет уникальные механизмы воздействия: изотерапия работает через визуальное выражение и трансформацию внутренних образов, сказкотерапия — через метафору и символизм, песочная терапия — через сенсомоторное выражение и трёхмерное моделирование значимых, тревожащих ситуаций.

Современные исследования подтверждают статистически значимую эффективность этих методов в снижении тревожности и совершенствовании психоэмоционального развития дошкольников. Рекомендуется использовать комплексный подход, сочетая различные методы в зависимости от индивидуальных особенностей, возраста и характера тревожности конкретного ребёнка.

Литература:

1. Bllaca Balaj S., Shala M., Shahini M., Jetishi Çollaku P. Are Preschool Kosovar Children Anxious on the Edge? Validating the Preschool Anxiety Scale // J Health Soc Sci. 2024. Vol. 9, № 4. P. 491–508.
2. Костина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 160 с.: ил., табл. ISBN 5-9268-0158-3.
3. Волгуснова Е. А., Кулишова Н. Б. Исследование коррекции тревожности у детей дошкольного возраста // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 1.
4. Спицына О. А., Окунева М. Н. Коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 1.
5. Ткачева П. Е. Использование методов арт-терапии в коррекции тревожности у старших дошкольников: дис.... канд. психол. наук / науч. рук. Л. А. Лазаренко. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, [б. г.]
6. Кузнецова Е. В. Коррекция эмоционального неблагополучия младших школьников средствами изотерапии: дис.... канд. психол. наук. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, [Куйбышев. фил.], [б. г.].
7. Мостовая А. Д., Рассудова Л. А. Изотерапия как средство снижения тревожности младших школьников // Ratio et Natura. 2025. № 2 (14).
8. Халилова А. и др. Коррекция тревожности дошкольников средствами изотерапии: теоретический обзор исследований. 2023.
9. Вачков И. В. Сказкотерапия в работе детского психолога // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 4. С. 50–55.
10. Кирейчева Е. В. Структура программы профилактики и коррекции школьной тревожности детей младшего школьного возраста с помощью сказкотерапии // Евразийский союз ученых. 2016. № 1–4 (22). С. 137–139.
11. Кохановская И. А., Каменева И. В. Сказкотерапия как средство предупреждения страхов у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–3.
12. Османова М. А., Сарипбекова А. Т. Песочная терапия — один из методов арт-терапии // Вестник науки Южного Казахстана. 2022. № 3 (19). С. 106–110.
13. Тимофеева О. А. Проявление тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Бюллетень науки и практики. 2017. № 11 (24).

Особенности проявления отклоняющегося поведения в дошкольном возрасте

Борн Виолетта Яковлевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Забродина Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент

Самарский государственный социально-педагогический университет

Статья посвящена проблеме выявления особенностей отклоняющегося поведения в дошкольном возрасте, рассмотрение причин их возникновения и пути решения проблемы.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, дошкольник, причины, формы.

Тема особенностей отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста актуальна и в наше время. Проблема характеризуется обеднённостью подбора методического инструментария для выявления детей с отклоняющимся поведением, а также нынешнее стремление образования повысить важность одобряемого поведения с целью гуманизации общества, его культурного развития. Среди учёных, занимающихся его изучением, можно выделить Д. Э. Дюркгейма, Л. С. Выготского. Значимость проблемы выявления особенностей подтверждается государственными стандартами, законодательством Российской Федерации.

Отклоняющееся поведение — вид поведения, выходящее из рамок нормотипичного, принятого в обществе и соответствующее нормам и правилам. Зачастую данное понятие сравнивается с синонимичным понятием «девиантность» — устойчивое отступление от социальных норм, правил и ценностей. В психологическом словаре поведение определяется как «наблюдаемая извне двигательная активность живых существ, включающая моменты неподвижности, исполнительное звено высшего уровня взаимодействия целостного организма с окружающей средой». В процессе развития и становления человека как личности, человек следует определённым формам поведения, взаимодействия с окружающими. Они закрепляются в нас бессознательно, подкрепляя и формы культурных форм поведения.

Дошкольный возраст является важным этапом становления личности ребёнка.

Нельзя не согласиться с тем, что к зарождению и прогрессированию отклоняющегося поведения играют роль возрастные особенности развития ребёнка, которые обусловлены внешними факторами такими как неблагоприятная среда развития, педагогическая запущенность со стороны родителей. Что может привести к делинквентной форме отклоняющегося поведения в будущей жизни человека — нарушение законов и норм.

Семья-первая основополагающая школа ребёнка. С самых ранних лет ребёнок усваивает формы допустимого поведения, учится контролировать эмоции, уступать, помогать, в процессе взаимодействия с родителями. В среде ДОУ младший дошкольник учится примерять на себе разные социальные роли, искать пути взаимодействия со сверстниками, понимать и принимать рамки дозволенного поведения в среде.

Ребёнок должен понимать какими путями он может регулировать возникающие конфликты, обиды, непонимания со сверстниками без применения силы, обидных слов и угроз. Уметь идти на компромисс, ставить сверстника как себе равного, словесные навыки регулирования общения помогут избежать ссор, конфликтов. В старшем дошкольном возрасте ребёнок становится более восприимчивым к эмоциям других людей. Именно в старшем дошкольном возрасте формируется произвольность поведения, а также развивается прогностическая функция мышления.

Ребёнок осознанно способен совершать позитивный нравственный выбор, самооценка значительно повышается, он открыто заявляет о своих размышлениях и суждениях. Он способен предвидеть близкие или отдалённые последствия своих поступков. Кризисный период в старшем дошкольном возрасте может отражаться на поведении и эмоциональном состоянии ребёнка. Он может быть капризен, спорить со взрослыми, отстаивать свою точку зрения пытаясь показать свою «взрослость». Конец дошкольного возраста предполагает становление социально-ориентированного, более осознанного и регулируемого поведения.

Проявление отклоняющегося поведения дошкольников может быть как ярко выраженным, так и иметь латентный характер. В большинстве случаев наиболее **заметными формами** проявления такого поведения является неумение контролировать свои эмоции, в результате которых ребёнок способен не только выражать словесные угрозы, но и применять физическое насилие к сверстникам. Ребёнок не слышит указания старших и демонстративно нарушает правила в группе, а также способен длительное время капризничать или громко кричать. Самыми распространёнными проявлениями отклоняющегося поведения является агрессивное поведение, гиподинамический синдром, социальная дезориентация.

Латентные формы характеризуются вспышками агрессии, неподобающим поведением, проявляющимся в конкретной обстановке, они непостоянны, но могут быть ярко выраженными и влиять на отношение к окружающим. Наблюдая за такими детьми, можно заметить навязчивости (ребёнок грызет ногти, дергает волосы с головы, щипает себя и т. д.).

Многие родители отмечают, что их ребёнок совершенно спокойно ведет себя в домашней среде. Однако это не является основанием того, что его поведение всегда

устойчиво, и в нём нет **скрытых форм** отклоняющегося поведения. В результате тех или иных обстоятельств ребёнок, приходя в группу ДОО резко проявляет вспышки агрессии, становится неконтролируемым, не способен к длительному спокойствию и не воспринимает слова окружающих. Такому ребёнку нужно время, чтобы успокоиться, он предпочитает быть один в это время. Зачастую после такой вспышки ребёнок ведет себя вполне адекватно, наравне с другими детьми. Иногда чувствует за собой вину, способен извиниться.

По длительности проявления отклоняющегося поведения выделяют формы:

- Кратковременные — ситуативные негативные действия, которые не имеют устойчивой направленности личности. К таким можно отнести внезапную импульсивность, которая может выражаться словесно или поступком, не имеет четкой цели задеть другого, а является последствием реагирования на раздражитель. Как правило быстро утасовая форма.

- Длительные — негативизм имеют длительную форму. Способна возникнуть на неприятие ситуации и выражаться длительными истериками, нервным срывом. Может иметь патологическую основу с психосоматическими проявлениями.

- Стойкие — могут быть вызваны патологическими расстройствами личности, происходит деформация моральных ценностей, отклонении побуждают человека совершать отрицательные действия.

Причины возникновения конкретной формы отклоняющегося поведения в дошкольном возрасте имеют широкое разнообразие, поэтому выделить наиболее весомую и первичную из них невозможно. Зачастую возникновению и выражению такого поведения могут предшествовать сразу несколько факторов. Научные деятели, изучающие данную проблему, выделяли из них следующие:

- Врождённые (биологические) причины. В них входят повреждения нервной системы, наследственно обусловленные дефекты обмена, влияющие на созревание мозговых структур. Последствиями интоксикации и злоупотребления алкоголя, наркотических веществ родителями приводит к недостаточности защитно-охранительных механизмов деятельности головного мозга ребенка. Вследствие чего нарушаются мозговые процессы, влияющие на эмоционально-волевую сферу человека. Наиболее характерны для латентных форм проявления отклоняющегося поведения, так как их основу зачастую составляют психосоматика, незрелость эмоционально-волевой сферы, преобладание процессов возбуждения над процессами торможения, лабильность психических процессов.

- Приобретённые. Возникают в процессе развития ребёнка как личности. В них следует относить такие факторы как: психологические, психолого-педагогические, социально-психологические) причины.

Среди психологических причин выделяют эмоциональную неустойчивость, невротические реакции, несформированность навыка взаимодействия с окружающими. Ребёнок, который пришел в новую группу, может демонстрировать негативизм, на который влияет сам процесс адаптации к новой среде, способен испытывать неприязнь к себе.

В психолого-педагогические факторы относят неадекватный стиль воспитания ребёнка, несоответствие предъявляемым ребёнку правил самим взрослыми, педагогическую запущенность, искажённое представление о существующих нормах и правилах поведения. Родители зачастую не объясняют ребёнку, почему то или иное поведение не приемлемо в обществе, не понимая к каким последствиям это может привести в будущей жизни ребёнка. Или, наоборот, воспитывают ребёнка в строгости, требуя решения несопоставимых с его возрастом задач, что может стать почвой для конфликтной ситуации, а следовательно, привести к проявлению форм отклоняющегося поведения. В социально-психологические причины относят наличие таких факторов, как неблагоприятная семейная среда, в которой развивается ребёнок. Внутрисемейные конфликты, асоциальный образ жизни или отсутствие одного из родителей, выражающееся в нехватке внимания и заботы, неполноценного воспитания.

Современные семьи или традиционные, они одинаково, с равной долей ответственности решают в какой среде их ребёнок будет развиваться. В семьях, где ребёнок не чувствует себя небезопасно, одиноко, такие дети становятся замкнутыми, отстранёнными. Специфичные нормы взаимодействия внутри семьи становятся для ребёнка эталоном правильного поведения, в результате которого такой шаблон применяется им не только в семье, но и со сверстниками в среде ДОО.

Чтобы помочь ребёнку адаптироваться и поменять своё отношение к окружающим его людям в определённой среде, необходимо в первую очередь провести анализ наблюдения за конкретным ребёнком, определить возможные причины поведения, исходя из которых будет проводиться коррекционная и профилактическая работа с группой, в которой он находится, или в индивидуальной форме. Среда должна быть коррекционно-направляющей, работа строится на комплексном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Трёмаскина, Е. В. Специфика отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста. причины и факторы / Е. В. Трёмаскина, Е. В. Якунина. — Текст: непосредственный // Приоритетные научные направления: от теории к практике. — 2016. — № 25. — С. 97. <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-otklonyayushchegosya-povedeniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-prichiny-i-factory>

2. Кочаров, А. В. Девиантное поведение как психологический феномен / А. В. Кочаров. — Текст: непосредственный // Вестник науки. — 2020. — № 2 (23). — С. 34–35. <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-kak-psiologicheskii-fenomen-1>
3. Бондаренко, Т. А. Коррекция отклоняющегося поведения у детей с речевыми нарушениями в условиях семейного воспитания / Т. А. Бондаренко, Е. С. Федосеева. — Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 2. — С. 207. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25869918_59762246.pdf
4. Данченкова, С. Н. Агрессивное поведение старших дошкольников как фактор дезадаптации младших школьников / С. Н. Данченкова. — Текст: непосредственный // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2016. — № 5. — С. 261. <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-starshih-doshkolnikov-kak-faktor-dezadaptatsii-mladshih-shkolnikov>
5. Зайцев, А. П. Отклоняющееся поведение детей дошкольного возраста / А. П. Зайцев. — Текст: непосредственный // Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Науч. редактор С. Г. Лещенко. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. — С. 176. https://elibrary.ru/download/elibrary_48366588_99428384.pdf

Психологическая компетентность педагога как условие его профессионального роста

Гераськина Юлия Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Скрипова Надежда Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Челябинский государственный университет

Сегодня педагогу недостаточно просто подготовиться к занятию. В ходе работы он должен оценивать отношения в учебном коллективе, развивать способности обучающихся, учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, инвалидами, а также систематически повышать свой профессиональный уровень [7].

Для того, чтобы педагогу быть востребованным, эффективным, современным, успешным специалистом, ему недостаточно иметь профильное образование, он должен обладать необходимыми компетенциями, личностными качествами и способностями. Требования, предъявляемые системой образования к деятельности педагога формируют необходимость в регулярном развитии и профессиональном росте. Профессиональное развитие педагога непосредственно связано с психологической компетентностью. К сожалению, часть педагогов имеют недостаточную сформированность психологической компетентности, как следствие, невозможно и их профессиональное развитие.

Цель исследования: обосновать роль психологической компетентности в профессиональном росте педагога.

Задачи:

- определить структуру психологической компетентности педагога;
- выявить её функции в профессиональной деятельности;
- показать связь с динамикой профессионального роста.

Методы: теоретический анализ, обобщение научных источников.

Е. С. Кузьмин, В. С. Семенов определяют психологическую компетентность как «ориентированность в различных ситуациях общения, основанную на знаниях и чувственном опыте индивида, способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других, при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий динамичной социальной среды» [5].

Ряд авторов (Девятко В. В., Емельянов Ю. Н., Жуков Ю. М., Журавлев А. Л., Максимова Р. А., Кидрон А. А., Кабардов М. К., Петровская Л. А., и др.) считают понятия социально-психологической и коммуникативной компетентности синонимичными. Так, Л. А. Петровская, под социально-психологической компетентностью понимает умение быстро и адекватно ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях, что требует владения техниками общения, навыков глубокого понимания себя и партнеров по общению. Однако это определение ближе к понятию коммуникативной, чем социально-психологической компетентности. [5]

Понятие психологической компетентности стоит рассматривать как способность педагога эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений (ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия), навык

рефлексии, способность к профессиональной самооценке и развитию профессионального самосознания.

Необходимо отметить, что в научной литературе нет единого мнения относительно содержания психологической компетентности. Сложность выделения структуры психологической компетенции заключается в многоаспектности понятий, разнообразии подходов к его определению, отсутствии единого стандарта, связь с личностными качествами и динамичности педагогической деятельности.

Например, Т. А. Лазаренко выделяет такие черты психологической компетенции как: способность педагога адекватно воспринимать информацию психологического характера, осознавать её содержание и смысл, строить с её учетом эффективные взаимоотношения и конструктивное взаимодействие, принимать оптимальные решения [4].

А. М. Руденко и С. И. Самыгин в совместных работах акцентируют две подструктуры психологической компетентности: личную и профессиональную [6].

На основе работ исследователей элементов психологической компетентности в структуру обобщённой психологической компетентности педагога мы включаем следующие компоненты:

1) Когнитивный компонент (интеллектуальный), включает в себя знание и применение основ различных отраслей психологии.

2) Коммуникативный компонент, состоит из навыков общения.

3) Аутопсихологический компонент, подразумевает владение навыками саморефлексии.

4) Социально-психологический компонент — как умение понимания групповых процессов в ученическом коллективе.

Проанализировав современную научную литературу, мы выделяем шесть основных функций психологической компетентности в педагогической деятельности.

1. Диагностическая функция. Проводится в формах наблюдения, беседы, диагностик.

2. Коммуникативная функция. Направлена на построение эффективных отношений.

3. Планирующая функция. Является способностью педагога к планированию своей деятельности.

4. Психопрофилактирующая функция. Проявляется в способности педагога оказать первичную психологическую помощь обучающимся.

5. Рефлексивно-развивающая функция. Эта функция несет в себе способность педагога к самоанализу, оценке своих профессиональных дефицитов, саморазвитию.

6. Эмоционально-регулятивная функция. Развивает в педагогах эмоциональный интеллект, что способствует

эмпатичному общению с обучающимися, саморегуляции поведения, формированию благоприятного психологического климата. [2]

Эмпирические исследования подтверждают, что психологическая компетентность выступает стимулом для трансформации, изменений и как следствие быстрее происходит профессиональное развитие педагога.

Развитая психологическая компетентность способствует профилактике профессиональной деформации и выгорания, как следствие снижается эмоциональное истощение, педагог становится более устойчив к профессиональным стрессам, у таких педагогов сохраняется мотивация. Об этом нам говорит исследование М. В. Горбуновой (2021), которое выявило обратную корреляцию ($r = -0,68$) между уровнем психологической компетентности и показателями выгорания [1].

Оптимизацию карьерной траектории Педагога с высоким уровнем психологической компетентности быстрее осваивают инновационные методики и успешнее проходят аттестационные процедуры. 64 % педагогов-руководителей имеют подтверждённый высокий уровень психологической компетентности [8].

В исследовании Э. Ф. Зеера доказано, что психологически компетентные учителя на 40 % быстрее осваивают цифровые образовательные ресурсы [3]. Работая над повышением психологической компетентности, было отмечено, что педагоги быстрее адаптируются к изменениям образовательных стандартов, применяют цифровые инструменты с учётом психологических особенностей учащихся, а значит обладают профессиональной мобильностью.

Повышая свою психологическую компетентность, педагог расширяет профессиональный инструментарий, происходит профилактика профессионального выгорания, выстраивается траектория карьерного развития. Педагог, обладающий высоким уровнем психологической компетентности, становится профессионалом в своей отрасли, задаёт уровень в профессиональной среде, как следствие становится высоко востребованным на рынке труда.

Таким образом, психологическая компетентность обеспечивает эффективность текущей педагогической деятельности через реализацию диагностических, коммуникативных и регулятивных функций, а также создаёт условия для долгосрочного профессионального роста за счёт профилактики деформаций, расширения инструментария и повышения мобильности.

Уделяя должное внимание развитию психологической компетентности педагогов, мы увидим повышение качества образования и снижение кадровых рисков.

Литература:

1. Горбунова М. В. Психологическая компетентность как фактор профилактики выгорания педагогов // Вестник МГУ. — 2021. — № 4. — С. 112–125.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. — М.: Академия, 2023. — 384 с
4. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации // Современные наукоемкие технологии — 2008. — № 1. — Р. 67–68. [in Russian]
5. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. — 233 с. — Текст: непосредственный.
6. Руденко А. М., Самыгин С. И. Психология для медицинских колледжей: учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 383 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
8. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Аналитический отчёт по результатам аттестации педагогических кадров (2020–2024). — М., 2024. — 112 с.

Опытно-экспериментальная работа по оказанию психологической помощи семейным парам, переживающим кризис первого года семейной жизни

Гималов Ильфат Зинурович, студент

Научный руководитель: Газизова Регина Расиховна, кандидат психологических наук, доцент
Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий

Статья посвящена актуальной проблеме преодоления кризиса первого года супружеской жизни. В работе представлены результаты опытно-экспериментального исследования, целью которого являлась разработка и апробация программы психологической помощи молодым парам. В исследовании приняли участие 8 супружеских пар (16 человек), состоящих в браке не более 18 месяцев и испытывающих трудности адаптации. Диагностика на констатирующем этапе проводилась с использованием методик «Семейные роли» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской и опросника удовлетворённости браком (ОУБ) В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко. На основе выявленных проблем была разработана и реализована комплексная коррекционная программа, включающая 20 сессий, фокусирующихся на развитии коммуникативных навыков, гармонизации ролевой структуры семьи и укреплении эмоциональной близости. Контрольный этап исследования подтвердил эффективность программы: в экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые позитивные изменения в уровне удовлетворённости браком и в осознанности распределения семейных ролей, в то время как в контрольной группе показатели остались без изменений. Результаты работы доказывают действенность целенаправленного психологического вмешательства для преодоления адаптационных кризисов в молодой семье.

Ключевые слова: кризис первого года брака, молодая семья, психологическая помощь, супружеские отношения, семейная адаптация, ролевая структура семьи, удовлетворённость браком.

Современная семья, функционируя в условиях динамичных социально-экономических трансформаций, становится особенно уязвимой к кризисным явлениям на начальных этапах своего становления. Кризис первого года супружеской жизни представляет собой закономерный и критический этап перехода от романтических ожиданий и идеализированных представлений к реальности совместного бытия. Этот период характеризуется возрастанием частоты и интенсивности конфликтов, взаимных упреков, разочарований и ощущением потери взаимопонимания. Как отмечают исследователи, «когда люди живут так близко, как это происходит в семейной жизни, они неизбежно теряют взаимопонимание и остроту восприятия другого человека» [2, с. 174]. Данный кризис является нормативным, то есть предсказуемым этапом развития семейной системы, однако его успешное

преодоление закладывает фундамент для устойчивости брака в будущем. Именно в это время формируются базовые паттерны взаимодействия, происходит согласование ценностей, распределение обязанностей и выработка общих стратегий разрешения противоречий.

Анализ научно-психологической литературы позволил определить кризис как перелом, состояние переходности, при котором привычные средства достижения целей и модели поведения становятся неадекватными, что порождает внутреннюю напряжённость и непредсказуемые ситуации во взаимоотношениях [2]. Психологическая помощь семейным парам в этот переломный момент играет ключевую роль в сохранении и укреплении семьи. К основным методам такой помощи справедливо относят системную семейную терапию, когнитивно-поведенческую терапию, эмоционально-фокусированную терапию.

Опираясь на теоретическую значимость и практическую актуальность проблемы, нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа по оказанию психологической помощи семейным парам, переживающим кризис первого года совместной жизни.

Целью исследования являлась разработка, внедрение и оценка эффективности специальной программы психологической помощи для молодых супружеских пар. Гипотеза исследования состояла в предположении, что психологическая помощь будет эффективной при условии применения программы, направленной на комплексное развитие коммуникативной компетентности, гармонизацию ролевой структуры на основе взаимного согласия и повышение уровня рефлексии и эмоциональной саморегуляции партнеров.

В исследовании приняли участие 8 супружеских пар (16 человек), состоящих в зарегистрированном браке не более 18 месяцев и самостоятельно обратившихся за психологической помощью в связи с трудностями адаптации к семейной жизни. Методом случайного распределения пары были разделены на две группы: экспериментальную (4 пары) и контрольную (4 пары). Контрольная группа не получала целенаправленной психологической помощи по разработанной программе в период проведения формирующего эксперимента.

Для диагностики актуального состояния супружеских отношений на констатирующем и контрольном этапах использовались следующие валидные и надежные методики: методика «Семейные роли» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ) (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко) [1; 2].

Результаты констатирующего этапа выявили парадоксальную, на первый взгляд, ситуацию. В экспериментальной группе наблюдалась тенденция к условно равномерному распределению ролей (средний интегральный балл 2.06), однако уровень удовлетворенности браком был достоверно низким и оценивался как «неблагополучный» (средний балл 21.0). В контрольной группе, напротив, при схожем ролевом распределении (средний интегральный балл 2.85) был зафиксирован «благополучный» уровень удовлетворенности браком (средний балл 33.8). Статистический анализ подтвердил значимость этого различия (U-критерий Манна-Уитни, $p=0.020$). Этот факт указывает на то, что формально равное распределение обязанностей само по себе не является гарантией гармонии и может маскировать более глубокие проблемы в коммуникации, эмоциональной близости и согласованности ожиданий супругов. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты констатирующей диагностики экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп

Группа	Средний интегральный балл распределения ролей	Средний балл по ОУБ	Уровень удовлетворённости браком
Экспериментальная (n=4 пары)	2.06	21.0	Неблагополучный
Контрольная (n=4 пары)	2.85	33.8	Благополучный
Статистическая значимость (p)	>0.05	0.020	

Полученные данные стали основой для разработки коррекционной программы. Стало очевидно, что интервенция должна быть направлена не на формальное перераспределение задач, а на проработку глубинных пластов взаимоотношений: коммуникативных паттернов, эмоциональной привязанности, взаимных ожиданий и границ.

По результатам констатирующего эксперимента нами разработана программа психологической помощи, направленная на поддержку семейных пар, столкнувшихся с трудностями в течение первого года совместной жизни. Цель программы: преодоление кризиса первого года семейной жизни, укрепление взаимоотношений и формирование адаптивных стратегий взаимодействия. Программа состояла из 20 тематических сессий, каждая продолжительностью 1,5 часа, проводившихся в формате парных консультаций 2 раза в неделю.

Программа, согласно гипотезе исследования, уделяет коммуникации центральное место как основе для преодоления кризиса. К примеру, тема № 6 «Коммуникация» целиком посвящена обучению эффективному общению.

Используются научно обоснованные техники: активное слушание, «Я-сообщения», ролевые игры для отработки навыков. Вопросу ролей и обязанностей, который является критическим на первом году брака, уделено значительное внимание. Тема № 4 «Роли в семье» направлена на их анализ и распределение. Используется дискуссия и конкретное упражнение «Оценка ролевого распределения», что позволяет перевести скрытые конфликты в область открытого обсуждения.

Эмоциональная близость, умение выражать чувства и саморегуляция — сквозные темы программы. Тема № 8 «Эмоциональная близость» специально посвящена развитию близости через упражнения на выражение чувств и создание общих ритуалов. Тема № 17 «Саморегуляция» учит партнеров управлять своим эмоциональным состоянием (релаксация, дыхательные техники, медитация), что напрямую снижает уровень стресса и конфликтности в паре. Тема № 12 «Границы в семье» (упражнение «Мои границы») напрямую затрагивает эмоциональные аспекты уважения, доверия и личного пространства. Конкретный кейс пары

№ 2 с контролем телефона — это пример проработки нарушения эмоциональных границ. Тема № 15 «Поддержка друг друга» (упражнение «Комплименты») и тема № 16 «Юмор и радость» направлены на усиление позитивного эмоционального фона и взаимной эмпатии. Важно, что программа не рассматривает эти три сферы изолированно.

Результаты контрольного этапа однозначно доказали эффективность проведенного вмешательства. В эксперимен-

тальной группе зафиксированы статистически значимые положительные изменения по обоим диагностируемым параметрам: интегральный показатель распределения ролей вырос до 2.84 (Т-критерий Вилкоксона, $p=0.043$), а уровень удовлетворенности браком повысился до «скорее благополучного» (средний балл 31.0; Т-критерий Вилкоксона, $p=0.043$). В контрольной группе, не получавшей воздействия, значимых изменений не произошло (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей в экспериментальной и контрольной группах

Группа / Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап	Статистическая значимость динамики (p)
Экспериментальная группа			
Распределение ролей (ср. балл)	2.06	2.84	0.043
Удовлетворённость браком (ср. балл)	21.0	31.0	0.043
Контрольная группа			
Распределение ролей (ср. балл)	2.85	2.90	>0.05
Удовлетворённость браком (ср. балл)	33.8	34.0	>0.05

Качественный анализ показал, что пары из экспериментальной группы не только стали чаще демонстрировать навыки конструктивного диалога, но и выработали более гибкий и осознанный подход к распределению ответственности.

Таким образом, цель исследования была достигнута, задачи решены, а гипотеза нашла свое подтверждение. Разработанная и апробированная программа не просто учитывает, а последовательно и системно прорабатывает ключевые аспекты отношений супругов на первом году брака: коммуникацию, распределение ролей и эмоциональную сферу. Её эффективность подтверждается как

логичной структурой, так и статистически значимыми положительными изменениями в экспериментальной группе. При этом программа позволила не только повысить удовлетворенность отношениями, но и сформировать более осознанный и сбалансированный подход к распределению семейных обязанностей, что является важнейшим ресурсом для преодоления не только текущего, но и последующих нормативных семейных кризисов. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего исследования долгосрочных эффектов подобного раннего психологического вмешательства на устойчивость брака.

Литература:

1. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по социальной психологии. — М.: Издательство Московского университета, 1987. — 120 с.
2. Тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ) (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://xn—c1abdmprkibfqehdkeh3a.xn—p1ai/oprosniki/view/test-oprosnik-udovletvorennosti-brakom-oub-v-v-stolin-t-l-romanova-g-p-butenko> (Дата обращения: 18.12.2025).

Кризис первого года брака: сущность, вызовы и методы психологической помощи

Гималов Ильфат Зинурович, студент

Научный руководитель: Газизова Регина Расиховна, кандидат психологических наук, доцент

Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий

Статья посвящена исследованию нормативного кризиса первого года брака как закономерного этапа становления семьи. Рассматривается глубинная сущность данного периода, который характеризуется переходом от романтических идеалов к повседневной реальности, столкновением взаимных неоправданных ожиданий и необходимостью фор-

мирования общих правил совместной жизни. В работе подробно анализируются ключевые методы психологической помощи парам, направленные на конструктивное преодоление кризиса. Особое внимание уделяется работе по осознанию и согласованию партнерами их ожиданий друг от друга и от брака в целом. Подробно описываются техники развития навыков конструктивной коммуникации, в частности использование «Я-сообщений» и структурированного диалога для безопасного выражения чувств. Рассматривается важный аспект укрепления личных границ и формирования границ новой семьи, обеспечивающих баланс между единством и индивидуальностью супругов. В статье подчеркивается роль психолога как нейтрального посредника, создающего безопасное пространство для диалога и использующего проективные методики для диагностики и коррекции отношений. Делается вывод о том, что успешное прохождение кризиса первого года закладывает фундамент устойчивости семейной системы, формируя у партнеров навыки взаимного уважения, диалога и совместного преодоления трудностей.

Ключевые слова: кризис первого года брака, нормативный семейный кризис, психологическая помощь парам, семейное консультирование, согласование ожиданий, конструктивная коммуникация, Я-сообщения, личные границы в браке, супружеские отношения, терапия пар.

Первый год брака традиционно воспринимается как время медового месяца, наполненное романтикой и взаимным восхищением. Однако за фасадом этого светлого периода часто скрывается сложный процесс становления новой социальной и эмоциональной единицы — семьи. Именно на этом этапе многие пары сталкиваются с первым серьезным испытанием, которое в психологии обозначается как нормативный кризис первого года совместной жизни. Этот кризис, по словам психолога Н. А. Чекуть, является не патологией, а закономерным «процессом перехода семьи на новый уровень развития» [5, с. 103]. Семья как живая система сталкивается с необходимостью адаптации к новым условиям, выработки общих правил и перераспределения ролей. Задача психологической помощи в этот период заключается не в «борьбе» с кризисом, а в том, чтобы помочь паре осознать его конструктивную природу, трансформировать конфликты в диалог, а разочарования — в основу для более глубокого взаимопонимания.

Суть кризиса первого года заключается в болезненном переходе от идеализированных представлений о партнере и совместной жизни к реальности повседневности. Как отмечает семейный психолог С. Осипов, это время, «когда пара переходит от романтической влюбленности к реальной жизни, где приходится сталкиваться с бытовыми трудностями, различиями в привычках и ожиданиях» [3, с. 289]. Гормональный подъем влюбленности, который служил своеобразным амортизатором, ослабевает, и на поверхность выходят те самые «носки под диваном», разное отношение к порядку, финансовые вопросы и несхожие взгляды на проведение досуга. Психолог М. Чуйкова указывает, что многие браки распадаются в этот период именно из-за «нарушения коммуникации, не обсуждают проблемы и не решают их, не говорят о своих чувствах и переживаниях» [4, с. 127]. Таким образом, ядром кризиса становится столкновение двух индивидуальных картин мира, двух наборов неосознанных ожиданий и моделей поведения, унаследованных из родительских семей.

Одним из центральных направлений психологической работы с парой на этом этапе является помощь в осознании и согласовании взаимных ожиданий. Часто конфликты порождаются не самими действиями партнера,

а тем, что они не соответствуют некоему внутреннему, неозвученному сценарию. Ксения Апполитова называет этот этап «кризисом фрустрации ожиданий» [1] и приводит яркий пример из практики, где причиной решения о разводе после двух недель брака стало несовпадение взглядов на то, кто должен стирать носки. Психологическая помощь здесь строится на деликатном выведении этих ожиданий в поле сознательного диалога. Специалист создает безопасное пространство, где каждый партнер может, не боясь осуждения, рассказать о своих представлениях о роли мужа и жены, распределении обязанностей, проявлениях заботы. Задача психолога — помочь паре перейти от обвинительных формулировок («Ты должен был догадаться!») к анализу: почему это ожидание так важно, какую глубинную потребность (в признании, заботе, безопасности) оно отражает и можно ли удовлетворить эту потребность иным, приемлемым для обоих способом. Этот процесс позволяет отказаться от заведомо нереалистичных требований и договориться о взаимоприемлемых компромиссах.

Не менее важной задачей является развитие навыков конструктивной коммуникации. В период конфронтации супруги часто перестают слышать друг друга, разговор превращается в перепалку взаимных претензий или замалчивание обид. Психологическая помощь направлена на обучение пары новому языку общения. Опираясь на подходы, предложенные Вирджинией Сатир, специалисты учат партнеров использовать «Я-сообщения». Как поясняет С. Осипов, вместо обвинения «Ты никогда меня не слушаешь!» эффективнее сказать: «Я чувствую себя одиноко, когда мы не разговариваем вечерами» [3]. Это смещает фокус с оценки партнера на выражение собственных чувств, что снижает оборонительную реакцию. Практическим инструментом может стать структурированное упражнение. В рамках этого упражнения партнеры по очереди в течение нескольких минут говорят только о своих чувствах, используя формулы «я чувствую», «мне больно, когда», а второй — только слушает, не перебивая и не давая оценок. Такая практика, как отмечает специалист, создает «безопасное пространство для выражения чувств и восстановления эмоциональной близости» и помогает преодолеть накопившееся отчуждение.

Параллельно с этим психолог работает над укреплением личных границ каждого из супругов и формированием здоровых границ новой семьи. Кризис первого года обостряет вопрос отделения от родительских семей. Неполная эмоциональная автономия партнеров может приводить либо к болезненному слиянию в пару, либо к холодной дистанции. Психолог помогает «прояснить и обнаружить границы, желания, позиции партнеров», чтобы каждый мог сохранить свою индивидуальность в союзе. Это включает в себя обсуждение таких тем, как допустимая степень вмешательства родственников, наличие личного пространства и времени, уважение к индивидуальным привычкам и увлечениям. Семейный психолог Мария Чуйкова подчеркивает важность баланса: «Поддерживать баланс между единством супругов и личностной независимостью... каждый член семьи должен развиваться индивидуально» [4]. Профессиональная помощь позволяет превратить потенциальный источник конфликта (например, разное желание проводить свободное время) в ресурс для обогащения отношений, где уважение к личному пространству только усиливает ценность времени, проведенного вместе.

Роль профессионального психолога в этот период невозможно переоценить. Он выступает в качестве нейтрального посредника, переводчика между двумя «эмоциональными языками» и создателя безопасной среды для диалога. Как отмечается в материалах Национального центра развития дополнительного образования, специалист помогает «увидеть скрытые причины проблем и наладить ком-

муникацию», которую пара самостоятельно восстановить не может [2]. В арсенале психолога, помимо беседы, есть и проективные методики. Например, психолог Мария Чуйкова упоминает использование игры «Хрущёвка», которая позволяет супругам в метафорической форме увидеть актуальную ситуацию в семье, вместе пройти этапы ее создания и выработать новые правила взаимодействия [4]. Обращение за помощью — это не признак слабости или «брачной неудачи», а зрелый и ответственный шаг навстречу укреплению союза. Психолог Н. Подлесная резюмирует: выход из первого кризиса — это «осознать, что никто не имеет абсолютно правильного взгляда на то, какой должна быть семья. Решиться что-то менять в себе, в жизни, учиться договариваться, идти на компромиссы» [2].

Таким образом, кризис первого года брака, при всей его болезненности, является важнейшей точкой роста для молодой семьи. Методы психологической помощи, будь то терапия, направленная на согласование ожиданий и развитие коммуникации, или упражнения по укреплению границ, ориентированы на одну главную цель: помочь двум отдельным личностям не просто «ужиться», а построить общее смысловое и эмоциональное пространство — свою уникальную семью. Преодоление этого кризиса не заканчивается установлением временного перемирия. Оно закладывает фундамент устойчивости отношений, создавая не набор жестких правил, а гибкую систему, основанную на взаимном уважении, доверии и способности вести честный диалог.

Литература:

1. Апполитова, К. В. Кризис в отношениях: почему пары разводятся в первые годы отношений? // B17.ru. — 2025. — 25 августа. URL: <https://www.b17.ru/article/725148/> (дата обращения: 22.12.2025).
2. Как пережить кризис в семейных отношениях? // Национальный центральный институт развития дополнительного образования. — 2024. — 13 марта. URL: <https://ncrdo.ru/center/blog/kak-perezhit-krizis-v-semeynykh-otnosheniyakh/> (дата обращения: 22.12.2025).
3. Как пережить кризис в паре: рекомендации семейного психолога + упражнение // B17.ru. — 2025. — 25 сентября. URL: <https://www.b17.ru/article/743182/> (дата обращения: 22.12.2025).
4. Как преодолеть семейный кризис? Психолог Мария Чуйкова дала практические советы // Новости Корочанского муниципального округа Белгородской области. — 2020. — 20 января. URL: <https://korocha31.ru/articles/obshchestvo/2020-01-20/kak-preodolet-semeynyy-krizis-psiolog-mariya-chuykova-dala-prakticheskie-sovety-77503> (дата обращения: 22.12.2025).
5. Чекуть, Н. А. Кризисы семейной жизни: как преодолеть! // Гродненская центральная городская поликлиника. URL: <https://www.gcgp.by/статьи-58-кризисы-семейной-жизни-как-пр/> (дата обращения: 22.12.2025).

Специфика работы с ипохондрическими мыслями в структуре панического расстройства

Гончарова Валерия Игоревна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Паническое расстройство по МКБ-11 (F41.0) характеризуется повторяющимися приступами интенсив-

ного страха с выраженными соматическими симптомами. Распространенность в популяции составляет 4–6 %,

пик заболеваемости — 25–35 лет [1]. Важным осложнением панического расстройства является ипохондрический компонент — катастрофическая интерпретация телесных ощущений как признаков неизлечимой болезни (инфаркт, инсульт, удушье). Эта катастрофизация нередко эволюционирует в стойкую, выходящую за рамки панических атак, озабоченность состоянием здоровья, что соответствует картине ипохондрии (в современных классификациях — «тревожного расстройства, связанного с болезнью»). По данным метаанализов, ипохондрия диагностируется у 35–45 % пациентов с паническим расстройством, что ухудшает прогноз и повышает риск рецидивов. Риск рецидива при нелеченной ипохондрии — 68 % против 22 % при адекватной терапии [3].

Актуальность проблемы обусловлена высокой распространенностью обоих расстройств, их хроническим и дезадаптирующим течением, а также сложностями терапии, связанными с взаимным усилением симптомов. Специфика психотерапевтической работы в данном случае заключается в необходимости одновременного воздействия на два взаимосвязанных уровня: 1) цикл панической атаки с его сиюминутным страхом и 2) устойчивые ипохондрические убеждения о наличии тяжелого заболевания. Коморбидность расстройств достигает 30 % [4].

Стандартные протоколы когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) эффективны при обособленной панической атаке (65–75 % ремиссия), но при выраженной ипохондрии эффективность падает до 50–60 % из-за устойчивых убеждений о здоровье [2]. Цель исследования — выявить специфику ипохондрических мыслей в структуре панических расстройств и разработать дифференцированный подход к их коррекции, выделив ключевые мишени.

Паническая атака по DSM-5 включает ≥ 4 соматических симптомов (тахикардия, одышка, головокружение) с чувством неминуемой катастрофы. Ипохондрия (МКБ-11: 6B20) — чрезмерная тревога о здоровье, приводящая к поведенческим нарушениям (посещение врачей и прохождение обследований, покупка лекарств, избегание нагрузок и т. п.). В структуре панических расстройств ипохондрия проявляется автоматическими мыслями: «Сердцебиение = инфаркт», «Одышка = рак легких», «Головокружение = опухоль мозга».

С точки зрения когнитивной модели, разработанной А. Т. Беком и его последователями, и паническое расстройство, и ипохондрия возникают на основе дезадаптивной активации когнитивных схем, ответственных за обработку информации об угрозе.

Общий когнитивный механизм обоих расстройств — это систематическая ошибка в обработке внутренней информации. Любое нормальное или усиленное при стрессе телесное ощущение (учащенное сердцебиение, головокружение, мышечное напряжение) избирательно воспринимается как угрожающий сигнал и подвергается **катастрофической интерпретации**. Эта интерпретация запускает

интенсивную тревогу, которая, в свою очередь, усиливает физиологические симптомы. [5, с. 56]

Если обозначить кратко, то модель Бека выглядит как цикл: **Телесное ощущение** → **Катастрофическая интерпретация** → **Паническая реакция** → **Усиление симптомов**.

Ключевые различия лежат во **временной перспективе** и **содержании катастрофических мыслей**:

— **При паническом расстройстве** страх острый, направлен в «здесь и сейчас». Мысль: «Сейчас со мной происходит ужасное (я умираю, сойду с ума)».

— **При ипохондрии** страх проецируется в будущее и связан с **убежденностью** в наличии прогрессирующего заболевания. Мысли: «Эти симптомы — неоспоримое доказательство того, что у меня рак/ВИЧ/рассеянный склероз», «Врачи не видят серьезности в моем заболевании, им доверять нельзя, надо перепроверить» и т. д.

Таким образом, ипохондрические мысли при паническом расстройстве можно рассматривать как более развернутую и устойчивую форму катастрофизации, выходящую за рамки конкретного приступа. Помимо классических панических атак с их активными вегетативными проявлениями, у пациентов формируется постоянный фон тревоги, который можно определить как **сверхбдительность в отношении тела**.

— **Компульсивное поведение, направленное на проверку здоровья**: постоянное измерение пульса, давления, ощупывание лимфоузлов, осмотр кожи. Каждая такая проверка временно снижает тревогу, но в долгосрочной перспективе только подкрепляет убеждение, что угроза реальна и требует контроля.

— **Поиск подтверждений**: навязчивый поиск медицинской информации в интернете становится мощнейшим поддерживающим фактором. Пациент, вводя симптомы в поисковик, неизбежно сталкивается с описаниями тяжелых болезней, что многократно усиливает его страхи.

— **Дисфункциональные взаимоотношения с медицинской системой**: характерны либо частые визиты к врачам разных специальностей с требованиями новых обследований, либо, наоборот, **избегание** врачей из страха услышать «страшный» диагноз.

Социальные последствия: постоянная тревога, поглощенность симптомами и частые жалобы приводят к напряжению в отношениях с близкими, социальной изоляции и снижению работоспособности. [6]

Основным **доказанно эффективным методом** лечения как панического расстройства, так и ипохондрии является **когнитивно-поведенческая терапия (КПТ)**. Однако при их сочетании терапия приобретает специфические черты.

На первом этапе важно установить терапевтический контакт с пациентом. Также часто специалист может столкнуться с сопротивлением, преодоление которого — это часто первая и критически важная задача. Пациент убежден в физической природе своих страданий. Специалист должен с максимальным уважением и эмпатией объяснить модель «порочного круга», показав, как тревога и страх вызывают реальные физические ощущения,

а фокус внимания на них — усиливает. Цель — сформировать общее с пациентом понимание проблемы не как «выдуманной болезни», а как **расстройства системы регуляции тревоги**, что само по себе является реальным и излечимым состоянием.

На следующем этапе работа ведется на когнитивном уровне с убеждениями двух уровней:

1. Автоматические мысли во время панической атаки: «У меня сердечный приступ». Техники когнитивного реструктурирования помогают найти альтернативные, реалистичные объяснения симптомов (например, «Это учащенное сердцебиение — результат гипервентиляции и выброса адреналина при тревоге, оно безопасно»).

2. Глубинные ипохондрические убеждения: «В любой момент может серьезно заболеть», «Врачам нельзя доверять», «Любой симптом — признак тяжелой болезни». Здесь применяется **техника поведенческого эксперимента и собирания доказательств**. Пациента просят проверить на опыте, подтверждается ли его катастрофическое предсказание (например, что головная боль всегда является симптомом опухоли мозга). Ведение **дневника мыслей и ощущений** помогает объективизировать связь между эмоциональным состоянием и усилением симптомов.

Также работа ведется на поведенческом уровне и применяются следующие методики:

— Интероцептивная экспозиция (целенаправленное вызывание пугающих телесных ощущений, например, головокружения через вращение) остается ключевой для десенсибилизации к симптомам паники.

— Экспозиция с предупреждением реакции — центральный метод для работы с ипохондрическим поведением. Пациент учится сознательно отказываться от компульсивных проверок (не мерить пульс, не искать

симптомы в интернете). Это нарушает привычный цикл «тревога — проверка — временное облегчение» и позволяет убедиться, что катастрофа не наступает даже без ритуальных действий.

— Техника «парадоксальной интенции» может быть полезна для снижения навязчивости мыслей. Пациенту предлагается в специально отведенное время («час ипохондрии») сознательно и детально размышлять о своих страхах, что часто приводит к снижению их интенсивности в остальное время. [3]

Очень важно обратить внимание и прямо обсуждать вред чрезмерного поиска в интернете. Заключается **терапевтический контракт** на полное прекращение самостоятельных «медицинских» поисков на время терапии. Акцент смещается на то, что единственным достоверным источником информации о здоровье в данный момент является терапевт и согласованный с ним лечащий врач. [3]

Важно помнить, что специфика работы с ипохондрическими мыслями в структуре панического расстройства заключается в необходимости двойного фокуса терапии. Терапевт должен одновременно прерывать острый цикл панической атаки через интероцептивную экспозицию и когнитивное реструктурирование, а также воздействовать на хроническую, генерализованную тревогу о здоровье, используя техники экспозиции с предупреждением реакции для устранения компульсивного поведения и глубинной когнитивной работы с дисфункциональными убеждениями. В ряде случаев, особенно при длительном течении и выраженных личностных особенностях (тревожность, перфекционизм), КПТ может быть дополнена другими методами. При наличии глубоких внутриличностных конфликтов или травматическом опыте в анамнезе (что часто является фактором риска развития ипохондрии) может потребоваться интеграция с психодинамическим или гуманистическим подходами.

Литература:

1. Hofmann S. G., Smits J. A. J. CBT for anxiety disorders. J Clin Psychiatry, 2008, 69(4), 621–632. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18363421/>
2. Barsky A. J. (2004). Cognitive Behavior Therapy for Hypochondriasis. Jama, 2004. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15039413/>
3. Veddegjærde K. E. F. Long-term effect of CBT in Hypochondriacal Disorder. BJPsych Open, 2020. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32345417/>
4. Hiller W., Leibbrand R., Rief W., Fichter M. M. Differentiating hypochondriasis from panic disorder. J Anxiety Disord. 2005; 19(1):29–49. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15488366/>
5. Beck, A. T., & Emery, G. (with Greenberg, R. L.). Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. Basic Books, 2005.
6. Kyriakoulis P., Kyrios M. Biological and cognitive theories explaining panic disorder: A narrative review. Psychiatry, 2023. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2023.957515/full>

Психологические последствия отказа от физической активности у молодёжи

Иванов Артём Васильевич, студент

Научный руководитель: Ананьева Ирина Владимировна, старший преподаватель

Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Самара)

В статье проводится всесторонний анализ психологических последствий отказа от физической активности у молодёжи в условиях современного общества. Рассматриваются эмоциональные, мотивационные, когнитивные и социально-психологические изменения, возникающие вследствие гиподинамии. Особое внимание уделяется студенческому возрасту как периоду активного формирования личностных характеристик и жизненных установок. Обосновывается значимость физической активности как фактора психологической устойчивости, эмоционального благополучия и профилактики стрессовых состояний. Делается вывод о необходимости системной интеграции двигательной активности в образовательную среду.

Ключевые слова: молодёжь, физическая активность, гиподинамия, психическое здоровье, стресс, тревожность, мотивация, самооценка.

Введение

Современное общество характеризуется значительными изменениями образа жизни молодёжи. Активное внедрение цифровых технологий, рост объёма информационных потоков, дистанционные форматы обучения и труда способствуют снижению уровня двигательной активности. Молодые люди всё больше времени проводят в сидячем положении, что формирует устойчивую модель малоподвижного образа жизни.

Особенно остро данная проблема проявляется в студенческой среде. Учебная деятельность, ориентированная преимущественно на интеллектуальную нагрузку, сопровождается высоким уровнем психоэмоционального напряжения. При этом физическая активность часто воспринимается как второстепенный элемент, не имеющий прямого отношения к успешности обучения и профессионального становления. [1, с. 3–7]

Между тем, отказ от физической активности оказывает комплексное влияние на психическое состояние молодёжи. Он отражается на эмоциональной стабильности, уровне мотивации, способности к саморегуляции и социальной адаптации. В долгосрочной перспективе гиподинамия может способствовать формированию устойчивых негативных психологических состояний.

В связи с этим изучение психологических последствий отказа от физической активности приобретает особую актуальность и практическую значимость. [3, с. 28–32]

Целью данной статьи является углублённый анализ психологических последствий отказа от физической активности у молодёжи и обоснование роли двигательной активности как ресурса психического здоровья.

1. Физическая активность в системе психической саморегуляции

Физическая активность представляет собой важный механизм психической саморегуляции личности. В про-

цессе двигательной деятельности активизируются физиологические и психологические процессы, направленные на восстановление эмоционального равновесия и снижение уровня напряжения.

С точки зрения психологии, физическая активность способствует:

- снижению уровня психоэмоционального возбуждения;
- нормализации деятельности центральной нервной системы;
- повышению когнитивной работоспособности;
- формированию чувства контроля над собственным состоянием.

Регулярные физические нагрузки способствуют развитию навыков самодисциплины, целеполагания и волевой регуляции. Для молодёжи это особенно важно, так как данные качества являются базовыми для успешной учебной и профессиональной деятельности.

Отказ от физической активности лишает личность одного из наиболее доступных и эффективных способов психологической разрядки, что повышает уязвимость к стрессовым воздействиям.

2. Эмоциональные последствия отказа от физической активности

2.1. Формирование хронической тревожности

Одним из ключевых психологических последствий гиподинамии является повышение уровня тревожности. Недостаток двигательной активности нарушает естественные механизмы переработки эмоционального напряжения. В результате тревожные реакции становятся более устойчивыми и менее контролируемыми.

Молодые люди начинают испытывать:

- постоянное чувство беспокойства;
- внутреннее напряжение без видимой причины;
- повышенную раздражительность;
- трудности с расслаблением.

Хроническая тревожность негативно влияет на когнитивные функции, снижая концентрацию внимания и способность к усвоению информации, что особенно критично в образовательном процессе. [2, с. 132]

2.2. Эмоциональное истощение и апатия

Отказ от физической активности способствует снижению общего эмоционального тонуса. Молодёжь всё чаще сталкивается с состояниями апатии, эмоциональной пустоты и утраты интереса к привычным видам деятельности. [5, с. 23–26]

Эмоциональное истощение проявляется в:

- снижении жизненной энергии;
- отсутствии положительных эмоций;
- ощущении усталости даже при незначительных нагрузках.

Подобные состояния могут служить предвестниками более серьёзных психоэмоциональных нарушений.

3. Влияние гиподинамии на мотивационную сферу личности

3.1. Ослабление внутренней мотивации

Физическая активность оказывает стимулирующее влияние на мотивационную сферу личности. Она способствует формированию установки на активное преодоление трудностей и достижение целей. При отказе от двигательной активности наблюдается снижение уровня внутренней мотивации. [4, с. 17–21]

Молодые люди начинают:

- откладывать выполнение задач;
- избегать сложных видов деятельности;
- испытывать трудности с постановкой целей.

Формируется пассивная жизненная позиция, при которой преобладает стремление к минимизации усилий.

3.2. Нарушение волевой регуляции

Регулярная физическая активность способствует развитию волевых качеств: настойчивости, самоорганизации, ответственности. При её отсутствии данные качества развиваются значительно слабее, что отражается на способности управлять собственным поведением. [2, с. 132]

Это особенно негативно сказывается на студентах, для которых самодисциплина является ключевым условием успешного обучения.

4. Самооценка и образ «Я» при низкой физической активности

Физическая активность играет важную роль в формировании позитивного телесного образа и общей самооценки личности. Отказ от неё часто приводит к неудов-

летворённости внешним видом, снижению уверенности в себе и социальной замкнутости.

У молодёжи формируется:

- негативный образ собственного тела;
- чувство несоответствия социальным стандартам;
- страх социальной оценки.

Низкая самооценка усиливает тревожность и способствует избеганию социальных контактов, что замыкает негативный психологический круг.

5. Гиподинамия как фактор развития стрессовых состояний

Современная молодёжь находится в условиях постоянного воздействия стрессовых факторов. Физическая активность является одним из наиболее эффективных способов их компенсации. [1, с. 3–7]

При отказе от двигательной активности:

- стресс накапливается;
- снижается стрессоустойчивость;
- повышается риск эмоционального выгорания.

Особенно выражено это у студентов, совмещающих учёбу с работой, где физическая активность могла бы выступать средством восстановления психоэмоциональных ресурсов.

6. Социально-психологические последствия отказа от физической активности

Отказ от физической активности негативно отражается на социальной адаптации молодёжи. Молодые люди с низкой двигательной активностью реже участвуют в коллективных формах деятельности, испытывают трудности в установлении межличностных контактов.

Физическая активность, особенно в групповых формах, способствует развитию коммуникативных навыков, эмпатии и чувства принадлежности к сообществу. При её отсутствии возрастает риск социальной изоляции и одиночества. [4, с. 17–21]

7. Профилактика психологических последствий гиподинамии

Профилактика психологических последствий отказа от физической активности должна носить комплексный характер. Важную роль в этом процессе играют образовательные учреждения, формирующие ценностное отношение к физической культуре. [5, с. 23–26]

Основными направлениями профилактики являются:

- формирование осознанного отношения к физической активности;
- интеграция двигательной активности в повседневную жизнь студентов;
- психологическое сопровождение и мотивационная поддержка;

— создание благоприятной эмоциональной атмосферы на занятиях физической культурой.

Заключение

Отказ от физической активности у молодёжи представляет собой серьёзную психологическую проблему, затрагивающую эмоциональную, мотивационную и социальную сферы личности. Гиподинамия способствует

росту тревожности, снижению жизненного тонуса, формированию негативной самооценки и эмоционального выгорания.

Физическая активность должна рассматриваться как неотъемлемый компонент психического здоровья и личностного развития молодёжи. Её систематическое включение в образ жизни студентов является важным условием формирования психологической устойчивости и повышения качества жизни.

Литература:

1. Беляева, Л. А. Влияние занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности у подростков / Л. А. Беляева. — Текст: непосредственный — 2011. — № 2. — С. 162–164.
2. Кузьмина, М. Е. Влияние занятий физической культурой на психологическое состояние студентов / М. Е. Кузьмина, Ю. В. Кормилицын. — Текст: непосредственный // Научный лидер. — 2024. — № 20 (170).
3. Ежова, Г. С. Изменение показателей психоэмоционального состояния и уровней тревожности студентов в зависимости от физической активности / Г. С. Ежова, В. Г. Шилько. — Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. — 2024.
4. Кардаков, Л. Д. Влияние физической активности на психологическое состояние студентов Пермского государственного медицинского университета / Л. Д. Кардаков, А. С. Загумёнов, Е. А. Пестерев. — Текст: непосредственный // Молодой учёный. — 2022.
5. Бобырева, М. М. Физическая активность и стресс у обучающихся в медицинском университете / М. М. Бобырева. — Текст: непосредственный // Научно-спортивный журнал. — 2025.

Психология стресса в учебной среде: современные подходы и научный анализ

Казьмина Софья Игоревна, студент

Научный руководитель: Пусева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

Статья посвящена анализу феномена стресса в учебной среде в контексте современной психологии образования. Рассматриваются основные теоретические подходы к пониманию стресса, его психологические механизмы и факторы возникновения в образовательном процессе. Особое внимание уделяется последствиям учебного стресса для когнитивного функционирования, эмоционального состояния и академической успешности обучающихся. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований последних лет обосновывается необходимость системного подхода к профилактике учебного стресса в образовательных организациях.

Ключевые слова: учебный стресс, психология образования, образовательная среда, стрессоустойчивость, адаптация.

Введение

Современная образовательная среда характеризуется высокой динамичностью и интенсивностью, что существенно повышает уровень психологической нагрузки на обучающихся. Увеличение объёма учебной информации, внедрение модульно-рейтинговых систем, цифровизация обучения и возрастание требований к результатам учебной деятельности способствуют формированию устойчивых стрессовых состояний у студентов [1, с. 43].

В психологии образования учебный стресс рассматривается как специфическая форма стресса, возникающая в процессе взаимодействия личности с требованиями образовательной среды. Длительное воздействие стрессо-

генных факторов может приводить к нарушению эмоционального равновесия, снижению мотивации и ухудшению учебных результатов [3, с. 119]

Актуальность изучения учебного стресса обусловлена также ростом числа исследований, указывающих на связь между стрессовой нагрузкой и психическим благополучием обучающихся, что делает данную проблему значимой как с научной, так и с практической точки зрения [6, с. 142].

Материалы и методы

В статье использованы методы теоретического анализа, синтеза и обобщения научных данных. Материалом иссле-

дования послужили публикации отечественных и зарубежных авторов, посвящённые проблеме стресса в учебной среде, опубликованные в период с 2019 по 2024 годы.

Анализ осуществлялся на основе:

- сравнительного изучения теоретических моделей стресса;
- систематизации эмпирических данных, представленных в научных публикациях;

— выявления ключевых факторов и последствий учебного стресса.

Учебная среда как источник стрессовых факторов

Учебная среда представляет собой сложную систему, включающую образовательные, социальные и психологические компоненты. В рамках данной среды стресс может формироваться под воздействием как объективных, так и субъективных факторов.

Таблица 1. Основные стрессогенные факторы учебной среды

Группа факторов	Характеристика
Академические	Экзамены, зачёты, контроль знаний
Организационные	Учебная нагрузка, дедлайны
Социальные	Конкуренция, взаимодействие с преподавателями
Личностные	Тревожность, самооценка

Исследования показывают, что именно сочетание нескольких факторов значительно повышает риск формирования хронического учебного стресса [2, с. 91].

Психологические механизмы учебного стресса

С точки зрения транзакционной модели стресса Р. Лазаруса, стресс возникает в результате субъективной оценки ситуации как превышающей адаптационные ресурсы личности. В учебной среде подобная оценка формируется при несоответствии между требованиями образовательного процесса и возможностями обучающегося [4, с. 208].

Учебный стресс проявляется на нескольких уровнях:

- когнитивном (снижение внимания, трудности концентрации);
- эмоциональном (тревожность, эмоциональное напряжение);
- поведенческом (избегание учебной деятельности).

Влияние учебного стресса на академическую успешность

Современные исследования подтверждают наличие устойчивой связи между уровнем учебного стресса и показателями академической успешности. Высокий уровень стресса ассоциируется со снижением учебной мотивации, ухудшением памяти и замедлением когнитивных процессов [5, с. 60].

Схема 1 — Последствия учебного стресса

Учебный стресс → Эмоциональное напряжение → Снижение когнитивных ресурсов → Снижение академической успеваемости

Таким образом, учебный стресс может рассматриваться как фактор риска академической неуспешности и психологической дезадаптации.

Подходы к профилактике и снижению учебного стресса

В научной литературе выделяются следующие направления профилактики учебного стресса:

- 1. оптимизация образовательной среды;
 - 2. развитие стрессоустойчивости обучающихся;
 - 3. внедрение программ психологического сопровождения.
- Особое значение придаётся формированию адаптивных копинг-стратегий и навыков саморегуляции, что подтверждается результатами современных исследований [6, с. 145; 8, с. 177].

Обсуждение

Анализ научных публикаций последних лет позволяет сделать вывод о том, что учебный стресс является многофакторным явлением, требующим междисциплинарного подхода. Современные исследования сходятся во мнении, что снижение уровня учебного стресса возможно лишь при комплексном взаимодействии психологов, педагогов и администрации образовательных организаций [4, с. 215].

Несмотря на активное развитие данной области, остаётся актуальной задача интеграции научных данных в практику образовательных учреждений, что открывает перспективы для дальнейших исследований.

Заключение

Учебный стресс представляет собой значимую проблему современной психологии образования. Его формирование обусловлено совокупностью академических, организационных и личностных факторов. Анализ научных источников показывает, что высокий уровень стресса негативно влияет на психологическое состояние и академическую успешность обучающихся.

Результаты теоретического анализа подчёркивают необходимость системного подхода к профилактике учебного стресса и развитию психологически безопасной образовательной среды.

Литература:

1. Бабушкина Е. В. Учебный стресс в системе высшего образования // Психологический журнал. — 2020. — № 4. — С. 42–50.
2. Джонсон Р., Смит П. Academic stress in higher education // Journal of Educational Psychology. — 2021. — Vol. 113, № 2. — P. 80–95.
3. Карпова Т. А. Психология адаптации студентов. — М.: Наука, 2022. — 256 с.
4. Ли Ю., Ченг А. Psychological resilience and academic stress // Journal of Psychology and Education. — 2023. — Vol. 10, № 3. — P. 205–220.
5. Мартынова И. В. Психологические последствия учебного стресса // Вестник психологических исследований. — 2024. — № 7. — С. 55–70.
6. Петерсон К. J. Coping strategies for college stress // Education Sciences. — 2022. — Vol. 12, № 1. — P. 137–150.
7. Шейн Д., Грин М. Mental health and student performance // International Journal of Mental Health Education. — 2021. — Vol. 9, № 4. — P. 300–315.
8. Яковлева Н. П. Психологическая безопасность образовательной среды. — СПб.: Питер, 2023. — 198 с.

Психолого-педагогические аспекты формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Клименко Маргарита Игоревна, студент магистратуры

Научный руководитель: Баблумова Марина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и представлен обзор методов их диагностики и педагогической поддержки.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, дети старшего дошкольного возраста, расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическая диагностика, коррекционно-развивающая работа.

Изучение вопросов развития и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) сегодня является одним из приоритетных направлений отечественной и зарубежной психологии и педагогики. Расстройства аутистического спектра представляют собой гетерогенную группу нарушений, основными проявлениями которых являются стойкие дефициты в сфере социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченные и стереотипные модели поведения, интересов и деятельности. Вклад в изучение и понимание РАС в нашей стране внесли такие исследователи, как Баенская Е. Р., Башина В. М., Веденина М. Ю., Гилберт К., Костин И. А., Лебединская К. С., Либлинг М. М., Мамайчук И. И., Никольская О. С., Питерс Т., Хаустов А. В. и др.

В современных исследованиях уделяется формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС, поскольку именно эти навыки обеспечивают базовую самостоятельность и возможность успешного взаимодействия ребёнка с окружающей средой. В работах М. Ю. Ведениной, С. А. Козловой, Т. А. Куликовой, А. Р. Маллер и других исследователей поднимаются актуальные вопросы освоения детьми со-

циально-бытовых действий, их роль в развитии саморегуляции, адаптации и подготовки к школе. Формирование этих навыков рассматривается как ключевой компонент комплексной психолого-педагогической поддержки детей с РАС, направленной на повышение качества их жизни и социализации.

В психолого-педагогической литературе под социально-бытовыми навыками понимается «совокупность знаний и умений, организующих поведение индивида и его взаимодействие с другими людьми в различных социально-бытовых ситуациях». В более широком смысле социально-бытовые навыки представляют собой «комплекс умений, позволяющих произвольно регулировать своё поведение во всех сферах жизнедеятельности человека, предполагающих выход за рамки обучающей и трудовой деятельности» [4].

Овладение такими навыками начинается в раннем возрасте, однако наибольшая активность их формирования наблюдается в дошкольный период (3–6/7 лет), когда ведущим видом деятельности ребёнка становится игра. Посредством игровой и совместной деятельности с взрослыми ребёнок усваивает социальные нормы, модели поведения, основные приёмы орудийной деятельности,

а также механизмы саморегуляции, постепенно переходя от импульсивных форм поведения к действиям, регулируемым правилами [5].

Роль социально-бытовых навыков заключается в обеспечении самостоятельности ребёнка, развитии моторики, коммуникативных компетенций, способности выстраивать последовательность действий и оценивать их последствия. А. Р. Маллер выделяет три ключевые группы таких компетенций. Первая группа включает навыки социального взаимодействия: умение общаться с взрослыми и сверстниками с учётом общепринятых норм поведения, что способствует формированию личностной идентичности через взаимодействие с окружающими. Вторая группа охватывает навыки самообслуживания и ориентации в быту: приём пищи, гигиенические действия, ориентировка в пространстве и времени, что обеспечивает постепенное снижение зависимости ребёнка от взрослых и формирование уверенности в собственных силах. Третья группа включает навыки самоопределения и представлений о себе, позволяя ребёнку осознавать индивидуальность, отличать себя от окружающих и развивать чувство «Я», что происходит преимущественно во взаимодействии с близкими взрослыми [3].

У детей с РАС отмечается ряд нарушений психического развития, проявляющихся в социальной дезадаптации, ограниченной способности к коммуникации и социальному взаимодействию, а также в стереотипных и повторяющихся формах поведения. Причины возникновения РАС до сих пор окончательно не установлены: в литературе обсуждаются генетическая предрасположенность, нарушения раннего развития нервной системы, а также влияние внешних факторов, включая инфекции, химические воздействия на организм матери, родовые травмы и врожденные нарушения обмена веществ. Несмотря на разнообразие гипотез, научное сообщество признаёт многофакторный характер этиологии расстройств аутистического спектра.

Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с РАС проявляются во всех сферах их функционирования. Нарушения речи включают ограниченный словарный запас, позднее начало активного использования речи для общения, эхо-ритмическое повторение слов и трудности в построении фраз и предложений. Социальные и эмоциональные дефициты выражаются в отсутствии зрительного контакта, ограничении тактильного взаимодействия, трудностях с распознаванием эмоций других людей и дефиците сопереживания. Нарушения исследовательского поведения проявляются в сниженной заинтересованности к новизне и нестандартному использованию предметов, в том числе игрушек, что осложняет освоение бытовых навыков. Кроме того, у детей с РАС часто отмечаются моторные нарушения, включающие нарушение координации, неловкость движений, ходьбу на носочках, стереотипные двигательные действия и трудности в освоении навыков самообслуживания. В совокупности эти особенности

препятствуют самостоятельному освоению социально-бытовых навыков и требуют специализированной психолого-педагогической поддержки и коррекционно-развивающей работы.

Особенности формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС подробно описаны в современных отечественных и зарубежных исследованиях. Е. Н. Жалитова пишет: «Развитие элементарных навыков самообслуживания у детей с РАС осложняется трудностями подражательной деятельности, особенностями моторного развития, нарушением координации и сенсорной интеграции, что требует индивидуального и системного подхода в обучении» [1, с.2].

В современном исследовании В. Е. Штепиной указано, что при типичном развитии детей формирование социально-бытовых навыков происходит преимущественно в дошкольном возрасте через подражание взрослым. Ребёнок стремится самостоятельно воспроизводить действия, которые он наблюдал и запомнил в повседневной деятельности окружающих. У детей дошкольного возраста с РАС стихийное усвоение навыков через наблюдение за другими практически не происходит, поэтому овладение социально-бытовыми навыками требует целенаправленного обучения и занимает более длительное время [7].

Иногда ребёнок с РАС может освоить какой-либо навык самостоятельно, однако чаще всего этот навык привязан к конкретной ситуации и его перенос в другую обстановку вызывает трудности или сопротивление. Дополнительные трудности могут возникать после первичного неудачного опыта или действия, вызвавшего дискомфорт. Ребёнок может настолько испугаться или расстроиться, что будет избегать повторных попыток выполнить то или иное действие. В подобных случаях важно не создавать давления на ребёнка и снижать требования к его действиям.

А. А. Хуланхова и А. В. Арефьева отмечают, что детям с РАС требуется систематическая и индивидуализированная поддержка при освоении повседневных навыков, включая самообслуживание, питание, уход за окружающей средой и организацию личных вещей. Авторы подчёркивают, что эффективность обучения социально-бытовым навыкам во многом зависит от понимания педагогами и родителями специфики восприятия и поведения этих детей [6].

М. М. Либлинг подчёркивает, что одним из центральных факторов успешного освоения социально-бытовых навыков у детей с РАС является соблюдение предсказуемости и постоянства в распорядке дня. Дети легче усваивают навыки и чувствуют себя безопасно, когда деятельность организована в четкой последовательности, что снижает фрагментарность восприятия и способствует формированию целостного представления о повседневных действиях [2].

Никольская О. С. акцентирует внимание на использовании наглядной и визуальной поддержки при обучении социально-бытовым навыкам. К таким средствам отно-

сятся последовательность действий в виде картинок, наглядные расписания дня и недели, а также социальные истории, демонстрирующие бытовые действия в игровой форме. Визуальные инструкции позволяют детям с РАС ориентироваться в последовательности действий и лучше усваивать новые навыки [4].

Многие авторы соглашаются в том, что для эффективного формирования социально-бытовых навыков необходима ранняя, последовательная и структурированная работа специалистов и родителей, включая индивидуальные программы обучения, использование визуальных инструкций, игровых методов и регулярное закрепление навыков.

Данные психолого-педагогических исследований, раскрывающих особенности формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, показывают необходимость проведения эмпирического исследования, направленного на изучение уровня овладения социально-бытовыми навыками у детей с РАС и разработку эффективной программы их формирования и коррекции в условиях специально организованной коррекционно-развивающей работы.

Целью нашего исследования является разработка и апробация цикла занятий по формированию социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на основе анализа их актуального уровня развития и выявленных трудностей.

На начальном этапе констатирующего исследования ставились следующие задачи:

1) Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме формирования социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС; рассмотреть особенности их психического и социального развития, влияющие на освоение данных навыков;

2) Подобрать и обосновать диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности социально-бытовых навыков у детей с РАС;

3) Провести эмпирическое обследование детей старшего дошкольного возраста с РАС для определения их актуального уровня овладения социально-бытовыми навыками.

В ходе исследования использовались следующие методы и методики:

1) Протокол педагогического обследования детей с РАС, разработанный на основе диагностических таблиц А. В. Хаустова;

2) Протокол «Изучение и определение уровня овладения навыками самообслуживания» (О. В. Солодьянкина);

3) Методика обследования социально-бытовых навыков детей старшего дошкольного возраста (М. Е. Баблумова, М. И. Клименко).

Основными критериями анализа выступали:

- уровень овладения навыками самообслуживания и бытового поведения;
- способность к самостоятельному выполнению действий в различных бытовых ситуациях;
- характер и объем помощи взрослого при освоении навыков;
- адаптивность поведения ребенка и его способность переносить навыки в новые ситуации.

На основе качественного и количественного анализа результатов обследования планируется определить актуальный уровень сформированности социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС, выявить индивидуальные трудности и разработать рекомендации по их преодолению. Это позволит создать комплексную программу коррекционно-развивающих занятий, направленную на повышение самостоятельности, социальной адаптации и качества жизни детей с расстройствами аутистического спектра.

Литература:

1. Жалитова, Е. Н. Особенности развития социально бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Е. Н. Жалитова. — Текст: электронный // phsreda.com: [сайт]. — URL: https://phsreda.com/ru/article/106128/discussion_platform (дата обращения: 16.12.2025).
2. Либлинг, М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом / М. М. Либлинг. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 1997. — № 4. — С. 7–12.
3. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А. Р. Маллер. — М.: Аркти, 2005. — 176 с. — Текст: непосредственный.
4. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Теревинф, 1997. — 227 с. — Текст: непосредственный.
5. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. — 192 с. — Текст: непосредственный.
6. Хуланхова, А. А. Исследование психолого педагогических особенностей у дошкольников с РАС / А. А. Хуланхова, А. В. Арефьева. — Текст: непосредственный // Вестник науки.
7. Штепина, В. Е. Социально-бытовые навыки у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / В. Е. Штепина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 21 (572). — С. 469–471.

Психолого-педагогические аспекты формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Котова Ольга Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Баблумова Марина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Анализируются особенности овладения диалогической речью в дошкольном возрасте, психолого-педагогические характеристики детей с РАС, а также специфика нарушений диалогического взаимодействия в данной категории детей.

Ключевые слова: диалогическая речь, дошкольный возраст, расстройства аутистического спектра, коммуникативное развитие, психолого-педагогическая диагностика.

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке наблюдается возрастающий интерес к особенностям речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), что связано с их трудностями в социальном взаимодействии и коммуникации. Формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста рассматривается как сложный и многоступенчатый процесс, включающий освоение правил ведения диалога, очередности реплик, учета позиции собеседника и адекватного реагирования на вербальные и невербальные сигналы. Рассмотрением понятия диалогической речи и ее формирования в онтогенезе занимались Ф. Аппе, Е. Р. Баенская, М. К. Бардышевская, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, М. М. Либлинг, А. Р. Лурия, О. С. Никольская, С. Н. Цейтлин, А. В. Хаустов, А. В. Чулкова, Д. Б. Эльконин.

Изучение этих особенностей имеет практическое значение, поскольку позволяет выявлять трудности детей старшего дошкольного возраста с РАС в инициативе и поддержании диалога, планировать психолого-педагогическую коррекцию и разрабатывать адаптированные программы речевого развития.

Особенности речевого развития у детей с РАС в дошкольном возрасте отмечают авторы, исследующие эту проблему. Так, в современном исследовании Л. А. Габитовой отмечается, что дети с РАС часто демонстрируют трудности как в вербальной, так и в невербальной коммуникации, включая затруднения в установлении зрительного контакта, недостаточное использование жестов и мимики, а также ограниченный интерес к взаимодействию с окружающими. Эти особенности проявляются в сниженной потребности вступать в диалог и в способности адаптировать речевое поведение под конкретные коммуникативные ситуации, что затрудняет построение целенаправленного общения и взаимного обмена сообщениями. Авторы связывают подобные нарушения с общими проблемами социальной мотивации и коммуникативной функции речи у детей с аутизмом — они не только испытывают сложности с продукцией речи, но и менее склонны инициировать контакт с другими людьми, что

существенно тормозит развитие навыков общения в дошкольном возрасте [3].

В работе У. А. Мамохиной показано, что нарушения речи у детей с аутизмом носят как количественный, так и качественный характер. Количественные аспекты проявляются в задержке речевого развития, уменьшении словарного запаса и ограничении возможностей речевого выражения, тогда как качественные нарушения включают эхолалии, нестандартные грамматические структуры, трудности при коммуникативном использовании речи и сложности в понимании языка в социальном контексте. При этом коммуникация нарушается не только на уровне вербальных средств — дети с РАС демонстрируют дефицит и в невербальных компонентах общения (жесты, мимика, интонация), что влияет на их способность участвовать в диалоге, интерпретировать реплики партнера и регулировать собственное речевое поведение. Автор отмечает, что именно качественные особенности коммуникации являются одним из центральных диагностических критериев РАС, и понимание этих аспектов важно для разработки эффективных коррекционных программ [4].

Диалогическая речь выступает основной формой речевого общения и представляет собой чередование реплик между собеседниками, где каждому партнеру отводится время для говорения и слушания. У детей с РАС наблюдаются трудности в различных компонентах диалогической речи: собственно речевые умения, речевой этикет, умение взаимодействовать в паре, совместное планирование действий и использование неречевых средств коммуникации (жесты, мимика).

Формирование диалогической речи у детей с РАС является актуальной проблемой в современных исследованиях. У детей старшего дошкольного возраста с РАС наблюдаются значительные трудности в организации речевого взаимодействия, проявляющиеся в ограниченной инициативе в общении, затруднениях при поддержании диалога и недостаточном учете позиции собеседника. Эти особенности влияют на общую социальную адаптацию ребенка, поскольку успешное взаимодействие с окружающими невозможно без умения вести диалог, восприни-

мать и интерпретировать речевые и невербальные сигналы собеседника.

Формирование диалогической речи у детей с РАС осложняется как когнитивными, так и эмоционально-поведенческими факторами. Ограниченность коммуникативных навыков, повышенная тревожность, трудности в понимании социальных сигналов и стереотипизация поведения могут приводить к тому, что ребёнок не способен адекватно реагировать на просьбы, вопросы или комментарии других участников общения. В результате диалог часто приобретает формальный характер или сводится к монологу, затрудняющему совместное обсуждение и обмен информацией.

С точки зрения психологии развития, успешное освоение диалогической речи рассматривается как ключевой фактор социальной интеграции. Недостаточное развитие этой компетенции ограничивает возможности ребенка к установлению контактов со сверстниками и взрослыми, снижает эффективность участия в совместной игровой и образовательной деятельности и препятствует формированию навыков самовыражения и сотрудничества. Таким образом, формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС является не только речевой, но и социально-адаптационной задачей, требующей комплексного подхода и целенаправленной психолого-педагогической поддержки.

В работе Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг описаны особенности формирования коммуникативно значимой речи, в том числе и диалогической, у детей старшего дошкольного возраста с РАС. Согласно авторам, у таких детей наблюдается существенное отставание в развитии речевых и коммуникативных навыков по сравнению с нейротипичными сверстниками. Диалогическая речь у таких детей часто либо полностью отсутствует, либо проявляется в ограниченной, шаблонной форме, что затрудняет участие в совместной деятельности и усвоение социальных норм [5].

А. В. Хаустов о детях старшего дошкольного возраста с РАС пишет: «Недостаточная социальная активность и ограниченный коммуникативный репертуар у таких детей препятствуют не только обмену информацией, но и формированию базовых навыков сотрудничества, самовыражения и эмоциональной регуляции. Важно учитывать, что эти особенности не являются постоянными ограничениями: при систематической психолого-педагогической поддержке дети с РАС способны развивать диалогические умения, что способствует улучшению их социальной интеграции и подготовке к дальнейшему обучению» [6].

Важно отметить, что расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой гетерогенную группу нарушений, характеризующуюся широким диапазоном проявлений и степенью выраженности симптомов. В ряде случаев РАС может сочетаться с сопутствующими нарушениями развития, включая когнитивные, сенсорные и речевые дефициты, что дополнительно усложняет коммуникативные возможности ребенка. Формирование диа-

логической речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС определяется не только общими особенностями аутистического поведения, но и степенью выраженности аутистических черт, уровнем сохранности интеллектуальных функций и речевых навыков, что требует индивидуального подхода к развитию коммуникативных умений.

М. А. Адильжанова и Л. А. Тишина в одной из современных статей исследовали особенности усвоения базовых диалогических навыков у детей старшего дошкольного возраста с РАС, имеющих сохраненный интеллект и вербальную речь. Авторы показывают, что при ответах на вопросы дети с РАС демонстрируют затруднения в понимании сложных вербальных стимулов (составные вопросы) и в структурировании ответов, что связано не только с лексической компетентностью, но и с социально-прагматическими навыками коммуникации. Также выявлено, что уровень правильных ответов у блетних детей с РАС сопоставим с уровнем более младших нейротипичных детей, что отражает замедленное развитие разговорнодиалогических навыков у детей с аутизмом, это важно учитывать при коррекционноразвивающей работе по развитию речевого взаимодействия [1].

В. Ф. Адиятова и Е. А. Гутова отмечают, что формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС существенно отличается от развития речи у нейротипичных сверстников. У детей с РАС наблюдаются задержки в доречевом периоде: ограниченное использование жестов, позднее появление первых слов, недостаточная направленность речевой активности на установление контакта. Часто встречаются эхолалия, стереотипные фразы и отсутствие понимания абстрактных понятий. Возможности к диалогической речи зависят от степени выраженности аутистических черт и сохранности интеллектуальных функций. Наиболее тяжелые нарушения приводят к практически полной недоступности коммуникативной речи, тогда как у детей с более высоким уровнем развития интеллекта возможно освоение фразовой речи и ограниченного диалогового взаимодействия [2].

Таким образом, данные психолого-педагогических и лингвистических исследований, раскрывающих специфику речевого и коммуникативного развития детей с расстройствами аутистического спектра, показывают необходимость проведения практико-ориентированных исследований, направленных на эмпирическое изучение уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС и разработку эффективных психолого-педагогических средств её формирования и коррекции в условиях специально организованной коррекционно-развивающей работы.

Целью нашего исследования является изучение особенностей формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и разработка, реализация и оценка эффективности коррекционно-развивающего цикла занятий, направленного на развитие диалогических умений у данной категории детей.

На констатирующем этапе эмпирического исследования решались следующие задачи:

1) Выявить уровень сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и детей с задержкой психического развития;

2) Определить особенности проявления отдельных компонентов диалогической речи (речевой этикет, запрос информации, реплицирование, составление диалогов) у детей с РАС;

3) Провести сравнительный анализ показателей диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС и ЗПР;

4) Определить направления последующей коррекционно-развивающей работы.

В ходе исследования были использованы следующие методы и методики:

1) Опросник оценки коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра для родителей, педагогов и специалистов (разработанный на основе протокола А. В. Хаустова с соавторами);

2) Протокол обследования диалогической речи детей дошкольного возраста (на основе методики А. В. Чулковой), направленный на оценку сформированности основных параметров диалогической речи.

В качестве основных критериев качественно-количественного анализа результатов обследования рассматривались:

— уровень сформированности умений речевого этикета;

— способность ребёнка инициировать и поддерживать диалог (запрос информации, реплицирование);

— умение участвовать в диалогическом взаимодействии и составлять элементарные диалоги;

— адекватность речевых и неречевых средств общения в ситуации взаимодействия;

— степень самостоятельности ребёнка и необходимость помощи взрослого при выполнении заданий.

На основе анализа полученных данных была проведена оценка уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС, выявлены характерные трудности и сильные стороны речевого взаимодействия, а также определены направления коррекционно-развивающей работы. Результаты констатирующего этапа послужили основанием для разработки и реализации цикла коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, и последующей оценки его эффективности.

Литература:

1. Адильжанова, М. А. Специфика усвоения диалоговых навыков дошкольниками с расстройствами аутистического спектра / М. А. Адильжанова, Л. А. Тишина. — Текст: непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2024. — № 22 (3). — С. 47–55.
2. Адиятова, В. Ф. Особенности формирования речи у детей с аутизмом / В. Ф. Адиятова, Е. А. Гутова. — Текст: непосредственный // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2022. — № 1. — С. 9–18.
3. Габитова, Л. А. Особенности речевой коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Л. А. Габитова. — Текст: непосредственный // Психолого-педагогические науки: теория и практика. — 2021.
4. Мамохина, У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У. А. Мамохина. — Текст: непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2017. — № 15, № 3. — С. 24–33.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М., 1997. — 341 с. — Текст: непосредственный.
6. Хаустов, А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А. В. Хаустов. — Текст: непосредственный // Детский аутизм: исследования и практика. — С. 208–235.

Влияние тревожности на удовлетворённость браком у жён ветеранов боевых действий

Крашенинникова Юлия Сергеевна, студент
Вятский государственный университет (г. Киров)

Статья посвящена изучению взаимосвязи между уровнем тревожности и удовлетворённостью браком у жён ветеранов боевых действий. Проведено эмпирическое исследование с участием 100 женщин в возрасте 25–50 лет, находящихся в браке с мужчинами, участвовавшими в «горячих точках» и специальной военной операции. Оценка тревожности проводилась с помощью шкалы состояния и черт тревожности Спилберга–Ханина (STAI), а удовлетворённости браком — с использованием анкеты ENRICH. Полученные данные показали умеренно выраженную отрицательную кор-

реляцию между тревожностью и брачной удовлетворённостью ($r = -0,57$; $p < 0,01$). На основании результатов предложены рекомендации по психолого-педагогической поддержке жён ветеранов, включая групповые тренинги, психотерапевтические сессии и онлайн-курсы по эмоциональной саморегуляции и конструктивной коммуникации.

Ключевые слова: тревожность, удовлетворённость браком, жёны ветеранов боевых действий, психолого-педагогическая поддержка, STAI, ENRICH.

Семьи ветеранов боевых действий сталкиваются с рядом уникальных психологических и социальных трудностей. Эмоциональное напряжение, связанное с особенностями совместной жизни с человеком, имеющим боевой опыт, может повышать уровень тревожности у жён и снижать удовлетворённость браком [1; 3, с. 229]. Несмотря на существующие исследования семейной адаптации ветеранов, комплексные данные о взаимосвязи тревожности и брачного благополучия у женщин, находящихся в браке с военными, остаются ограниченными [2, с. 117]. Понимание этой взаимосвязи важно для разработки эффективных мер психологической поддержки и повышения качества семейной жизни.

Цель настоящего исследования заключалась в выявлении характера и степени влияния тревожности на удовлетворённость браком у жён ветеранов боевых действий. Для достижения этой цели было проведено эмпирическое исследование с участием 100 женщин в возрасте от 25 до 50 лет, средний возраст которых составил 36 лет. Все участницы состояли в браке с мужчинами, проходившими службу в «горячих точках» и участвовавшими в специальной военной операции, средний стаж брака составлял 12 лет. Участницы дали информированное согласие на участие в исследовании, а все полученные данные были анонимизированы и закодированы.

Уровень тревожности оценивался с помощью шкалы Спилбергера-Ханина (STAI), включающей измерение ситуативной тревожности, отражающей текущее эмоциональное состояние, и личностной тревожности, отражающей стабильную склонность к тревожным реакциям. Для оценки удовлетворённости браком использовалась анкета ENRICH, которая учитывает эмоциональную близость, поддержку, согласие по ценностям и общие интересы супругов. Анкетирование проводилось индивидуально и в малых группах под руководством психолога-исследователя. Все данные вводились в программу SPSS Statistics 26, а взаимосвязь между переменными анализировалась с помощью коэффициента корреляции Пирсона (r).

Результаты исследования показали, что средний уровень тревожности среди участниц составил 52,3 балла при стандартном отклонении 9,8, что соответствует умеренному уровню тревожности. Средняя удовлетворённость браком, измеренная с помощью анкеты ENRICH, соста-

вила 68,7 балла при стандартном отклонении 11,2, что отражает удовлетворительный уровень брачных отношений. При этом минимальные и максимальные значения тревожности варьировали от 35 до 70 баллов, а удовлетворённости браком — от 45 до 90 баллов, что свидетельствует о значительной индивидуальной вариативности.

Корреляционный анализ выявил значимую отрицательную взаимосвязь между тревожностью и удовлетворённостью браком ($r = -0,57$, $p < 0,01$). Это означает, что повышение уровня тревожности у женщин сопровождалось снижением удовлетворённости браком. Таким образом, тревожность выступает как фактор, негативно влияющий на качество семейной жизни и эмоциональную гармонию в браке.

Проиллюстрируем это на рис. 1.

Обсуждение результатов показало, что женщины с высоким уровнем тревожности чаще испытывают эмоциональное напряжение, конфликты, снижение поддержки со стороны супругов и трудности в совместном планировании семейных дел. Эти данные согласуются с международными исследованиями семейных стрессов, в которых эмоциональная устойчивость супругов рассматривается как ключевой фактор брачного благополучия. Полученные результаты подчеркивают необходимость комплексного подхода к поддержке жён ветеранов боевых действий, включающего профилактику и снижение тревожности, развитие навыков эмоциональной саморегуляции и конструктивной коммуникации.

На основании анализа разработан ряд практических рекомендаций. В первую очередь, предлагается организация групп поддержки «Эмоциональная опора», направленных на снижение тревожности, обмен опытом и формирование устойчивой социальной поддержки. Вторым направлением является проведение психологического тренинга «Эмоциональная компетентность в браке», включающего когнитивные и ролевые упражнения, развитие навыков конструктивного общения и разрешения конфликтов. Третье направление — комплекс психотерапевтической поддержки «Семейная гармония», включающий индивидуальные, парные и групповые сессии с применением арт-терапии, дыхательных и релаксационных практик. Наконец, рекомендуется организация информационно-образовательных мероприятий в фор-

Таблица 1. Уровни тревожности и удовлетворённости браком ($n = 100$)

Показатель	Среднее (M)	Стандартное отклонение (σ)	Минимум	Максимум
Тревожность (STAI)	52,3	9,8	35	70
Удовлетворённость браком (ENRICH)	68,7	11,2	45	90

Корреляция между тревожностью и удовлетворённостью браком у жён ветеранов

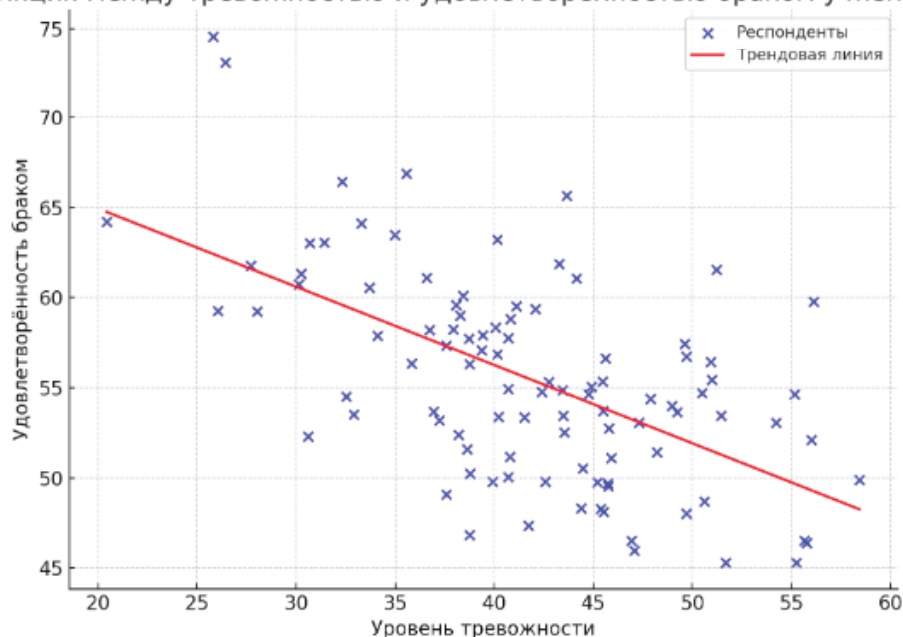


Рис. 1. Диаграмма корреляции тревожности и удовлетворённости браком

мате онлайн-курсов, вебинаров и видеолекций, направленных на освоение техник релаксации, когнитивной перестройки и конструктивного взаимодействия в семье. Реализация этих мероприятий позволит снизить тревожность, повысить эмоциональную устойчивость и уровень удовлетворённости браком, а также сформировать навыки самостоятельного управления психоэмоциональным состоянием.

В заключение, проведённое эмпирическое исследование показало, что среди жён ветеранов боевых действий

преобладают умеренный и высокий уровни тревожности, что негативно отражается на удовлетворённости браком. Отрицательная корреляция $r = -0,57$ подтверждает значимость психоэмоционального состояния в семейной динамике. Полученные данные подчеркивают необходимость комплексной психологической работы, направленной на снижение тревожности и повышение качества брачных отношений, а также на разработку программ поддержки жён ветеранов, учитывающих специфику их семейного положения.

Литература:

1. Петренко, А. Особенности психологической помощи женам участников СВО — Текст: электронный. URL: <https://www.b17.ru/article/645820/?ysclid=mcng3hhvz98700517> (дата обращения: 18.04.2025).
2. Твердоступ, К. Г. Система семейных ценностей супругов как фактор удовлетворенности браком / К. Г. Твердоступ. — Текст: непосредственный // Наука и современность. — 2014. — № 33. — С. 116–121.
3. Тихомирова, О. А. Понятие тревожности в современной психологии / О. А. Тихомирова. — Текст: непосредственный // Интеллектуальные ресурсы — региональному развитию. — 2020. — № 2. — С. 228–232.

Интеграция методов арт-терапии в схема-терапевтический подход для коррекции дисфункциональных режимов при тревожно-депрессивных расстройствах

Лисовая Ирина Валерьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема повышения эффективности психотерапии тревожно-депрессивных расстройств (ТДР) через интеграцию методов. Анализируются концептуальные ограничения вербально-когнитивных техник схема-терапии при работе с глубинными, слабо вербализуемыми аффективными состояниями дисфункциональных режимов личности. Обосновывается теоретическая и практическая целесообразность включения арт-терапии как проективного и экспрессивного метода, обеспечивающего прямой доступ к символическому содержанию вну-

тренного опыта. В результате теоретического анализа и синтеза положений двух подходов предложена структурная модель интеграции. Модель включает чёткое соответствие арт-терапевтических техник (работа с маской, коллаж, лепка, визуализация) ключевым этапам схема-терапевтического процесса: диагностика и идентификация режимов, экспериенциальная работа с детскими режимами, конфронтация с дисфункциональными родительскими режимами, укрепление режима «Здорового взрослого». Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных методических рекомендаций для психологов, направленных на преодоление терапевтической резистентности и повышение глубины психотерапевтических изменений при ТДР.

Ключевые слова: схема-терапия, арт-терапия, дисфункциональные режимы, тревожно-депрессивные расстройства, интегративная психотерапия, экспрессивные методы, психокоррекция.

Введение. Тревожные и депрессивные расстройства остаются одними из наиболее распространённых и социально значимых проблем психического здоровья, характеризующихся высокой коморбидностью, хроническим течением и частыми рецидивами [3]. Несмотря на доказанную эффективность когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) и её продвинутых форм, проблема терапевтической резистентности требует поиска подходов, способных работать с более глубинными структурами личности [10]. Схема-терапия Джеффри Янга, фокусирующаяся на ранних дезадаптивных схемах и дисфункциональных режимах, предлагает такую возможность [13]. Однако её экспериенциальный компонент, направленный на эмоциональную проработку, может быть ограничен для клиентов с интенсивными, трудно вербализуемыми переживаниями.

Арт-терапия, использующая визуально-символический язык, предоставляет уникальный канал для выражения, контейнирования и трансформации неосознаваемого аффективного материала [8]. Таким образом, возникает научно обоснованная потребность в интеграции методологического инструментария этих двух подходов для создания более целостного и эффективного терапевтического вмешательства.

Цель исследования — теоретическое обоснование и проектирование модели интеграции арт-терапевтических методов в схема-терапевтический подход для коррекции дисфункциональных режимов у клиентов с ТДР.

Материалы и методы. В исследовании применялись следующие методы теоретического уровня: системный анализ научной литературы по схема-терапии, арт-терапии и терапии ТДР; сравнительный анализ концептуальных оснований и техник двух подходов; синтез и теоретическое моделирование для создания структурной интегративной схемы.

Теоретические основания интеграции. Концептуальная совместимость схема-терапии и арт-терапии создаёт прочный фундамент для их интеграции. Оба подхода:

1. Работают с глубинными, часто доречевыми структурами личности (ранние дезадаптивные схемы/режимы и бессознательные конфликты/образы).
2. Признают центральную роль эмоционального, а не только интеллектуального, переживания и проработки в терапевтическом изменении.
3. Активно используют методы визуализации и диалога (техники воображения в схема-терапии и создание визуальных образов в арт-терапии) [4].

4. Механизмы лечебного действия арт-терапии — проекция, контейнирование аффекта, символическая трансформация и активация правополушарного, образного мышления — идеально дополняют задачи экспериенциального блока схема-терапии, направленного на удовлетворение неудовлетворённых детских потребностей [9].

Предлагаемая модель интеграции. На основе проведённого анализа разработана модель, в которой арт-терапевтические техники системно встраиваются в этапы работы с режимами.

1. **Этап диагностики и идентификации режимов.** Для визуализации и наглядного представления внутренних «частей» применяются техники «Карта внутренних режимов» (серия рисунков или фигур из глины, олицетворяющих разные состояния) или создание «Маски режима». Это позволяет клиенту и терапевту объективировать и назвать режимы, особенно те, что плохо осознаются вербально.

2. **Экспериенциальный этап работы с детскими режимами (например, «Запуганный ребёнок»).** Арт-методы становятся безопасным «мостиком» к уязвимости. Через рисование «Места безопасности», лепку образа «Идеального заботливого родителя» или создание ресурсного коллажа клиент может выразить непереносимые чувства страха, одиночества и получить их символическое принятие и утешение.

3. **Этап конфронтации с дисфункциональными родительскими режимами (например, «Карающий родитель»).** Создание визуального образа критикующей части (скульптура, агрессивный рисунок) позволяет её экстернализовать и дистанцироваться от неё. Последующая трансформация этого образа (изменение рисунка, «переделывание» фигуры) символически закрепляет новый, более здоровый внутренний диалог.

4. **Этап укрепления режима «Здорового взрослого».** Арт-задания направлены на консолидацию ресурсов: создание образа «Внутреннего мудреца» или «Дерева силы», коллажа жизненных целей и ценностей. Это способствует формированию устойчивой, адаптивной части личности.

Результаты и обсуждение. В результате исследования предложена детализированная модель методической интеграции, представляющая собой протокол последовательного применения арт-техник в контексте схема-терапии. Данная модель позволяет:

— Преодолеть ограничения вербальных методов в доступе к травматичному и дословесному опыту.

— Усилить и сделать более безопасным эмоциональный, экспериенциальный компонент терапии, что критически важно для проработки детских режимов.

— Обеспечить многоканальность терапевтического воздействия, задействуя когнитивную, эмоциональную и сенсорно-образную сферы.

— Разработанные принципы и техники носят прикладной характер и могут быть адаптированы в практике психологов и психотерапевтов.

Заключение. Проведённый теоретический анализ подтверждает высокий потенциал интеграции методов арт-терапии в схема-терапевтический подход для коррекции дисфункциональных режимов при ТДР. Предложенная модель основывается на концептуальной совместимости подходов и направлена на повышение глубины и устойчивости терапевтических изменений. Ключевым направлением дальнейшей работы является эмпирическая апробация данной модели в рамках контролируемых исследований для оценки её конкретной эффективности, механизмов действия и сравнительных преимуществ.

Литература:

1. Abbing A., Ponstein A., van Hooren S., de Sonnevile L., Smeijsters H. The effectiveness of art therapy for anxiety in adults: A systematic review // PLOS ONE. 2018. Vol. 13, № 12. P. e0208716.
2. Arntz A., Jacob G. Schema Therapy in Practice: An Introductory Guide to the Schema Mode Approach. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. 264 p.
3. Bamelis L. L. M., Evers S. M. A. A., Spinhoven P., Arntz A. Results of a multicenter randomized controlled trial of the clinical effectiveness of schema therapy for personality disorders // American Journal of Psychiatry. 2014. Vol. 171, № 3. P. 305–322.
4. Бек Дж. С. Когнитивно-поведенческая терапия: полное руководство. М.: Вильямс, 2018. 496 с.
5. Bosman J. T., Bood Z. M., Scherer-Rath M., et al. The effects of art therapy on anxiety, depression, and quality of life in adults with cancer: a systematic review // Supportive Care in Cancer. 2020. Vol. 29. P. 6859–6869.
6. Деулин Д. В., Петров В. Е. Арт-терапия в формате стресс-преодолевающего поведения в условиях организации творческой работы студентов // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1, № 1. С. 26–33.
7. Joschko R., Roll S., Langhorst J., et al. Active Visual Art Therapy and Health Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis // JAMA Network Open. 2024. Vol. 7, № 9. P. e2428709.
8. Копытин А. И. Арт-терапия: новые горизонты. М.: Когито-Центр, 2006. 195 с.
9. Копытин А. И. Психодиагностика в арт-терапии. СПб.: Речь, 2014. 336 с.
10. Malogiannis I. A., Arntz A., Spyropoulou A., et al. Schema therapy for patients with chronic depression: A randomized controlled trial // Behaviour Research and Therapy. 2014. Vol. 57. P. 86–91.
11. Peeters N., van Passel B., Krans J. The effectiveness of schema therapy for patients with anxiety disorders, OCD, or PTSD: A systematic review and research agenda // British Journal of Clinical Psychology. 2022. Vol. 61, № 3. P. 579–597.
12. Rubin J. A. Approaches to Art Therapy: Theory and Technique. 3rd ed. New York: Routledge, 2016. 486 p.
13. Холмогорова А. Б. Схема-терапия Дж. Янга — один из наиболее эффективных методов помощи пациентам с пограничным расстройством личности // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 2. С. 78–87.
14. Янг Дж., Клоско Дж., Вейшаар М. Схема-терапия. Практическое руководство. М.: Диалектика, 2021. 480 с.

Эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость учителей

Махмудов Шокир Камолович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам, доцент
Денауский институт предпринимательства и педагогики (Узбекистан)

В статье рассматривается значение профессии школьного учителя в современном обществе, а также важность развития эмоциональной устойчивости и стрессоустойчивости педагогов. Подчеркивается, что учитель играет ключевую роль не только в передаче знаний, но и в формировании ценностей, мировоззрения и эмоционального благополучия учащихся. Особое внимание уделяется причинам возникновения профессионального стресса у педагогов, его последствиям и способам преодоления. Приводятся эффективные методы снижения уровня стресса, такие как медитация, физическая активность и упражнения на расслабление мышц. Отмечается, что развитие стрессоустойчивости способствует повышению профессиональной эффективности, сохранению психического здоровья и формированию положительного образовательного климата в школе.

Ключевые слова: учитель, стресс, стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость, психическое здоровье, профессиональное выгорание, профилактика стресса, педагогическая деятельность.

Профессия школьного учителя занимает очень важное место в обществе, поскольку учитель не только передаёт знания, но и является основным формирователем ценностей и мировоззрения учащихся. Перед учителями стоит задача не только обучать академическим знаниям, но и развивать у учеников нравственные ценности, социальные навыки и мировоззрение. Они служат образцами для подражания, наставниками, которые влияют на эмоциональное и интеллектуальное развитие учеников. В современном мире, где образовательная среда постоянно меняется под воздействием технологического прогресса и социальных проблем, значение профессии учителя становится ещё более актуальным. С развитием информационных технологий учителя должны быть готовы интегрировать новые методы обучения и использовать цифровые инструменты в образовательном процессе.

Кроме того, сегодня учащиеся всё чаще сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями — такими как депрессия, тревожность и социальная изоляция, — поэтому учителя играют важную роль в поддержании их эмоционального благополучия. Наконец, профессия учителя также играет ключевую роль в устранении образовательного неравенства, обеспечивая равные возможности для всех учащихся, независимо от их социального статуса и материального положения.

Профессиональная стрессоустойчивость учителей — это способность эффективно справляться с негативными сторонами и трудностями своей профессии, не нанося ущерба здоровью и продуктивности труда. Психологическая готовность к адаптации в стрессовых ситуациях, умение сохранять эмоциональное равновесие и продолжать качественно выполнять свою работу требуют от учителя высокого уровня мастерства [2,28 с]. С учётом сложной школьной среды, особенно обострившейся в период пандемии COVID-19, развитие стрессоустойчивости стало особенно актуальным. Это крайне важно для учителей, поскольку помогает им сохранять мотивацию, энтузиазм и качество преподавания, снижает риск профессионального выгорания, способствует общему благополучию и улучшает результаты обучения.

Школьные учителя часто сталкиваются с высоким уровнем профессионального стресса из-за ряда факторов, связанных с природой их работы и образовательной средой.

Во-первых, они несут большую ответственность за воспитание и обучение множества учеников, что включает удовлетворение индивидуальных потребностей каждого ребёнка и обеспечение их безопасности и благополучия в течение дня. Это создаёт значительное давление.

Во-вторых, стресс и тревога у учителей могут усиливаться под воздействием различных факторов, таких как поведение учеников, требования администрации

и влияние родителей. Кроме того, высокая рабочая нагрузка — подготовка к занятиям, оценивание работ учеников и участие во внеурочных мероприятиях — может привести к переутомлению.

Напряжённые отношения с учениками и их родителями, особенно в ситуациях конфликтов или недовольства родителей, также вызывают стресс. В целом, учителя сталкиваются с множеством факторов, способных привести к профессиональному стрессу, и крайне важно, чтобы у них была возможность получать поддержку и доступ к ресурсам, помогающим эффективно справляться с этими трудностями.

Поэтому такое напряжение и нервные расстройства могут привести к продолжительной депрессии. В подобных ситуациях крайне важно начать своевременно избавляться от стресса. Например: обратиться к психологу, отказаться от изнуряющих мыслей, постараться держаться свободно, освободиться от напряжения и тревоги, стремиться смотреть на жизненные трудности с позитивной стороны, не заикливаться на проблемах. Ведь стресс вынуждает человека терять здоровье.

Специалисты предлагают несколько способов поддержания устойчивости в стрессовых ситуациях [1. 72 с.]:

— **занятия йогой и медитацией** — это классический способ сосредоточения внимания, который помогает избавиться от психоэмоционального напряжения, умственного и физического переутомления. Современная психология приводит множество фактов, подтверждающих положительное влияние медитации на все аспекты жизни человека — от улучшения физического здоровья до повышения творческого потенциала.

— **выполнение упражнений на расслабление мышц** — это специальная система упражнений, направленных на расслабление различных групп мышц. Цель данного тренинга — ослабить мышечное напряжение, которое напрямую связано с различными формами негативного эмоционального возбуждения: страхом, тревогой, смущением. Снижение или предотвращение мышечного тонуса помогает человеку избавиться от стресса, бессонницы, мигрени, а также нормализовать эмоциональный фон.

Начинать занятия по расслаблению мышц следует, помня о том, что эти упражнения полезны при стрессе и тревоге, сопровождающихся мышечным напряжением [3,26 с.]. Ослабляя мышцы, человек может значительно снизить уровень тревожности и волнения. Активный отдых является мощным средством, позволяющим полностью расслабиться и достичь внутреннего спокойствия.

— **повышение физической активности** — благотворно влияет на психическое здоровье, в том числе способствует снижению уровня стресса, поскольку этому способствуют различные взаимосвязанные факторы.

Прежде всего, физические упражнения стимулируют выработку эндорфинов — естественных химических веществ организма, которые улучшают настроение и уменьшают ощущение боли. Этот процесс вызывает чувство эйфории и помогает снизить уровень стресса.

Кроме того, физическая активность уменьшает количество стрессовых гормонов, таких как адреналин и норадреналин, что способствует снятию напряжения и облегчению стресса. Ещё один важный аспект — регулярная физическая активность улучшает качество сна, а хороший сон, в свою очередь, помогает лучше справляться со стрессом.

Отвлечение и расслабление во время физических упражнений также играют важную роль. Во время тренировок человек может сосредоточиться на движениях и своём теле, что помогает освободить мысли от проблем и стрессов. Кроме того, физическая активность повышает самооценку и уверенность в себе, что также способствует снижению уровня стресса. И наконец, улучшение когнитивных функций, возникающее благодаря физической активности, помогает эффективнее решать проблемы и лучше управлять стрессом.

Учителям важно уделять внимание своему физическому и эмоциональному состоянию. Здоровое питание, регулярные физические упражнения, а также доста-

точный отдых и время для расслабления помогают снизить уровень стресса и повысить общее чувство благополучия [4.37 с].

В целом, развитие стрессоустойчивости у школьных учителей включает в себя психологические и поведенческие аспекты, которые помогают им эффективно справляться с трудностями и стрессовыми ситуациями в профессиональной деятельности. Формирование у учителей навыков стрессоустойчивости является крайне важным элементом их профессиональной жизни. Эти навыки помогают педагогам успешно преодолевать негативные стороны работы и личной жизни.

Когда учителя умеют управлять своим стрессом, это способствует сохранению их психологического и эмоционального благополучия, а также снижает риск развития психологических проблем. Стрессоустойчивость, в свою очередь, помогает повысить профессиональную эффективность и мотивацию к обучению.

Учителя, обладающие такими навыками, способны обеспечивать более качественное образование для своих учеников, создавая поддерживающую и мотивирующую образовательную среду. Кроме того, развитие стрессоустойчивости способствует профессиональному росту педагога, улучшает его общее благополучие, удовлетворённость собой и своей жизнью.

Литература:

1. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / Авт.-сост. — ст. преп. В. Р. Бильданова, доц. Г. К. Бисерова, доц. Г. Р. Шагивалеева. — Елабуга: Издательство ЕИ КФУ, 2015. — 142 с.
2. Тойирова Ш. И. Психокоррекция стресса. Учебное пособие. Бухарский государственный педагогический институт. Бухара, 2023. — 132 с.
3. Кутбиддинова Р. А. Психология стресса (виды стрессовых состояний, диагностика, методы саморегуляции): учебно-методическое пособие. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2019. — 124 с.
4. Психология стресса: практикум / И. О. Куваева; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. — 88 с.

Особенности консультирования военнослужащих с травматическим опытом и их семей

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

Особенности консультирования военнослужащих с травматическим опытом и их семей в настоящее время являются актуальным исследованием в связи со сложившейся политической ситуацией не только вокруг России, но и во всем мире. Понимание этих особенностей поможет на практике дальше развивать эффективные подходы в консультировании, так как последствия военной травмы для психического здоровья часто являются, при отсутствии своевременных вмешательств, инвалидизирующим и стойким дистрессом, который отражается не только на самом военнослужащем, но и на членах его семьи. Цель исследования изучить эти особенности психологического консультирования военнослужащих с травматическим опытом и их семей, поэтому нами в статье представлены примеры направлений, техник и условий проведения такой работы и организация дальнейшего практического этапа на примере участников специальной военной операции на территории Донбасса, находящихся в центре реабилитации.

Ключевые слова: психологическое консультирование, травма, психологическая травма, травмирующий опыт, травмирующие события, военнослужащие, добровольцы, мобилизованные, семьи военнослужащих.

The specifics of counseling military personnel and their families with traumatic experiences are currently an urgent study in connection with the current political situation not only around Russia, but also around the world. Understanding these features will help to further develop effective approaches to counseling in practice, since the effects of military trauma on mental health are often, in the absence of timely interventions, disabling and persistent distress that affects not only the serviceman himself, but also his family members. The purpose of the study is to study these features of psychological counseling for military personnel and their families with traumatic experiences, therefore, in our article we present examples of areas, techniques and conditions for such work and the organization of a further practical stage using the example of participants in a special military operation in the territory of Donbass who are in a Rehabilitation Center.

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

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. Члены их семей также испытывают серьезный стресс, связанный с беспокойством за близких, адаптацией к изменениям в их поведении и эмоциональном состоянии, а также с собственными психологическими проблемами.

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.

Понимание особенностей психологического консультирования военнослужащих и их семей с травматическим опытом критически важно для обеспечения эффективной помощи. Психологическая травма — следствие экстремального стресса, поэтому посттравматическое стрессовое расстройство может развиваться, не только у участников, но и у свидетелей экстремальных травматических событий, связанных с реальной или потенциальной угрозой жизни либо тяжелыми последствиями для себя и других, если реакцией на происходящее были сильный страх и чувство беспомощности [1].

Последствия военной травмы для психического здоровья часто являются, при отсутствии своевременных вмешательств, инвалидизирующим и стойким дистрессом, и одно из его проявлений — посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). Именно военнослужащие часто сталкиваются с множественными травматическими событиями, включая боевые действия, потерю товарищей, ранения, угрозу жизни и моральные дилеммы. Это приводит к комплексному посттравматическому расстройству. Помимо классических симптомов ПТСР (навязчивые воспоминания, избегание, повышенная возбудимость), у военнослужащих могут прояв-

ляться специфические симптомы, такие как вина выжившего, моральная травма, сложности с доверием, изоляция и агрессивность. Военная культура имеет свои ценности и нормы, которые могут влиять на то, как военнослужащие воспринимают и переживают травму, обращаются за помощью и участвуют в терапии. Этому способствуют такие факторы как стоицизм, иерархия, дисциплина и нежелание показывать слабость [4].

Долгосрочность таких последствий объясняется одно-временным воздействием на военнослужащего, находящегося в зоне боевых действий, целого ряда факторов:

- явной угрозы жизни и здоровью, переживание которой происходит на сознательном уровне, но при этом базируется на глубинном страхе смерти;
- постоянного нахождения в стрессовом состоянии из-за необходимости убивать самому и видеть, как гибнут сослуживцы;
- специфичности боевой обстановки, которая проявляется в необходимости стремительно принимать решения и действовать в условиях неопределённости и непредсказуемости;
- фрустрированности базовых физиологических потребностей;
- нарушении привычных географических и климатических условий (этот фактор оказывает влияние даже в тех случаях, когда участник боевых действий находится на территории своего постоянного проживания, так как в результате боевых действий меняется рельеф местности, температура и состояние воздуха, почвы и т. д.).

По воздействиям на психику человека и их последствиям войны конца XX века очень похожи на войну во Вьетнаме. В США, по данным национального исследования ветеранов войны во Вьетнаме, в 1988 г. у 30,6 % участвовавших в ней американцев наблюдались посттравматические стрессовые расстройства, частичные ПТСР — у 22,5 %. У 55,8 % лиц, имеющих ПТСР, были обнаружены пограничные нервно-психические расстройства; вероятность оказаться безработным (по сравнению с другими) у них в 5 раз больше, разводы были у 70 %, родительские проблемы у 35 %; крайние формы изоляции от людей у 47,3 %, выраженная враждебность — у 40 %, совершение

более 6 актов насилия в год у 36,8 %, попали в тюрьму или были арестованы 50 %. У 72 % участников боевых действий в Чеченской Республике выявляются астено-депрессивные состояния, психотические реакции, которые в большинстве случаев приводят к развитию ПТСР [5].

Боевой стресс в отличие от боевых травм возникает почти у всех участников боевых действий, имеет свойство накопления, вызывает истощение психики, что во многом предопределяет тяжесть реакций на последующие психотравмирующие события. К созданию абсолютно эффективных схем лечения ПТСР пока не приблизилась ни одна из стран, активно участвовавших в последнее столетие в боевых действиях. Однако, если в одних странах постепенно создаются некие достаточно самостоятельные, а значит и культуросообразные подходы к пониманию феноменологии боевых психотравм, к схемам их лечения (например, Израиль), то в других преобладают заимствованные теории и практики, а значит, методики и алгоритмы. В современной России имеют место обе названные тенденции [4].

Среди подходов и техник психологического консультирования военнослужащих с травматическим опытом можно перечислить следующие [3; 6]:

- КПТ (когнитивно-поведенческая терапия) помогает выявить и изменить дезадаптивные мысли и поведение, связанные с травмой.

- ДПДГ (десенсибилизация и переработка движением глаз) помогающий метод для переработки травматических воспоминаний.

- Нарративная терапия помогает создать новую историю жизни, в которой травма не определяет идентичность человека.

- Терапия принятия и ответственности (АСТ) помогает принимать болезненные переживания и сосредотачиваться на ценностях и целях.

- Групповая терапия предоставляет возможность поделиться опытом с другими людьми, пережившими похожие ситуации, и получить поддержку. Также помогает преодолеть чувство изоляции и стигмы.

- Терапия, ориентированная на сострадание, помогает развить самосострадание и сострадание к другим, что может быть особенно полезно для военнослужащих, испытывающих вину выжившего или моральную травму.

- Релаксационные техники. Освоение методов расслабления (диафрагмальное дыхание, прогрессивная мышечная релаксация, медитация) помогает снизить уровень тревоги и стресса.

Также можно рассмотреть работу психолога с семьей военнослужащих с травматическим опытом. Самое важное предоставить семье информацию о ПТСР и его влиянии на поведение и эмоциональное состояние военнослужащего. Семью необходимо обучить навыкам эффективного общения и оказания поддержки своему близкому. Семейная психотерапия может быть полезна для решения проблем в отношениях, вызванных травмой, и для улучшения взаимопонимания и поддержки в семье.

Важно при этом понимать, что члены семьи также нуждаются в поддержке и помощи. Им может быть предложено индивидуальное консультирование или участие в группах поддержки.

Военнослужащие с ПТСР часто прибегают к алкоголю или наркотикам, чтобы справиться с симптомами или ПТСР может проявляться в виде повышенной агрессивности и раздражительности. Психотерапия должна быть направлена на обучение навыкам управления гневом. Важно проводить оценку риска суицида и предпринимать необходимые меры для обеспечения безопасности клиента. Помимо этого, работа с чувством вины и стыда, связанными с действиями, совершенными во время службы, требует особой деликатности и использования специализированных методов.

С добровольцами в психологическом консультировании подходят методы провокативной психологии, удар по самолюбию и «комплексу героя». Использование провокации, как стимула на вызов эмоций, которые заставят его действовать, а не поддаваться пессимизму. С мобилизованными другие методы: некоторые методы КПТ, направленные на изменения отношения к пережитому, изменение отношения к трудностям эмоциональным, работа с изменением мышления. И членам семей с травмой, когда погибли их дети или мужья или отцы и военнослужащим, прошедшим опыт участия в военных операциях, которые спать по ночам не могут, нужна серьезная психокоррекция и психотерапия из разных направлений психологии [6].

Установление доверительных отношений является ключевым фактором успеха психотерапии. Военнослужащие с травматическим опытом могут испытывать трудности с доверием, поэтому необходимо создать безопасную и поддерживающую среду, где они будут чувствовать себя в безопасности. Важно проявлять эмпатию и стремиться понять уникальный опыт каждого клиента. Не следует приуменьшать или осуждать их переживания. Активное слушание и валидация чувств и переживаний клиента помогают ему почувствовать себя услышанным и понятым.

Итак, особенности консультирования должны быть представлены:

- на эмоциональном уровне — проявление эмпатии, саморегуляции и самоконтроля в работе с военнослужащими и их семьями с травматическим опытом;

- на личностном/субъективном уровне — обладать адекватной самооценкой, развитой стойкостью к манипуляциям, умением дистанцироваться в консультировании и от информации;

- на действенном уровне — владеть знаниями о возможных применимых методах и подходах, их техниках и приемах, повышать уровень знаний и развивать компетенции, уметь объективизировать результаты и заключения на основе диагностики или интервью.

Поэтому мы можем предположить, что проблемы консультирования военнослужащих и их семей с травми-

ческим опытом заключается в том, что оно имеет особенности, связанные с спецификой военной службы и особенностями последствий травмирующих событий. Эти особенности касаются целей, методов и этапов работы в процессе консультирования.

Методологическая основа такой работы должна базироваться на диалектике как общепсихологическом методе познания, предлагающем целостное и всестороннее рассмотрение явлений в их развитии и взаимосвязи; на общенаучном принципе объективности, требующем глубокого анализа множества факторов, влияющих на развитие изучаемого явления; системном подходе как общепсихологическом принципе науки; на принципе историзма, предлагающем генетический объективный подход к изучению явлений.

Внешняя валидность работы должна быть основана на возможности генерализации результатов на другие популяции, условия, время. Также должно быть соответствие условий исследования реальным условиям, в которых предполагается применять полученные знания.

Условия проведения такой работы — поэтапно:

1) Информирование об исследовании и получение соглашения на участие в нем.

2) Социально-психологическая диагностика.

3) Психологическое информирование о полученных данных.

4) Психологическое консультирование: индивидуально-личностное; семейное (по запросу) — разработка методики, приемов, условий реализации процесса консультирования.

Итак, работа с военнослужащими и их семьями, пережившими травматический опыт, требует глубокого понимания специфики военной травмы, эмпатии, гибкости в выборе терапевтических подходов и тесного сотрудничества с другими специалистами. Согласно теоретическому анализу для работы с военной травмой психологу необходимо обладать специальными навыками и знаниями, например, знать методики травматологической психологии, понимать военную дисциплину и специфику военной подготовки. Также уметь создать доверительную обстановку, в которой военнослужащие могут открыто выражать свои чувства и эмоции. Работа должна строиться с учетом поэтапности и конфиденциальности.

Литература:

1. Екимова В. И., Лучникова Е. П. Комплексная психологическая травма как следствие экстремального стресса // Современная зарубежная психология. — 2020. — Т. 9. — № 1. — С. 50–61.
2. Калинина С. Б. Методы повышения жизнестойкости военнослужащих с проявлениями посттравматических стрессовых реакций // Наука. Общество. Оборона (noo-journal.ru). — 2016. — № 2 (7). URL: <https://www.noo-journal.ru/vak/2016-2-7/article-0065/>
3. Кузнецова Л. Э., Черепанов Р. В. Психологическое сопровождение военнослужащих с посттравматическим стрессовым расстройством, переживших экстремальные ситуации профессиональной деятельности // Гуманизация образования. — 2018. — № 5. — С. 124–129.
4. Малюченко Г. Н. Проблемы и пути комплексной проработки последствий боевого стресса и боевых травм // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2023. — Т. 23. — № 4. — С. 438–444.
5. Пушкарёв А. Л. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / А. Л. Пушкарёв, В. А. Доморацкий, Е. Г. Гордеева. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. — 112 с.
6. Серкин В. П. Методологическая схема работы с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР) военнослужащих: новые образ мира и образ жизни // Вестник МГУТУ. — 2023. — № 1.

Компенсаторное использование социальных сетей как фактор дестабилизации межличностных отношений в семье: интегративный подход

Мурашова Полина Игоревна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлен теоретический анализ влияния социальных сетей на качество межличностных отношений в семье. Рассматриваются механизмы воздействия цифровой среды через формирование социальных установок, акцентирование потребностей и трансформацию ценностей. Предлагается интегративная модель, учитывающая микро- (личность), мезо- (семейная система) и макроуровень (ценности). Выявлены ключевые дестабилизирующие факторы: временная и эмоциональная конкуренция, социальное сравнение, нарушение границ, рост ревности и недоверия. Показана двойственная роль социальных сетей, при которой характер их использования, в частности, его компенсаторный или инструментальный тип, является ключевым детерминантом направленности влияния — деструктивной или

ресурсной. На основе проведенного анализа формулируются гипотезы для дальнейшего эмпирического исследования, а также намечаются практические рекомендации для психологического сопровождения семьи в условиях цифровой среды.

Ключевые слова: социальные сети, семейные отношения, компенсаторное использование, качество отношений, цифровая среда, психология семьи, интегративный подход, техноференция,

Compensatory use of social media as a destabilizing factor in family interpersonal relationships: an integrative approach

The article presents a theoretical analysis of the influence of social networks on the quality of interpersonal relationships within the family. The mechanisms of the digital environment's impact through the formation of social attitudes, the accentuation of needs, and the transformation of values are examined. An integrative model is proposed, considering the micro- (individual), meso- (family system), and macro-levels (values). Key destabilizing factors are identified: temporal and emotional competition, social comparison, boundary violations, and increased jealousy and distrust. The ambivalent role of social networks is demonstrated, where the nature of their use, specifically whether it is compensatory or instrumental, serves as a key determinant of the direction of the influence — whether destructive or resource-enhancing. Based on the analysis, hypotheses for further empirical research are formulated, and practical recommendations for psychological support of the family in the digital environment are outlined.

Keywords: compensatory social media use, family relationships, relationship quality, destabilization, digital environment, integrative approach, technoference, psychological well-being.

Современный этап развития общества характеризуется стремительной и всепроникающей цифровизацией, которая кардинально трансформирует традиционные социальные институты. Семья, являясь первичной и наиболее значимой ячейкой общества, пространством формирования личности и построения наиболее близких межличностных связей, оказывается в эпицентре этой трансформации. Социальные сети (соцсети), эволюционировавшие из инструмента коммуникации в универсальную среду жизнедеятельности, стали активным участником семейной динамики, создавая новый, сложный контекст для взаимодействия ее членов.

Актуальность исследования обусловлена беспрецедентной масштабностью и глубиной воздействия цифровой среды. Активная аудитория социальных сетей составляет миллиарды пользователей по всему миру, а в 2024 году среднестатистический пользователь проводил в них 2 часа 23 минуты в день, что составляет 35,8 % всего времени, проводимого в интернете [19]. В России этот тренд приобретает характер фундаментального культурного сдвига: согласно актуальным данным, 61 % молодых людей в возрасте 18–35 лет общаются с друзьями и близкими больше в онлайн, чем в обычной жизни, а среди самой младшей группы (18–24 лет) этот показатель достигает 69 % [5]. При этом суммарное ежедневное время, проводимое молодежью в цифровой среде, оценивается в около 9 часов [5]. Параллельно с этим в научной литературе и социальной практике отмечается рост числа проблем, ассоциированных с цифровой активностью: снижение качества живого общения, эмоциональная отчужденность (феномен гипопротекции) между партнёрами, учащение конфликтов на почве ревности и нарушения личных границ, а также общее снижение удовлетворённости семейными отношениями [2, 14]. Таким образом, существует очевидный социальный

запрос на системное научное осмысление механизмов, через которые социальные сети влияют на стабильность и благополучие семьи, для разработки эффективных мер психологической профилактики и поддержки.

Степень научной разработанности проблемы остаётся недостаточной и фрагментарной. Значительная часть исследований сосредоточена на изучении узких аспектов, таких как интернет-зависимость или самопрезентация, либо ограничивается констатацией социологических корреляций без раскрытия глубинных социально-психологических процессов. Наблюдается методологический разрыв между классическими теориями, рассматривающими семью как целостную систему (М. Боуэн, С. Минухин) [3, 11], и новыми реалиями, где цифровая среда становится неотъемлемым элементом этой системы. Недостаточно изученной остается роль характера использования социальных сетей, в частности, компенсаторного паттерна, при котором виртуальная активность направлена на удовлетворение фрустрированных в реальности потребностей в признании, принадлежности и самоуважении [8].

Целью данной статьи является теоретический анализ и синтез современных научных представлений о влиянии социальных сетей на качество межличностных отношений в семье для разработки целостной интегративной модели этого влияния.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Проанализировать социальные сети как социально-психологическую среду и выявить ключевые механизмы их воздействия на личность (формирование установок, акцентирование потребностей).
2. Рассмотреть критерии качества семейных отношений и конкретные вызовы, которые создаёт для них цифровая среда.

3. Систематизировать основные теоретические подходы к изучению влияния цифровой среды на семью и на их основе предложить интегративную многоуровневую модель анализа.

4. Выявить и дифференцировать дестабилизирующие факторы и потенциальные ресурсы социальных сетей для семейной системы.

5. Сформулировать методологические основания и рабочие гипотезы для последующего эмпирического исследования проблемы.

Научная новизна представленного анализа заключается в преодолении существующей фрагментарности через интегративный подход, рассматривающий влияние социальных сетей на трёх взаимосвязанных уровнях: микроуровень личности (трансформация установок и компенсаторное поведение), мезоуровень семейной системы (изменение структурно-динамических характеристик: границ, иерархии, сплочённости) и макроуровень ценностей (трансформация традиционных семейных норм под влиянием цифровой культуры).

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в структурировании поля исследований и создании основы для дальнейшей эмпирической проверки выдвинутых гипотез. Результаты анализа могут быть использованы при разработке программ психопрофилактики, «цифровой гигиены» для семей, а также в практике семейного консультирования и образовании.

Структура статьи следует логике решения поставленных задач: за теоретическим анализом влияния социальных сетей на личность и семью следует представление интегративной модели, описание методологии будущего исследования и заключение с основными выводами.

Социальные сети как социально-психологическая среда: механизмы воздействия на личность и формирование компенсаторного поведения

В современной науке социальные сети рассматриваются не как нейтральные технологические платформы, а как сложные виртуализированные социально-психологические среды, обладающие свойствами виртуальности, медийности и интерактивности [1,5]. Эти свойства создают принципиально новые условия для социализации, самопрезентации и построения отношений, превращая цифровое пространство в активного агента влияния на сознание индивида. Как показывают новейшие данные, для поколения 18–35 лет онлайн-пространство стало доминирующей средой коммуникации: 61 % молодых людей признают, что общаются с близкими больше в интернете, чем в обычной жизни, проводя в цифровой среде в сумме около 9 часов в сутки [5]. Этот контекст является фундаментальным для понимания психологических механизмов воздействия.

Ключевым теоретическим конструктом для объяснения деструктивного влияния выступает модель компенсаторного использования интернета [8]. В её основе

лежит тезис о том, что индивид обращается к онлайн-активности для компенсации фрустрированных потребностей или решения психологических проблем реальной жизни. В контексте семейных отношений можно выделить три типа такого поведения. Первый тип, эмоциональная компенсация — это использование социальных сетей для замещения глубинного, эмоционально насыщенного общения с партнером поверхностными онлайн-взаимодействиями. Второй тип: статусная компенсация, то есть стремление к получению признания, одобрения и социального подтверждения через виртуальную активность (лайки, комментарии, число подписчиков) в условиях воспринимаемого дефицита уважения и значимости в семейной системе. И третий тип — это идентификационная компенсация, конструирование и культивация идеализированного, «отредактированного» образа себя и своих отношений, что служит защитой от неуверенности или неудовлетворенности реальной семейной ролью.

Этот компенсаторный паттерн формируется и поддерживается механизмом целенаправленного формирования социальных установок (аттитюдов). Контент социальных сетей, построенный на алгоритмах и вовлекающих практиках, способствует интериоризации специфических образцов поведения, оценок и ожиданий [1]. Когда подобные, часто идеализированные, установки о «счастливой семье» или «идеальном партнере» сталкиваются с реальным опытом, возникает когнитивный диссонанс [16], разрешаемый зачастую не через конструктивный диалог, а через негативную переоценку собственных отношений, что становится источником конфликтов и неудовлетворенности [14].

Анализ международных исследований подтверждает значимость как количественных, так и качественных аспектов цифрового поведения. Установлена устойчивая обратная корреляция (коэффициент $\approx -0,45$) между временем, проводимым в социальных сетях, и уровнем удовлетворённости отношениями. Однако более важным предиктором неблагополучия оказывается не продолжительность, а именно характер использования: компенсаторный тип демонстрирует существенно более сильную связь с негативными исходами для семьи, чем использование инструментальное или совместное. Особую группу риска составляет молодёжь, что объясняется как большей интегрированностью цифровых практик в их повседневность [5], так и активным поиском идентичности, делающим их более восприимчивыми к социальному сравнению и идеализированным образам.

Таким образом, социальные сети, выступая средой для удовлетворения акцентированных социальных потребностей (в принадлежности, признании, уважении) по А. Маслоу [10], при определенных условиях формируют устойчивый компенсаторный паттерн поведения. Этот паттерн, подпитываемый формированием специфических установок и разрешаемый через когнитивный диссонанс, создает точку уязвимости семейной системы, ведя к пере-

распределению ключевых психологических ресурсов — времени, внимания и эмоциональной энергии — из реальных отношений в виртуальное пространство.

Качество семейных отношений в цифровую эпоху: структура и новые выводы

Качество межличностных отношений в семье является комплексным конструктом, включающим когнитивный (удовлетворенность), аффективный (эмоциональная близость, доверие) и поведенческий (эффективность коммуникации) компоненты [7,17]. Гармоничные отношения характеризуются высокой сплоченностью, адаптивностью и взаимной поддержкой [7].

Цифровая среда создает специфические вызовы для каждого из этих компонентов. **Когнитивный компонент** страдает вследствие искажения восприятия и формирования нереалистичных ожиданий. Механизм **социального сравнения**, активируемый постоянной экспозицией кураторских образцов «идеальной жизни» в социальных сетях, напрямую коррелирует со снижением удовлетворенности реальными отношениями [8, 9]. Эмпирические данные свидетельствуют о значительном росте **индекса нереалистичных ожиданий** — среди активных пользователей социальных сетей он может повышаться до **35 %** по сравнению с теми, кто использует цифровые платформы ограниченно. Это подтверждается исследованиями, фиксирующими, что в парах, где один или оба партнера проводят в социальных сетях 5–7 часов в день, резко возрастает риск негативной оценки собственных отношений [2]. В конечном итоге, как показывает метаанализ, уровень удовлетворенности браком демонстрирует устойчивую обратную корреляцию (коэффициент около **-0,45**) с интенсивностью пассивного и компенсаторного использования социальных сетей, в то время как при инструментальном типе использования эта связь выражена слабо или отсутствует.

Эмоциональный компонент страдает из-за феномена **эмоциональной гипопротекции** и нарушения базового доверия. Эмоциональная энергия, направляемая на поддержание онлайн-активности и виртуальных связей, обедняет ресурс для реального партнера, приводя к отстраненности. **Индекс эмоциональной близости** последовательно снижается по мере увеличения времени, проводимого в социальных сетях, особенно в их пассивном режиме («скроллинге») [14]. Одновременно подрывается доверие: публичная активность партнера (лайки, комментарии, тайная переписка) становится частым источником ревности и подозрений. Уровень доверия в паре обнаруживает обратную зависимость от времени, затрачиваемого на пассивное потребление контента и отслеживание активности других пользователей [11, 14]. Глобальные данные подтверждают, что **25 %** людей в серьезных отношениях сталкиваются с тем, что партнер отвлекается на телефон во время личного общения, что является прямой поведенческой манифестацией этого эмоционального дефицита [13].

Поведенческий компонент деградирует вследствие нарушения паттернов непосредственного взаимодействия. Феномен **техноференции** — вмешательства технологий в личную коммуникацию — трансформирует совместное времяпрепровождение в раздельное параллельное «залипание» в гаджеты [15]. Качество и глубина коммуникации резко падают, обедняясь до обмена краткими сообщениями и мемами, что не позволяет решать сложные семейные задачи. **Частота конфликтов** в семьях устойчиво коррелирует с компенсаторным типом использования социальных сетей, когда виртуальная активность становится способом ухода от решения реальных проблем [14]. На структурном уровне это приводит к доминированию дисфункциональных типов взаимодействия: исследования фиксируют, что в **60 %** пар с интенсивным использованием соцсетей преобладает **гипопротекция** (общение лишь по необходимости), а в **50 %** — **чрезмерность требований-обязанностей**, навязанных искаженными цифровыми эталонами [2, 18].

Помимо прямых эффектов, социальные сети оказывают косвенное деструктивное влияние через глубокую трансформацию психологического состояния и ценностных ориентиров членов семьи. Это влияние проявляется, во-первых, в воздействии на самооценку. Постоянное сравнение с идеализированными, кураторскими образами жизни и отношений в социальных сетях закономерно приводит к снижению самооценки индивида. Эта сниженная самооценка, в свою очередь, повышает общую психологическую уязвимость личности и провоцирует защитное или компенсаторное поведение, которое неизбежно переносится в пространство семейных отношений, выражаясь в эмоциональной закрытости, необоснованных претензиях или уходе в виртуальную реальность.

Во-вторых, происходит активное формирование новых, часто искаженных ожиданий. Цифровая культура, транслируемая через социальные сети, культивирует ценности мгновенного удовлетворения, публичности и успеха, измеряемого внешними количественными метриками, такими как лайки и число подписчиков. Эта ценностная рамка формирует у членов семьи, и особенно у молодежи, новые ожидания от партнеров и семейной жизни в целом, которые часто являются завышенными, инструментальными и оторванными от реальности совместного быта и взаимных обязательств [4, 5].

Наконец, в качестве ключевых опосредующих факторов риска выступают специфические цифровые феномены, такие как формирование психологической зависимости от социальных сетей, рост техногенной тревожности и распространение феномена FOMO (страха упущенных возможностей). Эти состояния, возникающие и подпитываемые в онлайн-среде, обостряют внутриличностные конфликты, усиливают фоновую неудовлетворенность и стресс, которые затем закономерно переносятся и проецируются в пространство семейных отношений, становясь скрытым источником напряжения и конфликтов.

Интегративная модель влияния: микро-, мезо- и макроуровень анализа с учетом адаптивных механизмов и факторов риска

Для преодоления фрагментарности существующих исследований и системного анализа выявленных разноуровневых эффектов предлагается **интегративная трехуровневая модель**. Она рассматривает влияние социальных сетей не как линейное воздействие, а как сложное взаимодействие процессов на микро- (личность), мезо- (семейная система)

и макроуровне (социокультурный контекст), с учётом психологических защит, адаптивных механизмов и ресурсных возможностей самой цифровой среды [3, 11, 14].

Наглядно взаимосвязь уровней и ключевых элементов предложенной модели представлена на Рисунке 1. Модель иллюстрирует, как влияние цифровой среды, проникая через макроуровень ценностей, трансформирует личность (микроуровень) и структуру семьи (мезоуровень). Семья, как активная система, через адаптацию формирует итоговый вектор влияния.

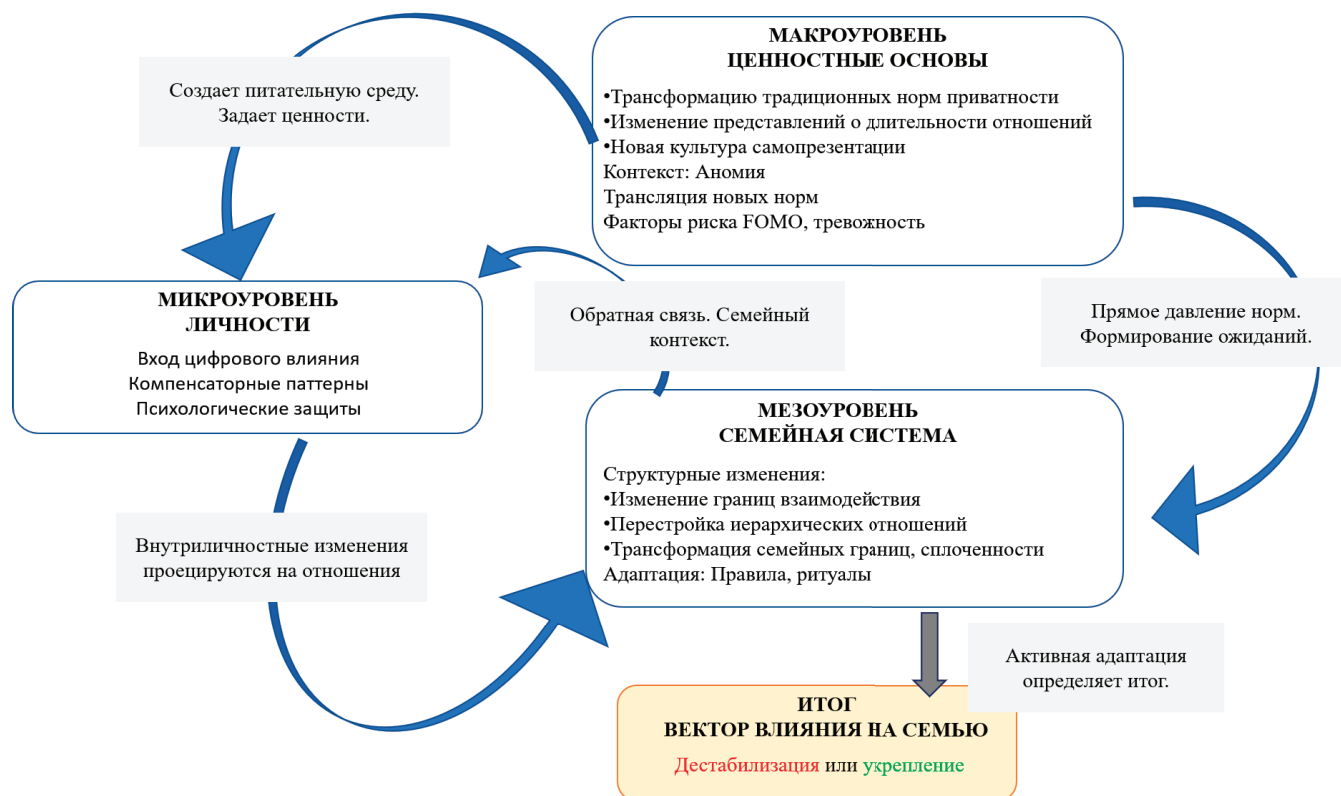


Рис. 1. Интегративная трехуровневая модель влияния социальных сетей на семейную систему

Микроуровень (личность) выступает точкой входа цифрового влияния. Здесь фокус анализа сосредоточен на трансформации индивидуальных психологических характеристик. Ключевыми звеньями являются **формирование социальных установок** под влиянием алгоритмически подобранного контента [1] и развитие **компенсаторного паттерна использования**, который может принимать формы эмоциональной, статусной или идентификационной компенсации фрустрированных потребностей [8]. Важным новым элементом анализа становятся **психологические защиты в цифровой среде**, такие как проекция, рационализация или уход в фантазийный идеализированный мир, которые личность активирует в ответ на когнитивный диссонанс между виртуальными идеалами и реальностью [16]. Именно эти внутриличностные изменения и защиты создают первичный импульс, который проецируется на межличностные отношения, определяя уязвимость семьи к цифровой дестабилизации. Данные подтверждают, что эти процессы особенно интенсивны

у молодежи 18–24 лет, для которой онлайн-пространство является естественной средой для самоидентификации и коммуникации [5].

Мезоуровень (семейная система) представляет собой поле, где внутриличностные изменения проявляются в виде нарушений структурно-динамических характеристик семьи. Анализ в парадигме теории семейных систем [3, 11] позволяет выявить конкретные механизмы деформации. Во-первых, нарушаются **границы** семьи: происходит их размывание через чрезмерную публикацию частной жизни или, напротив, неоправданное укрепление и эмоциональное закрытие членов семьи друг от друга за цифровыми экранами. Во-вторых, искажается **иерархия**, особенно в детско-родительских отношениях, где авторитет родителей подвергается конкуренции со стороны альтернативных источников норм и ценностей (блогеров, онлайн-сообществ). Это подтверждается данными о том, что около **40 %** американских подростков и их родителей регулярно спорят из-за экранного времени, что является

прямым следствием нарушения иерархических границ [13]. В-третьих, снижается **сплоченность**, так как совместная деятельность и живое общение замещаются параллельным, но раздельным погружением в индивидуальные цифровые миры. Критическим аспектом анализа на этом уровне становятся **механизмы адаптации семьи к цифровой реальности**. К ним относится выработка общих правил цифрового этикета, создание «техно-фри» зон и времени, а также сознательное использование цифровых инструментов для совместной деятельности (планирование, общие хобби), что позволяет семье не просто пассивно подвергаться влиянию, но и активно перестраивать свою структуру для сохранения функциональности [12].

Макроуровень (ценности и цифровая культура) задаёт общий контекст и глубинные смыслы, в рамках которых происходят изменения на предыдущих уровнях. Анализ основан на концепции **аномии** Э. Дюркгейма, описывающей состояние ценностной неопределённости в период быстрых социальных изменений [6]. Цифровая среда, и в частности социальные сети, выступают мощным агентом такой аномии, размывая традиционные семейные ценности приватности, глубины отношений, долгосрочных обязательств и взаимной поддержки [4, 9]. Вместо них культивируются и навязываются нормы цифровой культуры: публичность, сиюминутность впечатлений, успех, измеряемый внешними метриками (лайки, подписчики), и культ самопрезентации. Этот ценностный сдвиг не является фатальным, однако он создаёт питательную среду для **факторов риска** семейного неблагополучия, таких как цифровая зависимость, техногенная тревожность и повсеместный **феномен FOMO (Fear of Missing Out)** — страх упущенных возможностей, который подталкивает к постоянной онлайн-активности в ущерб реальному присутствию в семье. Ресурсные возможности цифровых технологий, такие как доступ к знаниям, поддержка сообществ и новые формы совместного досуга, могут смягчать этот эффект, но лишь при условии их осознанного и целенаправленного применения в рамках семейной системы [5, 12].

Таким образом, предложенная модель позволяет не просто констатировать факты влияния, но и понять системные взаимосвязи между трансформацией личности под давлением цифровых норм, структурной перестройкой семьи и глубинным ценностным сдвигом в обществе. Она подчеркивает, что семья в цифровую эпоху — это не пассивный объект воздействия, а активная система, способная к адаптации, выбору стратегий использования технологий и выработке внутренних правил, которые определяют конечный вектор этого влияния — деструктивный или конструктивный.

Диалектика влияния: от рисков дестабилизации к ресурсам укрепления семейных связей

Проведённый анализ подтверждает диалектический характер влияния социальных сетей. Их роль в жизни

семьи не является предопределённой и жёстко негативной, а представляет собой спектр возможностей, крайние точки которого — от тотальной дестабилизации до значимого укрепления связей — определяются не технологией как таковой, а конкретным паттерном её интеграции в повседневность, уровнем цифровой зрелости семьи и характером удовлетворяемых потребностей [5, 12].

Дестабилизирующий потенциал наиболее ярко реализуется при индивидуальном, пассивном и компенсаторном использовании, которое было детально рассмотрено ранее. Этот паттерн ведёт к конкуренции виртуального и реального взаимодействия за ограниченные ресурсы внимания и времени, усиливает социальное сравнение и «синдром упущенной выгоды» (FOMO), провоцирует нарушения конфиденциальности и рост ревности, а также способствует использованию соцсетей как формы эскапизма от решения насущных семейных проблем [11, 14]. Ключевым условием актуализации этого сценария является смещение коммуникации в исключительно цифровую плоскость без её компенсации живым общением, что, как показывают данные, стало нормой для 61 % молодых людей, а в группе 18–24 лет — для 69 % [5].

Однако тот же самый технологический инструментарий при совместном, целенаправленном и осознанном использовании раскрывает значительный ресурсный потенциал для семьи. Этот потенциал проявляется на нескольких уровнях:

1. Уровень оперативной координации и поддержания связи: Социальные сети и мессенджеры становятся незаменимым инструментом для организации совместного быта, планирования и поддержания постоянного контакта для разделённых семей или партнёров в командировках. Семейные чаты, общие календари и быстрый обмен сообщениями повышают эффективность функционирования семьи как команды [12, 13].

2. Уровень создания общего смыслового и эмоционального пространства: Цифровая среда предоставляет уникальные возможности для совместного конструирования семейной идентичности и истории. Обмен значимым контентом (статьями, музыкой, фильмами), его обсуждение, формирование общих цифровых фотоальбомов и архивов переписки способствуют укреплению чувства «Мы» и создают новую форму коллективной памяти [12]. Данные ВЦИОМ показывают, что молодёжь активно использует онлайн-пространство именно для формирования общих смыслов: 85 % так или иначе реагируют на понравившийся контент, а 50 % пересылают интересные материалы в личные сообщения, создавая основу для приватного, внутрисемейного обсуждения [5].

3. Уровень доступа к знаниям и социальной поддержке: Социальные сети выступают важным источником экспертной информации и психологической поддержки, особенно в кризисные периоды. Участие в специализированных родительских или семейных сообществах, получение профессиональных советов по воспитанию, отношениям и бытовым вопросам могут снижать стресс,

повышать родительскую и супружескую компетентность. Исследования отмечают, что 59 % матерей получали поддержку через онлайн-сообщества [13]. Примечательно, что контент-предпочтения молодёжи включают не только юмор (56 %), но и темы образования и науки (49 %), а также семейные сюжеты, что указывает на запрос на полезную и развивающую информацию, которая может быть интегрирована в семейную жизнь [5].

4. Уровень развития новых форм совместного досуга и обучения: Совместный просмотр и обсуждение образовательных видео, онлайн-курсов, виртуальные путешествия или участие в сетевых играх могут стать современными семейными ритуалами, объединяющими поколения и создающими поводы для содержательного общения.

Таким образом, социальные сети сами по себе являются амбивалентным инструментом. Критическим дифференцирующим условием является не факт их использования, а качество этого использования. Осознанное, договорённое и сбалансированное включение цифровых технологий в ткань семейных отношений, при котором они дополняют, а не заменяют живое эмоциональное общение и совместную деятельность, позволяет минимизировать риски и актуализировать мощный ресурсный потенциал для поддержания и укрепления семейных связей в условиях современной цифровой реальности.

Методологические основания эмпирической проверки модели

На основе теоретического анализа сформулирован научный аппарат для дальнейшей эмпирической проверки. Объектом исследования выступает психологическая динамика межличностных отношений в семье в условиях наступившей цифровизации, характеризующейся, в частности, смещением значительной части коммуникации в онлайн-среду, что особенно характерно для молодого поколения (61–69 % молодых людей 18–35 лет общаются с близкими преимущественно онлайн) [5]. Предметом является влияние компенсаторного использования социальных сетей на структурно-динамические характеристики семейных отношений (удовлетворённость, доверие, сплочённость) и механизмы этого влияния, включая трансформацию ценностно-нормативной базы общения.

Основная теоретическая гипотеза предполагает, что компенсаторное использование социальных сетей оказывает дестабилизирующее влияние на семейные отношения, и эта связь опосредована трансформацией семейных ценностей и изменением паттернов повседневной коммуникации. Из основной гипотезы вытекает ряд рабочих гипотез, требующих эмпирической проверки. Во-первых, предполагается существование обратной корреляции между интенсивностью и выраженностью компенсаторного использования социальных сетей и интегральными показателями качества семейных отношений (H1). Во-вторых, ожидается, что дисфункциональные типы семейного взаимодействия, такие как гипопо-

текция и чрезмерность требований, окажутся положительно связаны с использованием социальных сетей для компенсации фрустрированных социальных и идентификационных потребностей личности (H2). В-третьих, выдвигается гипотеза о том, что совместное и инструментальное использование социальных сетей, в отличие от индивидуального и компенсаторного, не оказывает значимого негативного влияния на качество семейных отношений и, более того, может обнаруживать корреляцию с его позитивными аспектами (H3). Наконец, центральной является гипотеза об опосредующей роли трансформации ценностей: влияние компенсаторного использования социальных сетей на качество семейных отношений предположительно опосредовано степенью трансформации традиционных семейных ценностей — приватности, глубины и долговременности отношений — в сторону норм цифровой культуры, характеризующихся публичностью, сиюминутностью и ориентацией на количественные метрики успеха (H4). Косвенным подтверждением актуальности проверки данного механизма служат данные о контент-предпочтениях молодёжи, которые одновременно включают как интерес к семейным темам, так и принятие ценностей самопрезентации, что отражает внутреннюю ценностную противоречивость, потенциально значимую для семейной динамики [5].

Для проверки данных гипотез планируется использование комплекса методов, включая опросники для диагностики качества отношений и типа использования соцсетей, ценностные опросники и метод глубинного интервью.

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать ряд обобщающих выводов относительно системного влияния социальных сетей на качество межличностных отношений в семье в условиях цифровой трансформации общества.

Обобщение ключевых выводов по уровням интегративной модели. На **микроуровне (личность)** социальные сети выступают мощным фактором формирования компенсаторного поведения, где виртуальная активность направлена на удовлетворение фрустрированных потребностей в признании, принадлежности и самоуважении. Это поведение, принимающее формы эмоциональной, статусной или идентификационной компенсации, подпитывается алгоритмически формируемыми установками и разрешается через психологические защиты в ответ на когнитивный диссонанс, создавая первичную уязвимость семейной системы. Данные подтверждают, что эти процессы особенно интенсивны у поколения 18–35 лет, для которого онлайн-среда стала естественным пространством самоидентификации и основной площадкой для общения [5, 8]. На **мезоуровне (семейная система)** внутриличностные изменения проецируются в нарушения структурно-динамических характеристик: размывание или не-

оправданное укрепление границ, искажение иерархии (например, в детско-родительских конфликтах из-за экранного времени) и снижение сплочённости вследствие замещения совместной деятельности раздельным погружением в цифровые миры [3, 11, 13]. На **макроуровне (ценности)** цифровая среда выступает агентом аномии, размывая традиционные семейные ценности приватности и глубины отношений и навязывая нормы публичности, сиюминутности и самопредъявления, что создаёт питательную среду для таких рисков, как FOMO и технологическая тревожность [4, 6, 9].

Подтверждение диалектического характера влияния. Важнейшим выводом является констатация двойственной, амбивалентной роли социальных сетей. Их влияние не предопределено технологически, а представляет собой спектр возможностей, крайние точки которого — от дестабилизации до укрепления связей — определяются конкретным паттерном использования [12]. Деструктивный сценарий реализуется при индивидуальном, пассивном и компенсаторном использовании, ведущем к эмоциональной гипопротекции, росту недоверия и учащению конфликтов [14]. В то же время ресурсный потенциал раскрывается при совместном, инструментальном и осознанном применении цифровых технологий для координации быта, создания общего смыслового пространства, получения поддержки и развития новых форм семейного досуга [5, 12]. Таким образом, семья в цифровую эпоху предстаёт не пассивным объектом воздействия, а активной, адаптивной системой, способной через выработку внутренних правил и стратегий определять конечный вектор технологического влияния.

Второй значимый вывод заключается в подтверждении комплексного и амбивалентного характера этого влияния. С одной стороны, идентифицирован устойчивый набор

дестабилизирующих факторов, включающих временную и эмоциональную конкуренцию, искажение восприятия через социальное сравнение, нарушение личных и семейных границ, рост ревности и недоверия, а также провоцирование дисфункциональных типов взаимодействия, таких как эмоциональная гипопротекция. С другой стороны, продемонстрирован ресурсный потенциал цифровой среды, который актуализируется при совместном, инструментальном и осознанном использовании социальных сетей для поддержания связи, координации и создания общего смыслового пространства. Таким образом, вектор влияния — деструктивный или конструктивный — детерминирован не самой технологией, а конкретным паттерном ее интеграции в повседневную жизнь семьи.

В качестве основного теоретического результата работы предложена интегративная трехуровневая модель анализа проблемы. Данная модель позволяет преодолеть фрагментарность существующих исследований, синтезируя подходы на микроуровне (трансформация личности), мезоуровне (изменение структурно-динамических характеристик семейной системы) и макроуровне (трансформация ценностно-нормативных оснований семьи под влиянием цифровой культуры). Центральным опосредующим звеном в этой модели выступает ценностно-смысловая сфера, изменения в которой, вызванные нормами цифровой среды (публичность, сиюминутность, культ самопрезентации), являются глубинной основой для трансформации отношений на всех уровнях.

Практическая значимость полученных результатов заключается в создании теоретического фундамента для разработки научно обоснованных технологий психологического сопровождения современной семьи, программ психопрофилактики, а также рекомендаций по формированию осознанной «цифровой гигиены» в семейных отношениях.

Литература:

1. Безбогова, М. С. Социальные сети как фактор формирования социальных установок современной молодежи: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / М. С. Безбогова. — Москва, 2017. — 26 с.
2. Бельских, А. А. Влияние социальных сетей на семейные взаимоотношения / А. А. Бельских // Психология и современный мир: материалы Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов. — Архангельск, 2021. — Ч. 1. — С. 85–89.
3. Боуэн, М. Семейная терапия в клинической практике / М. Боуэн; пер. с англ. — Москва: Когито-Центр, 2012. — 496 с.
4. Браженская, Н. Е. Трансформация семейных ценностей в условиях цифрового общества / Н. Е. Браженская, М. М. Османов // Образование и право. — 2021. — № 6. — С. 126–131.
5. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Живущие в сети, или Медиапотребление современной молодежи: Аналитический обзор [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. — 2025.
6. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд / Э. Дюркгейм; пер. с фр. — Москва: Мысль, 1994. — 399 с.
7. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О. А. Карабанова. — 5-е изд., стер. — Москва: КНОРУС, 2019. — 320 с.
8. Kardefelt-Winther, D. A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use / D. Kardefelt-Winther // Computers in Human Behavior. — 2014. — Vol. 31. — P. 351–354.
9. Lanier, J. You Are Not a Gadget: A Manifesto / J. Lanier. — New York: Vintage Books, 2011. — 240 p.
10. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. — 3-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2019. — 400 с.

11. Минухин, С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман; пер. с англ. — Москва: Класс, 2010. — 304 с.
12. Мосунова, К. А. Социальные сети и их роль в укреплении семейных связей: возможности и угрозы / К. А. Мосунова // Научный аспект. — 2024. — № 5.
13. Pew Research Center. Couples, the Internet, and Social Media [Электронный ресурс] // Pew Research Center. — 2014. — Апрель.
14. Разов, П. В. Социальные сети как средство дестабилизации семейных отношений в современных условиях / П. В. Разов, Т. А. Замиратова // Власть. — 2025. — № 4. — С. 294–300.
15. Turkle, S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other / S. Turkle. — 3rd ed. — New York: Basic Books, 2017. — 400 p.
16. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер; пер. с англ. — Санкт-Петербург: Ювента, 1999. — 318 с.
17. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений: курс лекций / Л. Б. Шнейдер. — Москва: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. — 512 с.
18. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — 4-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 672 с.
19. DataReportal. Digital 2025: Global Overview Report [Электронный ресурс] // DataReportal. — 2025.

Факторы, влияющие на низкую успеваемость студентов организаций среднего профессионального образования, и психологическая поддержка

Оплетаева Татьяна Константиновна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена исследованию факторов, которые влияют на низкую успеваемость обучающихся средних профессиональных образовательных организаций (СПО), и психологической поддержке, направленной на устранение проблемы неуспеваемости. Представлены результаты эмпирического исследования, которое проводилось среди обучающихся СПО, с применением диагностических методик, направленных на социально-психологические и образовательные факторы, определяющих низкий уровень успеваемости.

Проведенный анализ позволил выявить ключевые причины низкого уровня успеваемости и разработать рекомендации по совершенствованию системы психологической поддержки студентам СПО.

Комплекс профилактических и коррекционных мероприятий положительно влияет на динамику успеваемости студентов, снижает риск отчислений и повысит вовлеченность обучающихся в учебный процесс.

Ключевые слова: успеваемость, обучающиеся СПО, юность, низкая успеваемость, психологическая поддержка, мотивация обучающихся.

Проблема низкой успеваемости продолжает оставаться одной из насущных проблем в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Несмотря на попытки модернизации всей системы обучения и внедрения новых подходов, многие обучающиеся сталкиваются с трудностями освоения учебной программы, что негативно сказывается на их дальнейшем профессиональном развитии и карьерных перспективах. Причины низкой успеваемости многообразны и обусловлены рядом факторов, среди которых индивидуальные характеристики студентов, условия и качество предоставляемых услуг.

Целью данной статьи является определение факторов, влияющих на низкую успеваемость обучающихся СПО и разработка рекомендаций, способствующих улучшению результатов обучения.

Реформы, проходящие в системе СПО, безусловно, оказывают влияние на качество знаний обучающихся и вызывают интерес к проблеме исследования факторов, влияющих на показатели успеваемости.

По определению Сапоговой Е. Е., юность — это период жизни, в котором характерная для взрослого человека способность соотносить цели, ресурсы и условия для реализации своих планов, проявления внутренней позиции по отношению к себе, к будущему [2]. Донцова Д. Д. и Донцова М. В. видят юность как время для выбора жизненного пути, учебы, работы по выбранной специальности. Современные отечественные психологи, рассматривая обучающихся СПО говорят о периоде юности и считают, что этот период формирует профессионализацию и профессиональное самосознание. При организации учебной деятельности важно учитывать и возрастные показатели в том числе [1].

Обучающиеся, участвовавшие в нашем исследовании — это студенты, вступившие в юношеский период — возраст 15–20 лет, в частности обучающихся первого курса СПО. В качестве вводных параметров мы учитывали оценки по двух-месячной аттестации и посещаемость занятий, а также самооценку. Рассмотрим данные показатели и определим закономерность с помощью матрицы корреляции и представим данные в виде массива. Были взяты показатели четырех групп, в исследовании приняли участие 107 человек. Все студенты первого курса. Полученные данные представлены в таблице 1.

С помощью коэффициента Пирсона мы определим меру линейной зависимости между двумя переменными.

Полученный коэффициент показывает связь между числом пропусков занятий (посещаемостью) и успеваемостью.

Таблица 1. Показатели для расчета коэффициента корреляции Пирсона

Группа	Количество студентов	Среднее кол-во пропусков	Средняя успеваемость
1	29	14,9	21
2	29	26,8	10
3	29	25.5	22
4	20	9,9	24,1

Показатель корреляции Пирсона равен значению — 0,67, что показывает сильную обратную связь: чем больше пропусков занятий допускает обучающийся, тем ниже оценки по промежуточной аттестации он получает. Данную зависимость представим в виде рисунка 1.

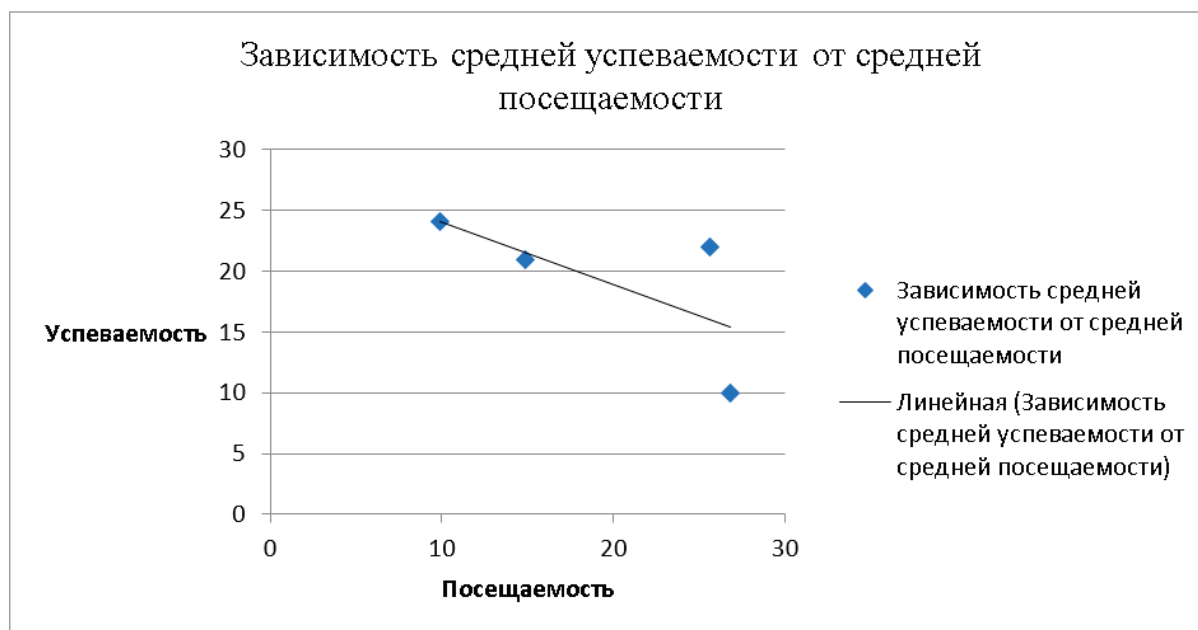


Рис. 1. Показатель корреляции Пирсона

Проблемы обучения на первом курсе могут быть связаны с адаптацией, новой системой оценивания, отсутствием навыков самостоятельной работы и другими. Система оценивания обучающихся по итогам двух месяцев обучения позволила нам определить группу риска, т. е. первокурсников, которые пропускают занятия и в результате могут быть отчислены по итогам сессии за академическую неуспеваемость. Проблема неуспеваемости — это одна из основных проблем среднего профессионального образования и системы образования в целом. Оценка успеваемости — один из самых важных показателей процесса обучения.

Неуспеваемость — это несоответствие подготовки обучающихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении временного отрезка обучения (нескольких уроков, раздела, семестра, курса). В основе отставания в учении лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной деятельности, с реально достигнутым уровнем умственного развития и потенциальными возможностями обучающихся.

Неуспевающий обучающийся — это студент, который не может показать тот уровень знаний, умений и навыков, который показывают его одногруппники.

Рассматривая некоторые категории обучающихся, которые могут иметь отставание в показателях обученности и являться неуспевающими мы выявили следующие группы:

- 1) Обучающиеся, имеющие задержку психического развития. Им трудно выполнять задания, они имеют низкую самооценку.
- 2) Недостаточно развитые, они живут в неблагоприятных социальных условиях, с трудом адаптируются к новым условиям, учебной нагрузке, режиму дня. У них могут быть нарушения в раннем периоде развития, патологии беременности, родовые травмы.
- 3) Функционально не созревшие и ослабленные. У них недостаточно развиты навыки учения, плохой контакт с одноклассниками и педагогами, не развита учебная мотивация.
- 4) Системно-отстающие. Они гиперактивные, не могут сосредоточиться, обладают рассеянным вниманием, у них наблюдаются сложности в общении со сверстниками. Возможны трудности в чтении и письме.
- 5) Обучающиеся депривированные семьей и школой. Рассеяны, забывчивы, у них медленный темп деятельности. Они не успевают за работой группы, испытывают усталость, утомляемость уже в начале занятия.

Можно отметить, что в результате наблюдения и использования библиографического метода, а также изучения личных дел обучающихся, в нашей практике выявлены обучающиеся второго, третьего и четвертого типа.

В результате анкетирования, проведенного с обучающимися первого курса по определению уровня самооценки, мы выделили три группы: обучающиеся, которые относят себя к тем, кто учиться на «отлично и хорошо», они составили — 50 %; обучающиеся, которые относят себя к тем, кто обучается на «хорошо» и они составили — 41,3 %; обучающиеся, которые относят себя к тем, кто учится на «удовлетворительно» и это всего 6,5 %. Полученные результаты анкетирования представлены на рисунке 2.

Результаты анкетирования говорят, что уровень самооценки у обучающихся первого курса завышен, так как 91,3 % обучающихся отнесли себя к первой и второй группе и только 6,5 % к третьей. Мотивация и самооценка может помочь обучающимся овладеть знаниями и совершенствовать свои умения и навыки в выбранной специальности.

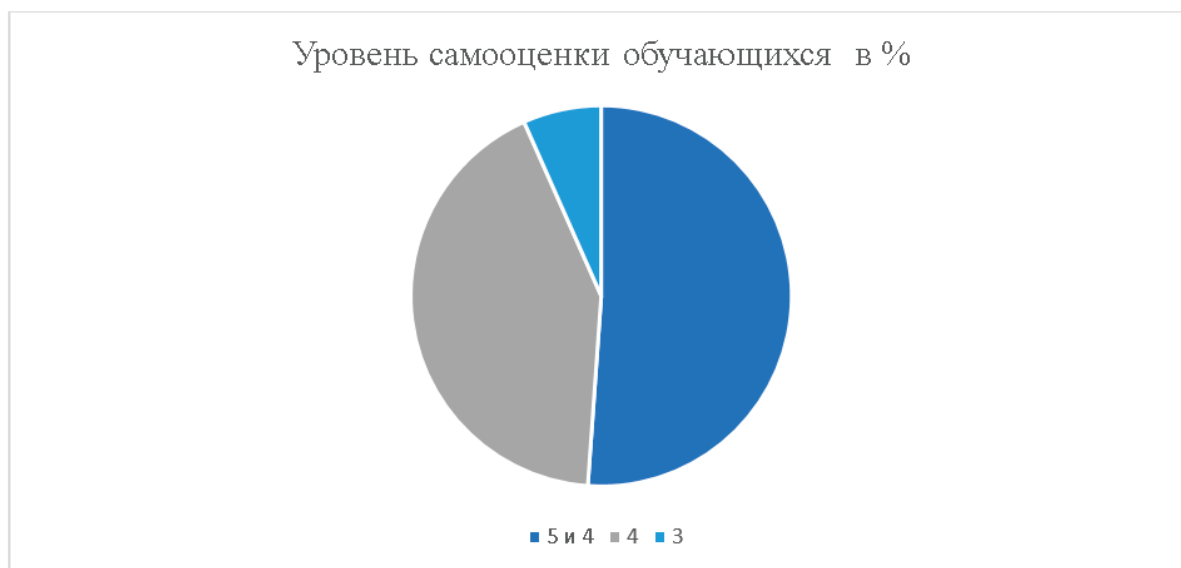


Рис. 2. Результаты анкетирования обучающихся

Исследования Леушина И.О и Леушиной И. В. подтверждают, что мотивация оказывает положительное влияние и активизирует работу студентов по овладению профессиональными компетенциями [3].

Систематический мониторинг успеваемости и посещаемости — один из инструментов для принятия управленческих решений в образовательной организации СПО и корректировки факторов, оказывающих влияние на уровень успеваемости обучающихся. Выявление успехов усвоения знаний и формирования умений, выявление закономерностей посещаемости и успеваемости позволит кураторам и педагогам более эффективно выстраивать учебную и воспитательную работу, а обучающимся целенаправленно подходить к процессу обучения.

Многочисленные исследования показывают, что на обучающихся влияет комплекс факторов и они испытывают трудности: учебные, бытовые, психологические, обуславливающие негативные переживания и отрицательно влияющие на учебную деятельность. Психологическая поддержка обучающимся необходима для улучшения успеваемости. Она поможет обучающимся развивать в себе волевые качества, умело распределять учебное и свободное время, уделять внимание здоровому образу жизни и режиму дня, не переносить личное отношение на изучаемый предмет, стараться во

всем видеть позитивную сторону жизни, развивать гибкость мышления. А быстрая адаптация к новым условиям, позволит более успешно овладеть выбранной специальностью и стать востребованным специалистом.

Литература:

1. Донцова Д. Д. Донцова М. В. Психология возраста: учеб-метод. Пособие — СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2016. — 112с.
2. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: учеб пособие для вузов. –М.: Аспект-Пресс, 2001. — 448с.
3. Леушин И. О., Леушина И. В. Влияние мотивации на развитие профессиональных компетенций студентов: Монография. — Москва: МГПУ, 2019.- 180с.

К вопросу о влиянии родительских установок на мотивацию спортсмена подросткового возраста

Остапец Елена Александровна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Научный руководитель: Соловьёва Алла Вячеславовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой психологии
Московский государственный университет спорта и туризма

В статье предпринята попытка установить наличие связи между мотивацией хоккеистов подросткового возраста и родительскими установками. В основе исследования лежит масштабный опрос 60 семей хоккеистов 12–14 лет г. Перми. Полученные данные свидетельствуют о превалировании поддерживающих установок, при сохранении контролирующих и пассивных. Выявлена первичная связь, показывающая связь родительской установки и мотивации спортсмена.

Ключевые слова: родительские установки, спортивная мотивация, юные спортсмены, психологическое сопровождение, поддержка.

Введение

Не для кого не секрет, что зачастую спортивные достижения начинающих хоккеистов обусловлены не только результатами учебных тренировок, личными усилиями, но и поддержкой близких. Часто поддержка родителей имеет фундамент в виде некой «родительской установки», которая в дальнейшем может стать определяющей в поведении, способе реагирования и мотивации юного спортсмена.

Понятие «родительские установки» охватывает «совокупность убеждений, ожиданий, ценностей и моделей поведения, которыми руководствуются родители в процессе воспитания и взаимодействия со своими детьми» [1, с. 79]. Эти установки формируются под влиянием жизненного опыта родителей, их представлений о воспитании, о «правильном» и «желательном», а также культурных традиций и социальных норм, принятых в обществе. На их основе вырабатываются стили и способы реагирования и поддержки, проходя путь от понимания до действия: как реагировать на успехи и неудачи ребёнка, каким образом поддерживать его, поощрять или ограничивать. Многие исследователи подтверждают взаимное влияние родительских установок и стиля семейных отношений, что определяет атмосферу в доме и задает вектор формирования у ребёнка определённых жизненных ориен-

тиров, самооценки и мотивации. Именно через призму родительских установок дети осваивают базовые представления о себе, окружающем мире и собственных возможностях, что оказывает влияние на их личностное развитие.

Установка родителей влияет на развитие мотивации и формирует устойчивость ребёнка при физических и эмоциональных испытаниях. Недавние исследования Гуровой Е. В. (2018 г.) показывают: поддерживающий подход родителей способствует росту внутренней мотивации и укреплению уверенности. И, напротив, чрезмерный контроль снижает интерес детей к занятиям спортом и создает дополнительные преграды для начинающих атлетов.

Цель статьи: предварительно проверить наличие связи между родительскими установками и мотивацией спортсмена 12–14 лет.

Методы исследования:

В исследовании мы придерживаемся следующих определений: «установка — это устойчивые представления и убеждения родителей, лежащие в основе их воспитательных стратегий» [2]; «родительский стиль — способы практической реализации этих установок в повседневном поведении» [1]; «мотивация — это фактор, побуждающий к поставленным целям, сложная динамичная система внутренних и внешних побудительных сил» [3, с. 98]

Для получения представления о влиянии родительских установок на мотивацию спортсмена применялись объединённые опросники: «Типы родительских установок в психологической поддержке ребёнка-спортсмена» (Лопухова О. Г., Нурхамитова Л. Р.), «Экспресс-методика изучения мотивов занятий спортом» (Лозовая Г. В.), которые позволили получить представление об установках родителей и мотивации хоккеистов. Опрос проводился в некой сцепке «родитель-ребёнок», то есть полученные ответы подразумевали «анализ семейной ситуации».

Вопросы для родителей касались их установок по отношению к спортивной деятельности ребёнка, а также таких аспектов, как уровень поддержки (эмоциональной, финансовой, временной), степень вовлечённости и ожидания относительно успехов ребёнка.

Анкета для детей включала вопросы, направленные на выяснение их личных мотивов занятий спортом, а также отношения к тренировочному процессу, взаимодействию с родителями, тренерами и сверстниками. Авторами – разработчиками заявлено о возможности выделить как внутренние, так и внешние мотивы, определяющие отношение к спортивной деятельности.

Опрос был проведён среди 60 семей, чьи дети занимаются хоккеем в спортивных школах г. Перми. Возраст спортсменов — 12–14 лет. Анкеты заполнялись анонимно.

Поскольку задача исследования заключалась в описании выявленных особенностей установок родителей и мотивов детей-спортсменов, количественное воздействие одних переменных на другие не оценивалось. Оценка взаимосвязей и степени влияния требует применения методов математической статистики, которые в рамках данной статьи освещены не будут.

Результаты исследования

В результате анализа полученных данных нами были выделены характерные особенности родительских установок, а также основные мотивы, определяющие отношение подростков к занятиям спортом.

Среди родителей, принявших участие в исследовании, были выявлены три преобладающих подхода в установках по отношению к спортивной деятельности детей, графическое распределение которых представлено на рисунке 1:



Рис. 1. Выявленные родительские установки в группе респондентов

Поддерживающие установки отмечались у 60 % родителей. Для них характерна высокая степень эмоционального участия и стремление создать для ребёнка атмосферу поддержки, без чрезмерного давления. Считается, что дети в таких семьях чаще проявляли самостоятельность, положительное отношение к тренировкам и устойчивый интерес к дальнейшему спортивному развитию.

Контролирующие установки встречались у 25 % родителей. В этих семьях большое внимание уделялось дисциплине, выполнению требований и достижению конкретных результатов. Дети, чьи родители придерживались подобных установок, чаще отмечают важность внешнего одобрения и стремятся соответствовать ожиданиям взрослых, иногда испытывая напряжение при подготовке к соревнованиям.

Пассивные установки были характерны для 15 % родителей. В таких семьях участие в спортивной жизни ре-

бёнка было минимальным, а поддержка ограничивалась организационными вопросами. Дети из этих семей чаще воспринимали спорт как досуговую деятельность и реже проявляли выраженную заинтересованность в достижении высоких результатов.

Анкетирование детей позволило выявить преобладающие мотивы занятий хоккеем. Для большинства подростков (65 %) были характерны внутренние мотивы: интерес к игре, желание быть частью команды, стремление к самосовершенствованию и удовольствие от процесса. Вместе с тем, у 35 % участников отмечалось преобладание внешних мотивов — например, стремление порадовать родителей, получить признание сверстников или одобрение со стороны тренера.

При сопоставлении результатов «родитель-ребёнок» мы получили результаты, представленные в таблице 1 и на рисунке 2:

Таблица 1. Соотношение типа родительских установок и мотивации детей

Тип родительских установок	Внутренняя мотивация (% детей)	Внешняя мотивация (% детей)
Поддерживающие установки	85 %	15 %
Контролирующие установки	40 %	60 %
Пассивные установки	30 %	70 %

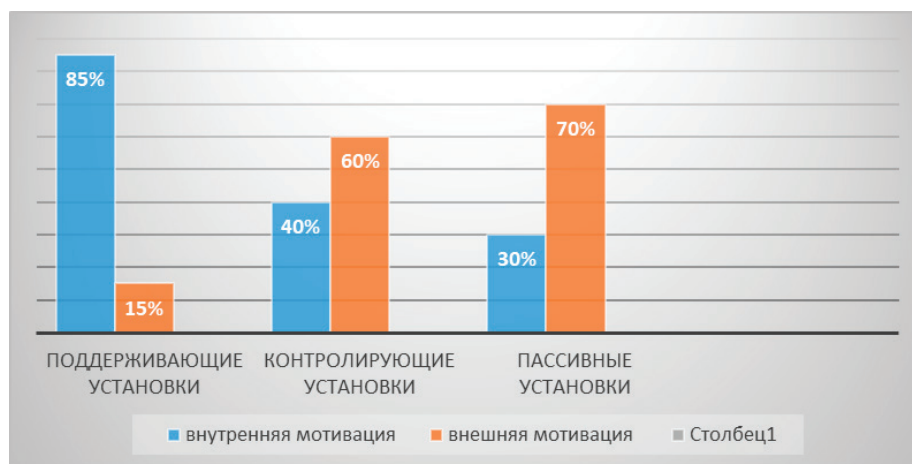


Рис. 2. Результаты исследования

Исходя из представленных данных видно, что:

- в семьях с выраженными поддерживающими установками подростки чаще демонстрировали навыки самонаблюдения, осознавали свои сильные и слабые стороны, а также умели самостоятельно ставить цели, что соответствует в большей степени внутренней мотивации;
- среди подростков из семей с контролирующими установками чаще встречалось стремление ориентироваться на внешние результаты и соответствие ожиданиям взрослых.
- дети из семей с пассивным стилем родительского поведения демонстрируют наиболее низкий уровень мотивации.

В целом, опрос показал, что родительские установки разнообразны и могут проявляться в разных формах: от активного участия и поддержки до пассивного отношения к спортивной жизни ребёнка. Мотивация спортсменов (хоккеистов) также отличается индивидуальностью — как по преобладанию внутренних, так и внешних стимулов.

Выводы и рекомендации

Полученные данные подтверждают выводы ряда исследователей о значительном влиянии стиля родительских установок на мотивацию детей: «поддерживающее поведение родителей способствует формированию устойчивой внутренней мотивации у детей», «контролирующий стиль приводит к повышению уровня стресса и снижению удовольствия от спортивной деятельности» [1, 3].

Полученные данные не противоречат тем, что заявлены в других исследованиях, однако оставляют открытыми и требующими внимания и дальнейшего изучения ряд вопросов: есть ли гендерные различия в родительских

установках, влияет ли состав семьи на установки и мотивацию, как меняется мотивация спортсмена при взрослении, если установки остаются неизменными; можно ли изменив установку родителя изменить мотивацию спортсмена в подростковом возрасте, каково значение родительской установки и установки тренера в спортивной мотивации атлета.

Вовлеченность родителя в детский спорт — это, несомненно, одна из важнейших его составляющих. Соответственно, работа с родителями спортсменов — это задача спортивного психолога — от диагностики к поддержке и взаимодействию. В самом общем виде рекомендации от психолога можно категоризовать по адресату (родитель, тренер):

Для родителей: сохранять баланс между поддержкой и контролем, избегая чрезмерного давления на ребёнка; уделять внимание эмоциональной поддержке, хвалить ребёнка не только за достижения, но и за старания; развивать у ребёнка внутреннюю мотивацию, подчёркивая важность удовольствия от игры.

Для тренеров: создавать комфортную атмосферу на тренировках, где дети могут чувствовать себя уверенно; учитывать индивидуальные особенности мотивации каждого ребёнка; вовлекать родителей в процесс тренировок, проводя регулярные встречи и консультации.

Заключение

Исследование показало актуальность изучения родительских установок на мотивацию спортсменов подросткового возраста. При самом общем рассмотрении удалось увидеть, что поддерживающий стиль способствует формированию внутренней мотивации и успешному до-

стижению спортивных целей, тогда как контролирующий и пассивный стили оказывают негативное влияние. Такое исследование необходимо продолжить, усилив его расчётами математической статистики, количественными и качественными результатами и обоснованиями.

Такое исследование может быть положено в основу практической работы спортивного психолога с конкретными клиентами, а также стать необходимой статистической базой для построения теоретических выводов и выявления закономерностей.

Литература:

1. Крайлюк А. И. Родительские установки: теоретические аспекты // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. № 3, том 21, 2015. С. 78–82
2. Лопухова О. Г. Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена: диагностический опросник / О. Г. Лопухова, Л. Р. Нурхамитова // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 3. — С. 173–186. — DOI 10.17759/sps.2023140311. — Электронный доступ <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54721286>
3. Райан Р. М., Деси Э. Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие / науч. перевод Р. А. Вороновой // Вестник Алтайского ГПУ. — 2003. — № 3–1. — С. 97–111

Развитие эмоционального интеллекта в консультировании как ресурс профилактики синдрома эмоционального выгорания

Прохорова Ирина Александровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье обосновывается потенциал развития эмоционального интеллекта (ЭИ) в рамках психологического консультирования как эффективного средства профилактики синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). Приводится описание ключевых компонентов ЭИ, их взаимосвязи с факторами выгорания. Предложена авторская этапная модель консультативной работы, направленной на формирование эмоциональной компетентности. Особое внимание уделено интеграции модели способностей П. Сэловея и Д. Майера в практику консультирования для создания устойчивых личностных ресурсов совладания со стрессом.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, синдром эмоционального выгорания, психологическое консультирование, профилактика, эмоциональная саморегуляция, стресс-менеджмент.

Введение

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) традиционно описывается как трёхкомпонентное состояние, включающее эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение чувства профессиональных достижений [6]. В условиях современной социально-экономической реальности проблема СЭВ приобретает не только клиническое, но и социально-экономическое значение. По данным российских исследований, от 40 до 70 % специалистов помогающих профессий сталкиваются с признаками выгорания в течение первых пяти лет профессиональной деятельности [2]. Это влечёт за собой снижение качества оказываемых услуг и рост профессиональной текучести.

У специалистов помогающих профессий СЭВ часто проявляется через «предсимптомы»: хроническую усталость, не проходящую после отдыха, ригидность мышления, снижение мотивации и соматические жалобы без органической причины. Важно подчеркнуть, что выгорание не является результатом личной слабости, а представляет собой системную реакцию на хронический эмоциональный дисбаланс [6].

Одним из перспективных подходов к профилактике СЭВ является целенаправленное развитие эмоционального интеллекта — интегративной способности, включающей осознание, понимание, регуляцию и конструктивное использование эмоций в процессе мышления и взаимодействия [5]. Эмоциональный интеллект рассматривается как ключевой внутренний ресурс, способствующий устойчивости к стрессу и поддержанию психологического благополучия [1].

Цель данной статьи — теоретически обосновать и структурировать модель консультативной работы по развитию ЭИ как средства профилактики СЭВ.

Основная часть

Теоретические основы взаимосвязи ЭИ и СЭВ

В рамках модели способностей П. Сэловея и Д. Майера эмоциональный интеллект включает четыре взаимосвязанных компонента: распознавание эмоций, использование эмоций для оптимизации когнитивных процессов, понимание эмоциональных паттернов и управление эмо-

циями [11]. Дефицит в любом из этих компонентов может способствовать накоплению неосознаваемого напряжения и развитию выгорания [1].

Современные нейropsychологические исследования показывают, что развитие ЭИ связано с усилением топ-даун регуляции префронтальной коры над лимбической системой, в частности над миндалевидным телом — структурой, ответственной за быструю, импульсивную реакцию на угрозу и стресс. Это нейронное взаимодействие позволяет не подавлять эмоции, а осознанно модулировать их интенсивность, замедлять автоматические реакции (например, гнев или тревогу) и выбирать более адаптивные стратегии поведения. В результате повышается эмоциональная устойчивость, снижается хронический уровень стресса и формируется нейрофизиологическая основа профилактики синдрома эмоционального выгорания [9]. У лиц с высоким уровнем ЭИ наблюдается более гибкая модуляция вегетативной нервной системы, что проявляется в повышенной вариабельности сердечного ритма — объективном маркере эмоциональной устойчивости [4].

Метаанализ 47 лонгитюдных исследований, охвативший более 25 000 участников из 18 стран и опубликованный в 2024 году международной группой исследователей под руководством П. Чэнь [8], предоставляет убедительные доказательства защитной функции эмоционального интеллекта в контексте профессионального выгорания. Результаты анализа демонстрируют устойчивую отрицательную корреляцию между уровнем ЭИ и всеми тремя компонентами синдрома по Маслач: чем более развит эмоциональный интеллект у специалиста, тем ниже у него показатели эмоционального истощения ($r = -0,41$), деперсонализации ($r = -0,38$) и чувства профессиональной неспешности ($r = -0,35$). Эти данные свидетельствуют о том, что ЭИ является не просто коррелирующим фактором, а значимым предиктором устойчивости к хроническому профессиональному стрессу, обеспечивая индивиду эффективные внутренние механизмы профилактики выгорания [8]. Особенно убедительны результаты российского лонгитюдного исследования среди медицинских работников: риск тяжёлого выгорания у лиц с высоким уровнем ЭИ ниже в 2,7 раза [2].

Этапная модель консультирования по развитию ЭИ

На основе интеграции теории и практики предлагаем следующую пятиэтапную модель:

1. Диагностический и мотивационно-договорной этап: оценка исходного уровня ЭИ с помощью опросника «ЭМИн» [5] и тестов способностей, выявление зон риска выгорания (шкала MBI [6]), глубинное интервью.
2. Этап формирования эмоциональной осознанности: преодоление алекситимии через техники фокусировки [3], ведение «Дневника эмоций», работу с «Атласом эмоций» [10] для расширения эмоционального словаря.
3. Когнитивно-регуляторный этап: развитие навыков рефрейминга, ABC-анализа, знакомство с практиками

саморегуляции, элементами терапии принятия и ответственности (АСТ), рассматриваемыми как часть интегративных подходов [7].

4. Этап интеграции и переноса: ролевые игры, поведенческие эксперименты, развитие асертивности и установление границ.

5. Профилактический этап: закрепление навыков, повышение самооффективности, разработка индивидуального плана предотвращения рецидивов.

Клиническая иллюстрация

Клиентка С., 34 года, руководитель отдела продаж, обратилась с запросом о том, как избавиться от «постоянной раздражительности и ощущения выгорания». При первом контакте она затруднялась описать свои эмоции.

Диагностика с помощью опросника «ЭМИн» [5] выявила значительный дефицит по шкалам «Понимание эмоций» (42 балла из 100) и «Управление эмоциями» (38 баллов).

На первых сессиях применялась техника фокусировки [3]: клиентке предлагалось обратить внимание на телесные ощущения. Параллельно использовался «Атлас эмоций» [10], что позволило дифференцировать раздражение, обиду и чувство несправедливости. На этапе регуляции отработывались когнитивный рефрейминг и «стоп-техника».

Через 8 сессий повторная диагностика по «ЭМИн» показала рост по шкале «Управление эмоциями» до 69 баллов. Клиентка отметила: «Теперь я чувствую, что у меня есть выбор, как реагировать».

Данный кейс демонстрирует, как целенаправленная работа с дефицитарными компонентами ЭИ снижает воздействие факторов, провоцирующих выгорание.

Работа с сопротивлением

Типичные формы сопротивления включают интеллектуализацию, минимизацию и избегание упражнений. Эффективная стратегия работы включает легитимацию сопротивления, психообразование и гибкую адаптацию техник.

Заключение

Развитие эмоционального интеллекта в консультативной практике представляет собой научно обоснованный способ профилактики синдрома эмоционального выгорания. Предложенная модель обеспечивает системный подход к формированию устойчивых навыков эмоциональной саморегуляции.

Перечислим перспективы дальнейшего развития и изучения темы исследования:

- эмпирическая валидизация модели;
- разработка профессио-специфических программ;
- изучение синергии консультативных методов и биологической обратной связи (БОС) [4].

Литература:

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор совладания со стрессом / И. Н. Андреева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. — 2008. — № 3. — С. 100–107.
2. Денисова, Е. А. Динамика эмоционального интеллекта и профессионального выгорания у медицинских работников в постпандемический период: лонгитюдное исследование / Е. А. Денисова // Клиническая и специальная психология. — 2025. — Т. 14, № 1. — С. 45–67.
3. Джендлин, Ю. Т. Фокусирование: новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / Ю. Т. Джендлин. — М.: Класс, 2000. — 448 с.
4. Леонова, А. Б. Биологическая обратная связь в психологической практике: теория и практика / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2018. — № 2. — С. 92–109.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29–36.
6. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач, С. Джексон // Стресс и выгорание на рабочем месте: хрестоматия / сост. Т. В. Кабардова. — М.: Научная книга, 2011. — С. 45–89.
7. Холмогорова, А. Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гараян. — М.: Медпрактика-М, 2011. — 480 с.
8. Chen, P. Emotional Intelligence as a Buffer Against Burnout: An Updated Meta-Analysis of Longitudinal Studies (2020–2024) / P. Chen, L. Schmidt, A. O'Boyle // Journal of Occupational Health Psychology. — 2024. — Vol. 29, № 3. — P. 245–261.
9. Cozolino, L. The Neuroscience of Psychotherapy: Healing the Social Brain / L. Cozolino. — New York: W. W. Norton & Company, 2017. — 640 p.
10. Ekman, P. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life / P. Ekman. — New York: Times Books, 2003. — 288 p.
11. Mayer, J. D. What is emotional intelligence? / J. D. Mayer, P. Salovey // Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications / eds. P. Salovey, D. J. Sluyter. — New York: Basic Books, 1997. — P. 3–31.

Структурированная супервизия как фактор профессионального развития начинающих психологов-консультантов

Сагина Антонина Юрьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена анализу структурированной супервизии как ключевого механизма профессионального развития и становления начинающих психологов-консультантов. Рассматриваются основные функции супервизии (обучающая, поддерживающая, нормативная, развивающая) и обосновывается значимость их реализации на постоянной основе как некой системы. Выделены структурные элементы супервизии — регулярность встреч, целеполагание, этапность процесса, документирование прогресса и супервизионный альянс, — которые обеспечивают методически организованную среду для формирования профессиональной идентичности и рефлексивных навыков начинающего психолога. Отдельное внимание уделено тенденциям цифровизации супервизии — преимуществам онлайн-формата для профессиональных сообществ и более широкая доступность, — а также рассматриваются новые требования (конфиденциальность, цифровая этика, поддержание эмоционального контакта, техническая грамотность). Показано, что структурированная модель супервизии выступает эффективным инструментом адаптации начинающих психологов-консультантов к профессиональным требованиям и сохраняет свою результативность даже в условиях дистанционного взаимодействия.

Ключевые слова: супервизия, профессиональная идентичность, рефлексия, психолог-консультант, структурированная супервизия, цифровизация, супервизионный альянс.

Введение

Профессиональное становление психолога-консультанта — многоуровневый процесс, включающий освоение методов работы с клиентами, формирование профессиональной идентичности, развитие рефлексивных навыков и выстраивание четкой профессиональной позиции. Начинающие специалисты нередко сталкиваются с высокой эмоциональной нагрузкой, неуверенностью в своих действиях, страхом ошибок, дефицитом практического опыта и трудностями в принятии решений. При таких условиях супервизия становится

сивных навыков и выстраивание четкой профессиональной позиции. Начинающие специалисты нередко сталкиваются с высокой эмоциональной нагрузкой, неуверенностью в своих действиях, страхом ошибок, дефицитом практического опыта и трудностями в принятии решений. При таких условиях супервизия становится

важным инструментом профессионального сопровождения и поддержки молодых психологов. Супервизия представляет собой особый вид наставничества, при котором более опытный специалист (супервизор) регулярно встречается с начинающим психологом (супервизантом) для обсуждения его случаев, затруднений и профессиональных вопросов. Благодаря этому создается безопасное пространство, где новичок может получить обратную связь, учиться на примерах, развивать навыки и постепенно обретать профессиональную уверенность.

Однако эффективность супервизии во многом зависит от ее организации. Именно структурированная форма супервизии — то есть проводимая по четкой методической схеме — лучше всего способствует развитию профессионального мышления начинающего психолога, поскольку создает понятную организованную среду для анализа консультативных случаев и целенаправленного формирования компетенций [4]. Другими словами, наличие структуры (регулярность встреч, определение целей, соблюдение этапов, фиксация прогресса, установление доверительного альянса между супервизором и супервизантом и получение поддержки) позволяет сделать процесс супервизии систематическим и продуктивным, что особенно важно для специалистов с небольшим опытом.

Цель данной статьи — проанализировать принципы и преимущества структурированной супервизии для профессионального роста начинающих психологов-консультантов. Мы рассмотрим основные функции супервизии как профессиональной практики, выделим ключевые структурные компоненты эффективной супервизии и покажем их влияние на формирование профессиональной идентичности. Также затронем современные тенденции цифровизации супервизии и то, как структурированный подход помогает сохранять качество профессионального сопровождения в онлайн-формате.

Функции супервизии в профессиональном развитии

Супервизия традиционно рассматривается как процесс профессионального сопровождения специалиста, выполняющий в его обучении и развитии одновременно несколько важных функций. Ключевые функции супервизии следующие:

— обучающая (формирующая) функция. Супервизия обеспечивает начинающего психолога возможностями для обучения: отработки практических навыков, разбора клинических случаев, формирования гипотез и интеграции теоретических знаний в реальную практику. В ходе супервизионных сессий специалист получает структурированную среду для тренировки профессиональных умений: он учится формулировать интервенции, анализировать свои сформировавшиеся навыки и эффективность своих действий, а также применять новые методы работы с клиентами [2; 3];

— поддерживающая функция. Супервизия служит ресурсом эмоциональной поддержки для психологов-консультантов. Безопасная атмосфера и доверительный контакт с супервизором помогают снизить тревожность, преодолеть чувство неуверенности и избежать изоляции в сложных случаях. Возможность открыто обсудить ошибки и трудности нормализует переживания новичка и уменьшает риск эмоционального выгорания. Так, по оценкам экспертов, структурированная супервизия способна снизить риск профессионального выгорания за счет регулярного обсуждения сложных случаев, получения обратной связи и развития навыков саморегуляции у специалиста [2; 3];

— нормативная (контролирующая) функция. В процессе супервизии осуществляется контроль за соблюдением этических норм и профессиональных стандартов практики. Супервизор следит за тем, чтобы действия консультанта соответствовали этическому кодексу и установленным нормам и стандартам, корректируя эти действия при необходимости. Такая функция обеспечивает качество и безопасность оказываемой помощи: начинающий психолог учится соблюдать границы компетенций, конфиденциальность, информированное согласие от клиента на разбор случая и прочие нормы профессиональной ответственности. Обсуждение этических дилемм с опытным наставником формирует у психолога прочные этические ориентиры [2; 3; 5];

— развивающая (формирующая идентичность) функция. Супервизия способствует личностно-профессиональному росту психолога-консультанта, формированию его профессиональной идентичности и рефлексивного отношения к своей деятельности. Путем регулярного анализа своих профессиональных действий через обратную связь от супервизора специалист осознает свою роль, сильные и слабые стороны, профессиональные границы и зоны роста. Именно через такой анализ опыта под супервизией постепенно складывается профессиональная идентичность — внутреннее понимание себя как психолога, своих ценностей, стиля работы и ответственности перед клиентами. Внешняя структурированная поддержка, по данным исследований, создает пространство для формирования профессионального терапевтического мышления и самопознания специалиста [1; 3; 4].

Современные модели и подходы к супервизии (когнитивно-поведенческие, психодинамические, интегративные и др.) сходятся в том, что для выполнения всех перечисленных функций процесс супервизии должен быть структурированным и целенаправленным. Наличие четкой структуры способствует сбалансированному сочетанию обучающих, поддерживающих, нормативных и развивающих аспектов супервизии, не упуская ни одну из этих задач из виду. Таким образом, структурированная супервизия обеспечивает комплексное профессиональное развитие: одновременно обучает навыкам, поддерживает эмоционально, контролирует качество работы и стимулирует личностный рост психолога-консультанта.

Структурированная супервизия: сущность и ключевые элементы

Под структурированной супервизией понимают методически организованный процесс профессионального сопровождения, который строится по заранее определенной схеме и включает устойчивые элементы организации. Для начинающего психолога такая упорядоченность супервизии особенно ценна, так как создает предсказуемую и безопасную рамку для обучения [2; 3; 5]. К ключевым компонентам структурированной супервизии относят следующие:

— регулярность встреч. Супервизия проводится систематически, на постоянной основе. Оптимальная частота зависит от опыта специалиста и интенсивности практики. Для начинающих психологов рекомендуют супервизионные сессии примерно раз в неделю или раз в две недели. Такой режим позволяет поддерживать непрерывность профессиональной динамики, сохранять фокус на развитии компетенций и своевременно разбирать возникающие случаи. Регулярные встречи дают возможность отслеживать изменения в работе психолога от сессии к сессии и постепенно накапливать позитивные результаты. По мере роста опыта частоту супервизии можно снижать (опытным специалистам нередко достаточно ежемесячной супервизии), однако на начальных этапах частые контакты с супервизором критически важны для формирования базы профессиональных навыков и уверенности;

— целеполагание и план. Каждая супервизионная встреча должна иметь четко сформулированную цель и план. Желательно заранее определять, на чём будет фокус: разбор конкретного случая клиента, развитие определенного навыка (например, ведение сессии, диагностика, применение техники), проработка сложной эмоциональной реакции специалиста, обсуждение этической проблемы и т. д. Установление конкретной цели обеспечивает направленность процесса и повышает его эффективность. Например, в когнитивно-поведенческой модели супервизор совместно с психологом-консультантом составляет повестку на каждую сессию, обсуждает результаты предыдущих договоренностей и задает домашние задания для отработки навыков. Такой структурированный подход позволяет последовательно двигаться от одной задачи развития к другой и измерять прогресс (насколько цель встречи достигнута, что усвоено или требует дальнейшей работы). Таким образом, супервизия превращается из несистематизированной беседы в планомерный учебно-развивающий процесс;

— этапность процесса. Структурированная супервизия обычно предполагает определенную этапную схему проведения каждой сессии. В литературе описаны различные варианты структуры супервизионной встречи, но можно выделить следующие типичные шаги: формирование запроса или проблемы, которую выносит супервизант; сбор информации о случае (описание ситуации с клиентом, контекста); анализ и гипотезы — совместное

рассмотрение причин происходящего, динамики случая, рассмотрение альтернативных подходов и интервенций, оценка рисков и этических аспектов; итоговое резюме — основные выводы и рекомендации, планирование дальнейших шагов, постановка домашних задач для психолога до следующей встречи. Придерживаясь такой последовательности, супервизор шаг за шагом направляет мыслительную деятельность психолога, что помогает начинающему специалисту постепенно освоить профессиональный стиль терапевтического мышления и принятия решений. Такой подход дисциплинирует супервизора и супервизанта продуктивно использовать время встречи. Как отмечают специалисты, поэтапное построение супервизии — важнейшее условие формирования профессиональной компетентности: оно структурирует опыт и знания психолога, делая процесс обучения последовательным и логичным;

— документирование прогресса. Важным элементом структурированного подхода является фиксация хода и результатов супервизии. Ведение супервизионных записей, дневника или отчетов после каждой сессии позволяет структурировать опыт и отслеживать динамику профессионального развития психолога. Супервизионные заметки обычно включают краткое содержание случая, ключевые комментарии супервизора, отмеченные трудности, рекомендации и планы на будущее. Такая документация служит нескольким целям: во-первых, она дисциплинирует самого супервизанта, побуждая его внимательно анализировать свои действия и выводы; во-вторых, создает для него банк знаний, ведь записи можно перечитывать, чтобы освежить в памяти полученные рекомендации и идеи; в-третьих, фиксирует достижения и зоны роста, что важно для самооценки прогресса. Кроме того, документирование подтверждает ответственность и этичность процесса (как доказательство прохождения супервизии и разбора сложных случаев). Таким образом, записи супервизии являются неотъемлемым инструментом непрерывного обучения и саморазвития специалиста;

— супервизионный альянс. Качество взаимоотношений между супервизором и супервизантом — центральный фактор эффективности супервизии. Доверительный супервизионный альянс строится на основе взаимного уважения, эмпатии, открытости и четкого согласования контракта. Когда супервизор и супервизант разделяют общие цели работы, чувствуют себя в безопасности в диалоге и доверяют компетентности друг друга, супервизия проходит гораздо продуктивнее [2; 3; 5]. Установлено, например, что прочный альянс напрямую коррелирует с лучшими учебными результатами супервизии и даже с более низким уровнем выгорания у специалистов. Для начинающего психолога качественный альянс означает, что он не боится признаваться в незнании или ошибках, готов принимать конструктивную критику и экспериментировать с новыми подходами, зная, что супервизор поддержит и направит. С другой стороны, супервизор при прочном контакте тоже лучше понимает

индивидуальность и потребности супервизанта и может подобрать индивидуальный стиль общения. Формированию хорошего альянса способствует соблюдение этики и границ (конфиденциальность обсуждений, недопустимость осуждения личности супервизанта и неконструктивной критики в его адрес), а также установка атмосферы сотрудничества, а не оценки. В итоге супервизионный альянс становится моделью профессиональных отношений, где доверие и обратная связь ведут к росту компетентности — именно такую модель начинающий консультант затем перенесет в свои отношения с клиентами.

Все перечисленные элементы вместе образуют каркас эффективной супервизии. Структурированная супервизия задает регулярный ритм и цель работы, разбивает сложный процесс обучения на управляемые этапы, сохраняет динамику развития и опирается на прочные профессиональные отношения. Благодаря этому начинающий психолог получает оптимальные условия для безопасного приобретения опыта и постепенного перехода от роли учащегося к роли самостоятельного профессионала.

Структурированная супервизия как механизм формирования профессиональной идентичности

Под профессиональной идентичностью психолога понимается интеграция его представлений о себе в роли специалиста, усвоение ценностей и этики профессии, осознание границ своей компетентности, принятие ответственности за оказываемую помощь и наработка индивидуального стиля консультирования. Формирование такой идентичности — длительный процесс, который начинается еще в период обучения и продолжается в первые годы практики. Новичку важно почувствовать себя именно психологом-практиком, обрести внутреннюю уверенность в своей профессиональной роли. Супервизия, особенно хорошо структурированная, играет в этом процессе решающую роль. Благодаря супервизору начинающий психолог приобщается к профессиональному сообществу, усваивает профессиональные нормы профессии, учится думать и действовать как более опытные коллеги. Структурированная супервизия обеспечивает устойчивость этого процесса: она проводится достаточно часто и по понятному плану, чтобы поддерживать непрерывное формирование профессионального облика специалиста. Как отмечают исследователи, без внешнего сопровождения и отражения своего развития новичку сложно выработать цельную профессиональную позицию. Супервизор фактически выступает наставником, благодаря которому консультант осознает свои профессиональные сильные стороны, пробелы, предпочтения, ценности [2; 3].

Цифровизация супервизии: новые возможности и вызовы

В последние годы профессиональная среда психологов, как и многих других специалистов, активно цифровизи-

руется. Это коснулось и супервизии: всё более распространенными становятся супервизионные встречи в формате видеоконференций, дистанционные супервизионные группы, специализированные онлайн-платформы для обсуждения случаев. Рассмотрим, как переход в цифровой формат влияет на супервизию начинающих психологов.

Онлайн-супервизия открывает новые возможности, ведь главным преимуществом дистанционного формата является доступность. Онлайн-супервизия снимает географические барьеры: супервизант и супервизор могут находиться в разных городах и даже странах, что значительно расширяет выбор наставников и коллег для начинающего психолога. Формируются профессиональные сообщества и связи, которые офлайн установить было бы сложно. Кроме того, онлайн-формат более гибок по времени: нет затрат на дорогу, встречи можно планировать удобнее (например, в перерыве между приемами клиентов или вечером из дома). Такая гибкость помогает начинающим консультантам совмещать супервизию с насыщенным графиком работы или учебы и обеспечивает повышение регулярности участия. Для некоторых новичков дистанционный формат психологически комфортнее: в знакомой обстановке, без непосредственного физического присутствия наставника они могут чувствовать себя менее скованно и свободнее говорить о трудностях. Таким образом, цифровизация делает супервизию более доступной и разнообразной по формам. Важно отметить, что структурированный подход как раз помогает преодолеть многие трудности онлайн-формата. Когда супервизия имеет четкий план и правила, их легче выдерживать и в дистанционном режиме. Например, заранее согласованный порядок сессии (время, темы, регламент обсуждения) дисциплинирует участников и компенсирует ощущение разрозненности, возникающее при общении через экран. Условно говоря, если супервизия структурированная — неважно, идет она в кабинете или по видеосвязи, — то последовательность анализа случая, цели и задачи встречи остаются теми же. Цифровые инструменты (чаты, совместные документы) можно встроить в структуру: вести протокол встречи в общем файле и сохранять там же рекомендации, что продолжает тему документирования прогресса [6]. Таким образом, фундаментальные принципы структурированной супервизии — регулярность, целенаправленность, этапность, фиксация результатов, выстраивание альянса — остаются неизменными опорами качества и при переходе в онлайн. Более того, в условиях удаленности именно опора на структуру и договоренности обеспечивает сохранение глубины и эффективности профессионального взаимодействия, не давая супервизии превратиться в поверхностный диалог.

Заключение

Структурированная супервизия зарекомендовала себя как мощный инструмент профессионального становления начинающих психологов-консультантов. За счет

продуманной организации процесса она позволяет максимально полно реализовать обучающую, поддерживающую, контролирующую и развивающую функции супервизии. Новичок, проходящий такую супервизию, получает систематическое наставничество, в ходе которого шаг за шагом осваивает свою профессию. Регулярные встречи с четкими целями и этапами дают ему ощущение безопасности и направленности роста, фиксация достижений и трудностей в записях стимулирует рефлексии и ответственность, а доверительный супервизионный альянс обеспечивает эмоциональную поддержку и мотивацию продолжать совершенствоваться.

На фоне всех вызовов, с которыми сталкиваются молодые психологи, — неуверенность, стресс, риск выгорания, этические дилеммы — структурированная супервизия выступает стабилизирующим фактором. Исследования и практика показывают, что наличие хорошего супервизора-наставника и продуманной схемы работы существенно ускоряет профессиональный рост специалиста, повышает качество его консультативной деятельности и снижает вероятность профессиональных ошибок. Фактически это инвестиция в будущее профессии: специалисты, прошедшие школу структурированной супервизии, входят в профессию более компетентными, зрелыми и устойчивыми.

В условиях современной цифровой трансформации профессиональной среды значение структурированной

супервизии лишь возрастает. Онлайн-форматы расширяют доступ к наставникам и коллегам по всему миру, но требуют четкости и дисциплины в организации взаимодействия. Структура супервизии становится тем «скелетом», который удерживает качество содержания независимо от формы проведения. Можно прогнозировать, что дальнейшая интеграция цифровых технологий в супервизию (специализированные платформы; возможно, элементы искусственного интеллекта для анализа сессий и т. п.) будет успешной именно при сохранении фундаментальных принципов структурированности процесса.

Таким образом, структурированная супервизия сегодня — это осознанно выстроенная педагогическая стратегия в обучении новых психологов. Ее преимущества подтверждаются и субъективными отзывами специалистов, и объективными показателями (рост уверенности, снижение выгорания, повышение удовлетворенности работой и др.). Для начинающего психолога участие в структурированной супервизии можно назвать залогом успешной адаптации к профессии. Организации, оказывающие психологическую помощь, и образовательные учреждения все шире внедряют структурированные супервизионные программы, понимая их роль в подготовке квалифицированных и этически ответственных кадров. В итоге выигрывает общество благодаря профессионализму и высоким стандартам помощи.

Литература:

1. Александрова Ю. Ю., Камнева Е. В., Полевая М. В. и др. Парадоксы профессиональной идентичности у психологов // Организационная психология. — 2020. — Т. 10, № 3. — С. 225–245.
2. Булюбаш И. Д. Основы эксперимента в гештальт-терапии: 2-е изд. — Москва : Академический проект, 2024. — 223 с.
3. Кулаков С. А. Супервизия в психотерапии: учебное пособие. — Москва : Когито-Центр, 2019. — 208 с.
4. Тельманова Е. В. Формирование профессионального мышления студентов-психологов в процессе групповой супервизии // Обзор педагогических исследований. — 2025. — Т. 7, № 4. — С. 25–32.
5. Уильямс Э. Вы — супервизор: шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / пер. с англ. — Москва : Класс, 2019. — 288 с.
6. Шорохов А. Г. Онлайн-супервизия как способ повышения уровня профессионального мастерства и формирования профессиональной идентичности психологов-консультантов // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. — 2023. — Т. 6, № 2. — С. 38–47.

Хронотип как биопсихологический фактор стрессоустойчивости личности в условиях социальной десинхронизации

Сурнина Варвара Валериевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматривается проблема стрессоустойчивости личности в контексте индивидуальных хронотипических особенностей и их согласованности с социально заданным режимом жизнедеятельности. На основе анализа современных отечественных и зарубежных исследований показано, что хронотип может выступать значимым фактором психической адаптации, опосредующим влияние социальной десинхронизации на уровень субъективного стресса и устойчивость к нагрузкам. Особое внимание уделяется феномену социального джетлага как форме рассогласования

биологического и социального времени, потенциально повышающей уязвимость личности к хроническому стрессу. Обсуждаются основные механизмы влияния хронотипа на стрессоустойчивость и обозначаются перспективы дальнейших эмпирических исследований в данной области.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, хронотип, циркадные ритмы, социальный джетлаг, психическая адаптация.

В условиях современной социальной и профессиональной реальности проблема стрессоустойчивости личности приобретает особую актуальность. Рост темпа жизни, усложнение структуры профессиональных требований и увеличение доли хронических нагрузок приводят к тому, что стресс становится устойчивым фоном жизнедеятельности человека, оказывая влияние на его психологическое благополучие и эффективность деятельности [1; 6; 7]. В связи с этим возрастает интерес к факторам, определяющим индивидуальные различия в способности адаптироваться к стрессовым воздействиям.

В современной психологии стрессоустойчивость рассматривается как интегративное качество личности, формирующееся во взаимодействии когнитивных, эмоциональных и поведенческих механизмов регуляции [3; 17].

Наряду с психологическими факторами всё большее внимание уделяется биологическим основаниям адаптации, в частности индивидуальным особенностям циркадной организации активности и восстановления. В этом контексте особый интерес представляет хронотип — устойчивая индивидуально-биологическая характеристика, отражающая предпочтительное время активности и сна [10; 16].

Результаты современных исследований показывают, что несоответствие между индивидуальными биологическими ритмами и социально заданным режимом жизнедеятельности может выступать дополнительным стрессогенным фактором. Данное рассогласование описывается понятием «социальный джетлаг» и связано с повышением уровня субъективного стресса, нарушениями сна и снижением адаптационных возможностей личности [18; 21]. При этом влияние хронотипических особенностей на стрессоустойчивость остаётся недостаточно систематизированным, особенно в рамках аналитического рассмотрения механизмов социальной десинхронизации.

Целью настоящей статьи является теоретико-аналитическое рассмотрение хронотипа как фактора стрессоустойчивости личности в условиях социальной десинхронизации. В рамках статьи анализируются основные психологические и биологические механизмы, опосредующие связь хронотипических особенностей с устойчивостью к стрессу, а также обозначаются перспективные направления дальнейших исследований данной проблематики.

Стрессоустойчивость личности: транзакционный и ресурсный ракурсы

В современной психологии стрессоустойчивость личности рассматривается не как статичное свойство, а как динамическая характеристика, формирующаяся в процессе взаимодействия человека с требованиями среды.

Существенный вклад в понимание данного процесса внесла транзакционная модель стресса, в рамках которой стресс определяется как результат когнитивной оценки ситуации и соотнесения внешних требований с доступными ресурсами личности [17].

Такой подход позволяет объяснить индивидуальные различия в реакции на стрессовые воздействия при сходных объективных условиях. С позиции транзакционной модели стрессоустойчивость во многом зависит от особенностей первичной и вторичной когнитивной оценки. На этапе первичной оценки субъект определяет значимость ситуации, интерпретируя её как угрозу, потерю или вызов, тогда как вторичная оценка связана с восприятием собственных возможностей контроля и овладения с предъявляемыми требованиями [17]. В этом контексте устойчивость к стрессу определяется не интенсивностью стрессора как такового, а тем, в какой мере ситуация воспринимается управляемой и соразмерной индивидуальным возможностям.

В отечественной психологии данное положение получило развитие в исследованиях, посвящённых функциональным состояниям и регуляции деятельности. Подчёркивается, что стрессоустойчивость опирается на способность личности поддерживать оптимальный уровень психического и физиологического функционирования в условиях нагрузки, а также на гибкость механизмов саморегуляции и адаптации [2; 3; 7]. А. Б. Леонова рассматривает стрессоустойчивость как системное качество, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, обеспечивающие эффективность деятельности и сохранение психологического благополучия [6; 7].

Дополнительный аналитический ракурс в понимание стрессоустойчивости вносит ресурсный подход, в частности теория сохранения ресурсов С. Хобфолла. В рамках данного подхода стресс рассматривается как следствие угрозы утраты ресурсов, фактической утраты или недостатка ресурсов для компенсации затраченных усилий [15].

Ресурсами при этом выступают как внешние условия (время, социальная поддержка), так и внутренние характеристики личности, включая энергию, саморегуляцию, внимание и эмоциональную устойчивость.

Сочетание транзакционного и ресурсного подходов позволяет рассматривать стрессоустойчивость как результат баланса между требованиями среды и сохранностью ресурсов личности.

Хронические нагрузки, сопровождающиеся недостаточным восстановлением, могут приводить к постепен-

ному истощению ресурсов, снижая устойчивость к последующим стрессовым воздействиям даже при их умеренной интенсивности [15]. В этом контексте особое значение приобретает фактор восстановления, напрямую связанный с биологическими ритмами и организацией сна и бодрствования.

Таким образом, стрессоустойчивость личности может быть понята как процессуальная характеристика, зависящая от когнитивной оценки ситуации, доступности ресурсов и эффективности восстановительных механизмов. Такой аналитический подход создаёт теоретическую основу для рассмотрения хронотипа как биопсихологического фактора, способного опосредовать уровень стрессоустойчивости через особенности циркадной регуляции и восстановления ресурсов.

Хронотип рассматривается как устойчивая индивидуально-биологическая характеристика, отражающая особенности циркадной организации активности и восстановления и определяющая предпочтительное время бодрствования, сна и максимальной работоспособности [10; 16]. В контексте психической адаптации хронотип приобретает особое значение, поскольку он опосредует согласованность внутренних биологических ритмов с внешними, социально заданными временными рамками жизнедеятельности. Нарушение данного согласования может оказывать выраженное влияние на уровень стрессового напряжения и устойчивость личности к нагрузкам.

Современные исследования показывают, что в условиях стандартизированного социального режима, ориентированного преимущественно на утреннюю активность, лица с вечерним хронотипом чаще сталкиваются с дефицитом сна и снижением качества восстановительных процессов [11; 18].

В результате формируется хроническое функциональное напряжение, которое может не сопровождаться острыми стрессовыми реакциями, но постепенно снижает адаптационные возможности личности и повышает уязвимость к стрессу. Таким образом, хронотип выступает не прямым детерминантом стрессоустойчивости, а фактором, влияющим на условия восстановления и сохранность ресурсов.

Ключевым понятием, связывающим хронотип и стрессоустойчивость, является феномен социальной десинхронизации, или социального джетлага, понимаемого как рассогласование между биологическим и социальным временем [21]. Социальный джетлаг отражает разницу между индивидуальным циркадным ритмом и внешними требованиями, связанными с графиком труда, учёбы и социальной активности. Исследования показывают, что высокая выраженность социального джетлага ассоциирована с ухудшением субъективного самочувствия, повышенной утомляемостью и ростом воспринимаемого стресса [18; 21].

С аналитической точки зрения социальную десинхронизацию можно рассматривать как хронический стрессогенный фактор низкой интенсивности, который действует не эпизодически, а постоянно. В отличие от острых

стрессоров, социальный джетлаг не всегда осознаётся субъектом как источник стресса, однако приводит к накоплению функционального напряжения и истощению ресурсов саморегуляции. Это согласуется с положениями ресурсной теории стресса, согласно которой длительная утрата или недовосстановление ресурсов повышает вероятность снижения стрессоустойчивости даже при умеренных требованиях среды [15].

С позиций транзакционной модели стресса социальная десинхронизация может усиливать субъективную оценку повседневных требований как чрезмерных, снижая ощущение контроля над ситуацией и доступности ресурсов совладания [17].

В условиях хронического дефицита сна и нарушенного ритма восстановления возрастает вероятность того, что нейтральные или умеренные нагрузки будут восприниматься как более стрессогенные. Таким образом, хронотип и социальный джетлаг могут опосредованно влиять на когнитивную оценку ситуации и формирование стрессовых реакций.

Отечественные исследования подтверждают значимость хронотипических различий для процессов психофизиологической адаптации и устойчивости к стрессу. Показано, что лица с вечерним хронотипом при жёстко регламентированном режиме деятельности чаще демонстрируют признаки функционального напряжения и снижения адаптационных возможностей [8]. В работах, посвящённых социальной десинхронизации, подчёркивается, что несоответствие биологических и социальных ритмов усиливает негативное влияние профессиональных нагрузок и может выступать фактором хронического стресса [9].

Таким образом, хронотип в условиях социальной десинхронизации целесообразно рассматривать как значимый биопсихологический фактор стрессоустойчивости личности. Его влияние реализуется не напрямую, а через систему опосредующих механизмов, включающих качество сна, эффективность восстановительных процессов, сохранность ресурсов саморегуляции и особенности когнитивной оценки повседневных требований. Данный аналитический ракурс позволяет по-новому взглянуть на индивидуальные различия в устойчивости к стрессу и создаёт основу для разработки дифференцированных подходов к профилактике хронического стресса.

Возрастной аспект хронотипических различий стрессоустойчивости (обзорно). Анализ хронотипических особенностей стрессоустойчивости целесообразно дополнять учётом возрастной динамики циркадной регуляции. Современные исследования показывают, что хронотип не является статичной характеристикой и претерпевает закономерные изменения в онтогенезе.

В подростковом и раннем взрослом возрасте наблюдается смещение в сторону вечернего хронотипа, тогда как в более зрелых возрастных периодах происходит постепенный сдвиг в сторону утренности [13; 19]. Данная динамика определяет различия в степени социальной десин-

хронизации и, соответственно, в потенциальной нагрузке на адаптационные ресурсы личности.

Возрастные различия в стрессоустойчивости обусловлены не только биологическими изменениями, но и трансформацией психологических и социальных факторов. В зрелом возрасте стрессоустойчивость в большей степени опирается на накопленный опыт совладания и сформированные механизмы саморегуляции, однако одновременно возрастает риск хронического напряжения вследствие сочетания профессиональных и семейных ролей [1; 5]. В этом контексте даже умеренная социальная десинхронизация может приобретать дополнительную стрессогенную значимость, снижая эффективность восстановления.

Таким образом, влияние хронотипа на стрессоустойчивость может проявляться неодинаково в разных возрастных группах, что подчёркивает необходимость дифференцированного подхода к анализу данной взаимосвязи. Учёт возрастного фактора позволяет более точно интерпретировать индивидуальные различия в устойчивости к стрессу и повышает прогностическую ценность исследований хронотипических особенностей адаптации [13; 21].

Выводы

Проведённый теоретико-аналитический обзор позволяет рассматривать стрессоустойчивость личности как динамическую характеристику, формирующуюся во взаи-

модействии когнитивных, эмоциональных и биологических механизмов регуляции. Современные подходы подчёркивают, что устойчивость к стрессу определяется не только интенсивностью внешних требований, но и субъективной оценкой ситуации, доступностью ресурсов и эффективностью восстановительных процессов [15; 17].

Анализ показал, что хронотип является значимым биопсихологическим фактором, способным опосредовать уровень стрессоустойчивости личности в условиях социальной десинхронизации. Рассогласование между биологическим и социальным временем, описываемое феноменом социального джетлага, может выступать хроническим стрессогенным фактором, способствующим истощению ресурсов саморегуляции и снижению адаптационных возможностей [18; 21]. В этом контексте хронотип оказывает влияние на стрессоустойчивость не напрямую, а через качество сна, эффективность восстановления и особенности когнитивной оценки повседневных нагрузок.

Минимальный анализ возрастного аспекта показал, что возрастная динамика хронотипа и изменение конфигурации адаптационных ресурсов могут модифицировать характер взаимосвязи между хронотипическими особенностями и стрессоустойчивостью. Это подчёркивает целесообразность дальнейших эмпирических исследований, направленных на изучение хронотипических особенностей стрессоустойчивости личности в разновозрастных группах и разработку дифференцированных профилактических и коррекционных подходов.

Литература:

1. Александровский Ю. А. Психосоциальные аспекты стресса и адаптации // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2019.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.
3. Бодров В. А. Профессиональный стресс. М.: ПЕР СЭ, 2000.
4. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006.
5. Борисенков М. Ф. Биологические ритмы и адаптация человека. М.: Наука, 2015.
6. Дьяков С. И. Стрессоустойчивость студентов: парадигма субъектной самоорганизации личности // Психология. Психофизиология. 2016.
7. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2010.
8. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 2009.
9. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2.
10. Куликов Л. В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004.
11. Леонова А. Б. Психология стресса. М.: Юрайт, 2006.
12. Леонова А. Б. Психология стресса и совладания: современные направления исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 2.
13. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.
14. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1.
15. Психология саморегуляции в XXI веке / под ред. В. И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011.
16. Рагозин О. Н., Севостьянова Е. В. Хронотип как фактор психофизиологической адаптации и стрессоустойчивости // Сибирский психологический журнал. 2020.
17. Севостьянова Е. В., Борисенков М. Ф. Социальный джетлаг и адаптационные возможности личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021.

18. Хаснулин В. И. Хронотип и здоровье человека. Новосибирск: СО РАН, 2008.
19. Adan A., Archer S. N., Hidalgo M. P., Di Milia L., Natale V., Randler C. Circadian typology: A comprehensive review // *Chronobiology International*. 2012.
20. Antúnez J. M. Circadian typology is related to resilience and optimism in healthy adults // *Chronobiology International*. 2015.
21. Carver C. S., Connor-Smith J. Personality and coping // *Annual Review of Psychology*. 2010.
22. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // *Journal of Health and Social Behavior*. 1983.
23. Druiven S. J. M. et al. Chronotype changes with age: A systematic review // *Journal of Affective Disorders*. 2021.
24. Engel G. L. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine // *Science*. 1977.
25. Folkman S., Moskowitz J. T. Coping: Pitfalls and promise // *Annual Review of Psychology*. 2004.
26. Gross J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review // *Review of General Psychology*. 1998.
27. Hobfoll S. Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience // *Current Directions in Psychological Science*. 2018.
28. Horne J. A., Östberg O. A self-assessment questionnaire to determine morningness–eveningness in human circadian rhythms // *International Journal of Chronobiology*. 1976.
29. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
30. McEwen B. S. Stress, adaptation, and disease: Allostasis and allostatic load // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1998.
31. Poon K. Mediating roles of sleep quality and resilience in the relationships between chronotypes and mental health symptoms // *Scientific Reports*. 2024.
32. Randler C. Chronotype and personality // *Personality and Individual Differences*. 2014.
33. Roenneberg T., Kuehnle T., Pramstaller P. P. et al. A marker for the end of adolescence // *Current Biology*. 2004.
34. Selye H. Stress without distress. New York: Lippincott, 1974.
35. Wittmann M., Dinich J., Mellow M., Roenneberg T. Social jetlag: Misalignment of biological and social time // *Chronobiology International*. 2006.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Культурологический образ Москвы

Лутай Максим Алексеевич, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной статье исследуется культурологический образ Москвы как многослойный семиотический конструкт, формирующийся в диалектике исторического мифа и современных урбанистических практик. Автор анализирует трансформацию ключевых концептов в условиях глобализации и цифровизации. Особое внимание уделяется процессу ремиологизации городского пространства через архитектурные доминанты, ритуальные практики и символическую экономику. Делается вывод о гетерогенности и внутренней противоречивости образа Москвы, являющегося полем постоянной конкуренции нарративов.

Ключевые слова: культурологический образ, Москва, семиотика города, Третий Рим, идентичность, историческая память, сакральная география.

Культурологический образ города является не статичной иллюстрацией, а динамическим процессом смыслопорождения, где переплетаются исторические реминисценции, политические проекты, социальные практики и индивидуальные переживания. Москва, как уникальный феномен восточнославянской и мировой культуры, представляет собой сложный палимпсест, где каждый исторический слой не замещает предыдущий, но вступает с ним в диалог или конфликт.

Фундаментом культурологического образа Москвы выступает концепция «Москва — Третий Рим», сформулированная в XVI веке. Это не просто политическая доктрина, но глубокий метафизический конструкт, наделяющий город статусом последнего сакрального центра истинной веры и, следовательно, последнего царства в истории.

Н. А. Бердяев писал: «Душа русского народа была формирована православной церковью, она получила чисто религиозную формацию. И эта религиозная формация сохранилась и до нашего времени, до русских нигилистов и коммунистов. Но в душе русского народа остался сильный природный элемент, связанный с необъятностью русской земли, с безграничностью русской равнины» [1, с. 8–9]. С исследователем трудно не согласиться, т. к. Московское царство формировалось под воздействием мессианской идеи, доктрины о Москве — Третьем Риме, ставшей впоследствии основой русской государственности.

«Новая государственная идеология была призвана отразить небывалый рост патриотического сознания народных масс, формируемого церковью в направлении

не только воссоединения всех исконных русских земель, но и как Богом избранного народа после свержения ига и падения Константинополя» [2]. По образному выражению С. Ф. Платонова, «нарождалось в Москве что-то новое и небывалое. Книжные люди позаботились дать этому новому и небывалому определенную форму, стиль которой отвечал историческому кругозору и литературному вкусу их времени» [3, с. 21].

В имперский период (XVIII–XIX вв.) этот сакральный код подвергся секуляризации и эстетизации. Классицистическая и эклектичная застройка центра, возникновение «дворянских гнёзд» в пригородах сформировали образ Москвы как патриархального, усадебного города, «большой деревни», где социальные связи носят неформальный, почти семейный характер. Этот топос «Москва купеческая» и «Москва дворянская» стал мощным литературным мифом.

Советская эпоха предприняла радикальную попытку перекодировать культурологический образ города. Атеистическая идеология стремилась стереть сакральность «Третьего Рима», но неосознанно унаследовала его имперско-мессианскую структуру. Архитектурный язык (сталинский ампи́р) сочетал имперский размах с футуристическими элементами. Семь «высоток», подобно новым храмам, сформировали второе сакральное кольцо, подчиняющее себе историческую застройку. Проспекты, названные в честь революционных идеалов, и масштабные парки культуры стали местами новой гражданской ритуальности. Образ Москвы стал бинарным: с одной стороны — парадный, монументальный «город-герой», с другой — пространство тотального дефицита и комму-

нального быта, породившее мощный пласт «потаённой» городской культуры (кухонные дискуссии, бардовская песня).

Постсоветский период характеризуется острой борьбой за реконструкцию культурологического образа в условиях глобального капитализма и национального самоопределения. Происходит активная ревитализация концепта «Третий Рим» на новом уровне. Восстановление Храма Христа Спасителя, что является мощным жестом вписывания современности в дореволюционный нарратив. Кремль вновь обретает черты духовно-политического центра, а его образ в медиапространстве тяготеет к неосакрализации. Параллельно Москва конструирует образ современной европейской (мировой) столицы: «Москва-Сити» как символ финансовой мощи, ревитализация общественных пространств (парк «Зарядье», благоустройство набережных), развитие креативных кластеров (Винзавод, Арма). Этот нарратив апеллирует к мобильности, комфорту, открытости миру. Городское пространство становится полем битвы исторической памяти. Споры вокруг памятников (Дзержинскому, Солженицыну), «последнего адреса», топонимики обнажают конфликт между советским, либеральным и национально-патриотическим проектами. Москва предстаёт как текст, который постоянно переписывается. В XXI веке формируется виртуальный образ Москвы через цифровые сер-

висы, соцсети, блоги и онлайн-карты. Этот образ часто опережает и корректирует физический опыт, создавая эффект «дополненной реальности» и новые формы мифологизации (например, миф о «умном городе»).

Таким образом, культурологический образ Москвы лишён монолитности. Это гетерогенное, внутренне напряжённое образование, существующее в режиме постоянной диалогичности и конкуренции мифов. Архетип «Третьего Рима» (в его секулярных и религиозных модификациях) продолжает выступать глубоким культурным кодом, структурирующим пространственные и смысловые иерархии. Однако сегодня он вынужден сосуществовать и взаимодействовать с образами глобального хаба, комфортного мегаполиса для среднего класса, хранителя национальной традиции и площадки для актуального искусства. Эта полифония, порой переходящая в какофонию, и составляет суть современного культурологического образа Москвы — города, который не может отказаться от своей метафизической миссии, но вынужден постоянно подтверждать её в меняющемся мире. Москва остаётся не столько городом-текстом, сколько городом-дискурсом, где значение каждого символа (от золотых куполов до стеклянных небоскрёбов) является предметом непрекращающихся публичных и внутриличностных переговоров.

Литература:

1. Гольдберг, А. Л. Три послания Филофея: Труды отдела древнерусской литературы. Л., 1974. — 29 с.
2. Жукова, Н. С. Сущность государственной идеологической концепции «Москва — Третий Рим» // *Философия права*. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-gosudarstvennoy-ideologicheskoy-kontseptsii-moskva-tretyi-rim> (дата обращения: 22.12.2025).
3. Платонов С. Ф. Полный курс лекций по русской истории. Пг.: Сенатская типография, 1917. — 1405 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 52 (603) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

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

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

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 07.01.2026. Дата выхода в свет: 14.01.2026.

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

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

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.