

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»

На правах рукописи



АПАНОВИЧ Татьяна Михайловна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ
УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ В
РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ**

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред (психологические науки)

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доктор педагогических наук,
профессор
Серых Анна Борисовна

Калининград – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4 – 18
ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СЕМЬИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	19-61
1.1. Теоретические подходы к изучению понятия образовательно-воспитательной функции семьи в современной науке	19-28
1.2. Влияние родительского стресса на образовательно-воспитательный потенциал семьи	29-46
1.3. Эмоциональное выгорание матерей как фактор дезадаптации младших школьников в психолого-педагогической проблематике	46-58
Выводы по первой главе	58-61
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ СЕМЬЯМИ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ	62-93
2.1. Дизайн констатирующего эксперимента	62-70
2.2. Исследование особенностей реализации образовательно-воспитательной функции семьями участников специальной военной операции в контексте дезадаптации младших школьников	70-83
2.3. Разработка интегративной модели психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции	83-90
Выводы по второй главе	91-93

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ	94-131
3.1. Организация эмпирического исследования	94-107
3.2. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения в группе матерей младших школьников из семей участников специальной военной операции	107-118
3.2.1. Формирующий этап психолого-педагогического сопровождения в группе матерей с признаками эмоционального выгорания	109-112
3.2.2. Результаты контрольного этапа психолого-педагогического сопровождения в группе матерей с признаками эмоционального выгорания	113-118
3.3. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения в группе младших школьников из семей участников специальной военной операции	119-129
3.3.1. Формирующий этап психолого-педагогического сопровождения в группе учащихся с признаками школьной дезадаптации	120-122
3.3.2. Результаты контрольного этапа психолого-педагогического сопровождения учащихся с признаками школьной дезадаптации	123-129
Выводы по третьей главе	130-131
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	132-136
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	137-162
ПРИЛОЖЕНИЯ	163-191

Введение

Актуальность исследования. Психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие формирования личностной устойчивости выступает актуальной проблемой комплексной работы с семьями участников специальной военной операции в условиях экстремальных вызовов современности. Помощь семьям, непосредственно затронутым проведением специальной военной операции, представляет проблему, объединяющую усилия психологов и педагогов в борьбе с переживанием опасности, тревоги, страха за жизнь близкого человека и жизнь семьи в условиях неопределённости и продолжительного стресса. Особую актуальность и значимость данная проблема приобретает в ситуациях необходимости предотвращения школьной дезадаптации ребенка в условиях нахождения отца в зоне боевых действий.

Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»¹ среди первоочередных задач ставит «повышение к 2030 году уровня удовлетворенности участников специальной военной операции условиями для медицинской реабилитации, переобучения и трудоустройства» (п.2, з), что делает актуальной необходимость создания условий для психологической реабилитации, реадaptации и ресоциализации как участников специальной военной операции, так и членов их семей.

Одной из важнейших функций семьи является образовательно-воспитательная функция, которая, будучи результатом взаимодействия всех членов семейного пространства, оказывает спонтанное или целенаправленное воздействие на развитие ребёнка. Эффективное выполнение родителями образовательно-воспитательной функции является залогом психологического благополучия и успешной социализации ребёнка. Результативность образовательно-воспитательного процесса в каждом конкретном случае зависит от бесчисленного множества внутрисемейных особенностей, характера

¹ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309. Электронный ресурс: www.kremlin.ru/Документы - Правительство России

взаимодействия семьи с образовательной средой школы и вызовов современного российского общества в целом. Семейное неблагополучие наиболее часто исследуется в двух направлениях: конфликтогенность семьи и трансляция асоциальных форм поведения членами семьи. В то же время такие ситуации, как участие члена семьи в боевых действиях, с точки зрения семейного неблагополучия рассматриваются крайне редко и практически не представлены на сегодняшний день в связи с проведением специальной военной операции.

Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции с точки зрения семейного неблагополучия, обусловленного переживанием длительного стресса под влиянием кризисных событий, представляет особую важность, теоретическую и практическую значимость для психолого-педагогической науки и образовательной практики.

Анализ степени разработанности проблемы показал, что роль семейного института, промежуточного звена, обеспечивающего связь между интересами личности и общества, определяется современными отечественными исследователями с позиции кризиса традиционных семейных ценностей (П.А. Алексеева, О.Н. Безрукова, Н.С. Зимова, Т.С. Неробеева, И.П. Лотова и др.), определения границ полифункциональности семейной системы (Н. Аккерман, Ю.Е. Алёшина, Т.В. Андреева, И.С. Кон, А.Б. Холмогорова и др.), необходимости трансформации семейно-демографической политики государства (В.В. Абраменкова, А.И. Антонов, В.М. Карпова, С.В. Ляликова и др.), а также в аспектах психолого-педагогической проблематики (М.М. Безруких, Н.В. Жадько, Р.В. Овчарова, М.М. Поташник, Л.В. Халяпина, Л.Б. Шнейдер и др.).

Участие отца в специальной военной операции, его нахождение в зоне боевых действий и связанные с этим внутрисемейные, социальные, экономические и политические процессы влияют на адаптацию детей, вызывая у них состояние стресса и воздействуя на когнитивное, регуляторное и

эмоциональное развитие (Н.Ю. Макеева, 2023). Стресс у детей может возникать вследствие реальной или воображаемой угрозы, как специфичной, так и неспецифичной для детского возраста (Х.Б. Ахмедова, 2003), и ведет к дезадаптации, способной проявиться на разных уровнях: физиологическом (энурез, пищевые расстройства, головные и др. боли), поведенческом (негативно-протестные, истероидно-демонстративные реакции, кражи и др.) и психоэмоциональном (эмоциональная лабильность, беспокойство, слезливость и др.) Родительские установки как система воспитательных воздействий родителя на ребенка могут способствовать преодолению или усилению дезадаптации (Н.А. Руднова, 2024). При этом негативным фактором зачастую выступает напряженность матери в ситуации длительного нахождения отца-участника специальной военной операции в зоне боевых действий и её эмоциональное выгорание в условиях продолжительного воздействия стрессоров.

Среди немногочисленных современных российских авторов, которые обращаются к проблеме выявления теоретических и методологических обоснований психологической помощи семьям участников специальной военной операции, можно назвать Н.Н. Васягину, О.Н. Дувалину, А.Ю. Киворкову, Л.В. Тимашеву, О.А. Ульянину, Н.А. Цветкову и др. Работы данных исследователей затрагивают вопросы выявления тех специфических условий пребывания в тревоге, страхе, ожидании, горе, наиболее характерных для женщин, мужья которых участвуют в боевых действиях, без глубокого изучения которых невозможна организация психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции.

Наличие работ в данной области тем не менее слабо компенсирует недостаточность исследований, затрагивающих проблемы детско-родительских отношений и реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников специальной военной операции, выполнение которой зачастую целиком ложится на плечи матери, пребывающей в ситуации длительного стрессового воздействия.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и исследований по выбранной нами проблеме позволил обозначить основные противоречия между:

– актуальной практической значимостью безотлагательного внедрения программ психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции и фактическим отсутствием на сегодняшний день достаточного количества исследований в данной области;

– необходимостью разработки и организации научно обоснованного психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции и реально сложившейся практикой в работе по поддержке семей участников специальной военной операции.

С учетом важности и недостаточной разработанности данной области знания в психолого-педагогической науке и практике нами определена тема исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции». Проблема заключается в необходимости изучения путей и способов организации психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции.

Объект исследования: образовательно-воспитательная функция родителей.

Предмет исследования: психолого-педагогическое сопровождение семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически подтвердить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции.

Общая гипотеза исследования заключается в предположении о том, что психолого-педагогическое сопровождение семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции будет успешным, если определены основные содержательно-методические компоненты и мишени воздействия с целью повышения образовательно-воспитательного ресурса семьи и преодоления эмоционального выгорания матерей как фактора дезадаптации младших школьников.

Частные гипотезы:

1. Школьная дезадаптация учащихся начальных классов из семей участников специальной военной операции будет снижаться эффективнее, если разработана и внедрена в практику программа психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции.
2. В контексте возросшей эмоционально-стрессовой нагрузки на мать в условиях нахождения отца-участника специальной военной операции в зоне боевых действий психолого-педагогическое сопровождение и работа с женщиной по сохранению её эмоционального благополучия обеспечивает более эффективную реализацию образовательно-воспитательной функции семьи, направленной на адаптацию в социуме учащихся младшего школьного возраста.

Поставленная цель и выдвинутая гипотеза определяют круг исследовательских **задач**:

– на основе анализа и обобщения теоретического материала выделить проблемные области реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников специальной военной операции;

– выявить и обосновать психолого-педагогические условия результативности преодоления эмоционального выгорания матерей как фактора школьной дезадаптации учащихся младших классов в ситуации нахождения отца-участника специальной военной операции в зоне боевых действий;

– разработать интегративную модель психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции;

– апробировать программу сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции в процессе психолого-педагогической работы по преодолению эмоционального выгорания матерей как фактора дезадаптации младших школьников, эмпирически доказать её эффективность.

Методологическими основаниями исследования выступают: *субъектно-деятельностный подход* в контексте понимания целостного развития личности во взаимодействии с миром, социумом, событийностью, в ходе которой субъект выступает активным участником собственного становления (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, А.М. Прихожан, С.Л. Рубинштейн и др.); *культурно-исторический подход*, определяющий окружающие ребёнка условия как основополагающие для его развития (Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.); *индивидуально-личностный подход* (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), в фокусе которого находится индивидуальность каждого участника образовательного процесса в совокупности его мотивов, интересов, возможностей, физиологических и психоэмоциональных особенностей, наличного уровня знаний, умений и навыков; *системный антропоцентрический подход* как базовый инструмент синтеза знаний, изучающий человека в целостности его развития и жизнедеятельности (Э.В. Галажинский, М.В. Злобина, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева и др.).

Теоретическую основу исследования составляют: научные труды в области общей и прикладной педагогики, педагогической психологии, отражающие ценностные основания развития воспитания и образования (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.М. Новиков, Д.Б. Эльконин и др.); теории родительского стресса и копингового поведения

(М.Е. Гутшабаш, Н.Ф. Михайлова, С.С. Савёнышева, R.S. Lazarus, R.R. Abidin, J. Belsky, K. Crnic, K. Deater-Deckard и др.); ключевые идеи социокультурной феноменологии материнства (Н.Н. Васягина, Т.И. Ильина, О.А. Карабанова, К.Н. Поливанова, Г.Г. Филиппова и др.); теории эмоционального выгорания в материнской деятельности (Л.А. Базалева, О.В. Барина, А.А. Допшинская, И.Т. Ильина, К. Aunola, I. Roskam, M.A. Mikolajczak, M. Raudasoja и др.); концепция родительских установок в контексте интенсивного материнства (А.М. Акинкина, Ю.В. Мисиюк, К.Н. Поливанова, А.И. Прихидько, L.K. Forbes, S. Heys, M.R. Lamar, M. Liss, Н.Н. Schiffrin и др.); основные подходы к изучению социальной креативности как интегральной характеристики социально-психологической компетентности матерей (Д.Б. Богоявленская, С.С. Белова, А.А. Голованова, А.А. Попель, О.М. Разумникова, И.Э. Стрелкова, Е.В. Субботский, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, S.E. Hobfoll и др.); системное семейное консультирование (А.Я. Варга, В.В. Столин, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, М.Р. Юстицкис, M. Bowen, S. Minuchin и др.); теория привязанности (Л.В. Петрановская, Е.Ю. Чеботарева, M. Ainsworth, J. Bowlby, D.W. Winnicott и др.).

Методы и методики исследования. Решение теоретических задач работы выстраивалось на основе изучения литературы по проблеме исследования и предполагало:

– рассмотрение, сравнение и классификацию научных подходов к изучению психолого-педагогических условий и возможностей сопровождения семей участников боевых действий в реализации образовательно-воспитательной функции;

– теоретико-прикладное моделирование программы психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции;

– методы сбора эмпирических данных, опирающиеся на констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; группу психодиагностических методик, предназначенных для диагностики детей – «*СМАС шкала явной*

тревожности для детей» в адаптации А.М. Прихожан, 1994; Опросник «Определение уровня агрессивности у ребёнка» Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко, 1992; «Карты наблюдения Стотта» в адаптации А.Ю. Панасюк и др., 1976; Методика «Беседа о школе» Т.А. Нежной, 1996; а также для диагностики взрослых – Методика «Эмоциональное выгорание матерей» Л.А. Базалева, 2010; «Шкала депрессии, тревоги и стресса DASS-21» в адаптации А.А. Золотаревой, 2021; «Шкала родительского стресса PSS» в адаптации Ю.В. Мисюк, 2021; «Шкала воспринимаемого стресса PSS-14» в адаптации А.А. Золотарёвой, 2023; «Опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина, 1988; «Опросник установок на интенсивное родительство» (Intensive Parenting Attitudes Questionnaire, M. Liss, H.H. Schiffrin, V.H. Mackintosh, H. Miles-McLean M.J. Erchull, 2013) в адаптации Ю.В. Мисюк, А.И. Прихидько, П.С. Рогачевой, 2020–2022; анкета для родителей «Адаптация ребенка к школе» М.Р. Битяновой, 1997.

Интерпретация и анализ полученных в ходе исследования данных осуществлялись с применением количественного и качественного анализа результатов. Математико-статистическая обработка данных проводилась при помощи: факторного анализа с использованием варимакс-вращения, корреляционного анализа r-Спирмена, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA с использованием критерия Тьюки (HSD-тест); углового преобразования Фишера (φ-критерий), U-критерия Манна-Уитни; t-критерия Стьюдента.

Опытно-экспериментальной базой исследования стала многопрофильная детская клиника ООО «Новомед-дети», г. Калининград. Общее количество выборки составило 176 человек из семей участников специальной военной операции: 88 матерей школьников и 88 детей младшего школьного возраста с признаками дезадаптации.

Этапы исследования. Исследование было проведено с 2022 по 2026 год в три этапа:

1. Поисково-теоретический – определение методологических

ориентиров и категориального аппарата, анализ теоретических позиций проблемы исследования, разработка программы экспериментальной работы и модели психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции.

2. Экспериментальный – проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, организация психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции.

3. Контрольно-обобщающий – анализ результативности экспериментальной работы с использованием методов математической статистики, систематизация и интерпретация результатов, формулировка выводов, подтверждающих теоретические положения исследования, апробация и публикация результатов работы, оформление текста диссертации и автореферата.

Достоверность результатов исследования. Достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью теоретических положений как российской, так и зарубежной психологической науки; достаточным объемом выборки; тщательным планированием и проведением эксперимента, необходимого для проверки выдвинутых гипотез и достижения поставленной цели; использованием методов математико-статистической обработки, соответствующих задачам исследования; соответствием теоретических положений эмпирическим данным, сопоставимым с актуальными научными разработками в данной области.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– на основе анализа и обобщения теоретического материала выделены проблемные области реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников специальной военной операции;

– выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия результативности сопровождения семей участников специальной военной

операции в реализации образовательно-воспитательной функции в условиях нахождения отца в зоне боевых действий;

- впервые разработана интегративная модель психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции;

- обоснована необходимость внедрения программы психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции в процессе психолого-педагогической работы по преодолению эмоционального выгорания матерей как фактора школьной дезадаптации и нарушения детско-родительских отношений;

- доказана более высокая эффективность снижения школьной дезадаптации учащихся в ходе выполнения программы психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции при условии вовлечённости в формирующий эксперимент матери младшего школьника.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- обоснованы и дополнены научные данные о формировании образовательно-воспитательного потенциала семьи в условиях нахождения отца-участника специальной военной операции в зоне боевых действий;

- определены индивидуальные, интерперсональные, микро- и макросоциальные условия реализации образовательно-воспитательной функции семьи, обеспечивающие результативное выполнение задач обучения и воспитания младшего школьника в ситуации длительного стресса матери, сформированного под влиянием отсутствия отца-участника специальной военной операции;

- разработана модель психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции, предусматривающая осуществление целенаправленной деятельности по следующим ключевым направлениям:

диагностическому, просветительскому, консультационному и профилактическому;

– теоретически обоснована важность реализации программы психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции, направленного на повышение образовательно-воспитательного потенциала семьи в ходе проведения аналитического, диагностического, мотивационно-деятельностного и рефлексивного направлений работы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– предложен и апробирован диагностический комплекс для изучения особенностей реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников специальной военной операции, позволяющий выявить эмоциональные, мотивационные и поведенческие характеристики младших школьников, а также особенности эмоционального состояния, уровень родительского стресса, выраженность родительских установок и стили родительского отношения матерей младших школьников в условиях нахождения отца в зоне боевых действий специальной военной операции;

– на основе полученных данных апробирована программа психолого-педагогического сопровождения, направленная не только на повышение адаптационных возможностей детей и формирование устойчивости к родительскому стрессу у матерей младших школьников из семей участников специальной военной операции, но и на личностное развитие матерей, т.е. на формирование у них соответствующих индивидуально-психологических качеств, обуславливающих эффективность реализации образовательно-воспитательной функции в условиях нахождения отца в зоне боевых действий;

– эмпирически проверена результативность психолого-педагогических условий повышения образовательно-воспитательного потенциала семей участников специальной военной операции.

Программа психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции может быть реализована в образовательных учреждениях различного типа не только в процессе непосредственной

коррекции детско-родительских отношений, но и в образовательных учреждениях, готовящих педагогов-психологов для работы, направленной на реабилитацию, ресоциализацию и реадaptацию участников специальной военной операции и членов их семей. Полученные в исследовании результаты и выводы были внедрены и использовались автором в работе психологической службы ООО «Новомед-дети». Сформулированы перспективы практического применения полученных результатов исследования в деятельности специалистов психолого-педагогических, медико-психологических, социально-психологических служб, призванных обеспечить психологическую помощь и поддержку младшим школьникам с признаками дезадаптации; матерям, испытывающим родительское выгорание; при разработке антикризисных программ психологической помощи и развития жизнестойкости семей военнослужащих, мобилизованных для участия в боевых действиях на Украину, в Луганскую Народную Республику, Донецкую Народную Республику.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Образовательно-воспитательная функция семьи, обеспечивающая успешность адаптации ребёнка в ситуации школьного обучения и развития, представляет собой результат взаимодействия всех членов семьи, оказывающего спонтанное или целенаправленное развивающее воздействие на личность младшего школьника, реализуется у матерей из семей участников специальной военной операции под влиянием длительного стресса.

2. Эмоциональное состояние матери оказывает влияние на детско-родительское взаимодействие, что, в свою очередь, отражается на отношениях младшего школьника с окружающим миром, на его успехах в коммуникации с другими взрослыми, сверстниками, сформированностью его познавательной мотивации, эмоционально-волевой регуляции, способности приспосабливаться к требованиям школьной среды. Обнаружены статистически значимые положительные корреляционные связи между уровнем эмоционального выгорания матерей и уровнем дезадаптации младших школьников.

3. Программа психолого-педагогического сопровождения,

разработанная на основе интегративной модели психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции, реализуется в двух модулях – работа с младшими школьниками и работа с матерями экспериментальной группы. Эффективность программы обеспечивается согласованностью и последовательностью задач модулей, содержащих в своей структуре психодиагностический, информационно-просветительский, коррекционный, формирующий, контрольный и рефлексивно-оценочный этапы.

4. Психолого-педагогическое сопровождение семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции способствует значимо более эффективному снижению дезадаптации младших школьников: при одинаковом уровне дезадаптации младших школьников на констатирующем этапе, контрольный этап программы психолого-педагогического сопровождения демонстрирует значимые различия ($U=132,500$, при $p<0,01$) в снижении дезадаптации экспериментальной группы детей, чьи матери были включены в экспериментальную работу по преодолению эмоционального выгорания и участвовали в работе программы психолого-педагогического сопровождения.

Личный вклад автора в исследование определен самостоятельностью проведения работы на всех стадиях диссертационного проекта, включая: получение первичной информации; проведение эксперимента; систематизацию и анализ данных; объяснение результатов, полученных в ходе экспериментальной работы; подготовку научных статей, содержащих основные выводы проведенного исследования, их обсуждение на научных мероприятиях.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты диссертации были представлены на международных, общероссийских и региональных научных конференциях: Всероссийская научно-практическая конференция «Психологическое сопровождение семей военнослужащих, мобилизованных на СВО, как условие развития жизнестойкости» (г. Махачкала, 2024 г.); Международная научно-практическая

конференция «Глобальные научные тенденции: интеграция и инновации» (г. Симферополь, 2024 г.); Международная конференция «Научно-методологические основы психологической помощи и междисциплинарного сопровождения ресоциализации, реабилитации и реадaptации ветеранов и участников боевых действий, членов их семей и других затронутых категорий населения» (г. Москва, 2024 г.); V Региональная научно-практическая конференция молодых ученых «Цифровизация и вопросы обеспечения психологической безопасности» (г. Екатеринбург, 2024 г.); XXV Международный педагогический конгресс «Устойчивое развитие образования: миссия, трансформации, ресурсы», (г. Калининград, 2025 г.); XII Международная научно-практическая конференция «Наука. Общество. Бизнес» (г. Калининград, 2025 г.)

Ход исследования и его результаты обсуждались на заседаниях экспертного совета образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта». Основные результаты диссертации отражены в 14 публикациях, из них 6 статей в журналах, включенных в Перечень основных рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы результаты научных исследований и диссертационных работ на соискание ученой степени, 8 публикаций в журналах, включенных в РИНЦ. Общий объем публикаций – 3,74 п.л. Полученные результаты прошли апробацию и были внедрены в работу психологической службы многопрофильной детской клиники ООО «Новомед-дети».

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Научные положения, отражённые в диссертации, соответствуют области научных знаний 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред, а именно: эмпирическое поле исследования представляет психология обучающегося как субъекта образовательной среды (п. 1); психология матерей учащихся, рассматриваемых в качестве активных

участников образовательного пространства (п. 1); работа затрагивает вопросы психодиагностической деятельности в образовательной среде (п. 7); психологических особенностей управления учебно-воспитательным процессом (п. 8); в исследовании анализируются элементы эмоционального состояния матерей как психологические условия эффективности педагогического воздействия на становление и развитие личности учащихся (п. 13); поведенческие аспекты матерей младших школьников в обеспечении эффективности образовательного процесса как единства обучения и воспитания (п. 14).

Структура исследования. Структура работы обусловлена логикой и целевыми ориентирами исследования. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы, приложений. Общий объём работы – 191 страница. Диссертация содержит 19 таблиц, 11 рисунков, 15 приложений. Список литературы включает 226 источников, в том числе 72 на английском языке.

ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СЕМЬИ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Теоретические подходы к изучению понятия образовательно-воспитательной функции семьи в современной науке

В истории педагогики XX век ознаменовался окончательным переходом от объектной позиции ребёнка в воспитательном процессе к субъектно-эмоциональной, сам институт детства стал предметом пристального изучения и сбора эмпирического материала. Данные изменения неразрывно связаны с развитием научно-технического прогресса, снижением детской смертности, улучшением санитарно-гигиенических условий проживания детей, закреплением юридических и правовых основ образования и воспитания. Провозглашение Декларации прав ребёнка (1959 г.) и принятие Международной конвенции о правах ребёнка (1989 г.) привело к следованию основам ювенальной юстиции в практике ООН, посредством создания системы специализированных судов, включающих медиацию и психологическую помощь, которая хотя и не прижилась как система в России, нашла отражение в виде концепции специализированной защиты прав детей и подростков, направленных на профилактику правонарушений с фокусом на воспитательные меры поддержки. На сегодняшний день в семейном кодексе Российской Федерации (1996 г.) существует п. 3 ст. 56, обязывающий каждого гражданина, которому стало известно об угрозе жизни или здоровью ребёнка, о нарушении его прав, незамедлительно сообщать об этом в органы опеки и попечительства. Данные вехи, свидетельствующие об изменении веками бесправного положения ребёнка в сознании европейской цивилизации, оказали радикальное влияние на систему научных представлений о необходимом и достаточном вкладе родительского труда в процесс формирования будущей личности.

Вопрос о сути образовательно-воспитательной функции семьи в современном быстро меняющемся социуме по-прежнему представляет

несомненную актуальность для научного исследования [8]. Одним из фундаментальных подходов к изучению образовательно-воспитательной функции в отечественной науке выступает культурно-историческая парадигма, рассматривающая отношения родителей и ребёнка в контексте социально-экономических, политических, научно-технических, духовно-нравственных перемен, определяющих положение института детства в каждом отдельно взятом обществе (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Н. Поддьяков, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) Культурно-исторический подход в педагогической психологии предполагает, что семейная среда и образовательно-воспитательные усилия родителей представляют первостепенную важность в становлении и развитии личности ребёнка. Л.С. Выготский пишет: «Взаимодействие ребёнка с действительностью, главным образом, социальной, со взрослым, является не фактором развития, не тем, что действует извне на уже имеющееся, а источником развития» [35, с. 88]. Именно под влиянием родителей формируются очертания будущей индивидуальности, устанавливаются те связи, отношения, которые в последующем сформируют целостную личность взрослеющего ребёнка.

Раскрывая принципы субъектно-деятельностного подхода, следует отметить исследования образовательно-воспитательной функции семьи, рассматривающие родителей как активных субъектов деятельности, направленной на всестороннее развитие и социализацию ребёнка, а также становление личности самого родителя, реализующегося в продуктивной материнской или отцовской роли [83]. На современном этапе развития педагогической психологии образовательно-воспитательная функция семьи перестала восприниматься как филогенетически закреплённый способ передачи социализирующего опыта потомству в той или иной степени свойственный многим биологическим видам. Помимо особенностей репродуктивного поведения и сравнительно-исторических предпосылок трансформации семейного института, в отечественной литературе родительство

рассматривается с точки зрения социально-психологических и психолого-педагогических условий формирования субъективного восприятия человека себя родителем и выработки специфических представлений о нормативном содержании деятельности по уходу, социализации, воспитанию и обучению ребёнка [7]. В этом ключе основой образовательно-воспитательной деятельности родителей называется способность обеспечивать безопасность ребёнка, предоставляя поддержку любящего взрослого на разных уровнях взросления и развития [5]. Е.В. Руденский называет интегральной характеристикой образовательно-воспитательной деятельности родителей умение проектировать тренинг жизненных ситуаций, в наибольшей степени отвечающих задачам социализации ребёнка [116].

И.С. Кон подразумевает под родительством многокомпонентное образование, включающее «безотчетные, спонтанные родительские чувства, любовь к детям, чадолубие; специфические родительские ценности, социальные установки, более или менее осознанное отношение родителей к детям; социальные роли отца и матери; культурные символы отцовства и материнства, воплощенные в мифах, религии и т.п.; практику, стиль взаимоотношений реальных родителей и детей в данном конкретном обществе» [71, с. 24].

Центральное место гуманистически ориентированных исследований в области педагогической психологии занимает личность ребёнка с присущей ей индивидуальностью, свободой выбора, стремлением к творческому преобразованию мира. Образовательно-воспитательная функция семьи заключается, по мнению большинства авторов (Ш.А. Амонашвили, Ю.Б. Гиппенрейтер, П.Ф. Каптерев, В.Г. Ниорадзе, М.З. Таргакова, Р.К. Шакуров и др.), в обеспечении условий для саморазвития подрастающего поколения, в передаче общественных культурных норм поведения, морально-этических и духовных ценностей с целью помочь личности раскрыть свой потенциал, стать активным и способным к самосовершенствованию гармонически развитым членом общества. Данные задачи выполняются отцом и матерью на принципах

уважения к личности ребёнка, свободы выбора, создания доверительных отношений, исходя из понимания уникальности черт ребёнка, посредством реализации родительского поведения, основывающегося на системе родительских представлений о необходимом и достаточном содержании родительской роли, родительских установок, стилей родительского отношения [91].

Основополагающим фактором благополучия и развития личности ребёнка, исходя из этого, является своевременное ответственное и осознанное выполнение родителями образовательно-воспитательной функции, которая, «будучи результатом взаимодействия всех членов семейного пространства, оказывает спонтанное или целенаправленное развивающее воздействие на личность ребенка» [148, с. 29]. Внутренние отношения всех членов семейной системы, установки и ценности семьи, культура детско-родительского взаимодействия, наличие психологических знаний о закономерностях развития и взросления ребёнка, понимание целей и задач педагогического процесса соответственно индивидуально-личностным особенностям и возрасту ребёнка – ведущие факторы эффективной реализации образовательно-воспитательной функции [109].

Выполнение образовательно-воспитательной функции тесно связано с адекватным восприятием родителем окружающих реалий взросления и развития ребёнка, целесообразности тех усилий, которые необходимы и возможны для их изменения к лучшему, при учёте наличия в родительском репертуаре эффективных методов взаимодействия с ребёнком, готовности к педагогическому поиску, познанию, самопознанию и самоизменению родителя. Системно-структурный подход, изучающий иерархии и связи внутри психологических феноменов, позволяет рассматривать образовательно-воспитательную функцию как целостную многокомпонентную структуру, составляющие элементы которой находятся в согласованном единстве взаимосвязей. Традиционно выделяются гностический, эмоциональный, мотивационный и поведенческий компоненты образовательно-воспитательной

деятельности родителей [83].

Гностический компонент – базовые знания родителя о воспитании и образовании ребёнка, о его индивидуально-личностных и возрастных особенностях, определяющих цель, содержание, характер организации и реализации родительской деятельности, сознательные представления родителя о себе как активном субъекте образовательно-воспитательной деятельности, способность родителя к расширению психолого-педагогических познаний, умение их применять для анализа и эффективного управления родительской деятельностью.

Гностический компонент тесно связан с эмоциональной и мотивационно-поведенческой составляющими образовательно-воспитательной функции, выражающимися в характере эмоциональной связи родителя с ребёнком, личностном взаимодействии, приоритетных родительских установках, стилях родительского отношения.

Родительские представления о ребёнке в контексте отношения к объективной реальности могут быть как адекватными, так и нет, при этом неадекватный учёт когнитивных, психоэмоциональных и физиологических особенностей вкупе с эмоциональной отчуждённостью родителя может выступать основой формирования неблагоприятного типа родительского отношения [1].

Анализируя современные подходы к изучению родительского поведения, следует указать несколько классификаций воспитательных стилей, предложенных отечественными педагогическими психологами. А.В. Орлова вслед за Д. Баумринд описывает авторитарный, либеральный (попустительский) и демократический стили родительского воспитания [100]. Некоторые учёные, в частности, Т.Л. Кузьмишина, дополнительно включают в данную классификацию индифферентный, основанный на отстранённости и безразличии к ребёнку, стиль. В данной классификации, на наш взгляд, превалирует опора на эмоциональный компонент образовательно-воспитательной функции семьи [75].

Если в оценке эмоционально-ценностного отношения родителя авторы опираются на шкалу симпатии-антипатии, то в исследовании преимущественно поведенческого аспекта образовательно-воспитательной функции родителей, исследователи, в первую очередь, обращают внимание на следующие факторы: готовность к построению отношений сотрудничества; возможность сепарации, соответствующей возрасту и потребностям ребёнка; характер распределения власти в семейной иерархии [27], [152], [153]. В концепции родительского отношения, разработанной А.Я. Варга и В.В. Столиным, как наиболее отвечающие потребностям и возможностям ребёнка, представлены стили родительского отношения, связанные с принятием и социальной кооперацией. В качестве неблагоприятных стилей родительского отношения описываются «отвержение», «инфантилизация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация». В случае реализации «отвержения» ребёнок не вызывает у родителя эмоционально-положительного отношения, симпатии, индивидуальный рисунок психофизиологических свойств ребёнка не совпадает с родительскими ожиданиями, не вызывает отклика в душе матери или отца, ребёнок тотально не представляет собой ценность; при этом родительское самопредставление может быть как негативным, так и оправдывающим свою воспитательную стратегию. Приписывание ребёнку родителем, чаще всего матерью, невозможности обходиться без её помощи (вне зависимости от возраста и реально наличествующих возможностей), неадекватной слабости, болезненности, беспомощности составляет суть стиля «инфантилизация». «Авторитарная гиперсоциализация» – тот стиль родительского отношения, при котором представления родителя о социальных нормах, об успехе в обществе как конечной цели образовательно-воспитательного процесса реализуются путём давления, требований беспрекословного подчинения, соответствия строгим (часто завышенным) родительским ожиданиям, не совпадающим с истинным потенциалом ребёнка. Стиль родительского отношения «симбиоз» в наибольшей степени соответствует современным детоцентричным моделям родительского поведения, растворяя родителя (преимущественно мать) в

мельчайших подробностях и трудностях взросления ребёнка, которому отдаётся предпочтение перед всеми остальными членами семьи и собственными интересами и занятиями родителя, что провоцирует у ребёнка возникновение нездорового, не соответствующего возрасту эгоцентризма, искажения развития личностных качеств, неадекватной самооценки, повышенной тревожности и т.д. [27].

В русле системной семейной психологии образовательно-воспитательная функция семьи рассматривается в контексте супружеских, сиблинговых, межпоколенческих связей, системный характер которых определяет цель, мотивы и содержание родительской деятельности. Сторонники трансгенерационного подхода, относящегося к системному семейному направлению, при оценке выбора тех или иных родительских моделей отводят немаловажное место бессознательным механизмам формирования соответствующих паттернов родительского поведения, некритически усвоенным в детстве [26], [46], [120], [125]. В качестве путей формирования паттернов родительского поведения рассматриваются традиционно механизмы интроекции, проекции, проективной идентификации, играющие важную роль в детском возрасте при закреплении реакций эмоционально значимых близких в процессе формирования гендерных стереотипов поведения. Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллер в своей концепции образовательно-воспитательной функции родительства [152] указывают следующие отклонения от гармоничного осознанного стиля воспитания:

- предпочтение в ребёнке исключительно женских качеств;
- предпочтение в ребёнке исключительно мужских качеств;
- предпочтение в ребёнке исключительно детских качеств;
- расширение сферы родительских чувств;
- страх утраты ребёнка;
- неразвитость родительских чувств;
- проекция собственных нежелательных качеств;
- внесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Неконструктивные паттерны родительского поведения зачастую вступают в противодействие моделям «осознанного родительства», транслируемым в обществе как желательный путь родительской реализации, что зачастую подталкивает родителей, ищущих социального одобрения, к самоизменению и самосовершенствованию [152]. В связи с этим, становится очевидным, что оказывая целенаправленное воздействие на гностический и мотивационный компоненты, возможно изменение эмоциональных и поведенческих элементов образовательно-воспитательной функции родителей на осознанном уровне восприятия.

Основополагающим фактором благополучия и развития личности ребёнка, исходя из этого, является своевременное ответственное и осознанное выполнение семьёй своей образовательно-воспитательной функции. Внутренние отношения всех членов семейной системы, установки и ценности семьи, культура детско-родительского взаимодействия, наличие психологических знаний о закономерностях развития и взросления ребёнка, понимание целей и задач педагогического процесса соответственно индивидуально-личностным особенностям и возрасту ребёнка – ведущие факторы эффективной реализации образовательно-воспитательной функции семьи [149].

В русле утвердившегося в последние годы компетентностного подхода роль образовательно-воспитательной функции родителей перекликается с определением понятия родительская компетенция (А.А. Абрамова, И.М. Бухалова, М.О. Емихина, Т.В. Кротова, Н.И. Мизина, Р.В. Овчарова и др). О.И. Давыдова даёт следующее определение: «Родительская компетенция – это социально-педагогический феномен, представляющий собой совокупность взаимосвязанных качеств личности родителя, в соответствии с социальными нормами, предполагающий определённый уровень родительской культуры и характеризующийся наличием развитых психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых компетенций, а также умением родителей применить их в практике воспитательного воздействия на ребенка» [83, с.47].

Отечественные авторы, исследующие родительские установки в условиях прогрессирующего кризиса традиционных ценностей семьи (Н. Аккерман, П.А. Алексеева, Т. В. Андреева, Н.С. Зимова, Т.С. Неробеева, В.М. Карпова, С.В. Ляликова и др.), помимо осознанного стремления к малодетности, отмечают детоцентризм современных родительских моделей, характерных для российского общества. При этом, по мнению Н.Н. Абраменковой, парадоксальным образом «наблюдаются существенные деформации внутрисемейных отношений, проявляющиеся во взаимном отчуждении детей и родителей. Разрыв тёплых эмоциональных связей между старшим и подрастающим поколением является причиной психоэмоционального неблагополучия ребёнка в современной даже внешне благополучной семье» [1, с. 203]. Вызовы современного жизненного уклада повышают уровень требований к «правильному» родительству, что напрямую связано с применением новых воспитательных подходов к развитию личности [104]. Эти подходы включают цифровизацию образования, интенсификацию учебного процесса и активное участие семьи как социального института в антропо-социо-техно-трансформации [68].

Технологизация образовательной и воспитательной среды, раннее вхождение ребёнка в мир виртуальной реальности, повсеместное распространение среди детей компьютерной игромании и генерации контентов искусственного интеллекта разнонаправленной модальности на сегодня формируют угрозу личностному воспитанию, возможному только в человеческом формате отношений. Приходится констатировать, что взаимодействие между детьми и родителями становится всё более сложным, причем сложность эта заключается не только и не столько в обеспечении физической и цифровой безопасности ребёнка, но в большей мере, в искусстве поддержания тесной эмоциональной связи, доверительности отношений и единства семьи.

Проведённый анализ психолого-педагогических исследований выявляет сложную, системную, многокомпонентную структуру образовательно-

воспитательной функции семьи, обеспечивающую решение задач семейного воспитания и образования на гностическом, эмоциональном, мотивационном и поведенческом уровнях. Перечисленные компоненты образовательно-воспитательной функции в равной степени оказывают влияние на выработку уникальной, присущей каждой отдельной семье воспитательной стратегии, будучи тесно взаимосвязаны на основе заинтересованности родителей в продуктивности процесса воспитания успешного члена общества. Семейная система функционирует, формируя и реализуя потребности – на индивидуально-личностном и общественном уровне. Это определяет *образовательно-воспитательную функцию* через совокупность следующих компонентов: принятие родительской ответственности за образование и воспитание ребёнка; расширение психолого-педагогических познаний о способах построения благоприятных детско-родительских отношений; создание тёплых доверительных отношений с ребёнком, основанных на принципах принятия индивидуальности и взаимного уважения; осуществление эффективного школьно-семейного взаимодействия, информированность о целях, задачах и методах педагогического процесса. Рассмотренные позиции и взгляды авторов на содержание родительской деятельности предполагают активную позицию родителей в стремлении к освоению необходимых психолого-педагогических знаний, способность своевременно пополнять их и эффективно использовать в эмоционально-нравственном, ценностном, педагогическом аспектах родительского функционирования.

Таким образом, основными составляющими образовательно-воспитательного потенциала семьи можно назвать благоприятный эмоциональный микроклимат, конструктивный стиль родительского отношения, крепкие семейные традиции, развитые представления родителей о педагогике и психологии, личность родителей, их жизненный пример – компоненты, способствующие эффективной реализации образовательно-воспитательной функции семьи.

1.2. Влияние родительского стресса на образовательно-воспитательный потенциал семьи

С позиций субъектно-деятельностного подхода сознание является продуктом деятельности в предметном мире. И в этой деятельности, опосредованной общением с другими людьми, «само предметное бытие человеческой деятельности выступает в качестве чувственно представшей перед нами человеческой психологией» [67]. Другими словами, понимание психологии личности возможно лишь при совокупном рассмотрении единиц психического отражения в их неотделимости от чувственной процессуальности, мотивационно-потребностной направленности, аксиологизации и языковой экспликации предметной деятельности человека.

Образовательно-воспитательная деятельность сегодня перестала восприниматься естественной инстинктивно закреплённой функцией родителей. Осознанное родительство, будучи вызовом современности, требует рассмотрения вопросов родительского самовосприятия и самоутверждения в неразрывной связи с социокультурными аспектами материнской и отцовской деятельности. Деятельности, которая всё более регламентируется (законодательно, концептуально, институционально); специализируется (на уровне необходимости приобретения особых знаний и компетенций); усложняется структурно (культивирование стремления к постоянной рефлексии и саморефлексии, смена ролей, нарушение семейной иерархии); оценивается (степенью соответствия экспертным мнениям, результатами разнообразных тестирований ребёнка как «продукта» родительского труда).

Анализ эффективности родительской деятельности приводит к необходимости рассмотрения факторов дисфункциональных семейных отношений. Образовательно-воспитательная семейная дисфункция традиционно изучается в педагогической психологии с точки зрения неблагополучия – низкой социальной ответственности родителей, продуцирования ими форм девиантного и делинквентного поведения,

конфликтогенности семейной обстановки [150]. Нахождение родителя в зоне боевых действий, тем не менее, редко анализируется как фактор риска для образовательно-воспитательного потенциала семьи, особенно в контексте проведения настоящей специальной военной операции (СВО). Эта проблема практически не освещена в современных исследованиях. В связи с этим, представляется крайне актуальным разработать теоретическую базу для психолого-педагогической поддержки семей, затронутых участием близких в боевых действиях специальной военной операции, с акцентом на преодоление неблагоприятия, вызванного кризисными переживаниями, и сохранение образовательно-воспитательного потенциала семьи.

Психологи, изучающие состояние семей, чьи близкие участвовали в военных конфликтах, подчеркивают, что супруга военного, отправленного в зону боевых действий, испытывает сильный стресс, вызванный опасностью, угрожающей ее мужу в экстремальных обстоятельствах [64, с. 35]. Тревога, неопределенность, бессилие, напряженное ожидание новостей и постоянный страх за жизнь любимого человека – такая эмоциональная картина описывает переживания семей военнослужащих, находящихся в горячих точках [31].

Опросы жён участников военно-воздушных операций показали, что пока муж находится в командировке, эмоциональное состояние женщины характеризуется широким спектром переживаний. Наиболее часто встречаются такие реакции, как «грусть, ощущение беспомощности, слезы, тревога, подавленное настроение, отчаяние, чувство вины, снижение самооценки, раздражение, нетерпимость по отношению к детям, а также опасения относительно верности супруга» [133, с. 47].

Концепция Ш. Коэна, основанная на идее, определяющей комплексный характер стрессовых реакций, обусловленный соотношением уровня субъективного психологического дискомфорта от кризисного явления и способностью совладания с ним, утверждает, что уровень воспринимаемого стресса не коррелирует прямо с объективной тяжестью ситуации [170]. Другими словами, воспринимаемый стресс женщины, переживающей кризис

жизненных ориентиров, вызывающий трансформации в её эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфере с уходом мужа на СВО, сопоставим с ситуацией реальной гибели супруга в зоне боевых действий, что усиливает интенсивность родительского стресса, ввиду доказанной взаимосвязи [76].

Родительский стресс представляет собой многогранное явление, охватывающее особенности поведения ребенка, физиологические и индивидуально-личностные особенности родителей, напряжение, испытываемое родителями, их доступные ресурсы, возможности приспособления к обстоятельствам, гармонию в семейных отношениях и поддержку со стороны общества. Проявляется родительский стресс в форме бурной (внешне и/или внутренне) отрицательной эмоциональной реакции, вызванной неудовлетворенностью выполнением родительских обязанностей.

Нехватка ресурсов, будучи ключевым фактором, вызывающим родительский стресс, существенно повышает вероятность эмоциональных расстройств у матерей и сказывается на их способности эффективно заниматься воспитанием, принимать уникальность своих детей и налаживать с ними эффективные отношения, направленные на социальную кооперацию [119], [121], [218].

Стресс возникает из-за использования неэффективных коммуникативных стратегий в общении с детьми, что приводит к нарушению нормального процесса воспитания и выполнению семьёй своей системной функции [155]. В концепции родительского стресса R.R. Abidin устанавливает наличие прямой зависимости показателей: уровень родительского стресса тем выше, чем более дисфункциональной является семья в своих стратегиях воспитания. Тем с большей вероятностью, соответственно, ребёнок подвержен развитию школьной дезадаптации и девиантному поведению [96].

Раскрывая суть явления родительского стресса, понятие «Parenting stress», выделяемое в зарубежных источниках, подразумевает, что стресс рассматривается как процесс, нарушающий адаптацию [179]. Это приводит к дисбалансу в эмоциональной сфере и негативной оценке родителем своей

компетентности в выполнении родительских обязанностей, исходя из личных представлений о её необходимом уровне. Родительский стресс содержательно включает в себя множество разноплановых элементов: осознаваемые и неосознаваемые запросы и ожидания к роли родителя, наличие и качество доступных ресурсов, психофизиологические реакции на общественные нормы родительства, характер внутрисемейных отношений и т.д. Возникновение родительского стресса рассматривается исследователями как результат дисбаланса реальных возможностей родителя по отношению к чрезмерным требованиям выполнения образовательно-воспитательной функции семьи. Это несоответствие может приводить к чувству перегруженности и неспособности справиться с возложенными обязанностями [153].

Несколько иное значение подразумевает употребление термина «Parental stress», отсылающий к психологическому неблагополучию родителя [163]. Родительский стресс, провоцируемый ежедневными трудностями, связанными с воспитанием детей, и коррелирующий с уровнем стресса, обусловленного личными обстоятельствами родителя, является предметом особого внимания. При анализе структуры родительского стресса, ряд исследователей акцентируют внимание на влиянии устоявшихся методов воспитания, стилей взаимодействия между родителем и ребенком, которые были усвоены родителями в их собственных семьях, что обозначается как межпоколенческая передача. В то же время отмечается, что эффективность родительской деятельности определяется не только историей семьи, но и личностными качествами родителя, доступными ресурсами, особенностями характера ребёнка, повседневными стрессовыми факторами, поддержкой со стороны общества и ближайшего окружения (партнёрские и родственные отношения, социальные контакты и т.д.). Воспринимаемый уровень стресса оказывает прямое и косвенное воздействие на процесс воспитания, выступая одновременно как причиной, так и следствием выбора и адаптации родительских стратегий [161], поскольку родительский стресс возникает и по

причине исключительных травмирующих событий, и в результате ежедневных рутинных требований к родительской функции.

Транзакционная модель родительского стресса акцентирует взаимосвязь между поведением родителя и ребёнка. Неэффективные методы воспитания способствуют дезадаптивному поведению детей. Ухудшение поведения ребёнка может спровоцировать негативную реакцию родителя, усугубляя проблемы во взаимодействии и вызывая взаимное недовольство, враждебность и конфронтацию [213], что в совокупности способно привести к хроническому стрессу и эмоциональному истощению у родителей, а у ребёнка – к девиантному, антисоциальному, агрессивному поведению или депрессивному состоянию.

Существенным недостатком данной теории является сложность в определении первоочередной причины неадаптивного поведения ребёнка. Данное критическое замечание, по нашему мнению, не отменяет необходимость коррекции на практике ставших устойчивыми паттернов дисфункционального семейного взаимодействия, вне зависимости от установления первоочередной причины их возникновения. Влияние стрессовых факторов аккумулируется, определяя масштаб их отрицательного воздействия на душевное состояние родителей, их восприятие себя и детей, что, в свою очередь, сказывается на отношениях между родителями и детьми, особенностях характера ребенка, его успеваемости в школе и психическом здоровье. По мнению некоторых специалистов в области современной детской психиатрии, депрессивные проявления у детей до 10 лет могут принимать формы различных психосоматических расстройств, лени, непослушности, девиантного поведения, иногда даже суицидальных мыслей (в целом не характерных для возраста) с преобладающим сниженным настроением, слезливостью, дисфорией. Такие картины, становящиеся всё более распространёнными в младшем школьном возрасте и несомненно связанные с характером семейного взаимодействия, стали называть скрытыми депрессиями и депрессивными эквивалентами [34].

Согласно теории личностных конструктов, разработанной Дж. Келли, человек предстает активным деятелем, самостоятельно формирующим свою картину мира [63]. Он ориентируется в окружающей среде, опираясь на личные гипотезы, которые проверяет посредством субъективного опыта. Итогом этой проверки становятся уникальные когнитивные категории – конструкты, акцентирующие субъективно важные черты действительности, которые являются ключевыми для адаптации и взаимодействия человека с миром. Система конструктов формирует индивидуальную субъективную реальность личности, что приводит к тому, что человек взаимодействует не столько с объективным миром, сколько с его моделью, преломлённой личным субъективным представлением и жизненным опытом. Исходя из положений данной теории, можно сказать, что реакции человека в большей степени обусловлены не самими фактами внешнего мира, а его личным пониманием этих фактов, поскольку конструкты играют роль фильтров, определяющих наше восприятие, осознание и интерпретацию реальности, а также ее оценку.

В свете данной теории представляется важным определение и изучение субъективно значимых факторов, порождающих тревогу, страх, мучительное ожидание, беспомощность, отчаяние, свойственных многим женщинам из семей участников СВО [131]. Данная проблема, являясь остро актуальной на сегодняшний день, только начинает затрагиваться в работах отечественных исследователей (О.Н. Дувалина, А.Ю. Киворкова, О.Н. Ковальчук, Л. Озерова, О.А. Ульянина и др.), обращающихся к вопросам эффективного выполнения родительской деятельности, преодоления родительского стресса и сохранения образовательно-воспитательного потенциала в семьях участников СВО.

Авторы отмечают, что для сохранения возможностей эффективно выполнять образовательно-воспитательную функцию семьи в условиях нахождения отца-участника СВО в зоне боевых действий, необходимо выстроить стратегию первоочередного формирования и развития жизнестойкости, гибкости, сплочённости, взаимной поддержки всех членов семейной системы. Актуализация позитивной мобилизующей роли стресса в

контексте адаптации к условиям близости экстремальной ситуации может способствовать изменению ценностно-смыслового содержания плоскости, в которой женщина переживает кризисную ситуацию. А также позволит ей по-новому оценить свою родительскую функцию, сформировать эффективную родительскую модель в рамках современных дискурсов материнства.

Термин «дискурсы материнства» относится к системам значений материнства, которые циркулируют в культуре. Эти дискурсы представляют собой актуальную для общества во временном срезе идеологию материнства, определяющую «правильное материнство» и роль материнства в жизни женщины [104], [142], [187], [189]. Дискурсы материнства встроены в историческую и культурную среду и, таким образом, находятся под влиянием социальных порядков, политики и ценностей, связанных с «семьей» в конкретном обществе, а также преобладающих убеждений о гендерном равенстве.

Дискурс «интенсивное материнство» характеризуется как экспертами по воспитанию, так и самими матерями, с точки зрения восприятия детей и материнства как наивысшей ценности [3]. В соответствии с концепцией интенсивного материнства, забота о детях становится первостепенной задачей для матерей, которые рассматриваются как основные и наиболее подходящие лица для обеспечения ухода (эссенциализм).

Впервые понятие «интенсивное материнство» для характеристики родительских установок было введено S. Haas в 1996 г. [189] Этот термин описывает распространенные в обществе представления о материнстве, идеализирующие ориентированный на детей подход и требующее больших ресурсов воспитание, что первоначально было особенно заметно в западных странах [160], [187], [197], [202].

«Хорошая мать» в рамках этой концепции всецело посвящает себя детям, испытывает к ним безграничную любовь, готова к самопожертвованию и обеспечивает постоянную заботу, следуя рекомендациям экспертов в области детского здоровья, воспитания и образования [183], [184]. Эти усилия

направлены на всестороннее и «качественное» развитие ребенка (стимуляция) и требует значительных эмоциональных, физических и денежных затрат (трудность) [196]. Таким образом, модель интенсивного материнского поведения в значительной степени подвержена влиянию социальных факторов и, прежде всего, ценностному отношению общества к родительству как таковому. Исследования, проведенные в последние годы, выявляют единые для многих современных женщин установки на интенсивное родительство: детоцентричность, эссенциализм, стимуляция раннего развития, трудность родительства, удовольствие от выполнения родительской роли [176], [206], [207], [222].

Некоторые исследователи утверждают, что стандарты материнства, по-видимому, постоянно растут из-за изображений в средствах массовой информации «хорошего» и «плохого» материнства, из маркетинговых сообщений вводящих в заблуждение сообщениями о детских угрозах, необходимости постоянного обновления дорогих развивающих игрушек и мероприятий [175]. Стараясь всегда принимать правильные решения, матери обращаются за советами к специалистам, но обнаруживают, что это часто подпитывает, а не успокаивает тревогу, связанную с материнством [20; 217].

Российские научные работы, анализирующие модели современного материнства, отмечают, что российские матери в приоритет ставят активное родительство, учитывая перечисленные характеристики и повышенное внимание общества к успехам ребёнка в развитии [58], [81], [99], [104], [105], [135]. Вместе с тем, матери, глубоко погружённые в процесс воспитания, всё чаще обнаруживают, что взаимодействие с ребёнком в процессе образовательно-воспитательной деятельности превращается в источник постоянного напряжения, поскольку детоцентризм, как подход, ориентированный на первоочередное удовлетворение нужд ребёнка и его всестороннее развитие, требует от матери не только педагогических и психологических знаний, но и огромных запасов физической и эмоциональной энергии. В условиях продолжительного стресса, вызванного отсутствием

супруга в зоне боевых действий, ощущением загнанности, беспомощности и напрасности усилий, а также напряжённостью из-за игнорирования собственных потребностей, происходит истощение психических ресурсов женщины [211], [215]. Не имея возможности эффективно адаптироваться и выбирать стратегии преодоления родительских трудностей, женщина со временем может прийти к эмоциональному выгоранию.

В исследованиях, основанных на принципах личностно-ориентированного подхода, изучается связь между выраженностью установок на интенсивное материнство, чувством родительской вины, родительского стресса [28] и эмоционального выгорания матерей [16], [18], [136]. Обнаружена взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания у матерей и высоким уровнем родительского стресса [54], [164], [165], а также выраженностью различных аспектов интенсивного материнства, включая сосредоточенность на ребенке, эссенциалистские взгляды, стремление к стимуляции развития, восприятие родительства как сложной задачи и ощущение радости от выполнения этой роли [14] [119]. Вместе с тем, снижение уровня родительского стресса и эмоционального выгорания у матерей, придерживающихся интенсивных стратегий, коррелирует с избирательным принятием определенных установок, в частности, с акцентом на позитивных аспектах родительства, таких как удовольствие, и менее выраженным ощущением трудностей и эссенциализма. Полученные данные указывают на разнородность в приверженности матерей принципам интенсивного родительства и позволяют предположить, что степень выраженности этих установок, а также особенности их сочетания в мотивационно-деятельностной структуре, оказывают различное воздействие на психологическое благополучие матерей, включая самооценку, удовлетворенность ролью родителя и общее ощущение удовлетворенности жизнью.

Таким образом, концепция материнства, предполагающая выполнение исключительно матерью образовательно-воспитательной функции семьи, зачастую, как доминирующего проекта своей жизни, предполагает

детоцентричность, активную стимуляцию развития ребёнка во всех сферах, веру в исключительную позицию матери. В соответствии с точкой зрения Р.В. Овчаровой, Н.Ю. Молостовой, К.Н. Поливановой, Е.И. Акинкиной, Ю.В. Мисиюк, данный подход помимо позитивных моментов, в случае чрезмерно выраженных установок на *эссенциализм, трудность* и низкую *удовлетворённость* родительской ролью, также является одним из факторов формирования высокого уровня родительского стресса, наряду с переживанием воспринимаемого стресса, способного привести к эмоциональному выгоранию матери. Выводы, полученные в предыдущих исследованиях моделей интенсивного материнства у российских женщин, на наш взгляд, нуждаются в дополнении – раскрытии тех глубинных личностных структур материнского самовосприятия и самоактуализации, которые будут способствовать более эффективной родительской деятельности и сохранению образовательно-воспитательного потенциала семьи в условиях нахождения отца-участника СВО в зоне боевых действий.

Проблема совладания с родительским стрессом в условиях проведения специальной военной операции остается недостаточно изученной на сегодняшний день. Особенно остро встаёт разработка вопросов, касающихся стратегий и способов реализации процессов преодоления стресса, а также зависимости выбора средств копинга от индивидуальных особенностей, уровня родительского и воспринимаемого стресса.

Преодоление стрессовых реакций связано с использованием определённых стратегий совладания. Копинг представляет собой способность родителя регулировать уровень напряжения и эмоционального дискомфорта, возникающего под воздействием стрессоров. Копинг квалифицируют как конструктивный или деструктивный, опираясь на представление о наличных ресурсах, интроективно усвоенных бессознательных паттернах реагирования в стрессовых ситуациях семейного взаимодействия и доступности того уровня рефлексии, что способен обеспечить целенаправленность и осознанность усилий по совладанию. При эффективном копинге стресс не оказывает

разрушительного воздействия, но снижение эффективности может привести к дистрессу.

Бессознательные механизмы, такие как искажение восприятия, избирательное внимание, отрицание эмоций, элементы личностной диссоциации – выполняют регулирующую функцию, формируя психологическую защиту от стресса. С данной точки зрения, эмоциональное выгорание рассматривается как часть защитной реакции психики от социально-психологических воздействий, превышающих адаптационные возможности. В этом ключе эмоциональное выгорание определяется как часть комплексной защитной реакции в ситуации продолжительного стресса [24].

Вопросы когнитивной регуляции негативных эмоций по-прежнему остаются открытыми. Не существует единой точки зрения на роль эмоционально-ориентированного копинга в системе когнитивно-поведенческих стратегий.

Интеракционистская теория стресса рассматривает поэтапную оценку стрессовой ситуации, при которой субъект стремится спрогнозировать последствия и оценить ресурсы для выбора копинговых усилий. Стратегии делятся на эмоционально-фокусированные и проблемно-фокусированные [198]. Проблемно-ориентированные стратегии характерны для ситуаций с минимальными последствиями, а эмоционально-ориентированные преобладают в трудноразрешимых ситуациях при отсутствии ресурсов.

Данная концепция подвергается критике, утверждающей, что эмоциональные стратегии совладания являются более ранними онтогенетически и филогенетически закреплёнными формами реагирования на стресс [173], [174], [190].

Представляет интерес описание механизма аффективной реакции на стрессовое воздействие, которое предлагают А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия: «...если нарушение иннервации и координации отдельных систем реакций есть основной механизм аффекта, то какими же реактологическими процессами этот механизм вызван? Мы полагаем, ...что нормальное, не аффективное поведение,

характеризующееся координированными реакциями, есть лишь выражение некоторого динамического равновесия организма и среды: среда посылает организму некие раздражения, которые получают в нем свои адекватные реакции, возвращающиеся опять на среду. Нормальное, не аффективное поведение сводится именно к такому динамическому равновесию. Совсем иные механизмы характерны для аффективного поведения. В этом случае нарушается координация реакций, нарушается нормальная иннервация организма, нарушается равновесие организма со средой: среда посылает организму раздражения, количественно слишком интенсивные, или качественно специфические..., на которые организм не может в силу чего-либо ответить адекватными реакциями. Возбуждение нервно психического аппарата, вызванное таким раздражителем, не находя себе адекватной реакции, остается «неотреагированным», ищет себе иных выходов и находит их в изменениях иннервации внутренних органов и «внешней» скелетной мускулатуры. Так возникает характерная картина аффективного поведения, с его нарушением иннервации и координации движений, появлением тремора и массы «лишних движений» и общим нарушением наиболее экономичного приспособления к внешнему миру» [80].

На наш взгляд, стрессовое воздействие активизирует одновременное включение эмоционально-фокусированного и проблемно-фокусированного копинга, при этом их соотношение определяется как личными качествами человека, так и спецификой конкретной ситуации.

Изучение значимости и роли различных когнитивных стратегий преодоления стресса, с учетом характеристик стрессового фактора, требует взаимодействия рефлексии и целенаправленных когнитивных действий индивида как специфических ментальных моделей. Эти модели формируются под влиянием индивидуальных мыслительных процессов и позволяют контролировать эмоциональные реакции в стрессовых обстоятельствах [185]. Выбор стратегии когнитивной регуляции эмоций ситуационно обусловлен, но доказано, что некоторые стратегии применяются чаще других. Далее будут

рассмотрены стратегии, представляющие интерес для данного исследования в контексте поиска эффективных подходов к когнитивной регуляции эмоций.

Принятие – это осознание и признание свершившегося факта, сопровождаемое примирением с произошедшим. Исследования показывают, что данный способ эмоциональной регуляции положительно связан с оптимизмом, коммуникабельностью и уверенностью в себе, и обратно пропорционален тревожности.

Позитивный пересмотр – заключается в поиске потенциальных выгод негативного опыта или его позитивного влияния на личностный рост.

Переключение на планирование – это перенаправление мыслей на конкретные шаги для преодоления угрозы, не подразумевающее их реального осуществления, а имеющее значение лишь в рамках совладающего поведения. Данная стратегия также прямо связана с оптимизмом и высокой самооценкой, и обратно – с тревожностью.

Положительная перефокусировка – это отвлечение от текущего состояния с помощью приятных воспоминаний или предвосхищений. При явном положительном влиянии данного вида копинга, по факту, перефокусировка является формой внутренней отстраненности, и поэтому не всегда эффективна в долгосрочной перспективе и может препятствовать адаптивному поведению.

Помещение в перспективу – это временное отстранение от негатива, подчеркивающее его относительность.

Вместе с тем неэффективные реакции, например, *катастрофизация* (преувеличение негативных последствий) и *сосредоточение на негативных моментах прошлого (руминация)* связаны с ухудшением адаптивных возможностей и депрессией. *Самообвинение*, как и *обвинение других*, также связаны с тревожностью, депрессией и низкими эмоционально-психологическими ресурсами. Виды копинга, включающие *самообвинение*, *обвинение окружающих* и *катастрофизацию*, единогласно считаются неэффективными.

Таким образом, рассматривая родительский стресс как фактор, влияющий на детско-родительские отношения и одновременно являющийся их результатом, можно утверждать, что накопительное воздействие стресса способно спровоцировать эмоциональное выгорание у родителя. Эффективный родительский копинг, таким образом, можно связать с когнитивными стратегиями *принятия, позитивного пересмотра, переключения на планирование, положительной перефокусировки*, которые прямо коррелируют с такими личностными ресурсами, как оптимизм, чувство собственного достоинства, коммуникативность, высокая самооценка, уверенность в себе. Также в современных исследованиях, фокусированных на профилактике и преодолении эмоционального выгорания, подлежит анализу понятие «жизнестойкость» или устойчивость [146], предпринимаются попытки валидации новых методик, измеряющих устойчивость [182].

В исследованиях, решающих задачи сопровождения семьи в кризисных условиях проведения СВО, подчёркивается необходимость выработать стрессоустойчивость, укрепляя установку на активное преодоление трудностей, что позволит комбатантам, а также членам их семей «быстрее и успешнее адаптироваться к условиям травмирующего дистресса, перестроить восприятие неблагоприятной ситуации – на благоприятное, научиться относиться к ней не как к безысходной, а как к контролируемой, подвластной изменениям, выработать у членов семьи участника СВО готовность преодолевать трудности вместе с ним» [46, с. 277].

Изучение стратегий, повышающих стрессоустойчивость, привели к разработке теории сохранения ресурсов, рассматривающей копинг в контексте социальных связей и возможностей реализации социального интеллекта посредством ассертивных действий [190]. Просоциальные ресурсы преодоления родительского стресса определяют индивидуальную способность изменять негативные последствия воздействия повседневных родительских стрессоров посредством проявления социального интеллекта на высокоорганизованном уровне. Данная способность, являющаяся основой для сохранения

психологической устойчивости рядом авторов определяется как *социальная креативность* – совокупность социально-психологических характеристик родителя, позволяющих воспринимать ребёнка как ценность, выстраивать с ним конструктивные взаимоотношения на условиях принятия и социальной кооперации, способствующих успешной социализации ребёнка, как основной цели родительского труда [106], [169], [193].

Социальная креативность, являясь важной чертой социально-психологической компетентности личности, играет ключевую роль для родителя, являющегося активным и созидательным участником ежедневного межличностного взаимодействия, заключающегося в развитии и воспитании ребенка [70]. Поскольку с точки зрения родительских установок и родительского самовосприятия компетентным можно считать только родительство, способствующее успешной социализации и адаптации ребёнка как продукта семейного воспитания, родительская успешность напрямую зависит от эффективности построения отношений с детьми [123], [192].

В структуре социального интеллекта, тесно связанного с понятием социальной креативности личности, выделяют познавательный, эмоциональный, ценностно-мотивационный и деятельностный аспекты [79], [132]. Их гармоничное сочетание в рамках семейного общения способствует глубокому пониманию родителем как себя, так и своего ребенка. Это единство также обеспечивает эмоциональную стабильность, сопереживание, деликатность чувств и аксиологизацию восприятия, выступающее ключевым фактором для эффективной коммуникации.

Некоторые исследователи рассматривают социальный интеллект как более обширную конструкцию, охватывающую эмоциональный интеллект. При этом они проводят различие между внутриличностным и межличностным аспектами эмоционального интеллекта. «Межличностный эмоциональный интеллект» нередко в литературе используется аналогично термину «социальный интеллект» [19], [57], [111], [130], [143]. Внутриличностный эмоциональный интеллект характеризуется рефлексией по отношению к собственным

эмоциональным состояниям, их наблюдению, анализу причин и условий протекания эмоциональных реакций, поиску возможностей объяснять и контролировать их, а также способов их адекватного выражения [65]. Среди проявлений межличностного эмоционального интеллекта отмечается способность к декодировке экспрессивных проявлений эмоций других людей, интуитивно-сенсорное восприятие эмоционального уровня общения, умение воздействовать на эмоциональное состояние партнёров по коммуникации, инициировать либо трансформировать определённое восприятие эмоций и отклик на чувства окружающих, что неразрывно связано с реализацией социального интеллекта. Этот интеллект проявляется в способности понимать и предвидеть мотивы, цели и последствия действий других людей, а также собственных действий в процессе взаимодействия [92].

В концепции социальной креативности, созданной на основе структурного анализа социального интеллекта, выделяются следующие компоненты:

- социальный интерес, социальная самоактуализация личности;
- наличие мотивационно-потребностной направленности личности как субъекта коммуникативной деятельности, испытывающего потребность в общении и установлении отношений с окружающими;
- развитая способность к пониманию социальных ситуаций, позволяющая верно оценивать взаимодействие между людьми и выстраивать соответствующее поведение.
- социальное воображение, позволяющее генерировать новые способы реагирования в проблемных ситуациях социального взаимодействия [106].

Последний компонент, вероятнее всего, является основополагающим для отграничения понятий социальная креативность и социальный интеллект, которые зачастую представляются исследователям идентичными, что, с нашей точки зрения, является неправомерным, как и попытки измерения социально-психологической компетентности, содержательно связанной с социальной креативностью, тестами социального интеллекта [92].

Семья как сложная структура, обладающая иерархичностью ролей, системными связями, границами, с их потенциальной проницаемостью, является той областью реализации социальной креативности, где пересекаются микро- и макросоциальный уровни культурного контекста, связанного с обеспечением эффективной коммуникации членов семьи внутри неё, а также со внешним окружением под руководством семейного лидера, обладающего необходимым уровнем социально-психологической компетентности. Социальная креативность как многокомпонентное образование индивидуально-личностной активности субъекта взаимоотношений включает в себя: способность устанавливать продуктивные контакты с участниками коммуникации, нейтрализовывать напряжение и негативные эмоциональные реакции в проблемных ситуациях взаимодействия, продуцировать эффективные стратегии преодоления в ситуациях фрустрации, находить конструктивные решения при возникновении конфликтов [161], [162], [168], [195], [218]. Одновременно с этим реализация образовательно-воспитательной функции семьи в период высоких стрессовых нагрузок, близости к экстремальной ситуации, интенсификации и цифровизации родительского труда, зачастую демонстрирует коммуникативный кризис взаимодействия матери и ребёнка, характеризующийся феноменом вынужденных контактов, вербальным насилием, обусловленным отрицательной коммуникативной самореализацией, выступающей на передний план, когда присутствует эгоизм личности, проявляющийся в предпочтении собственных интересов [98]. В связи с этим важно подчеркнуть, что эффективность материнства как потенциально стрессогенной деятельности в семьях участников СВО определяется не только, и не столько специальными знаниями, умениями и навыками, сколько личностными свойствами, в числе которых такая важная характеристика, как устойчивость. Устойчивость или жизнестойкость является важным компонентом адаптивности личности и ресурсом реализации социальной креативности, положительно связанной со здоровой склонностью личности в плане самооценки, самоэффективности и оптимизма, и отрицательно – с

неадаптивными личностными состояниями, в числе которых называются депрессия, тревога и чувство вины [88].

Вопросы исследования возможностей измерения социальной креативности, как и креативности в широком смысле, остаются важной методологической задачей для современной практической психологии [21], [22], [37], [38], [57], [111], [130]. И.Э. Стрелкова предложила использовать для психодиагностики социальной креативности адаптированный вариант проективных заданий из теста фрустрационных реакций Розенцвейга [38].

В условиях адаптации семейного воспитания к вызовам современности, изучение механизмов социальной креативности как личностного ресурса, обеспечивающего устойчивость к стрессу приобретает особую значимость. Эффективное управление родительской деятельностью в кризисных ситуациях требует формирования новых социально-психологических умений, точной оценки стрессовых факторов, гибкой способности к планированию и выполнению образовательно-воспитательной функции семьи.

1.3. Эмоциональное выгорание матерей как фактор дезадаптации младших школьников в психолого-педагогической проблематике

Отсутствие отца в связи с необходимостью участия в военных действиях и сложившаяся по этой причине общая семейная обстановка оказывает существенное влияние на детское восприятие, трансформируя или дестабилизируя эмоциональное состояние ребёнка, оказывая влияние на его познавательную активность и личностное становление, что формируются под воздействием стресса и тревоги матери. Детский стресс, в свою очередь, может быть спровоцирован как реальной, так и кажущейся опасностью, характерной или нехарактерной для детского возраста, и часто влечет за собой дезадаптацию, проявляющуюся в следующих сферах: когнитивной (трудности с концентрацией, забывчивость, снижение обобщающей способности), эмоциональной (перепады настроения, враждебность, тревожность, плаксивость и пр.), поведенческой (протестные реакции, демонстративное

поведение, воровство, аддикции и пр.), психосоматической (например, недержание мочи, проблемы с пищевым поведением, цефалгии, гастралгии и др.). Воспитательные методы, применяемые родителями, могут играть ключевую роль в преодолении или усугублении этой дезадаптации [117]. Зачастую длительное отсутствие отца, участвующего в специальной военной операции (СВО), негативно сказывается на психологическом состоянии матери, приводя к эмоциональному истощению в результате постоянного стресса. Материнские переживания, вызванные усталостью, длительной разлукой с супругом, призванным для участия в боевых действиях, тревогой за его жизнь и здоровье, влекут за собой искажение ощущения собственной эффективности как родителя и снижение образовательного-воспитательного потенциала семьи. Уменьшение позитивного взаимодействия между матерью и ребенком, как одно из проявлений эмоционального выгорания у матери, нередко становятся причиной трудностей в адаптации детей младшего школьного возраста [11]. Эти факторы в совокупности создают неблагоприятную обстановку для развития ребенка, затрудняя его эмоциональное, интеллектуальное и личностное развитие.

Во второй половине XX века эмоциональное выгорание привлекло внимание исследователей как синдром психического и физического истощения от работы, требующей постоянного контакта с другими людьми, тогда же Н. Freudenberger использовал термин «burnout» – выгорание [183]. До введения этого термина в 1974 г. феномен эмоционального выгорания рассматривался как конечное звено в цепочке «профессионального стресса», в крайнем своём проявлении представляющего неспособность справиться с фрустрирующим воздействием рабочих стрессоров, ведущую к моральному разложению и снижению трудовой производительности [204].

Забота о маленьком ребенке – период, требующий огромных усилий. Поэтому впоследствии были проведены параллели между «синдромом профессионального выгорания», и психоэмоциональными проблемами, с

которыми сталкиваются матери, выполняя свои родительские обязанности [205].

Новейшие исследования показывают, что «современные взрослые считают выполнение родительских обязанностей одним из наиболее трудных испытаний в своей жизни» [206]. В связи с этим в психологии часто сравнивают, а иногда и приравнивают родительское эмоциональное выгорание к синдрому профессионального выгорания. Однако, согласно Международной классификации болезней, профессиональное выгорание определяется как «синдром, возникающий в результате хронического стресса на рабочем месте, который не распространяется на другие сферы жизни» [85]. Данное определение зачастую подвергается критике с точки зрения психиатрической нозологии, как не представляющее достаточных обоснований для дифференциации от расстройств, имеющих сходные черты: депрессивного, тревожного расстройства, расстройства адаптации, посттравматического стрессового расстройства и некоторых других [98], [103], [107]. На сегодняшний день продолжают проводиться исследования, демонстрирующие наличие несомненной корреляции между симптомами эмоционального выгорания и ухудшением физического здоровья [158], [187], [199], [200]. Тем не менее в научной среде по-прежнему нет единого мнения, является ли синдром эмоционального выгорания болезнью в строгом клиническом аспекте или наблюдаемые симптомы относятся к психике здорового человека, перегруженного необходимостью адаптации к трудностям выполняемой деятельности, которые субъективно воспринимаются как превышающие наличные ресурсы? Ответ на данный вопрос в отношении эмоционального выгорания российских матерей представляется тем более проблемным, в связи с укоренившейся традицией избегания психиатрических освидетельствований как потенциально несущих угрозу стигматизации, постановки на диспансерный учёт и предполагаемых последующих осложнений, привыкания к психотропным препаратам, возможной госпитализации, разлучения с ребёнком, боязни, что супруг лишит родительских прав в случае конфликта и пр.

Существуют мнения, что с медико-психологической позиции более оправдано считать эмоциональное выгорание предиктором развития психотических расстройств без отождествления или включения в структуру последних.

Данные противоречия имеют следствием то, что фактически на сегодняшний день в научном дискурсе материнства, представляющим собой конгломерат разнородных исследований, отсутствует строгая терминология в описании феномена эмоционального выгорания матерей. В англоязычных источниках преимущественно используется более широкий термин *parental burnout*, реже в качестве синонима используется словосочетание *maternal burnout*, указывающие на субъекта, переживающего состояния, но не затрагивающие содержательной стороны этого состояния. И никогда *emotional burnout in mothers* – встречающееся только в переведённых с русского англоязычных статьях, остаётся неясным, свидетельствует ли данное употребление о большей фокусировке российских исследователей на содержательной, и в частности, эмоциональной составляющей описываемого явления. В то же время в русскоязычных текстах в отношении материнского выгорания закрепилось употребление *эмоциональное выгорание*, хотя нередко как синонимичное употребляется *психическое выгорание*, на самом деле, возможно, являющееся более правомерным, ввиду того, что среди большого количества симптомов, перечисляемых специалистами в отношении синдрома эмоционального выгорания традиционно выделяется три основных группы, которые помимо аффективных (эмоциональная лабильность, слезливость, раздражительность, апатия и др.) объединяют также когнитивные (деперсонализация, трудности концентрации, ухудшение памяти, ригидность мышления, циничность и др.) и мотивационные нарушения (редукция личных достижений, исчезновение старания, заинтересованности в родительской деятельности). Как замена термину *эмоциональное выгорание* в работах отечественных исследователей можно иногда встретить «*эмоциональное сгорание*», вероятно, восходящее к работам Б.Г. Ананьева, изучавшего данную проблематику в области профессиональной деятельности [4]. Также следует

отметить достаточно слабое разграничение как в отечественной, так и в зарубежной литературе понятий *эмоционального выгорания родителя* и *родительского стресса*. Категориальными признаками эмоционального выгорания матерей, в отличие от стрессовой реакции с хроническим течением, также содержащей аффективно-когнитивный и поведенческий компоненты, по мнению зарубежных исследователей, выступают: эмоциональное истощение; перегрузка и потеря удовольствия от выполнения образовательно-воспитательной функции; эмоциональное дистанцирование от своих детей; и контраст между ожиданиями родительской роли и действительностью [206]. В трудах современных отечественных психологов отмечается, что родительский стресс не следует путать с эмоциональным выгоранием, которое родители испытывают, когда их репертуар активного совладающего поведения ограничен в силу индивидуально-личностных особенностей, родительских установок, дисфункциональных паттернов семейного поведения, истощенностью энергетических ресурсов – и подавляет их возможности справляться с проблемными ситуациями детско-родительского взаимодействия [55], [136], [144].

Долгое время как в отечественной, так и в зарубежной науке эмоциональное выгорание матерей рассматривалось в контексте особой профессиональной деятельности. Поначалу в отношении матерей, воспитывающих детей-инвалидов, детей с особенностями в психофизическом развитии, с тяжёлыми соматическими заболеваниями [65], [89], [93], [107], затем и матерей благополучных детей раннего возраста, находящихся в отпуске по уходу за ребёнком до трёх лет [17], [33], [136], [209], [217]. И лишь в последнее десятилетие появился ряд работ, утверждающих специфичность материнской деятельности, обусловленную глубинным изучением структуры материнской идентичности женщины, родительскими установками, ценностно-смысловой и мотивационной направленностью современного родительского субъектогенеза [29], [58], [88], [199], [207], [214], [221], [225]. Риски развития эмоционального выгорания у матерей, воспитывающих детей с нормативным

развитием, в фокусе настоящего исследования являются результатом военно-политической обстановки, необходимостью участия отца в зоне боевых действий, приближенностью семейной ситуации к условиям экстремальной, а также присущий современному обществу всё возрастающий вектор индивидуализации и отдельности каждого человека, приоритет личного над коллективным, разрушение традиционных семейных связей, усугубление цифровой дистантности и сокращение микросоциального окружения.

Наиболее частые признаки эмоционального выгорания у матерей, рассматриваемые отечественными психологами, включают в себя: отстраненность и поверхностное отношение к нуждам ребенка, ослабление способности к сопереживанию, повышенную вспыльчивость, чувство беспокойства, негативную оценку себя в качестве родителя и ощущение изолированности от общества [17], [18], [33], [92].

Среди внешних обстоятельств, способствующих развитию эмоционального выгорания у матерей, выделяются особенности их деятельности, схожие с «помогающими» профессиями, ориентированными на непрерывное взаимодействие с людьми:

- завышенные ожидания относительно качества материнского труда;
- нехватка объективной оценки и внешнего одобрения вложенных усилий;
- непредсказуемость итогов материнской заботы и воспитания;
- постоянное взаимодействие матери и ребенка, отсутствие возможности полноценного отдыха и переключения внимания [136].

Материнские завышенные ожидания к себе, подпитываемые социальным давлением, лежат в основе родительского перфекционизма. Это приводит к усиленному чувству вины, дистрессу и, как следствие, к развитию симптомов эмоционального выгорания [114]. Отсутствие преемственности между поколениями, доступность цифровых источников информации, разнообразие литературы, часто включающей в себя несогласованные советы по воспитанию, обучению, развитию и лечению детей, которые зачастую не помогают, а напротив, только увеличивают тревогу и стресс матерей, в совокупности

создавая благоприятную почву для эмоционального истощения [56]. В зарубежных исследованиях при описании тревожного поведения матерей с эмоциональным выгоранием, подверженных влиянию «экспертных» мнений в сети Интернет введён термин «cyberchondria» – поиск симптомов и самостоятельная постановка диагнозов на основе информации с веб-страниц [175], [217].

Данный вывод подкрепляет точку зрения ряда российских ученых, рассматривающих материнство как специфическую деятельность, отличающуюся необходимостью выполнять множество задач одновременно, разнообразием функций, которые мать выполняет в процессе взаимодействия с ребенком, и повышенными ожиданиями общества относительно результатов материнского труда, а именно – успеха ребенка и его адаптации к быстро меняющемуся миру.

Подобная концентрация на раннем развитии ребенка создает благоприятную почву для хронического стресса и эмоционального выгорания у матерей [55]. Стремление общества к тому идеалу, где мать жертвует своими интересами, личными амбициями и профессиональным ростом ради максимального всестороннего развития ребенка и сопровождения его на всех этапах взросления дошкольного и младшего школьного периодов, в ситуации дополнительной стрессовой нагрузки в связи с отсутствием отца-участника СВО часто приводит к истощению ее ресурсов – физических, психологических, эмоциональных [131].

В связи с этим в числе главных проблем, изучаемых сегодня специалистами в области материнства, вызывает интерес следующая: по какой причине появление и уход за ребенком становятся настолько мощным источником стресса для значительного числа женщин, что это вызывает серьезные нарушения адаптации, в числе которых послеродовая депрессия или эмоциональное выгорание, особенно резко проявляющиеся в условиях кризиса и неопределённости. Рассмотрение родительского выгорания в ракурсе континуума «толерантности-интолерантности к неопределённости» в условиях

современных вызовов приводит к необходимости изучения и оценки глубинных ресурсов жизнеосуществления [52].

Измерение эмоционального выгорания матерей началось с адаптации опросников профессионального выгорания к специфике родительской деятельности. Методики, адаптированные к российской выборке В.В. Бойко; Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой; Л.А. Базалева, И.Н. Ефимовой, структурно основывались на трёхкомпонентной концепции эмоционального выгорания Maslach-Jackson. Три основополагающих компонента, в соответствии с данной концепцией, это: *эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личностных достижений* [205].

Одной из первых в отечественной науке обратилась к исследованию эмоционального выгорания женщин, являющихся матерями детей с нормативным развитием Л.А. Базалева. В центре внимания работ автора – взаимосвязь между материнским отношением к ребенку и уровнем развития эмоционального выгорания. Многолетние изыскания привели к выводу о том, что возникновение эмоционального выгорания может быть вызвано не только профессиональной деятельностью, но и напряжённым взаимодействием между родителем и ребенком. В соответствии с этим описаны определённые симптомы эмоционального выгорания, характерные на разных фазах психической напряжённости для матерей детей с нормативным развитием. Опросник, созданный Л.А. Базалева на основе многолетних исследований, позволяет оценить уровень выгорания, возникающего из-за множества стрессовых факторов, связанных с физическими, психическими и психологическими сложностями материнства, с которыми женщины не могут справиться самостоятельно и нуждаются в психологической помощи и социальной поддержке [17].

На сегодняшний день доказано, что количество и выраженность симптомов эмоционального выгорания являются прямыми показателями тяжести эмоционального выгорания и определяют его неблагоприятные последствия [181]. Одно из крупнейших исследований было проведено

коллективом финских учёных, в ходе которого были проанализированы данные из 42 стран на пяти континентах (в общей сложности 17 409 отцов и матерей). Целью исследования было выявить степень распространения и особенности выраженности эмоционального выгорания среди родительской популяции в обществах разных культур. В результате исследователи обнаружили, что культурный фактор в значительной мере влияет на уровень распространенности эмоционального выгорания – чем выше культурный индивидуализм, тем выше уровень эмоционального выгорания [159]. Однако эти исследования проводились с использованием формального подхода, ориентированного на переменные, в соответствии с которым показатели эмоционального выгорания определяются как сумма прямых оценок четырех факторов. Исходя из этого, как и в других областях психологии и образования, экологическую и реалистичную перспективу может обеспечить изучение эмоционального выгорания только с позиции личностно-ориентированного подхода.

В психотерапевтической практике важна дифференциация эмоционального выгорания от схожих по симптоматике расстройств аффективного спектра. В частности, от депрессивных, тревожных расстройств, астенического синдрома, посттравматического стрессового расстройства, расстройства адаптации и др. Разграничение симптоматических признаков и клинических проявлений нозологических единиц представляет первостепенное значение при подборе диагностического инструментария, адекватного выделяемым критериям заболевания. Однако те методики, которые на сегодняшний день используются в области изучения картины эмоционального выгорания, являются преимущественно опросниками самоотчёта, как отмечается, некоторыми авторами [98], [103], [107], не всегда способными измерить заявленный параметр ввиду несовершенства шкал, неадекватности форм содержательной наполненности и недостаточной точностью выявления структурных взаимосвязей феномена. Кроме того, исследователями недостаточно учитывается факт возможного влияния на результаты самоотчётов (к которым относятся практически все формы опросников эмоционального выгорания)

эффекта Хоторна, искажающего поведение испытуемых, заранее знающих или предполагающих цели эксперимента и ведущих себя соответствующим образом.

Принимая во внимание указанные выше критические замечания, следует заметить, что в практике психолого-педагогического сопровождения личностно-ориентированный подход, смягчающий строгий детерминизм, позволяет оценивать эффективность работы психолога по соответствию выбранных методов и тактик психолого-педагогического сопровождения адекватно задачам запроса клиента. Предпочтение отдаётся появлению у человека новых переживаний, решений и оценок динамики своего состояния, то есть ощущению личного благополучия, так называемого *well-being* [73], что позволяет психологу сосредоточиться на обучении личности новым способам взаимодействия с окружающими, с миром и самим собой.

В настоящем исследовании эмоциональное выгорание матери рассматривается нами, в первую очередь, как фактор родительского неблагополучия, актуальный в отношении вопросов возникновения школьной дезадаптации учащихся из семей участников СВО.

Начало обучения в школе – важный этап в становлении личности ребёнка, период активного освоения культурного опыта, расширения социальных связей. «Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте» [35]. Если ребенок не уверен в своих учебных способностях, это негативно сказывается на его развитии [140]. Успешное прохождение адаптации к учебной деятельности формирует у младшего школьника уверенность в своих силах, неудача – чувство некомпетентности и неполноценности [23]. В круг значимых для младшего школьника отношений вступают учитель и товарищи по учебной деятельности, образовательная среда как новое пространство взаимодействия внутри школьной и семейной жизни. Детско-родительские отношения продолжают оставаться одним из основных компонентов социальной ситуации развития интеллекта, эмоционально-волевой регуляции и личности младшего школьника [5], [44].

Инициативность, активность, интерес к учебе, желание соревноваться и пробовать себя в разных областях – важные черты детей этого возраста, способствующие гармоничному развитию. Однако отсутствие поддержки, критика со стороны учителей и родителей, отторжение и буллинг в кругу сверстников могут привести к чувству некомпетентности, неполноценности и школьной дезадаптации [59].

Для формирования адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание атмосферы психологического комфорта и поддержки со стороны учителей и родителей. Внутреннее неблагополучие негативно влияет на развитие личности учащегося и становится значимым фактором дезадаптации [39]. Исследования учебной мотивации младших школьников показывают, что чем больше родители поддерживают и контролируют выполнение домашних заданий, тем выше познавательная вовлеченность детей [61], [62], [203], [208].

Общепризнанно, что является обоснованным выделение в группу риска дезадаптации детей с отклонениями в развитии, детей родителей, страдающих зависимостью, с низким уровнем социальной ответственности, а также детей, подвергшихся физическому и психологическому насилию [62], [76], [96]. Однако, в условиях участия отца в зоне боевых действий СВО, ребёнок может проявить дезадаптацию по причине неэффективной реализации образовательно-воспитательной функции семьи, единолично выполняемой матерью ребёнка, находящейся в условиях эмоционального истощения вследствие высоких стрессовых нагрузок в ситуации неопределённости и риска [90]. Другими словами, матери, пребывающие в тревоге за жизнь и здоровье близкого человека, могут испытывать неудовлетворенность своей родительской ролью и высокий родительский стресс, создающий трудности в выполнении образовательно-воспитательной функции семьи [15]. Длительное переживание стресса, в свою очередь, зачастую обуславливает возникновение у матери эмоционального выгорания [46], [64]. Весомая роль в формировании дезадаптации младших школьников определяется появлением в родительском

отношении таких компонентов, как эмоциональная скупость, безразличие к ребёнку, раздражение, вспышки агрессии, деперсонализация, то есть потеря связи с обычным самопредставлением, обесценивание своей родительской значимости, слезливость, психосоматические симптомы и т.д. [9]. Также доказано, что эмоциональный стресс матерей может усиливаться, когда они берут на себя дополнительную ответственность за домашнее образование, подвергая риску свое психическое здоровье, отношения с ребенком, супругом, семьей и обществом в целом, пытаясь быть одновременно «хорошими матерями» и «хорошими учителями» [160], [163], [199].

Психолого-педагогическое сопровождение, направленное на преодоление тревоги, страхов, агрессии, как правило, лежащих в основе дезадаптации школьников из семей с нарушенным детско-родительским взаимодействием, может оказаться эффективным при опоре на методы арт-терапии, как подтвердившие соответствие задачам развития психологической устойчивости, эмоционально-волевой регуляции и социальной адаптации к образовательной среде, повышению академической успеваемости учащихся [50], [76], [84], [96]. Однако без сопровождения семьи в реализации образовательно-воспитательной функции, направленного на преодоление эмоционального выгорания матери младшего школьника и выработку ею оптимальных стратегий совладания с родительским стрессом, работа с ребёнком может оказаться не только малоэффективной, но даже усугубить его психологические проблемы [109], [118], [124]. Так как тревога, агрессия, психосоматические и поведенческие симптомы дезадаптации выполняют определённую защитную функцию психики, сняв которую, мы рискуем в ещё большей степени «разбалансировать» ребёнка неблагоприятными факторами среды [26], [34], [134].

Проанализировав пути и механизмы возникновения родительского стресса, эмоционального выгорания и связанных с ними нарушений детско-родительских отношений, мы можем видеть системный семейный характер дезадаптации, который в практике психолого-педагогического сопровождения

большинством матерей признаётся только в отношении ребёнка. Выражаясь языком С. Минухина, именно ребёнок чаще всего манифестирует проблему семьи, будучи представлен как «идентифицированный пациент» [87]. Тем не менее решение проблемы дезадаптации младшего школьника может быть эффективно осуществлено только при осознанной включённости всех членов дисфункциональной семьи [152] или, в ситуации нахождения отца в зоне боевых действий СВО, матери ребёнка, которая по факту возникновения эмоционального выгорания в первую очередь нуждается в психологической помощи и поддержке.

Дефицит ресурсов, как основная причина усиления родительского стресса, значительно повышает вероятность возникновения эмоционального выгорания, ухудшает способность эффективно воспитывать детей и принимать их индивидуальность [49], [139]. Наряду с этим современный биопсихосоциальный подход, предложенный Дж. Энгелем в 1977 г. подчеркивает важность когнитивного, эмоционального и социального развития индивида для поддержания психического и физического здоровья.

Психологическая устойчивость как условие благополучного проживания критических ситуаций, преодоления и профилактики родительского выгорания, рассматривается современными авторами с точки зрения сформированности просоциальных стратегий копинга [19], [70], [86], [92], [141], [195], [220], ассоциированных с развитием социальной креативности родителя, то есть, умения налаживать доверительные отношения с ребенком, понимать причины собственного поведения и поступков ребенка, осознавать и оценивать эмоциональное состояние – своё и ребёнка, а также способность генерировать и разрабатывать эффективные стратегии разрешения проблемных ситуаций в процессе реализации образовательно-воспитательной функции семьи.

Выводы по первой главе

В данной главе нами рассмотрены основные теоретические понятия, положенные в основу эмпирического поиска путей преодоления школьной

дезадаптации в процессе психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции.

Анализ трудов отечественных исследователей показал, что первоочередными для формирования и развития личностных качеств ребёнка являются внутрисемейные отношения, специфика семейного воспитания, реализуемого в эмоционально-нравственном, ценностном, педагогическом аспектах. Семья – то психологическое и физическое пространство, что генерирует потребности ребёнка, одновременно предоставляя возможность их реализации во внутрисемейном и направленном вовне ракурсе. Это определяет её *образовательно-воспитательную функцию* через совокупность следующих компонентов: принятие родительской ответственности за образование и воспитание ребёнка, расширение психолого-педагогических познаний о способах построения благоприятных детско-родительских отношений, осуществление эффективного школьно-семейного взаимодействия, информированность о целях, задачах и методах педагогического процесса. Участие члена семьи в СВО отражается на каждом из компонентов образовательно-воспитательной функции семьи и проявляется дестабилизирующим влиянием повышенных эмоциональных нагрузок на единоличное осуществление родительских обязанностей матерью ребёнка-школьника.

Исторический ракурс позволяет проследить возникновение феномена эмоционального выгорания матерей как социальной проблемы, имеющей у истоков совокупность экономических, социальных и психологических факторов. В качестве теоретической базы для понимания эмоционального выгорания как фактора снижения эффективности образовательно-воспитательной функции родительства мы использовали модель Л.А. Базалевой. Эта модель наиболее комплексно описывает многогранность феномена эмоционального выгорания, выделяя следующие ключевые компоненты: эмоциональное истощение, деперсонализацию, снижение чувства родительской компетентности и социальную отчужденность.

Современные ожидания общества от родительства, постоянно возрастая и видоизменяясь, превращают материнство в специфический род деятельности, который, не являясь профессией в классическом понимании, всё же требует обучения специальным навыкам, особенно в условиях выполнения родительских задач, связанных с повышенными физическими и психоэмоциональными нагрузками. Усложнение представлений об «идеальном» родительстве и стремление матерей к самосовершенствованию ведут к воспитательному подходу, ориентированному на детоцентричность. Учет материнского эмоционального выгорания, вызванного необходимостью адаптироваться к условиям травмирующего дистресса, выработать эффективный стиль совладания, оказавшись в ситуации неопределенности и высокого уровня тревоги за жизнь близкого человека в условиях проведения СВО, является важной задачей при организации процесса оказания психолого-педагогической помощи семье и ребенку. Особенно в контексте проблемы школьной дезадаптации учащихся младших классов. Указанные аспекты делают необходимым рассмотрение эмоционального выгорания у матерей не только в рамках психологического понимания, но и как психолого-педагогическую проблему.

Родительский стресс возникает, когда взаимодействие с ребенком воспринимается как источник фрустрации, требующий от родителя значительных психоэмоциональных усилий для преодоления тревоги, раздражения, разочарования и негативных установок. Эти чувства часто связаны с нереалистичными ожиданиями и чрезмерными требованиями к ребенку или к себе как родителю.

В качестве теоретической базы исследования, посвященного стратегиям преодоления родительского стресса и профилактике эмоционального истощения, нами рассмотрены и обобщены основные теории когнитивной регуляции эмоций. Мы пришли к выводу, что важным элементом в структуре просоциального копингового поведения является социальная креативность – интегральная социально-психологическая характеристика, выступающая

ресурсом для совладания со стрессом. Мы определяем социальную креативность как многокомпонентную структуру, включающую эмоциональные, когнитивные, мотивационные и поведенческие аспекты. Эти компоненты активируются в значимых социальных ситуациях для поиска инновационных способов взаимодействия с окружающими.

Проведённый анализ существующих научных подходов показал недостаточную исследованность проблемы дезадаптации младших школьников в контексте эмоционального выгорания матерей, возникшего под воздействием длительного стресса вследствие участия отца ребёнка в СВО. Проблема дезадаптации младших школьников может получить эффективное разрешение только тогда, когда семья в целом стремится осознать и принять системный характер нарушений и затруднений, которые на практике в большинстве случаев признаются только в отношении ребёнка. В этом случае контакт психолога с матерями, жёнами участников СВО, должен иметь мотивирующую направленность, способствующую вовлечению матерей в работу по осознанию, изучению и преодолению эмоционального выгорания.

Таким образом, рассмотрев концепции родительского стресса и стратегий преодоления стрессовых ситуаций (копинга), мы пришли к выводу о том, что учёт материнского эмоционального выгорания, вызванного необходимостью адаптироваться к условиям травмирующего дистресса, выработать эффективный стиль совладания, оказавшись в ситуации неопределенности и высокого уровня тревожности за жизнь близкого человека в условиях проведения специальной военной операции, является важной задачей организации психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательной функции родителей в семьях участников боевых действий.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ СЕМЬЯМИ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

2.1. Дизайн констатирующего эксперимента

Современное общественное прогрессирование требует новых подходов к раскрытию индивидуальных возможностей обучающихся, равно как и к усилению образовательной структуры. В ситуации проведения специальной военной операции (СВО) особенно важен вопрос вовлечения семьи в процесс социально-психологической адаптации ребенка к учебному процессу [84].

Образование является ключевой деятельностью для младших школьников. В случае, когда ребенок испытывает недостаток уверенности в своих учебных способностях, нарушается гармоничное формирование его личности [35]. В целях успешной адаптации, развития и укрепления позитивной самооценки учащихся первых лет, возникновения у них чувства компетентности, соответствующего уровню школьных требований, учитель и родители должны постараться обеспечить необходимый психологический комфорт и поддержку [96], [119]. Однако на практике мы сталкиваемся с тем фактом, что с началом школьного обучения и возникновением новых более сложных требований к развитию у ребёнка интеллектуальных, коммуникативных, эмоционально-регуляторных, поведенческих навыков, психологическая поддержка бывает нужна матери младшего школьника [15], [88], [114]. Это стало особенно актуально для матерей, жён участников СВО, которые, не справляясь с большим грузом тревоги, страха, раздражения, часто и неадекватно кричат и ругают ребёнка, могут ударить, мучаясь после чувством вины, испытывают напряжение и/или чувство подавленности, вызванное трудностями во взаимоотношениях с ребенком, которые актуализировались в период его адаптации к школьной среде на фоне кризисной для семьи ситуации.

Нереалистичные ожидания женщин, вовлечённых в интенсивное материнство, создают условия для возникновения материнской фрустрации. Не имеющие в своем распоряжении адекватных методов воспитания и достаточных внутренних ресурсов для их применения, матери зачастую сталкиваются с продолжительным стрессом в ситуации нахождения отца в зоне боевых действий [46]. Это состояние, в свою очередь, способно вызвать синдром эмоционального выгорания. Перманентное напряжение, которое испытывает мать, едва ли может способствовать успешной адаптации ребенка к новым реалиям школьной жизни.

Неурегулированные внутренние противоречия, чувство страха, раздражения, тревоги, переживание неблагополучия, которые охватывают мать в результате близости к экстремальной ситуации, приводят к нарушению детско-родительских отношений и могут затруднить предоставление младшему школьнику необходимой поддержки [61], [154]. В первую очередь *эмоциональной* поддержки, которая особенно важна на начальной ступени обучения в школе [62].

Выраженный родительский стресс, эмоциональное выгорание у матерей, обращающихся за психологической помощью для своих детей, может существенно осложнить осуществление психолого-педагогического сопровождения. Специалистами выяснено, что более эффективной психологической работе с детьми способствуют такие факторы, как уверенность матерей в успешности своей родительской роли, их вовлечённость и активное участие в психолого-педагогическом процессе, приверженность психотерапии, выстраивание альянса с помогающим специалистом и некоторые другие. В то же время длительное переживание родительского стресса, высокий уровень нейротизма и психотизма у родителей, проявление враждебности и критики по отношению к ребенку, а также помогающему специалисту, оказывают негативное влияние на процесс психологического сопровождения детей [122].

Таким образом, проведение эксперимента продиктовано практической необходимостью удовлетворения запроса матерей на психологическую помощь и поддержку в преодолении дезадаптации детей младшего школьного возраста из семей участников СВО, на подбор эффективных способов реализации образовательно-воспитательной функции семьи.

Организация эмпирического исследования

Цель эмпирического исследования – выявление взаимосвязей между компонентами образовательно-воспитательной функции семьи и школьной дезадаптацией учащихся, разработка модели психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО.

Задачи эмпирического исследования:

1. Психодиагностика компонентов образовательно-воспитательной функции семьи и дезадаптации младших школьников из семей участников СВО.
2. Определение наличия значимых взаимосвязей между компонентами образовательно-воспитательной функции семьи и дезадаптации младших школьников.
3. Определение направлений и мишеней воздействия для организации последующего психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции.

Гипотеза – компоненты образовательно-воспитательной функции семьи, реализуемой матерями под влиянием специфических условий нахождения отца в зоне боевых действий, связаны с возникновением дезадаптации младших школьников из семей участников СВО.

Характеристики изучаемой выборки

Для проведения опытно-экспериментальной части исследования при помощи биографической анкеты (*Приложение 1*) была отобрана группа матерей, жён участников СВО, не менее 3 месяцев находящихся в зоне боевых

действий, обратившихся за психологической помощью в медицинский центр "Новомед-дети". Из общего объёма поступивших в психологическую службу запросов матерей из семей участников СВО нами были отобраны те, которые содержали признаки дезадаптации ребёнка младшего школьного возраста (подавляющее большинство), исключающие затруднения, касающиеся воспитания детей с установленным дизонтогенезом, детей с ранее диагностированными соматическими, неврологическими или психотическими расстройствами; а также детей дошкольного и подросткового возраста, как составляющие меньшинство и не представляющие репрезентативность выборки для нашего исследования. Таким образом, общее количество выборки составило 176 человек: 88 матерей и 88 детей младшего школьного возраста, обратившихся за помощью к психологу в 2023-2024 гг.

Социально-демографические характеристики матерей

Выборку на этапе констатирующего эксперимента составили 88 женщин в возрасте от 28 до 44 лет (M – 35 лет), 39 матерей (44%) с единственным ребёнком, 32 матери (36%) – с 2 детьми, 17 матерей (20%) имели 3 и более детей.

60 из 88 матерей (68%) воспитывают ребёнка в одиночку (по причине длительных (3–24 мес.) боевых командировок партнёра), 28 матерей (32%) проживают совместно с близкими родственниками, которые участвуют в воспитании младшего школьника.

Социально-демографические характеристики детей

56 мальчиков (57%) и 32 девочки (43%) в возрасте от 7 до 9 лет (m 8 лет), учащиеся 1-3 классов 24 муниципальных образовательных учреждений Калининградской области. 73 ребёнка (83%) посещает дополнительные кружки и секции интеллектуальной, спортивной и/или творческой направленности.

Обоснование методологии эмпирического исследования

На констатирующем этапе эксперимента компоненты образовательно-воспитательной функции семей участников СВО исследовались нами по показателям: уровень воспринимаемого стресса матерей, уровень родительского стресса матерей, уровень эмоционального выгорания матерей, стиль родительского отношения, выраженность установок на интенсивное родительство, уровень дезадаптации младших школьников, уровень тревожности младших школьников, уровень агрессивности младших школьников, характер сформированности учебной мотивации.

Выдвинутая гипотеза обусловила выбор методов исследования, включающих беседу, анкетирование, батарею психодиагностических методик.

1. Психодиагностика детей: *«СМАС шкала явной тревожности для детей»* в адаптации А.М. Прихожан; *Опросник «Определение уровня агрессивности у ребёнка»* Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко, 1992; *«Карты наблюдения Стотта»* в адаптации А.Ю. Панасюк и др., 1976; Методика *«Беседа о школе»* Т.А. Нежной.

2. Психодиагностика матерей: методика *«Эмоциональное выгорание матерей»* Л.А. Базалева, 2010; *«Шкала депрессии, тревоги и стресса DASS-21»* в адаптации А.А. Золотаревой, 2021; *«Шкала родительского стресса Берри-Джонса»* в адаптации Ю.В. Мисиюк, 2021; *«Шкала воспринимаемого стресса PSS-14»* в адаптации А.А. Золотарёвой, 2023; *«Опросник родительского отношения»* А.Я. Варга, В.В. Столин, 1988; *«Опросник установок на интенсивное родительство»* (Intensive Parenting Attitudes Questionnaire, M. Liss, H.H. Schiffrin, V.H. Mackintosh, H. Miles-McLean M.J. Erchull, 2013) в адаптации Ю.В. Мисиюк, А.И. Прихидько, П.С. Рогачевой, 2020–2022; анкета для родителей *«Адаптация ребенка к школе»* М.Р. Битяновой.

*Аргументация соответствия выбранных методов задачам
эмпирического исследования*

Л.А. Базалева представила разработанный опросник эмоционального выгорания в 2010 г., будучи одной из первых психологов, обратившихся к проблеме эмоционального выгорания матерей в благополучных семьях, воспитывающих ребёнка с нормативным развитием [17]. Однако некоторые исследователи отмечают ограниченность психодиагностической ценности опросника Базалевой, поскольку методика не учитывает состояние других членов семьи ребенка, что, по мнению, в частности, И.Н. Ефимовой, значительно уменьшает ее охват [48]. В связи с этим для выявления «родительского выгорания» И.Н. Ефимовой была адаптирована версия методики измерения эмоционального выгорания Водопьяновой-Старченковой, первоначально разработанная для оценки профессионального выгорания [33].

Методика Базалевой подробно рассматривает фазы напряжённости симптомов эмоционального выгорания через призму выраженности тревожных и депрессивных по своей сути проявлений, как и в аналогичных опросниках, ориентированных на трёхкомпонентную теорию выгорания [183]. Ряд исследователей также отмечают сложность диагностической дифференциации в изучении клинической картины депрессивного расстройства, синдрома эмоционального выгорания и посттравматического стрессового расстройства. Впрочем, диагностические критерии посттравматического стрессового расстройства также вызывают по-прежнему большое количество вопросов, разногласий и различных способов трактования [98], [103]. Для нас тем не менее представляется очевидной возможность соотнесения эмоционального выгорания и родительского стресса с эмоциональным компонентом образовательно-воспитательной функции родительства без углубления в нозологические аспекты картины расстройств аффективного спектра. И всё же для усиления достоверности полученных по опроснику Базалевой данных дополнительно в батарею тестов включена методика DASS-21, переведённая и

адаптированная к российской выборке А.А. Золотарёвой для экспресс-диагностики эмоциональных состояний [53]. На этапе промежуточного контроля в ходе формирующего эксперимента для оценки динамики роста эмоционального компонента, дополнительно был использован опросник «САН» для большей простоты и оперативности снятия серий самоотчёта матерей.

Рассматривая эмоциональное выгорание матерей в контексте интенсивного родительства, мы считаем важным проследить наличие взаимосвязи формирования эмоционального выгорания у матерей младших школьников с наличием такой родительской установки как *эссенциализм*, то есть убеждённость в приоритетной ценности фигуры матери для воспитания и развития ребёнка. В рамках данного эмпирического исследования *эссенциализм* родительских установок матери обусловлен в первую очередь сложившейся в силу отсутствия отца, находящегося в зоне боевых действий СВО, вынужденной необходимостью единоличного выполнения образовательно-воспитательной функции семьи. Для психодиагностики установок на интенсивное родительство у матерей из семей участников СВО применяется опросник, разработанный коллективом зарубежных авторов и адаптированный Ю.В. Мисиюк на выборке российских женщин в 2022 г.

Использование в ходе эксперимента методики «Родительский стресс Берри-Джонса» (PSS) в адаптации Ю.В. Мисиюк выявило для нас слабую сторону шкалы «Родительские стрессоры», в которой недостаточно раскрывается содержательная сторона тех стрессогенных воздействий, связанных с выполнением родительских функций, что провоцируют переживание родителем комплекса негативных реакций, превышающих возможности копинга. Поэтому узкой прагматической задачей данного этапа стало для нас выявление родительских стрессоров, наиболее значимых для матерей с симптомами эмоционального выгорания, воспитывающих младших школьников из семей участников СВО.

В решении поставленной задачи мы руководствовались принципами психосемантических исследований, заложенными в отечественной науке В.Ф. Петренко, который указывал, что одним из возможных применений метода семантического дифференциала является определение одного объекта анализа (в данном случае понятия «родительский стресс») и выделение взаимосвязи «испытываемые-шкалы», что имеет результатом открытие частного психосемантического пространства в описании признаков-дескрипторов, относящихся к содержательной стороне исследуемого объекта [102].

На подготовительном этапе исследования был составлен список из 57 названных матерями ситуаций стрессового воздействия, связанного с осуществлением родительских функций по отношению к ребёнку младшего школьного возраста (*Приложение 2*). Далее данные стрессоры были предложены испытуемым для оценки по классическим шкалам методики «Семантический дифференциал» с соответствующими антонимичными парами: «Активность» (активный – спокойный), «Комфортность» (неприятный – приятный), «Сила» (сильный – слабый), «Сложность» (сложный – лёгкий), «Оценка» (вредный – полезный), «Упорядоченность» (хаотичный – организованный).

Было предложено заполнить бланк методики «Семантический дифференциал», состоящий из названных шкал, по следующей инструкции: «Оцените, пожалуйста, стресс от пребывания в каждой из ситуаций, касающихся ежедневного взаимодействия с ребёнком по предложенным шкалам, где левый антоним соответствует полюсу «+3», правый – полюсу «-3». Например, если «Делать домашние задания с ребёнком» это что-то очень приятное для вас, то в соответствующей шкале вы отметите балл -3, если нечто очень неприятное, то балл +3. Постарайтесь при оценивании использовать только указанные на бланке целые значения, а для выражения безразличия – ноль. Обозначьте ваши ответы касательно каждой ситуации в графе соответствующей шкалы».

Для итоговой оценки релевантности признака сырые баллы мы привели к модулю числа, и для каждого признака было вычислено среднее арифметическое значение на основе всех шкал. При этом максимальное значение, которое могло быть приписано признаку, равно трем, минимальное – нулю. Точкой, отграничивающей релевантные от нерелевантных признаков было принято срединное значение равное 1,54. Признаки с показателем среднего арифметического выше этого значения были взяты нами за релевантные – принадлежащие понятию «родительский стресс» в восприятии матерей младших школьников, подверженных родительской фрустрации, шкалы с показателем ниже – маркированы как нерелевантные. Результаты представлены в *Приложении 2*.

2.2. Исследование особенностей реализации образовательно-воспитательной функции семьями участников специальной военной операции в контексте дезадаптации младших школьников

Исследование уровня дезадаптации младших школьников

Матерям было предложено заполнить анкету для родителей «Адаптация ребёнка к школе» М.Р. Битяновой (*Приложение 3*). Нами была изучена школьная документация, а также проанализированы заполненные учителем по просьбе матери «Карты наблюдения» Стотта.

Полученные по 88 детям данные карт наблюдения (Таблица 1), согласующиеся с наблюдениями матерей, показали следующее распределение процентов от сырых баллов по каждой из шкал:

Таблица 1

Результаты заполнения учителем карт наблюдения Стотта

№	Название поведенческого синдрома	Дети матерей ЭГ	Дети матерей КГ
I.	Недоверие (к новым людям, вещам, делам)	16,2 (64,8%)	15,9 (63,6%)
II.	Депрессия (астения, апатия)	19,4 (77,6%)	20,8 (83,2%)
III.	Уход в себя	22,1 (88,4%)	21,4 (85,6%)

IV.	Тревожность ко взрослым	18,6 (74,4%)	19,2 (76,8%)
V.	Враждебность ко взрослым	19,2 (76,8%)	20,3 (81,2%)
VI.	Тревожность к сверстникам	21,1 (84,4%)	22,7 (90,8%)
VII.	Недостаток социальной нормативности	17,7 (70,8%)	17 (68%)
VIII.	Конфликтность со сверстниками	18,1 (72,4%)	19,4 (77,6%)
IX.	Недостаток саморегуляции	22,1 (88,4%)	21,6 (86,4%)
X.	Эмоциональное напряжение	20,5 (82%)	21,2 (84,8%)
XI.	Невротические симптомы	14,4 (57,6%)	18,5 (74%)
XII.	Неблагополучные условия среды	0,6 (2,4%)	0,9 (3,6%)
XIII.	Сексуальное развитие	0,5 (2%)	0,7 (2,8%)
XIV.	Умственная отсталость	0 (0%)	0 (0%)
XV.	Болезни и органические нарушения	18,6 (74,4%)	16,9 (67,6%)
XVI.	Физические недостатки	0,01 (0,04%)	0,6 (2,4%)
Итого:	Баллы (проценты)	14,3 (57,2%)	14,8 (59%)

Как мы можем видеть, проявления дезадаптации в ЭГ не имеют выраженных отличий от данных КГ, отсутствие значимых отличий также подтверждается статистически. В целом же, предъявленный уровень дезадаптации является достаточно высоким, особенно по критериям тревожности, враждебности, ухода в себя, нарушения саморегуляции. Однако, поскольку вопрос измерения степени дезадаптации является достаточно неоднозначным, как ввиду сложностей выделения критериев оценки, так и невозможности полностью избежать субъективизма при заполнении карт, диагноз психолога может не совпадать с мнением учителя и родителей об адаптивных возможностях ребёнка. Кроме того, следует иметь ввиду индивидуальную восприимчивость ребёнка к общим факторам образовательной среды (например, цифровизация, технологизация, информатизация школьной среды), влияние которых является малоизученным.

По мнению А.М. Прихожан, учёт «коэффициента дезадаптации», получаемого в результате суммирования отдельных фрагментов поведения, может быть весьма ограниченным прежде всего потому, что эти фрагменты

неоднородны» [110]. Тем не менее, анализ карт наблюдения позволяет наметить программу дальнейшего психолого-педагогического сопровождения школьников.

Следующим шагом, в соответствии с этим, стало проведение методики «Беседа о школе» в группе 88 детей. Методика применялась индивидуально. Оценена сформированность внутренней позиции школьника, проанализирован содержательный характер учебной мотивации: можем видеть отсутствие направленности **87%** младших школьников на собственно учебные мотивы школьной деятельности, в мотивации данных детей преобладает стремление к избеганию неудач (трудных задач, критики учителя, плохой отметки, за которую мама наругает, побьёт, лишит телефона, компьютерных игр, прогулки с друзьями и т.п.) отрицание, которое может носить как депрессивный, так и агрессивный окрас. У **36%** детей в поведении отмечается пристрастие к забавам, игровому компоненту в деятельности, стремление избежать обременительной ответственности, социальные мотивы учения преобладают над содержательной составляющей, данная мотивация также представлена в отрицательном ключе (тревога потерять социальный статус в классе, подвергнуться буллингу, не завоевать или лишиться друзей, потерпеть поражение в соревнованиях и т.п.) Только **13%** младших школьников данной выборки демонстрируют наличие сформированной внутренней позиции школьника, характеризующейся наличием собственно познавательных мотивов в школьной деятельности, однако социальные мотивы в данной категории учеников неярко выражены, преобладает стремление к индивидуальному решению учебных задач, высока тревога отвержения взрослым в случае неуспешности.

Также все дети были диагностированы с помощью шкалы явной тревожности для детей (CMAS) в адаптации А.М. Прихожан. Анализируя таблицу 2, можем видеть оценку матерями агрессивности на основе опросника «Определение уровня агрессивности у ребёнка» Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко в сопоставлении с уровнем тревожности.

Результаты диагностики тревожности и агрессивности учащихся

Параметр	ЭГ		КГ	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Тревожность	$\bar{X} \pm \sigma = 7,58 \pm 1,25$	$\bar{X} \pm \sigma = 8,34 \pm 3,3$	$\bar{X} \pm \sigma = 7,75 \pm 2,43$	$\bar{X} \pm \sigma = 8,87 \pm 3,5$
Агрессивность	$\bar{X} \pm \sigma = 13,82 \pm 4,56$	$\bar{X} \pm \sigma = 10,82 \pm 1,27$	$\bar{X} \pm \sigma = 15,64 \pm 2,37$	$\bar{X} \pm \sigma = 9,73 \pm 2,05$

Результаты диагностики, отражённые в таблице 2, показали явно повышенную тревожность как среди мальчиков, так и среди девочек ЭГ и КГ. А также среднюю агрессивность у девочек ЭГ и КГ, и повышенный уровень агрессивности у мальчиков ЭГ и КГ.

Исследование компонентов образовательно-воспитательной функции родителей

Проведение опроса по 12 шкалам методики «Эмоциональное выгорание матерей» Л.А. Базалевой показало сформированность (>30% от max исчисляемого по 12 шкалам) симптомов ЭмВ у 86 матерей (98%). Анализируя рисунки 3-5, можем видеть, что результаты измерений по методикам «Шкала депрессии, тревоги и стресса DASS-21», «Шкала воспринимаемого стресса PSS-14» и «Шкала родительского стресса PSS» продемонстрировали однонаправленность оценок проживания родительского и воспринимаемого стресса у матерей исследуемой выборки, в том числе, не было выявлено значимых различий в ЭГ и КГ по выраженности показателей по шкалам «тревога» и «депрессия».

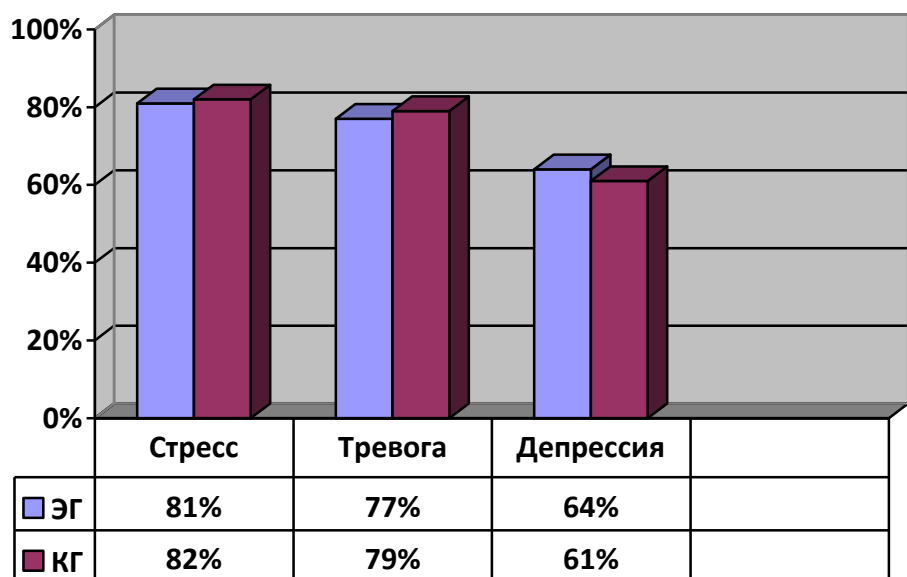


Рисунок 1 – Результаты тестирования по Шкале депрессии, тревоги и стресса DASS 21

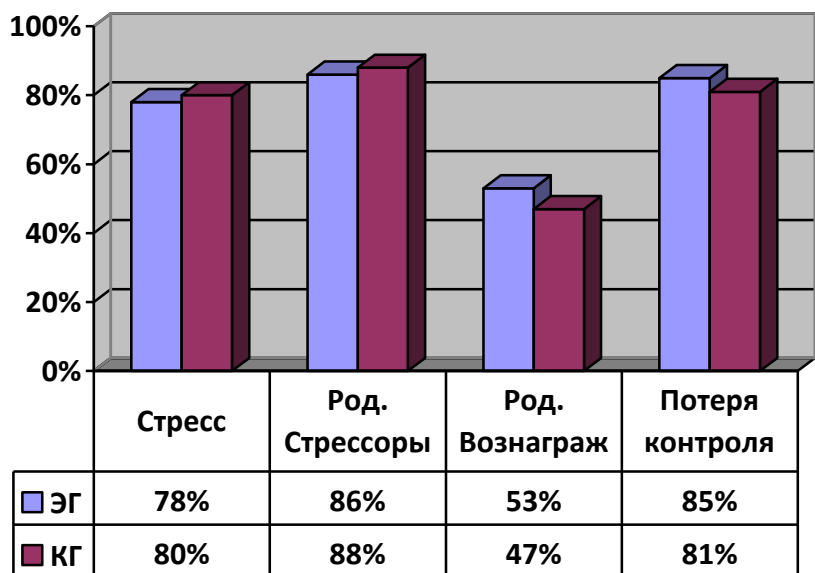


Рисунок 2 – Результаты тестирования по Шкале родительского стресса PSS

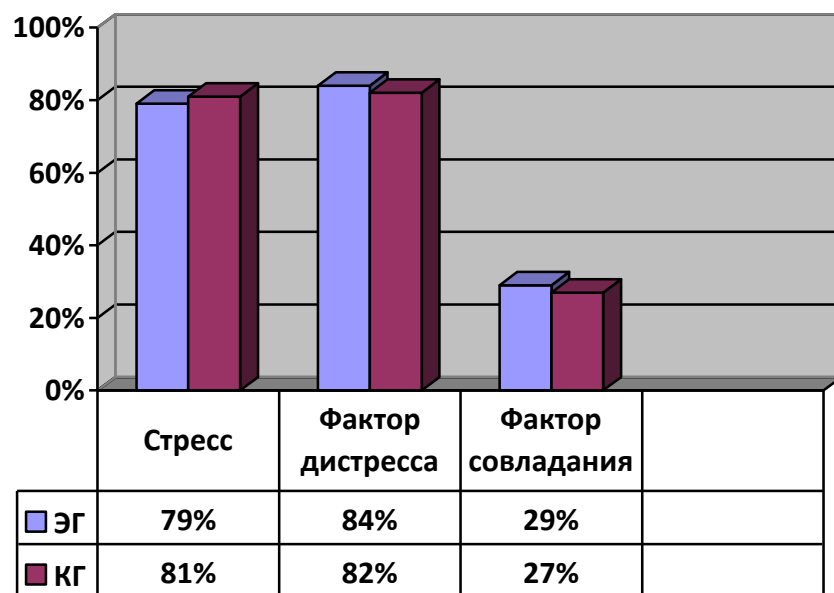


Рисунок 3 – Результаты тестирования по Шкале воспринимаемого стресса PSS-14.

Установки интенсивного родительства, характерные для матерей с выраженными симптомами ЭмВ определяются в пределах значений $X_{\text{ср}} \pm \sigma = 58,14 \pm 5,54$, у матерей без ЭВ – $X_{\text{ср}} \pm \sigma = 74,22 \pm 3,12$.

Анализируя рисунок 4, приходим к выводу, что трудность и удовольствие от родительства являются теми установками интенсивного родительства, которые тесно переплетаются с субъективным восприятием действия родительских стрессоров и наличием эффективных стратегий стрессовладающего поведения в репертуаре паттернов семейного взаимодействия матерей. Характер проявления установок на интенсивное родительство у матерей представленной выборки в зависимости от степени эмоционального выгорания представлены в приложении 4.

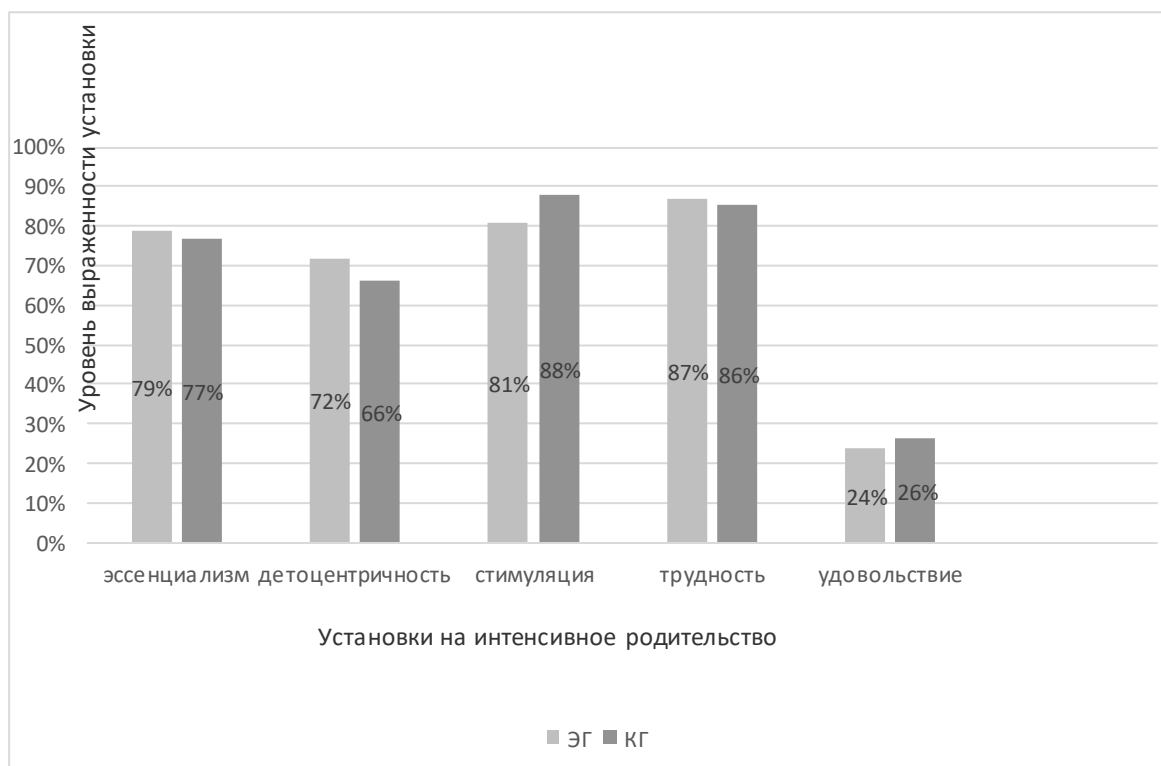


Рисунок 4 – Выраженность установок на интенсивное родительство в исследуемой выборке матерей

Анкетирование матерей по методике Варга-Столина показало, что в представленной выборке незначительная доля (9%, 8 матерей) демонстрирует родительское отношение, характеризующееся принятием ребёнка, нацеленностью на социальную кооперацию во взаимодействии. При данном стиле родительского отношения мать проявляет в отношении абсолютное принятие, радуется успехам ребёнка, верит в его способность достичь поставленных целей, положительно отзываясь о его способностях, хвалит за достижения, поддерживает самостоятельность и приветствует проявление инициативы. Принятие и стремление к социальной кооперации предполагает, что мать уделяет ребёнку много внимания и времени, искренне разделяя его интересы и увлечения, при этом ей удаётся сохранять баланс собственного психоэмоционального состояния. Такие матери в наименьшей степени затронуты эмоциональным выгоранием (в ср. 22% max балла по 12 шкалам).

Выявленные при помощи метода главных компонент симптомы эмоционального выгорания, характерные для определённого стиля родительского отношения матерей представлены в приложении 5.

Соотношение типов родительского отношения и общего уровня ЭМВ матерей представлены на рисунке 5.

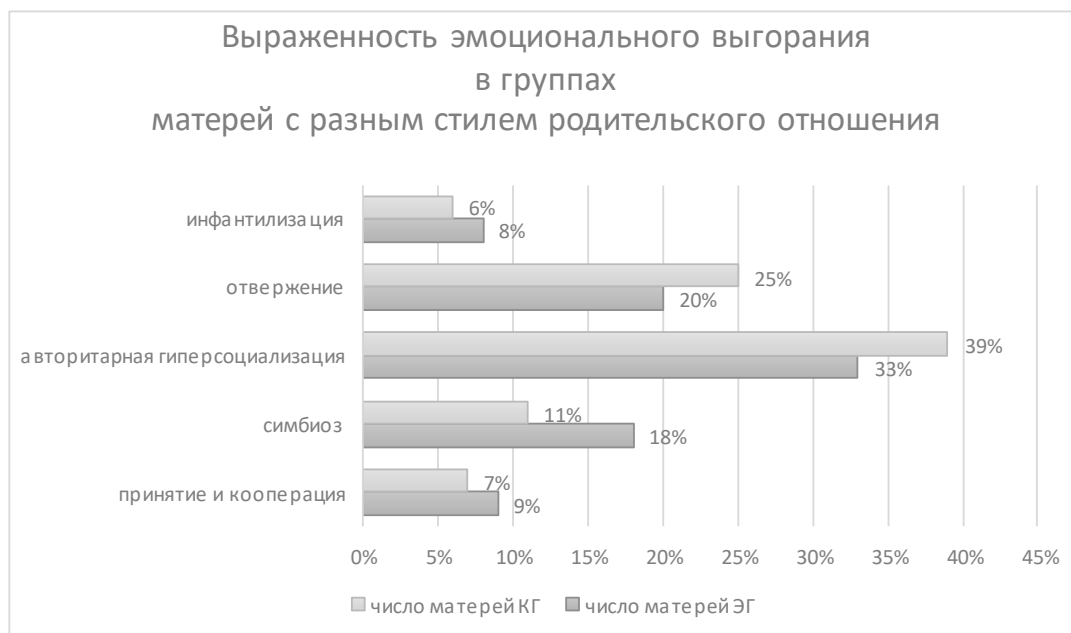


Рисунок 5 – Выраженность эмоционального выгорания в группах матерей с разным стилем родительского отношения.

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили установить наличие следующих взаимосвязей:

Обнаружены статистически значимые положительные корреляции ($p < 0,05$ и $p < 0,01$) между уровнем воспринимаемого стресса матерей, уровнем родительского стресса матерей и уровнем эмоционального выгорания матерей (Таблица 3).

Полученные данные позволили сделать выводы:

– чем выше уровень воспринимаемого стресса матерей, тем выше уровень родительского стресса матерей и тем выше уровень эмоционального выгорания матерей;

– уровень воспринимаемого стресса, уровень родительского стресса и уровень эмоционального выгорания связаны положительной корреляцией как у матерей с одним ребёнком, так и у матерей с двумя, тремя и более детьми.

Таблица 3

Корреляционный анализ по методикам PSS-14, Берри-Джонса, «Опросник Эмоционального выгорания» Базалевой

Эмоциональное выгорание		Воспринимаемый стресс	Родительский стресс
Матери с единственным ребёнком	Коэфф. г-Спирмена	0,395**	0,421**
Матери с двумя детьми	Коэфф. г-Спирмена	0,528**	0,611**
Матери с 3 и более детьми	Коэфф. г-Спирмена	0,507**	0,495**

Примечание

*. Корреляция значима на уровне 0,05.

** . Корреляция значима на уровне 0,01.

Выявлены статистически значимые положительные корреляции ($p < 0,05$ и $p < 0,01$) между уровнем эмоционального выгорания и выраженностью у матерей младших школьников рассматриваемой выборки родительских установок на детоцентричность, эссенциализм, стимуляцию, трудность родительства, и отрицательные корреляции между уровнем эмоционального выгорания и установкой на удовольствие от родительства (Таблица 4).

Полученные данные позволили сделать выводы:

– чем выше уровень эмоционального выгорания матерей, тем выше уровень родительских установок на детоцентричность, эссенциализм, стимуляцию и трудность родительства;

– чем выше уровень эмоционального выгорания матерей, тем ниже уровень установки на удовольствие от родительства.

Корреляционный анализ между уровнем эмоционального выгорания
и выраженностью родительских установок у матерей

Родительские установки		Уровень эмоционального выгорания	
Детоцентричность	Коэфф. Спирмена	r-	0,526**
Эссенциализм	Коэфф. Спирмена	r-	0,429**
Стимуляция	Коэфф. Спирмена	r-	0,328**
Трудность родительства	Коэфф. Спирмена	r-	0,531**
Удовольствие от родительства	Коэфф. Спирмена	r-	-0,377**

Примечание

*. Корреляция значима на уровне 0,05.

** . Корреляция значима на уровне 0,01.

Выявлены статистически значимые положительные корреляции ($p < 0,05$ и $p < 0,01$) между уровнем эмоционального выгорания матерей и степенью дезадаптации младших школьников рассматриваемой выборки (Таблица 5).

Полученные данные позволили сделать выводы:

- чем выше уровень эмоционального выгорания матерей, тем выше коэффициент дезадаптационных синдромов карт наблюдения Стотта и тем выше уровень тревожности и агрессивности младших школьников;
- чем выше уровень эмоционального выгорания матерей, тем ниже уровень сформированности познавательной мотивации младших школьников.

Мы можем видеть, что наибольшую значимость в плане стрессогенности для матерей, жён участников СВО, подверженных эмоциональному выгоранию, имеют ситуации каждодневного взаимодействия, связанные с учебными задачами и выполнением рутинных повседневных обязанностей, что

дополнительно свидетельствует об их низкой пороговой чувствительности к родительскому стрессу в условиях нестабильности и неопределённости.

Таблица 5

Корреляционный анализ между уровнем эмоционального выгорания матерей и компонентами дезадаптации младших школьников

Методики и шкалы диагностики младших школьников		Уровень эмоционального выгорания матерей	
Карты Стотта	Коэфф. Спирмена	r-	0,577**
СМАС-шкала детской тревожности	Коэфф. Спирмена	r-	0,425**
Опросник агрессивности детей	Коэфф. Спирмена	r-	0,515**
Беседа о школе	Коэфф. Спирмена	r-	-0,341**

Примечание

*. Корреляция значима на уровне 0,05.

**.. Корреляция значима на уровне 0,01.

Остановимся подробнее на выявленных нами наиболее значимых в субъективной картине восприятия матерей с эмоциональным выгоранием родительских стрессорах, что существенно раскрывают и дополняют содержательную сторону шкалы «Родительские стрессоры» в изучении стресса у матерей младших школьников.

Среди выделенных признаков-дескрипторов, релевантно отражающих когнитивно-фреймовые представления 55 матерей о ситуациях повседневного родительского стресса (проранжированы снизу вверх в порядке возрастающей значимости, Приложение 2) особое внимание в свете рассматриваемой проблемы психологической безопасности матери в условиях возрастания родительского стресса хотелось бы уделить родительскому стрессору, формулируемому как «Сложно строго запрещать что-либо, вдруг ребёнок будет психологически травмирован» (выделен курсивом, Приложение 2). В реальной

жизни за данной формулировкой скрывается целый кластер фрустрационных переживаний матерей, выбирающих «общение с ребёнком на равных», тем самым лишая себя регуляторных полномочий в семейной системе, нарушая иерархию и размывая границы семейных подсистем. По факту, данный «вклад» матерей в психологическую безопасность ребёнка, будучи гипертрофирован, зачастую оборачивается нравственной дезориентацией формирующейся личности, нарушением волевой регуляции, эмоциональной лабильностью, эгоцентризмом, инфантилизмом, нарушением адаптационных возможностей [108]. Страх родителей психологически травмировать ребёнка связан с широко распространившейся в популярной психологии идеей травматизации. Чаще всего использование термина «травма» в данной литературе подразумевает некое превышение адаптационных возможностей психики, перегрузку, слом. Эти представления по большому счёту вошли в обыденные знания о психическом в результате развития психодинамической теории защиты организма от внешних раздражителей и положения концепции физиологического стресса Г. Селье, полагающие приспособление к воздействию стрессоров через переживание реакций неспецифического возбуждения. Что привело к использованию понятий «травма», «стресс», «травматический стресс», «стрессор», «травматическая ситуация», «кризисная ситуация», «кризис» и др. как взаимозаменяемых. Однако в сугубо клиническом подходе, позволяющем квалифицировать посттравматические стрессовые последствия, а также адекватно описывать состояние вхождения (чаще всего неожиданное) – пребывания – выхода из травматической ситуации, непосредственно связаны с понятием *экстремальности*, несомненно упускаемого из виду в трактовках повседневного воспринимаемого стресса и потому требующего особого внимательного рассмотрения [117], [118].

Формалистский подход к определению экстремальной ситуации, построенный, как отмечается, на факторе экстенсивности, интерпретирует экстремальность как экстраординарный инцидент, чрезвычайное происшествие, катаклизм, бедствие и пр. [71]. Одним из категориальных признаков

экстремальности, следовательно, считается чрезмерный, в высшей степени интенсивный характер воздействия ситуации на человека, несущий угрозу деструкции и актуализирующий мотивацию выживания. Травматичность, понимаемая таким образом, уточняется посредством присоединения к понятию «ситуация» определений: травматическая, экстремальная, катастрофическая, экстраординарная, катаклизмическая, выходящая за пределы обыденного существования и т.д.

В метапсихологическом подходе к психической травме относится вся психологическая проблематика, спровоцированная психологическими конфликтами различного генеза, а также фрустрациями, возникшими на пути к удовлетворению жизненно важных потребностей [129], [166]. Здесь следует чётко отграничивать проблематику, непосредственно связанную с адаптационными расстройствами, вызванными требованиями среды, возможности физиологического и/или психологического приспособления к которой превышают возможности индивида, с одной стороны. И с другой стороны, собственно *психотравматические* феномены, связанные с переживанием гибели и угроз гибели, также включающие последующий опыт психологической трансформации травмы в виде возникновения активной позиции в утверждении потребности в безопасности, формирования жизнестойкости, мужества, героизма, а также солидарности, помощи [69]. Отдельно в данном ряду рассматривается *травма утраты*, что не отменяет присутствия в её концептуальном поле интегральной семы экстремальности как угрозы небытия, несовместимой с течением обыденного жизненного контекста.

Проведённый нами здесь небольшой анализ эмпирических данных подталкивает к выводу о том, что на сегодняшний день понятие «психологическая травма» неоправданно расширено и подчас неправомерно замещает такие понятия, как стресс, адаптация, фрустрация, дискомфорт в популярной психологической, психолого-педагогической литературе, а также в представлениях о психологических феноменах у матерей, стремящихся к «правильному материнству» с ориентацией на «детоцентризм» в условиях

неопределённости и стресса вследствие участия отца в боевых действиях. Это создаёт угрозу психологической безопасности как ребёнка, так и самой матери, что своей тревогой подкрепляет дезадаптивное поведение ребёнка.

Установлены отношения зависимости между компонентами детско-родительского взаимодействия и характером проявления родительских установок, что позволяет нам судить о вкладе социально-психологических факторов в проблемные области детско-родительских взаимоотношений.

Таким образом, мы приходим к выводу, что для эффективной реализации образовательно-воспитательной функции семьями участников СВО в условиях нахождения отца в зоне боевых действий требуется организация психолого-педагогического сопровождения, направленного на совместное участие матери и ребёнка в формирующем эксперименте.

2.3. Разработка интегративной модели психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции

Сторонники трансдисциплинарного подхода [67] полагают, что эклектизм является магистральным путем развития науки в XXI веке, так как невероятная численность разнообразных школ и направлений предполагает выбор для каждой конкретной задачи или проекта наиболее целесообразных и эффективных методов. В связи с этим последние годы в психологической науке отмечены тенденцией к сближению различных методов и порождению множества интегративно-эклектических подходов, находящих всё большую популярность в области задач практической психологии и психотерапии [66]. В литературе отмечается, что на сегодняшний день стремительно развиваются краткосрочные, проблемно-ориентированные методы психологического сопровождения [43].

Необходимость разработки интегративных моделей для решения практических задач оказания психологической помощи определяется биопсихосоциальным подходом, который на сегодняшний день признан

основным средством синтеза знаний в сфере физического и психического здоровья человека [138]. Эkleктика стала скорее нормой в психологии, где для решения практических задач создаются многокомпонентные модели, интегрирующие достижения разных школ, проводящих эксперименты на стыке смежных областей науки, не дискредитирующих друг друга, но взаимно дополняющих и обогащающих [67], [138]. И хотя идеи интеграции всё больше выдвигаются на первый план, научный синтез разнородных компонентов, отдельных психологических фактов и обобщений не может быть получен путём их простого соединения, но требует глубинной проработки и концептуализации системообразующей основы различных психологических направлений [80].

Базируясь на практических выводах, полученных в ходе констатирующего эксперимента, и позволяющих в операционализации гипотезы по преодолению эмоционального выгорания у матерей вести учёт специфических и неспецифических факторов влияния воспринимаемого стресса, тревоги, эмоционального выгорания, приверженности матерей завышенным стандартам интенсивного родительства, непродуктивным дисфункциональным паттернам семейной системы и возникновению связанной с ними дезадаптивной симптоматики учащихся из семей участников СВО, проектируемая интегративная модель по нашему замыслу должна в первую очередь соответствовать принципу системности. То есть взаимообусловленности и целостности составляющих элементов и уровней реализации модели, соответствующих соматогенезу, психогенезу, социогенезу и ноогенезу – ключевым векторам биопсихосоциального подхода.

Факторы влияния, первоочередные для учёта в моделировании психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательной функции родителей:

- влияние культурных норм и ценностей;
- семейная динамика и характер взаимоотношений;
- индивидуальные особенности и черты;
- взаимодействие семьи с другими близкими и обществом в целом.

Трансформация системы мишеней, обусловленная спецификой предмета исследования в изучаемой группе, определяет последовательность этапов и задач психолого-педагогического сопровождения родительства, отражённых на рисунке 6.

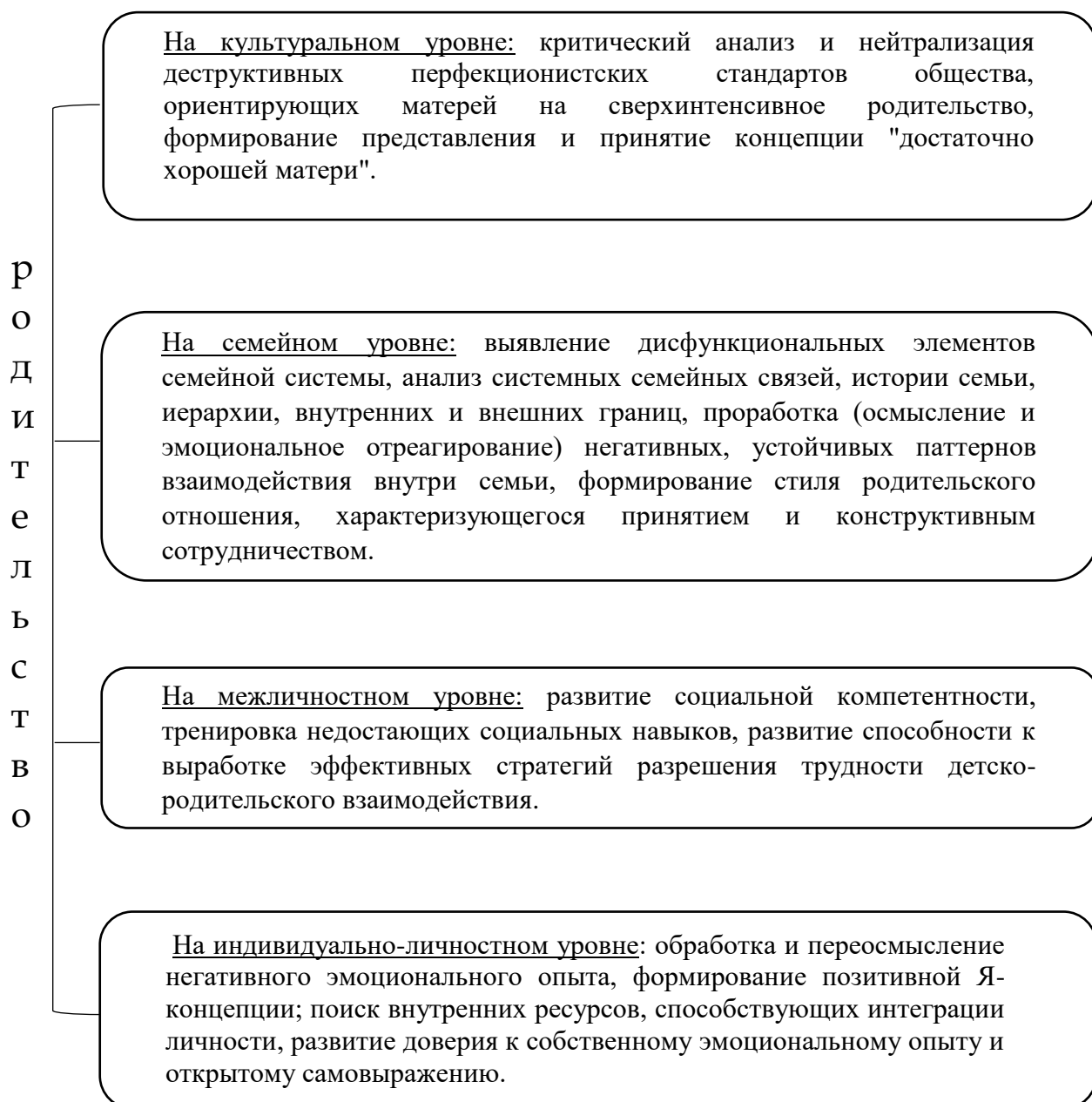


Рисунок 6 – Задачи психолого-педагогического сопровождения родительства в семьях участников СВО

Опираясь на работы ведущих российских исследователей, изучающих человека как живую открытую саморазвивающуюся систему [47], [52], [67],

[78], мы подразумеваем под психолого-педагогическим сопровождением технологию, которая отвечает четырем основным требованиям с позиций системного антропоцентрического подхода:

1) Научность; 2) Системность; 3) Структурированность; 4) Управляемость.

На основе сопоставления структурных связей между элементами многомерного конструкта образовательно-воспитательной функции родителей, выделены компоненты, нуждающиеся в поэтапной коррекции (Таблица 6).

Таблица 6

Мишени психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательной функции семей участников СВО

<i>Компоненты</i>	Мишени психолого-педагогического сопровождения
1.	аффективные проявления ЭМВ (тревожность, раздражительность, вспыльчивость, слезливость, апатия и т.д.); запрет на выражение истинных чувств; тревожность, агрессивность учащегося;
2.	перфекционистские родительские установки; дисфункциональные паттерны детско-родительских отношений; высокая фрустрационная чувствительность в общении с ребёнком; негативные самопредставления; низкая познавательная мотивация;
3.	ригидность коммуникативной деятельности; травматический опыт семейного взаимодействия; низкая социально-психологическая компетентность матери.

Анализируя рисунок 7, следует отметить, что построение интегративной модели соответствует принципам научности, системности, последовательности, индивидуально-личностной ориентированности, объективности и доступности информации, что обеспечивает целостность и согласованность блоков разработанной модели.

Цель психолого-педагогического сопровождения: повышение эффективности реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников СВО					
Предварительный	Сбор анамнестических данных, конкретизация запроса				Анализ фактических условий организации образовательно-воспитательного процесса учащихся младших классов
	запрос семьи	запрос школы	запрос общества		школьная успеваемость; психическое и соматическое здоровье; включённость семьи в образовательный процесс
	Методы: беседа, анкетирование, изучение документации, анализ творческой деятельности				
Диагностический	Исследование параметров реализации образовательно- воспитательной функции родителей				Изучение параметров школьной дезадаптации
	когнитивный компонент				
	уровень представлений о закономерностях развития младшего школьного возраста, о содержании родительства, целях образования и воспитания			особенности самопредставления	
	эмоциональный компонент				
	уровень воспринимаемого стресса, уровень родительского стресса, выраженность симптомов эмоционального выгорания			уровень тревожности, оценка уровня агрессивности	
	мотивационно-поведенческий компонент				
	установки на интенсивное родительство, стили родительства			характер учебной мотивации, вид поведенческих синдромов	
Методы: комплекс психодиагностических методик					
Развивающий	Выделение мишеней психолого-педагогического сопровождения и решение соответствующих задач, направленных на изменение параметров:				
	образовательно-воспитательной функции родителей				дезадаптации младших школьников
	1. восстановление ресурсного состояния психики, достижение эмоционального равновесия; 2. изменение непродуктивных паттернов семейного взаимодействия и стилей родительского отношения; 3. переоценка родительских установок и патогенных перфекционистских стандартов родительства				снижение агрессивности и тревожности
Методы: ДПДГ, КПТ, Sand-play терапия, арт-терапия, социально-психологический тренинг, игра					
Формирующий	Психолого-педагогическое сопровождение образовательно-воспитательной функции родителей, направленное на формирование:				
	среди матерей учащихся				среди младших школьников
	1. расширение психолого-педагогических знаний; 2. усиление принятия и социальной кооперации в детско-родительском взаимодействии; 3. построение адекватной образовательно-воспитательной стратегии; 4. формирование устойчивости к родительскому стрессу через развитие социальной креативности; 5. доверие собственному эмоциональному опыту				1. формирование позитивного самопредставления; 2. укрепление навыков саморегуляции; 3. усиление познавательной мотивации; 4. развитие коммуникативности
Контрольный этап	Ретест, сравнение данных, математико-статистический анализ, формулирование выводов.				
	Оценка качества решения поставленных задач психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции. Выработка алгоритма раннего выявления дезадаптации, планирование профилактических интервенций, оформление методических рекомендаций				

Рисунок 7 – Интегративная модель психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции

Спроектированная интегративная модель (Рисунок 7) отражает согласованный и последовательный характер процесса психолого-педагогического сопровождения реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников СВО, осуществляющегося в ходе шести базовых этапов:

1) Предварительный этап.

Данный этап посвящён выяснению запроса на психолого-педагогическое сопровождение со стороны участников образовательно-воспитательного процесса, сбору и анализу особенностей организации учебно-воспитательной деятельности в семье и школе, характеру дезадаптационных симптомов, степени включённости семьи в педагогический процесс, длительности нахождения отца ребёнка в зоне проведения боевых действий, причин и целей его мобилизации на фронт, отношения к факту отсутствия отца со стороны ребёнка, матери ребёнка и пр. На предварительном этапе целесообразными представляются такие мероприятия, как беседа, анкетирование, изучение медицинской и школьной документации, анализ продуктов учебной и творческой деятельности.

2) Диагностический этап.

Диагностический этап психолого-педагогического сопровождения направлен на детальное изучение когнитивного, эмоционального, мотивационно-поведенческого компонентов образовательно-воспитательной функции семьи и дезадаптации младших школьников в семьях участников СВО, выявление взаимосвязей между исследуемыми элементами. Особую важность представляет подбор комплекса психодиагностических методик, адекватных целям и задачам этапа, обеспечивающих точность определения мишеней психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательной функции родителей на последующих этапах. Помимо стандартизированных психодиагностических методик, подробное обоснование выбора которых представлено во второй главе диссертации, для оценки когнитивного компонента образовательно-воспитательной функции родителей

разработан тест знаний, включающий основные вопросы, касающиеся базовых представлений родителя о индивидуально-личностных и возрастных особенностях ребёнка, определяющих цель, содержание, характер организации и реализации родительской деятельности, о закономерностях воспитательно-образовательного процесса. Просветительское направление работы расширяет сознательные представления родителя о себе как активном субъекте образовательно-воспитательной деятельности, развивает способность родителя к систематизации психолого-педагогических познаний, умение их применять для анализа и эффективного управления своей родительской деятельностью.

3) Развивающий этап. Этап исследования, нацеленный на активное преобразование дисфункциональных компонентов родительской деятельности и дезадаптационных проявлений младших школьников, реализуемый в соответствии с выделенными мишенями психолого-педагогического сопровождения. Решение задач эксперимента направлено на: восстановление ресурсного состояния психики, развитие навыков саморегуляции, достижение эмоционального равновесия, трансформацию непродуктивных паттернов семейного взаимодействия, переоценку патогенных перфекционистских стандартов родительства, оптимизацию стилей родительского отношения, снижение агрессивности и тревожности младших школьников. Выбор методов на данном этапе обусловлен реализацией *субъектно-деятельностного подхода* – ориентированного на принципы вовлечённости, мотивированности, субъектной позиции участников, фокусированного на практической значимости психолого-педагогического сопровождения; *индивидуально-личностного подхода* – отсылающего к активной творческой позиции участников психолого-педагогического сопровождения, развивающее воздействие которого основано на признании специфики личностных потребностей, интересов и индивидуальных возможностей каждого участника эксперимента; биопсихосоциального подхода – соответствующего соматогенезу, психогенезу, социогенезу и ноогенезу как ключевым векторам синтеза наук о физическом и психологическом здоровье человека на современном этапе развития науки.

4) Формирующий этап.

Четвёртый этап подчинён цели формирования у экспериментальных групп участников психолого-педагогического сопровождения необходимых знаний, умений, навыков, развития познавательной учебной мотивации, социально-психологической креативности и коммуникативной компетентности – важных для успешной адаптации к условиям кризисной семейной ситуации индивидуально-психологических свойств личности. основополагающим принципом данного этапа психолого-педагогического сопровождения является принцип формирования активно-деятельностного компонента на основе сформированности внутриличностного компонента образовательно-воспитательной функции родительства. Содержательные аспекты этапа подробно представлены в третьей главе диссертации.

5) Контрольный этап.

Суть контрольного этапа заключается в проведении повторных психодиагностических процедур, сравнении данных тест-ретест, сопоставлении полученных результатов, математико-статистической обработке данных, выявлении значимых сдвигов исследуемых параметров в результате психолого-педагогического сопровождения реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников СВО.

6) Рефлексивно-оценочный этап.

Заключительный этап посвящён подведению итогов по решению поставленной проблемы, формулированию выводов, оценке качества выполнения задач экспериментального исследования. В рамках данного этапа анализируется правомерность выдвинутой гипотезы исследования, намечаются пути ликвидации выявленных недочётов, разрабатываются рекомендации по профилактике и раннему выявлению школьной дезадаптации, возникшей вследствие снижения эффективности выполнения образовательно-воспитательной функции в семьях участников СВО.

Выводы по второй главе

Проанализирована степень дезадаптации младших школьников: в контрольной и экспериментальной группе детей фиксируется одинаково высокий уровень дезадаптационных синдромов. Внутренняя позиция школьника детей рассматриваемой выборки сформирована слабо, характеризуется отрицательной мотивацией, преобладанием формальных внешних мотивов в учебной деятельности, а также ярко выраженным стремлением к избеганию неудач.

Симптомы эмоционального выгорания характерны для подавляющего большинства матерей, жён участников СВО (98%), обратившихся за психологической помощью с проблемами в обучении и воспитании младших школьников из семей участников боевых действий. Экспериментальная и контрольная группы матерей в равной степени характеризуются высокими показателями по шкалам тревоги, эмоционального выгорания, родительского и воспринимаемого стресса, а также выраженностью установок на интенсивное родительство в соответствии со стилем родительского отношения.

Установлены отношения зависимости между компонентами детско-родительского взаимодействия и характером проявления установок на интенсивное родительство у матерей рассматриваемой выборки, что позволяет судить о вкладе социально-психологических факторов в проблемные области детско-родительских взаимоотношений. Таким образом, мы приходим к предположению, что для воспитания ребенка, переживающего дезадаптацию в кризисных условиях, требуется, в первую очередь, перестройка целой системы детско-родительских взаимоотношений, нежели психокоррекционные воздействия на поведение ребёнка.

Выводы констатирующего этапа исследования подтолкнули нас к поиску и формулированию возможностей построения интегративной модели психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции, целеполагающей преобразование компонентов дезадаптации учащихся в комплексе с преодолением

эмоционального выгорания матерей как фактора дезадаптации младших школьников, связанного с объективацией:

1) получения матерью психолого-педагогической поддержки и достижением эмоционального равновесия;

2) расширением психолого-педагогических познаний о возрастных и индивидуально-личностных особенностях ребёнка, детско-родительских отношениях, эффективном участии в образовательно-воспитательном процессе и взаимодействии со школой;

3) гармонизации родительских установок и стиля взаимоотношений с ребёнком;

3) развития социальной креативности матери как личностного ресурса совладания с родительским стрессом и профилактики эмоционального выгорания.

Обсуждение результатов констатирующего эксперимента позволяют отметить приоритетные направления психокоррекционного воздействия, а именно:

– опровержение контрпродуктивных убеждений, таких как культивирование образа "идеальной матери", стремление к безупречности, перфекционизм;

– анализ и трансформация неэффективных способов детско-родительского взаимодействия, сложившихся в семейной системе;

– развитие социальной креативности как интегральной характеристики эффективного выполнения образовательно-воспитательной функции родителей.

Резюмируя полученные в ходе эксперимента данные, можно сказать, что результаты психодиагностики подтверждают гипотезу констатирующего этапа исследования: эмоциональное выгорание матерей, сформированное под влиянием специфических условий проведения СВО, находя отражение в принципах идеологии интенсивного материнства и в стилях родительского отношения, связаны с наличием дезадаптации младших школьников. В связи с переживанием эмоционального выгорания матери нуждаются в получении

психологической помощи и социальной поддержки, их контакт с ребёнком зачастую бывает неконструктивным, что отражается в реализации на практике дисфункциональных воспитательных стратегий, связанных с авторитаризмом и отвержением. Выявлено, что такие типы родительского отношения, как принятие и социальная кооперация, в наибольшей степени характеризуются эмоциональным благополучием для матери и её удовлетворённостью выполнением родительской роли.

Представленные результаты подтверждают научные изыскания в области психологии материнства, опубликованные в работах современных российских психологов, привлекающих внимание к значимой на сегодняшний день проблеме материнского выгорания, родительского стресса, послеродовой депрессии в условиях актуальных социальных трансформаций.

Выводы, сделанные по итогу констатирующего эксперимента, поставили нас перед необходимостью создания и детализирования программы психолого-педагогического сопровождения, созданной на основе интегративной модели, которая бы максимально учитывала выявленные особенности взаимодействия ребёнка младшего школьного возраста и матери, подверженной эмоциональному выгоранию как следствию длительного стресса, связанного с нахождением отца в зоне боевых действий, в условиях совместной работы, ориентированной на получение видимых сдвигов в динамике реализации компонентов образовательно-воспитательной функции семьи и школьной адаптированности ребёнка.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ

3.1. Организация эмпирического исследования

Цель эксперимента: Апробация программы и определение результативности психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции (СВО) в реализации образовательно-воспитательной функции.

Задачи эксперимента:

- реализация психолого-педагогического сопровождения ЭГ матерей младших школьников из семей участников боевых действий;
- реализация психолого-педагогического сопровождения ЭГ и КГ младших школьников из семей участников боевых действий;
- определение сдвига в показателях компонентов образовательно-воспитательной функции и школьной дезадаптации по итогам реализации формирующего этапа эксперимента в ЭГ и КГ матерей и детей.

Описание экспериментальной выборки

Из общего количества участников эксперимента были сформированы группы: экспериментальные (47 матерей и 47 детей) и контрольные (41 мать и 41 ребёнок). Распределение основывалось на стремлении матерей к участию в сессиях психолого-педагогического сопровождения – экспериментальная группа (ЭГ); в контрольной группе (КГ) психолого-педагогическое сопровождение матерей младших школьников не проводилось.

Социально-демографические характеристики ЭГ

47 женщин в возрасте от 28 до 42 (М – 33 лет), 20 матерей (43%) с единственным ребёнком, 16 матерей (34%) – с 2 детьми, 11 матерей (23%) – 3 и более детей.

47 детей в возрасте от 7 до 9 лет (m 8 лет). 28 мальчиков (60%) и 19 девочек (40%), учащиеся 1-3 классов 24 муниципальных образовательных учреждений Калининградской области, 35 школьников (75%) посещают дополнительные кружки и секции интеллектуальной, спортивной и/или творческой направленности.

Социально-демографические характеристики КГ

41 женщина в возрасте от 29 до 44 лет (М – 31 лет), 19 матерей (46%) с единственным ребёнком, 16 матерей (39%) – с 2 детьми, 6 матерей (15%) – 3 и более детей.

41 ребёнок в возрасте от 7 до 9 лет (m 8 лет). 28 мальчиков (69%) и 13 девочек (31%), учащиеся 1-3 классов 24 муниципальных образовательных учреждений Калининградской области, 38 детей (93%) посещают дополнительные кружки и секции интеллектуальной, спортивной и/или творческой направленности.

Характер предъявляемых матерями проблем в воспитании, обучении и общении с ребёнком носит описательный характер [10] ввиду неустойчивости материнского запроса, который способен неоднократно видоизмениться в течение реализации программы психолого-педагогического сопровождения.

Проанализирована степень дезадаптации младших школьников: в контрольной и экспериментальной группе детей фиксируется одинаково высокий уровень дезадаптационных синдромов. Внутренняя позиция школьника у детей рассматриваемой выборки сформирована слабо, характеризуется отрицательной мотивацией, преобладанием формальных внешних мотивов в учебной деятельности, а также ярко выраженным стремлением к избеганию неудач. Экспериментальная и контрольная группы

матерей в равной степени характеризуются высоким средним уровнем показателей по шкалам «Родительский стресс», «Воспринимаемый стресс», «Эмоциональное выгорание».

Методы организации исследования

Методологическую основу психолого-педагогического сопровождения составили субъектно-деятельностный, системный антропоцентрический, и индивидуально-личностный подходы. основополагающими принципами выступили принцип системности задач, непрерывности и последовательности реализации программы психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции, разработанной на основе интегративной модели (Рисунок 7), определяющей системный антропоцентрический подход как базовый инструмент синтеза знаний в рамках современной парадигмы наук о психологическом благополучии человека. Данная модель послужила основой выбора методического аппарата, формулирования мишеней и реализации направлений деятельности в рамках программы психолого-педагогического сопровождения реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников СВО.

Апробация программы психолого-педагогического сопровождения началась с формирования ЭГ и КГ, между которыми не было обнаружено значимых отличий ($p < 0,05$) по показателям эмоционального выгорания матерей и дезадаптации младших школьников.

Разработанная и апробированная программа психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции была реализована на уровнях: индивидуально-личностном (в индивидуальной работе с матерями младших школьников), интер-персональном (коррекция детско-родительского взаимодействия), микросоциальном (групповая тренинговая работа с детьми), макросоциальном (консультационно-просветительское сопровождение взаимодействия семьи и

школы). Программа включает в себя модуль работы с экспериментальной группой матерей и модуль работы с контрольной и экспериментальной группой младших школьников. Каждый модуль содержит этапы: констатирующий, психокоррекционный, формирующий, контрольный, рефлексивно-оценочный.

Означенные цели, сформулированные задачи и выдвинутые гипотезы предполагают использование следующих групп методов:

1. Развивающий и формирующий этапы экспериментального исследования включают: метод десенсибилизация и переработка движениями глаз (ДПДГ/EMDR) (протоколы F. Shapiro, A.De Jongh, C.De Roos, S. El-Leithy, L. Ostacoli, S. Carletto, M. Cavallo, P. Baldomir-Gago et al., перевод Н.А. Власова); когнитивно-поведенческие методы (А. Бекк); песочные Sandplay-техники (D. Kalf); методы системного семейного консультирования (С. Минухин); методы арт-терапии (М.Е. Бурно, А.И. Копытин), социально-психологический тренинг, игры.

2. На контрольном этапе эксперимента применялись следующие инструменты: «СМАС шкала явной тревожности для детей» в адаптации А.М. Прихожан; *Опросник «Определение уровня агрессивности у ребёнка»* Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко, 1992; *«Карты наблюдения Стотта»* в адаптации А.Ю. Панасюк и др., 1976; Методика *«Беседа о школе»* Т.А. Нежной. А также методика *«Эмоциональное выгорание матерей»* Л.А. Базалевой, 2010; *«Шкала родительского стресса Берри-Джонса»* в адаптации Ю.В. Мисиюк, 2021; *«Опросник родительского отношения»* Варга, Столин, 1988; *«Опросник установок на интенсивное родительство»* (Intensive Parenting Attitudes Questionnaire, M. Liss, H.H. Schiffrin, V.H. Mackintosh, H. Miles-McLean M.J. Erchull, 2013) в адаптации Ю.В. Мисиюк, А.И. Прихидько, П.С. Рогачевой, 2020–2022; *«Опросник САН»*, разработанный В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шамраем и М.П. Мирошниковым, 1973; анкета для родителей *«Адаптация ребенка к школе»* М.Р. Битяновой.

3. Методы анализа и математико-статистической обработки: количественный и качественный анализ информации, факторный анализ с использованием

варимакс-вращения, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA с использованием критерия Тьюки (HSD-тест); угловое преобразование Фишера (ф-критерий) U-критерий Манна-Уитни; t-критерий Стьюдента, а также методы визуализации полученных результатов.

*Аргументация соответствия выбранных методов и подходов
задачам модулей экспериментальной работы*

Модуль 1. Дети ЭГ, КГ. Работа модуля делится на три блока, последовательно решающих поставленные задачи психолого-педагогического сопровождения детей. На первых занятиях целью преодоления дезадаптивной симптоматики детей экспериментальной группы стало отреагирование агрессии, снижение общего уровня психоэмоционального напряжения, конфликтности и тревожности младших школьников. Методологически мы опирались на концепцию системной арт-терапии [25], [72], в том числе положенной в основу программ по преодолению последствий травматического стресса. Основой первого блока реализуемой программы коррекции дезадаптации младших школьников является групповое изотворчество, включающее такие средства самовыражения, как: рисуночная терапия, глинотерапия, сказкотерапия, элементы психодрамы. Основными принципами групповой арт-терапевтической работы с детьми при работе с дезадаптацией мы полагаем:

- безопасность (свобода творческого акта, безоценочное восприятие продуктов самовыражения, признание индивидуальности и уникальности каждого участника группы);

- терапевтические отношения (терапевтический альянс с участниками группы, терапевтическая поддержка, приведение к осознанию, столкновению и разрешению внутренних конфликтов и напряжения в ходе творчества);

- формирование адаптивных реакций (инициация экспрессивной коммуникации между участниками группы, сотворчества, сочувствия и сотрудничества).

Первый блок работы с детьми, по нашему мнению, должен обязательно предшествовать блоку когнитивно-поведенческой терапии по формированию внутренней позиции школьника и позитивного самопредставления в целом, так как неотработанная тревога и агрессия являются существенным препятствием на пути к достижению этих целей. Не допускается вкраплений в арт-терапевтическую работу таких когнитивно-поведенческих приёмов, как коррекция алогизмов, когнитивная переоценка, и тем более, должны быть исключены менторский тон и морально-нравственные внушения. В то же время с детьми младшего школьного возраста в процессе арт-терапии дезадаптации бывают эффективны используемые дополнительно приёмы помещения в перспективу, доведения до абсурда, парадоксальных интенций.

Второй блок – работа с дезадаптивными проявлениями детей, имеет целью формирование внутренней позиции младшего школьника, развитие познавательной мотивации, когнитивно-поведенческие техники изменения негативных представлений учащихся о себе, повышение и укрепление самооценки, развитие жизнестойкости. Программное содержание данного блока опирается на ключевые положения отечественных исследований в области психологии развития [2], [4], [77], [115], раскрывающие понятия ведущей деятельности и базовых потребностей ребенка [23], [30], [35], [110].

В работе третьего блока внимание было уделено формированию у детей социально-психологических компетенций, способствующих выстраиванию эффективных коммуникаций со сверстниками и значимыми взрослыми референтных групп. В соответствии с поставленной целью методом работы избран социально-психологический групповой тренинг, в основу построения групповой динамики которого положены следующие принципы: активности, субъектности, партнерства, доверия, целостности и интегративности.

Модуль 2. Матери ЭГ Исследования в области преодоления симптомов эмоционального выгорания (ЭМВ) показывает, что когнитивно-поведенческое направление является оптимальным методом в работе с аффективными проявлениями, и в связи с доказанной эффективностью рекомендуется первоочередным инструментом при постановке задач данной области [65], [95], [117], [118], [137]. Поэтому изначально поставленные задачи данного блока исследования предполагали вполне очевидный выбор классических когнитивно-поведенческих приёмов. Однако в пилотных экспериментах по работе с ЭМВ младших школьников из семей участников СВО, этот метод, будучи выбран первоочередным, не показал необходимого результата. Мотивирование матерей с ЭМВ на включение в когнитивно-поведенческую проработку зачастую вызывает отторжение, обусловленное, с нашей точки зрения, тем, что матери с выраженными симптомами ЭМВ (такими, как апатия, тревога, деперсонализация, эмоциональное истощение, избирательное эмоциональное реагирование, редукция материнского взаимодействия и др.) большую часть времени функционируют на низком психическом уровне, что способствует формированию дезадаптивных замещающих действий, являющихся препятствием подлинному контакту, направленному на установление отношений принятия и кооперации с ребёнком. Снижение психического уровня также может в значительной степени искажать способности к ментализации [26]. В терминологии когнитивно-поведенческого подхода здесь мы должны оперировать понятием дезадаптивных сознательных и неосознаваемых дорефлективных убеждений.

Поскольку высокий уровень стресса, тревога, злость на ребёнка, подавленность и др. эмоциональные переживания, связанные с детско-родительским взаимодействием, бывают очень глубоки, стадия декомпенсации в виде ЭМВ характеризуется попытками защититься от интенсивных аффектов, которые неизбежны в ходе активной психологической работы [74]. Существуют мнения, которые полагают ЭМВ видом симптоматической защиты от избыточного стрессового воздействия [24]. Поэтому матери с ЭМВ зачастую

отказываются видеть системный, общий для всей семьи характер предъявляемого запроса, предпочитая считать, что проблема находится исключительно в ребенке, даже вопреки результатам психодиагностических обследований.

Ввиду указанных аспектов, проектирование интегративной модели психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции поставило нас перед необходимостью выбора методов, учитывающих отсутствие энергетического или интенционального потенциала для совершения ментальных усилий матерями с выраженным ЭМВ на первой ступени сопровождения. В связи с этим предпочтение было отдано выбору метода десенсибилизации и переработки движениями глаз (ДПДГ/EMDR), задействующему нейрофизиологические механизмы, в качестве приоритетных на первых занятиях.

Психологические подходы, ориентированные на краткосрочную перспективу, классифицируются как поддерживающие. Их особенностью является ограниченная продолжительность курса, при этом общее число сеансов обычно колеблется от 8 до 12, редко превышая 20-24 сессий с периодичностью 1-2 раза в неделю. Существуют сравнительные исследования эффективности психологической работы с применением метода ДПДГ один или два раза в неделю, в результате эксперимента, авторы не выявляют значимых различий, и как более ресурсозатратно оправданный полагается вариант одного занятия в неделю [223]. Основная задача краткосрочных методов психологии состоит не в исследовании глубинных причин и неосознанных побуждений, а в удовлетворении текущих потребностей клиента в рамках предъявляемой им проблемы. Обычно это включает в себя регулирование и стабилизацию эмоционального фона, изменение неадаптивного поведения или мышления, а также облегчение имеющихся психоэмоциональных и психосоматических проявлений.

Десенсибилизация и переработка движениями глаз, будучи сравнительно новым методом в области краткосрочных методов психологического консультирования, активно изучается в течение последних десятилетий и далеко не только в отношении посттравматического стрессового расстройства как военного синдрома, но также в преодолении последствий иных травматических событий, при расстройствах аффективного спектра [186], [216], [226], в комплексном лечении симптомов клинических депрессий [180], [188], [210], тревожных расстройств [201], иных соматических расстройств [180]. Проведены зарубежные исследования, изучающие результативность метода ДПДГ в сравнении с когнитивно-поведенческой терапией [191], [192], [212]. Опубликованы данные об успешном применении ДПДГ для быстрого снижения родительского стресса [168], [171], [219]. В России исследования эффективности ДПДГ пока немногочисленны, но с каждым днём возрастает интерес исследователей к обширным возможностям и гибкости применения данного метода [60], [126].

Для целей данного исследования применение указанного метода представляется оправданным ввиду его способности обеспечивать оперативные и ощутимые изменения в процессе переработки травмирующих переживаний. Согласно Ф. Шапиро, это достигается благодаря ряду факторов [145]. Прежде всего, следует отметить некоторое эволюционирование данного метода, произошедшее с ростом исследований и популяризации технологии [177], [178]. В связи с этим на сегодняшний день, говоря о нейрофизиологическом уровне репрезентации данного метода, мы говорим о билатеральной стимуляции в общем. Тогда как зрительная модальность, первоначально использованная для переработки автором методики, исторически закрепилась за названием. Поэтому негативные и травматические переживания, объединённые в группы для удобства, наибольшей скорости и эффективности переработки через актуальный для клиента канал восприятия (визуальной, аудиальной, кинестетической), что также предоставляет широкий спектр возможности для извлечения стрессогенных воспоминаний из памяти любой

модальности. Кроме того, переработка информации посредством данного метода стимулирует активацию отделов мозга, оказывающих непосредственное влияние на нейрофизиологический уровень [43].

Развивающее направление экспериментального исследования опирается на методологию, объединяющую подходы когнитивно-поведенческого семейного консультирования, теорию привязанности и психодинамические принципы Sandplay-терапии, выросшие из психоаналитической теории в самостоятельное направление.

Системное семейное консультирование, основанное на когнитивно-поведенческом и системном подходах, рассматривает семью как целостное образование, где поведение каждого члена взаимосвязано и влияет на общее функционирование системы (М. Bowen, С. Минухин, А. Шутценбергер, А. Я. Варга, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.). Подход сочетает в себе принципы когнитивной и поведенческой терапии, направленные на изменение мышления и поведения, с пониманием семейной динамики. Цель – выявить и изменить дисфункциональные модели взаимодействия, улучшить коммуникацию и помочь семье справиться с проблемами. Данный подход акцентирует внимание на том, как мысли, чувства и поведение членов семьи влияют друг на друга, и как эти взаимосвязи поддерживают или ухудшают проблемные ситуации.

Несмотря на недостаток эмпирических исследований в области когнитивно-поведенческого системного семейного консультирования, который показывают современные работы, данный метод способен оказать значительную помощь семьям, обращающимся с проблемами, предполагающими трансформацию дисфункциональных установок на интенсивное родительство, обуславливающих деструктивную симптоматику эмоционально выгорающих матерей.

По факту работа с матерями, переживающими ЭМВ, не включала в себя сессии с участием всей семьи, поскольку первоначально в качестве "идентифицированного пациента" чаще всего выступает ребёнок, но так или иначе проблематика семейной системы неизбежно затрагивает всех её членов.

Это касается даже тех, кто не может участвовать в терапии в силу различных обстоятельств, таких как нежелание, предубеждение к психотерапевтическим интервенциям, временное отсутствие, удалённость, развод или смерть. [87]. Особую важность приобретает изучение этого опыта матерей с позиции межпоколенческой или трансгенерационной передачи устойчивых паттернов реагирования в ситуациях повседневного семейного взаимодействия, интроективно (некритически) усвоенных моделях супружеских и детско-родительских отношений, компонентов мировоззрения (доверие/недоверие к миру, открытость/закрытость семейной системы, её границ и подсистем, способы реагирования на стрессовые и травматические события и др.), семейных сценариев, особенно связанных с неблагоприятным патологизирующим семейным наследием [120], [124], [125], [151].

Отдельное место в структуре развивающего направления работы данного этапа мы отводим изменению родительских установок посредством метода контрадикторных оппозиций в рамках когнитивно-поведенческого системного семейного консультирования.

Песочная Sandplay-терапия, техническое исполнение которой обладает значительными терапевтическими ресурсами, открывая возможность выявления на символическом образном уровне неявных и неподлежащих вербализациям в силу различных причин и обстоятельств негативных самопредставлений, межпоколенческих посылов, манифестаций, запретов и табу, оказывающих влияние на формирование ролевых представлений и содержательной наполненности образа матери в том числе [194], [113]. Закрепление на уровне семейной системы и транслирование последующим поколениям специфических способов эмоционально-поведенческого реагирования младшим представителям рода [6], [42], [127], [224], по нашему мнению, нуждается в проработке как вербального, так и символического материала, вытесненного до уровня бессознательных образов, способных актуализироваться в рамках означенного подхода при выполнении структурированных и полуструктурированных техник Sandplay-терапии.

Теория привязанности, предложенная J. Bowlby и получившая развитие в трудах M.D.S. Ainsworth – это психологическая модель, объясняющая, как ранние отношения с родителями или опекунами формируют наше взаимодействие с другими людьми на протяжении всей жизни. Она утверждает, что качество этих первых связей влияет на нашу способность доверять, устанавливать близкие отношения и регулировать эмоции [157], [167].

Женщины, демонстрирующие меньшую склонность к избеганию и тревожности в отношениях с собственной матерью, как правило, испытывают большее удовлетворение от выполнения родительских обязанностей и взаимодействия с ребёнком [20], [40], [42], [51], [94], [101].

Согласно теории привязанности, дети, чувствующие себя в безопасности рядом с родителями, вырастают более уверенными в себе и способными к здоровым взаимоотношениям. Напротив, те, кто испытывал тревогу или пренебрежение, могут столкнуться с трудностями в создании стабильных и доверительных связей во взрослом возрасте. Теория привязанности оказала огромное влияние на понимание развития ребенка, психотерапию и межличностное взаимодействие в целом. Изучение привязанности помогает понять, как формируются наши эмоциональные потребности и как прошлый опыт влияет на настоящее поведение и взаимоотношения с ребёнком. В том числе, приближая нас к пониманию психологических мотивов и механизмов формирования готовности женщин эффективно реализовывать образовательно-воспитательную функцию семьи в условиях нахождения отца ребёнка в зоне боевых действий СВО.

Вопрос диагностики креативности в целом и социальной креативности как отдельного вида спонтанной готовности к проявлению творческой активности в сфере создания новых способов и форм социального взаимодействия остаётся на сегодняшний день проблемным и находится в сфере разработки прикладных задач современной психологической науки [21], [22], [57], [111], [130]. Как было описано в первой главе исследования, социальную креативность, можно представить как «интегральную характеристику личности, определяющую

способность находить новые конструктивные решения в ситуациях межличностного взаимодействия на основе согласованности эмоциональных, интеллектуальных, мотивационных, коммуникативных и экзистенциальных элементов в сложной структуре социально-психологической компетентности личности» [10].

Предпринимая попытки операционализировать процедуру измерения рассматриваемого параметра, исследователями было предложено использовать для измерения социальной креативности материал стимульной части проективной рисуночной методики изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга [37], [38].

Таким образом, задачей данного этапа эмпирического исследования определено развитие социальной креативности путём расширения диапазона социально-психологической компетентности в стрессогенных ситуациях взаимодействия матери с ребёнком младшего школьного возраста. В качестве базиса для разработки методического инструментария адекватного поставленной задаче мы опирались на "Тест фрустрационных реакций" Розенцвейга в адаптации Н.В. Тарабриной [128], [41]. Содержание методики было заменено на 16 наиболее значимых смоделированных ситуаций повседневного родительского стресса, выделенных как релевантные в результате анализа всех 57 ситуаций, перечисленных матерями (*Приложение 2*). Как и в стимульном материале исходной методики, тестовый материал был предъявлен в виде контурных чёрно-белых рисунков, на которых схематически изображены коммуниканты, что соответствует условию возникновения проективной идентификации. Все или один из коммуникантов – мать, переживают фрустрацию, но пустое окно для высказывания, продолжающего незаконченный на рисунке разговор, помещается именно возле фигуры матери. Инструкция для первого этапа данного эксперимента, звучит: «Напишите первый, приходящий в голову Вам как матери ответ на слова, помещённые на картинке, изображающей ситуацию, касающуюся Вашего ребёнка».

Ввиду открытой формы ответов, их истолкование, как и в других проективных методах, требует от специалиста высокой квалификации и опыта. С психолингвистической позиции рассмотрения, методика Розенцвейга, в первую очередь, использует метод дискурсивного дописывания, последующая интерпретация которого фактически представляет собой интент-анализ, вскрывающий коммуникативную цель высказывания, рассматривающий выбор тех или иных лингвистических и паралингвистических средств достижения своих коммуникативных интересов говорящим в силу его психологических особенностей.

Задачи формирующего эксперимента, распределённые таким образом по рабочим модулям в соответствии с целью программы психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательной функции родителей в отношении матерей и младших школьников, выстроились для нас в логическую последовательность, определяющую ступенчатое продвижение от воздействия на мишени психофизиологического порядка к когнитивной оценке и переоценке родительских установок и стилей отношения, закреплённых на индивидуально-личностном, семейном, социокультурном уровнях репрезентации материнского дискурса. И наконец, расширение социально-психологической компетентности как ресурса гибкого межличностного взаимодействия, нацеленного на избежание конфронтаций и установление отношений принятия и сотрудничества в детско-родительском взаимодействии.

Следующие этапы апробации интегративной модели, их содержательное наполнение и результаты проведённой работы соотносятся с соответствующим модулем описанных методов и задач.

3.2. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения в группе матерей младших школьников из семей участников специальной военной операции

Реализация программы психолого-педагогического сопровождения в ЭГ матерей учащихся помимо подготовительного (сбор биографических и

анамнестических сведений, формулирование запроса на психолого-педагогическую поддержку) и психодиагностического этапов, содержит коррекционный и формирующий этапы, включающие направления, представленные в таблице 7:

Таблица 7

Направления психолого-педагогического сопровождения

Направление	Формы и методы работы
<ul style="list-style-type: none"> эмоционально-стабилизирующее 	аутотренинг, медитации, визуализации, трансы, техники спокойного присутствия, прогрессивной мышечной релаксации
<ul style="list-style-type: none"> просветительское 	информирование об особенностях развития в младшем школьном возрасте (ведущая деятельность, кризис, новообразование возраста, зона актуального и зона ближайшего развития, особенности самооценки, самопредставлений, мотивационно-потребностной сферы и пр.), о благоприятных стилях родительского отношения, видах родительского копинга
<ul style="list-style-type: none"> корректирующе-развивающее 	ДПДГ, КПТ, системное семейное консультирование, песочная Sand-play терапия, метод контрадикторных оппозиций в рамках КПТ
<ul style="list-style-type: none"> мотивационно-деятельностное 	КПТ, социально-психологический тренинг, мозговой штурм, ролевые игры
<ul style="list-style-type: none"> консультационное 	психолого-педагогическое консультирование по промежуточному запросу
<ul style="list-style-type: none"> рефлексивно-оценочное 	побуждение к ведению дневников самоотчёта, самоанализу, рефлексии, оценке положительных сдвигов в сфере развития ребёнка, детско-родительского взаимодействия, индивидуально-личностных новообразований

Сроки реализации программы: Программа рассчитана на три месяца. Занятия проходят один раз в неделю, длительностью 1 час.

3.2.1. Формирующий этап психолого-педагогического сопровождения в группе матерей с признаками эмоционального выгорания

Руководствуясь результатами ранее проведённого пилотного исследования, где был проведён эксперимент, позволяющий оценить сравнительную эффективность метода десенсибилизации и переработки движениями глаз (ДПДГ) и метода когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) в первых родительских сессиях, направленных на преодоление эмоционального выгорания, нами были проведены ДПДГ-сессии для матерей экспериментальной группы (ЭГ). Подробное описание проведения пилотного сравнительного эксперимента отражено в публикациях научных статей и тезисов научно-практических конференций [9], [12].

Частной гипотезой на данном этапе исследования стало предположение о том, что снижение тревожности и агрессивности у детей ЭГ будет более эффективным за счёт участия матерей ЭГ в ДПДГ-сессиях, направленных на стабилизацию психоэмоционального состояния и повышение параметров самочувствия, активности, настроения (САН) у матерей с ЭМВ до приемлемого уровня.

Первые встречи с матерями проводились по основным пунктам стандартного протокола ДПДГ (*Приложение 6*) и включали классические техники транса [36], медитации [156]. Индивидуально была обсуждена возможность использования ежедневных аутотренингов и/или молитвы для верующих в соответствии с конфессиональной принадлежностью, выявление которой требует особой деликатности и ненавязчивости [147]. КПТ-сессии посвящались выявлению и переработке дисфункциональных когниций; корректировке таких копинговых стратегий, как *сосредоточение на негативных моментах прошлого (руминация), самообвинение, обвинение*

окружающих и катастрофизация; обучение видам когнитивно-ориентированного копинга, включающего стратегии принятия, позитивного пересмотра, переключения на планирование, положительной перефокусировки.

Анализ результативности реализации интегративной модели преодоления эмоционального выгорания матерей на данном этапе в результате сопоставительного эксперимента подтвердил выдвинутую нами гипотезу:

Количественные данные промежуточных срезов по методике САН демонстрируют наличие положительных сдвигов по шкалам «Самочувствие», «Активность», «Настроение» (Приложение 7).

Общая динамика изменения измеряемых признаков ЭГ отражена графически на рисунке 8.

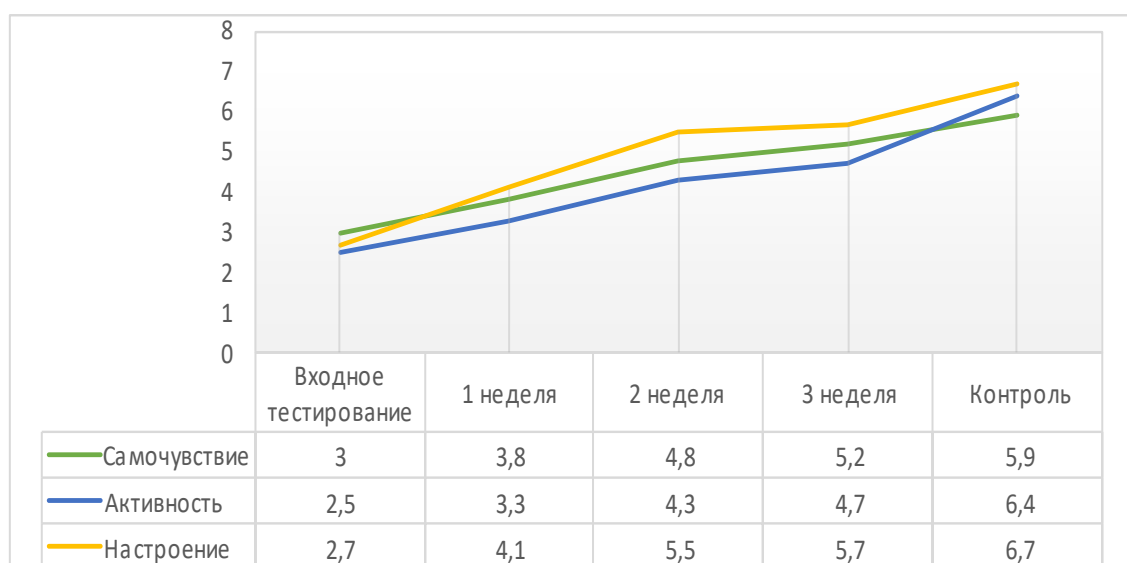


Рисунок 8 – Динамика улучшения параметров по методике «САН»

Анализируя рисунок 8, можно сделать вывод, что указанное количество сеансов ДПДГ (3 недели по 2 1.5-часовые сессии) являются минимумом, достаточным для стабилизации эмоционального состояния, восстановления ресурсов психики и коррекции негативных самооценок у матерей, испытывающих выгорание, до отметки, соотносимой с возникновением на уровне ощущений и эмоций определённого психологического благополучия.

Однако вовсе не является окончательным разрешением такой сложной и многогранной проблемы как эмоциональное выгорание.

Обработка данных критерием *t* Стьюдента для связанных выборок показала статистическую достоверность различий уровня выраженности измеряемых параметров в представленной группе матерей до и после экспериментального воздействия (*Приложение 7*).

Коррекционно-развивающее направление включало занятия, содержащие техники работы с генограммой, семейной историей, системной расстановкой в ходе структурированных и свободных упражнений в юнгианской песочнице [32], [127], [152].

Частная *гипотеза* этапа – анализ межпоколенческой передачи в структуре когнитивно-поведенческой системной семейной проработки эмоционального выгорания матерей, дополненный техниками песочной терапии эффективен в плане трансформации перфекционистских завышенных требований и стандартов материнской деятельности и будет способствовать возникновению у матерей стремления к кооперации и принятию в отношении себя, ребёнка и других членов семейной системы.

Матери младших школьников из семей участников СВО, демонстрирующие яркие признаки ЭМВ, большую часть времени функционируют на низком психическом уровне, что способствует формированию дезадаптивных замещающих действий, являющихся препятствием подлинному контакту, направленному на установление отношений принятия и кооперации с ребёнком [26]. Снижение психического уровня также может в значительной степени искажать способности к ментализации. В терминологии когнитивно-поведенческой терапии здесь мы должны оперировать понятием дезадаптивных сознательных и неосознаваемых дорефлективных убеждений. Поэтому помимо вербальных компонентов когнитивной проработки нами были дополнительно включены техники песочной терапии, поощряющие уровень образной символизации. Как уже говорилось ранее, основная задача песочной терапии — соприкосновение с

вытесненным и подавленным материалом личного бессознательного, его включение в сознание [194].

С целью формирования критического рефлексивного переосмысления установок на интенсивное родительство и стилей родительского отношения был применён метод контрадикторных оппозиций в рамках когнитивно-поведенческого подхода. Разработанное и апробированное на представленной выборке матерей полуструктурированное упражнение, названное «Берега материнства» (*Приложение 8*), показало эффективность в выполнении задач психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательной функции родителей в семьях участников боевых действий. Теоретической базой для разработки техники послужил психолингвистический подход, отражённый в трудах исследователей интерпретационной семантики [13], [112].

Мотивационно-деятельностное направление психолого-педагогического сопровождения на формирующем этапе в ЭГ матерей включает работу, нацеленную на раскрытие глубинного социально-психологического потенциала матерей, повышения их социально-психологической компетентности как фактора внутренней устойчивости к стрессу, обретения субъективного ощущения благополучия себя в роли матери, укрепления позитивной Я-концепции и гармонизации взаимоотношений с ребёнком.

Соответственно, задачи по стимулированию социальной креативности матери, можно сформулировать как:

- расширение репертуара совладающих стратегий матери, нацеленность их на позитивный исход фрустрирующей ситуации;
- научение умению слушать и слышать, учитывая позицию адресата коммуникативного посыла, выбирать языковые и экстралингвистические средства, адекватные коммуникативной задаче;
- тренинг развития социального воображения, генерирования гибких тактик взаимодействия (путём проблемно-поискового обучения выработке конструктивных решений для потенциально стрессогенных ситуаций).

3.2.2. Результаты контрольного этапа психолого-педагогического сопровождения в группе матерей с признаками эмоционального выгорания

Динамика показателей выраженности родительских установок по результатам проведения второго модуля формирующего эксперимента представлена в приложении 9, а также визуализирована на рисунке 9.

Критерий Манна-Уитни ($U_{эмп}=0$, $U_{кр}=1$, при $p \leq 0,01$)

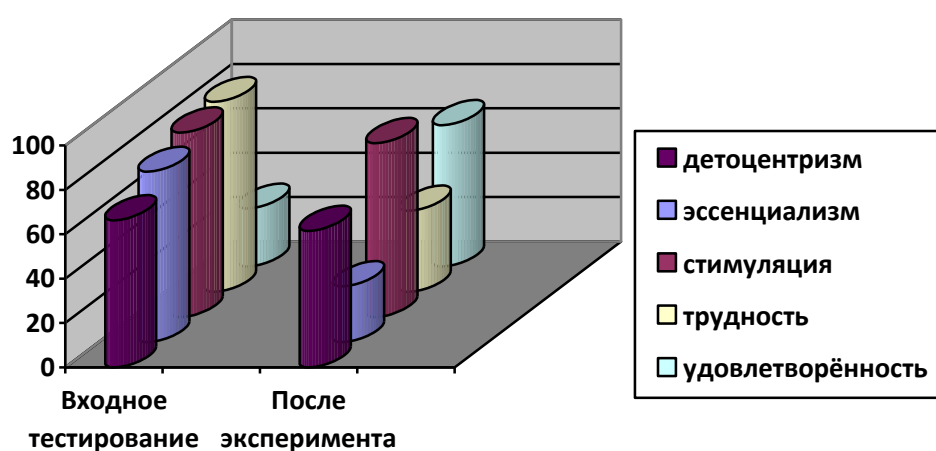


Рисунок 9 – Статистическая достоверность сдвига выраженности родительских установок

Анализируя рисунок 9, можно видеть, что достоверность сдвига выраженности родительских установок после реализации программы психолого-педагогического сопровождения является статистически значимой. Для оценки достоверности сдвигов, произошедших в экспериментальной группе, использован критерий Манна-Уитни, подтвердивший значимость указанных различий. Показатель выраженности для установок интенсивного родительства в целом не изменился, различия приобрели отдельные шкалы, такие как: «Удовлетворённость родительство» – повышение уровня, «Эссенциализм», «Трудность родительства» – снижение уровня. Что согласуется с данными зарубежных и отечественных исследований,

доказывающих обратную зависимость шкал *трудность* и *удовлетворённость от родительства* (О.Г. Исупова, Ю.В. Мисиюк, А.И. Прихидько, S. Haays, G. Wall, C. Van Laar, L. Meeussen и др.)

С различиями, зарегистрированными в измерении шкал «Принятие и социальная кооперация», «Инфантилизация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация» и «Отвержение», произведённые при помощи «Опросника родительского отношения», и данными их математико-статистической обработки можно ознакомиться в приложении 10.

Положительная динамика возрастания социальной креативности матерей была нами идентифицирована с ростом ответов матерей на фрустрирующую ситуацию, фиксированных на нейтрализации значения стрессогенной ситуации и поиске оптимального выхода из неё (m-реакций) в сравнении их количества с данными повторного тестирования по методике Берри-Джонса (*Приложение 11*).

Примеры вербальных реакций матерей на фрустрацию, различных по типу и направлению представлены в приложении 12.

Также по завершении работы в каждом из модулей было проведено итоговое тестирование уровня выраженности эмоционального выгорания путём самоотчёта по опроснику Базалевой. Графическое оформление зарегистрированных изменений отражено на рисунке 10.

Статистическая достоверность зарегистрированных изменений при сравнении всех этапов исследования описана в приложении 13.

Анализ данных по ANOVA сопровождал post-hoc тест Тьюки для проведения попарных сравнений результатов, полученных на всех этапах отработанной программы исследования – рисунок 8. Выявлено статистически достоверное снижение баллов по всем шкалам опросника эмоционального выгорания в каждом из блоков эмпирического исследования, что подтверждает наличие согласованности между модулями апробированной интегративной модели и её соответствие системным принципам многокомпонентности, целостности, последовательности.

ДИНАМИКА ВЫРАЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА

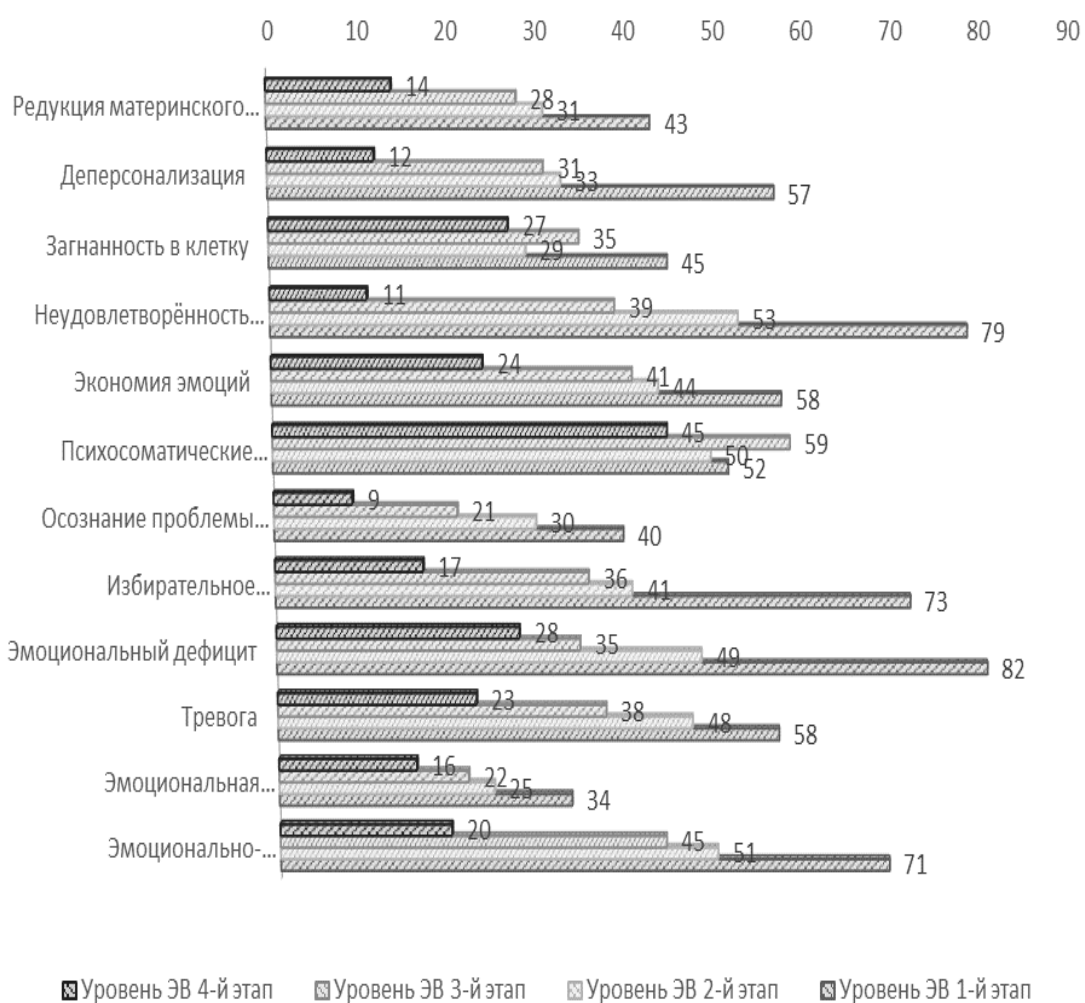


Рисунок 10 – Динамика выраженности эмоционального выгорания матерей в процессе проведения эксперимента

Анализируя таблицу 8, можем проследить различия между экспериментальной и контрольной группами по показателю выраженности ЭМВ:

Таблица 8

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по показателям ЭМВ
в ЭГ и КГ

Эмоциональное выгорание	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Эмоционально-нравственная дезориентация	290,500	0,345
Деперсонализация (личностная отстранённость)	589,000	0,013
Избирательное эмоциональное реагирование	314,000	0,814
Неудовлетворённость родительской ролью	311,000	0,877
Экономия эмоций	252,500	0,328
Тревога	272,000	0,580
Эмоциональный дефицит	298,000	0,751
Редукция материнского взаимодействия	357,500	0,692
Эмоциональная отстранённость	510,000	0,205
Загнанность в клетку	218,000	0,417
Симптом психосоматических нарушений	266,500	0,194
Осознание проблем взаимодействия с ребёнком	380,500	0,578

Результативность апробации предложенной программы подтверждается наличием значимых различий между ЭГ и КГ, зарегистрированных на контрольном этапе эксперимента. В экспериментальной группе детей прослеживается яркая тенденция к усилению познавательных и социальных мотивов в учебной деятельности по сравнению с контрольной группой детей, матери которых не получают психолого-педагогического сопровождения.

Так, контрольный этап эксперимента показал, что применение метода контрадикторных оппозиций в рамках когнитивно-поведенческого направления работы, направленной на снижение выраженности дисфункциональных родительских установок и трансформацию малопродуктивных паттернов детско-родительского взаимодействия, подтверждает значимость положительных сдвигов в ЭГ по результатам обработки t-критерием Стьюдента

(Таблица 9). Различия между измерениями находятся в зоне статистической значимости при уровне значимости $p \leq 0.05$.

Таблица 9

Расчёт статистической значимости изменений малопродуктивных стилей родительского отношения в ЭГ матерей

Параметр	t-критерий*			
	Выборка 1 (до эксперимента) (В.1)%	Выборка 2 (после эксперимента) (В.2)%	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ²
Симбиоз	23	4.5	18.5	342.25
Авторитарная гиперсоциализация	18	3.6	14.4	207.36
Отвержение	12	2.5	9.5	90.25
Инфантилизация	8	1.4	6.6	43.56

Примечание

**Статистическая значимость: t-эмп = 4.7, t-кр= 3.18 (при $p \leq 0.05$)*

Контрольное тестирование подтвердило статистически достоверное снижение показателей уровня ЭМВ в ЭГ по сравнению с КГ. В таблице 10 можем видеть данные математико-статистической обработки результатов сравнения констатирующего, промежуточного и контрольного этапов. Обработка данных проводилась при помощи однофакторного дисперсионного анализа ANOVA для связанных выборок при уровне значимости $\alpha=0,05$.

Наибольшая отрицательная динамика (угасание симптомов ЭМВ) в ЭГ наблюдается по шкалам «Неудовлетворённость собой» (85,4%), «Деперсонализация» (78,2%), «Избирательное эмоциональное реагирование» (76,1%), «Осознание проблемы взаимодействия» (77,5%), «Эмоционально-нравственная дезориентация» (71%). Наименьший сдвиг показателей ЭВ в ЭГ отмечается по шкале «Психосоматика» (13%).

Статистический анализ ANOVA изменения показателей эмоционального выгорания в ЭГ и КГ матерей

Показатель	df(число степеней свободы)	MS(средний квадрат отклонений)	F статистическое	F критическое
Между группами (вариантами)	3	2807,222	20,202	2,84
Внутри групп (между повторностями)	44	138,955	–	–
Коэффициент детерминации*	0,5	Разница между вариантами определяется на%	57,9	79

Примечание

***Различия достоверны при значимости $\alpha=0,05$**

По окончании занятий программы был проведён тест знаний в соответствии с тематическим планом просветительского направления психолого-педагогического сопровождения (*Приложение 14*), показавший существенное расширение знаний, умений и навыков матерей в области образовательно-воспитательной деятельности и представлений о родительской роли.

Зафиксированное на контрольном этапе эксперимента непрерывное и последовательное угасание симптомов ЭМВ матерей младших школьников свидетельствует о согласованности и взаимозависимости всех элементов разработанной программы, что ещё раз подчёркивает необходимость комплексного подхода в реализации интегративной модели психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции.

3.3. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения в группе младших школьников из семей участников специальной военной операции

Реализация программы психолого-педагогического сопровождения в ЭГ младших школьников на формирующем этапе содержит три блока:

I.Блок: Арт-терапия тревоги, страхов, агрессии.

II.Блок: Когнитивно-поведенческая проработка в формировании внутренней позиции школьника и позитивного самопредставления.

III.Блок: Социально-психологический тренинг развития навыков эффективной коммуникации.

Сроки реализации программы: Программа рассчитана на три месяца. Занятия проходят один раз в неделю, длительностью 1 час. Форма проведения – подгрупповая (не более 8 человек одного возраста в подгруппе). Однако по завершении каждого блока реализации программы рекомендуется проведение 1-2 индивидуальных занятий, где участники исследуют свои внутренние переживания, ощущения, делятся сокровенным и получают первичный опыт самонаблюдения и саморефлексии. Таким образом, работа носит в основном групповой характер, но нуждается в дополнительной индивидуальной проработке. Для дополнительного непрерывного мониторинга качества организации психолого-педагогического сопровождения после каждого занятия при участии ребёнка, матерям предлагалось заполнить «Форму обратной связи для родителей ребёнка, находящегося в процессе психолого-педагогического сопровождения», включающую несколько вопросов наблюдательного и рефлексивно-оценочного характера (*Приложение 15*).

3.3.1 Формирующий этап психолого-педагогического сопровождения в группе учащихся с признаками школьной дезадаптации

I.Блок: Арт-терапия тревоги, страхов, агрессии.

1) Подготовка к спонтанной творческой деятельности в группе.

Задачи: Снять напряжение, ослабить излишний сознательный контроль, который может препятствовать спонтанности и творческим проявлениям. Активизировать воображение. Запустить внутригрупповое взаимодействие. Повысить уровень взаимного доверия.

2) Исследование внутренних переживаний, эмоциональная саморегуляция.

Задачи: Научить выражать эмоции посредством изобразительной деятельности. Исследовать сходства и различия в индивидуальных экспрессивных проявлениях.

3) Обучение творческому использованию ресурса любого эмоционального состояния. Развитие навыков саморегуляции, эмоциональной устойчивости.

II.Блок: Когнитивно-поведенческая проработка в формировании внутренней позиции школьника и позитивного самопредставления.

1) Трансформация негативных самопредставлений учащихся, содействие самопознанию и личностному росту.

2) Повышение самооценки младших школьников, формирование положительной «Я-концепции».

3) Развитие уровня познавательного интереса, формирование и укрепление внутренних мотивов учебной деятельности, раскрытие эмоционально-ценностного отношения к учению.

III.Блок: Социально-психологический тренинг развития навыков эффективной коммуникации.

1) Развитие инициативы и ответственности. Формирование навыков сплоченности, конструктивного взаимодействия в группе.

2) Помощь участникам группы в осознании и принятии психологических особенностей – себя и окружающих.

Тематический план реализации программы в группе младших школьников

Этапы	Программное содержание занятия	Количество часов
I.Блок Арт-терапия тревоги и страхов	1. Знакомство, установление доверительного климата в группе. Пейзаж моего настроения. Каракули. Противоположные цвета.	1
	2. Злость, гнев и их помощник. Знакомство с глиной. Сказка из глины.	1
	3. Отпечатки страха. Живые скульптуры. Коллаж «Прошлое, настоящее, будущее».	1
	4. Драматическая арена. Индивидуальная сессия	0,5
II.Блок КПТ в формировании внутренней позиции школьника	4. Обсуждение «Я и моя учебная деятельность».	1
	5. Сказкотерапия в паре «Подвиг героя»	1
	6. Строим город мечты. Метафорическое пожелание. Индивидуальная сессия	1 0,5-1
III.Блок Тренинг навыков эффективной коммуникации	7. Скульптор и скульптура.	1
	8. Слепой и поводырь.	1
	9. Трое в лодке, не считая собаки. Индивидуальная сессия	1 0,5
Итоги	Проведение итоговой диагностики. Доведение информации по итогам реализации Программы родителям\законным представителям (родительское собрание) и педагогам.	2

Таблица 12 отражает принципы организации психолого-педагогического сопровождения на данном этапе – работа каждого из блоков формирующего этапа психолого-педагогического сопровождения проводилась с опорой на принципы системности, субъектности, активности, партнёрства, взаимопроницаемости компонентов программы сопровождения и др.

Принципы формирующего этапа психолого-педагогического сопровождения

<p>Организация индивидуальной и групповой работы с детьми опирается на:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • принцип субъектности – рассматриваем каждого члена группы как активного и ответственного, обладающего индивидуально-личностными особенностями (черты характера, интересы, потребности) участника взаимодействия;
<ul style="list-style-type: none"> • принцип партнёрских отношений с товарищами – внимательное, уважительное и деликатное отношение к проявлениям других участников группы, к чужой точке зрения, толерантность, признание права инаковости;
<ul style="list-style-type: none"> • принцип активности – стимулирование участников группы к проявлению творческой инициативы в ходе проведения занятий, поощрение к конгруэнтному поведению, спонтанному выражению мыслей и чувств;
<ul style="list-style-type: none"> • принцип обратной связи – возможность высказывать по мере необходимости отношение к групповому процессу, получать помощь от других участников и психолога, ведущего группу;
<ul style="list-style-type: none"> • принцип взаимопроницаемости элементов психолого-педагогического сопровождения – коррекционных, формирующих, профилактических;
<ul style="list-style-type: none"> • принцип индивидуального подхода – осуществление группового формата работы на основе индивидуации и индивидуализации задач психолого-педагогического сопровождения в соответствии с характеристиками каждого конкретного ребёнка и медицинских, психологических, педагогических показаний к работе с ним;
<ul style="list-style-type: none"> • принцип системности – осознание комплексного характера мишеней психолого-педагогического воздействия, репрезентуемых участниками группового процесса на уровне межличностных отношений, отношений в микросоциуме, в обществе в целом;
<ul style="list-style-type: none"> • принцип природосообразности – доверительное отношение к внутренним силам организма и психики детей, их творческому потенциалу, побуждение к саморазвитию с одновременной опорой на внешние ресурсы психолого-педагогического сопровождения.

3.3.2. Результаты контрольного этапа психолого-педагогического сопровождения учащихся с признаками школьной дезадаптации

Оценка эффективности работы с детьми по завершении этапов формирующего эксперимента была проведена с помощью повторного проведения методики «Беседа о школе» в ЭГ и КГ. Методика применялась индивидуально, результаты опроса отражены в Таблице 13. Оценка содержательного характера учебной мотивации в ЭГ показала более выраженное возрастание познавательного интереса, социальных и соревновательных мотивов учения по сравнению с контрольной группой.

Таблица 13

Результаты контрольной диагностики по методике «Беседа о школе»

Параметр	ЭГ		КГ	
	до коррекции	после коррекции	до коррекции	после коррекции
Учебно-познавательная мотивация	13%	64%	13%	18%
Внешняя «позиционная»	21%	11%	21%	22%
Ориентация на отметку	30%	18%	30%	28%
Игровая дошкольная	36%	7%	36%	32%

Мы связываем данные различия с возрастанием поддержки детей ЭГ матерями ЭГ, которые в ходе второго этапа терапии в значительной степени стабилизировали психоэмоциональное состояние, выработали более продуктивные родительские установки и стали более готовы к реализации с ребёнком отношений принятия и социальной кооперации, что сделало

возможным совместное формирование эмоционально-ценностного компонента учения и опыта со-творческой деятельности.

Таблица 14

Результаты контрольной диагностики тревожности и агрессивности учащихся

Параметр	ЭГ		КГ	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Тревожность до начала коррекции	75,8%	83,4%	77,5%	88,7%
Тревожность через 4 недели коррекции	38,6%	55,2%	64,3%	79,6%
Агрессивность до начала коррекции	69,1%	54%	78,2%	48,7%
Агрессивность через 4 недели коррекции	42,7%	30,4%	69,7%	40,4%

В таблице 14 представлено измерение показателей детской тревожности и агрессивности спустя 4 недели программы сопровождения, проводимой параллельно с участием в эксперименте матерей ЭГ, показало более выраженное снижение показателей в ЭГ по сравнению с КГ детей.

Таблица 15

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по показателям тревожность, агрессивность в ЭГ и КГ детей на контрольном этапе

Параметр	U Манна-Уитни	Ассимп.знач.
Тревожность мальчики	282,500	0,000**
Тревожность девочки	217,000	0,000**
Агрессивность мальчики	325,000	0,000**
Агрессивность девочки	189,500	0,000**

Примечание

**** Различия достоверны при $p < 0,01$**

Анализируя таблицу 15, можем судить о том, что по показателям «Агрессивность» и «Тревожность» в результате реализации программы психолого-педагогического сопровождения обнаружены статистически значимые различия между ЭГ и КГ младших школьников.

Представленные в таблице 16 результаты контрольного анкетирования матерей по анкете «Адаптация ребёнка к школе» показали статистически значимые различия между ЭГ и КГ:

Таблица 16

Описательная статистика ЭГ и КГ оценка матерями уровня адаптированности ребёнка к школе до и после окончания программы

Уровень адаптированности учащегося	Предварительное анкетирование матерей		Итоговое анкетирование матерей	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Адаптация	3 (6,4%)	5 (12,2%)	38 (80,8%)	12 (29,2%)
Возможная дезадаптация	28 (59,6%)	22 (53,7%)	9 (19,2%)	21 (51,2%)
Дезадаптация	16 (34%)	14 (34%)	0 (0%)	8 (19,6%)

Заключительным измерением, подводящим итоги всей проделанной нами работе, стал контрольный опрос матерей по анкете «Адаптация ребёнка к школе» (Таблица 16). А также повторное заполнение учителем «Карт наблюдения» Стотта на 88 детей. Результаты, отражённые в таблице 17, демонстрируют значительное повышение уровня адаптационных возможностей младших школьников ЭГ в отличие от КГ по истечении 3,5 месяцев с начала психолого-педагогического сопровождения матерей и детей.

Результаты анализа карт наблюдения, заполненных учителем по завершении всех модулей формирующего эксперимента

№	Название поведенческого синдрома	ЭГ	КГ
I.	Недоверие (к новым людям, вещам, делам)	5,8 (23,2%)	12,5 (50%)
II.	Депрессия (астения, апатия)	7,4 (29,6%)	18,7 (74,8%)
III.	Уход в себя	5,9 (23,6%)	17,4 (69,6%)
IV.	Тревожность ко взрослым	5,7 (22,8%)	20,4 (81,6%)
V.	Враждебность ко взрослым	7,1 (28,4%)	18,1 (72,4%)
VI.	Тревожность к сверстникам	10,2 (40,8%)	19,4 (77,6%)
VII.	Недостаток социальной нормативности	7,4 (29,6%)	16,6 (66,4%)
VIII.	Конфликтность со сверстниками	5,8 (23,2%)	15,3 (61,2%)
IX.	Недостаток саморегуляции	9,3 (37,2%)	17,6 (70,4%)
X.	Эмоциональное напряжение	4,7 (18,8%)	19,8 (79,2%)
XI.	Невротические симптомы	3,8 (15,2%)	17,5 (70%)
XII.	Неблагополучные условия среды	0 (0%)	0,4 (1,6%)
XIII.	Сексуальное развитие	0 (0%)	0,5 (2%)
XIV.	Умственная отсталость	0 (0%)	0 (0%)
XV.	Болезни и органические нарушения	9,2 (36,8%)	11,6 (46,4%)
XVI.	Физические недостатки	0 (0%)	0,6 (2,4%)
Итого:	Баллы (проценты)	5,1 (20,4%)	12,9 (51,6%)

Анализ таблицы 18 выявляет значительное повышение адаптационных возможностей младших школьников ЭГ по результатам контрольного опроса учителей и родителей, а также некоторая положительная динамика в КГ, которая, безусловно, нуждается в фасилитации со стороны матери и её активной включённости в процесс психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по показателям
школьной дезадаптации в ЭГ и КГ до реализации программы

Школьная дезадаптация	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Недоверие (к новым людям, вещам, делам)	715,000	0,145
Депрессия (астения, апатия)	846,500	0,518
Уход в себя	528,500	0,027
Тревожность ко взрослым	482,500	0, 015
Враждебность ко взрослым	883,000	0,124
Тревожность к сверстникам	617,500	0,055
Недостаток социальной нормативности	811,000	0,214
Конфликтность со сверстниками	748,000	0,152
Недостаток саморегуляции	765,500	0,073
Эмоциональное напряжение	824,500	0,105
Невротические симптомы	745,500	0,277
Неблагополучные условия среды	518,000	0,195
Сексуальное развитие	711,000	0,203
Умственная отсталость	853,000	0,142
Болезни и органические нарушения	896,000	0,215
Физические недостатки	514,500	0,078

Результаты контрольного заполнения учителем «Карт наблюдения» Стотта на 88 детей демонстрируют значительное повышение уровня адаптационных возможностей младших школьников ЭГ в отличие от КГ по истечении 3,5 месяцев с начала реализации программы психолого-педагогического сопровождения.

В таблице 19 можем видеть результаты расчётов, подтверждающих, что математическая обработка данных при помощи критерия Манна-Уитни, показала статистически достоверное отличие снижения признаков дезадаптации в ЭГ по сравнению с КГ:

Расчёта U-критерия Манна-Уитни по показателям дезадаптации
младших школьников ЭГ и КГ на контрольном этапе

№	Название поведенческого синдрома	U- Манна-Уитни	Асимп. знач.
I.	Недоверие (к новым людям, вещам, делам)	195,000	0,023
II.	Депрессия (астения, апатия)	174,000	0,114
III.	Уход в себя	253,000	0,068
IV.	Тревожность ко взрослым	117,000	0,432
V.	Враждебность ко взрослым	282,000	0,055
VI.	Тревожность к сверстникам	267,000	0,912
VII.	Недостаток социальной нормативности	350,000	0,029
VIII.	Конфликтность со сверстниками	179,000	0,836
IX.	Недостаток саморегуляции	383,000	0,452
X.	Эмоциональное напряжение	253,000	0,027
XI.	Невротические симптомы	254,000	0,211
XII.	Неблагополучные условия среды	189,000	0,985
XIII.	Сексуальное развитие	231,000	0,325
XIV.	Умственная отсталость	170,000	0,871
XV.	Болезни и органические нарушения	258,000	0,032
XVI.	Физические недостатки	151,000	0,624

Как мы можем судить, в ЭГ младших школьников после формирующего эксперимента значительно снизился процент дезадаптационных признаков по сравнению с КГ. В целом представленные данные подтверждают эффективность разработанной программы психолого-педагогического сопровождения образовательно-воспитательной функции родителей в семьях участников боевых действий. В соответствии с полученными результатами, в ходе апробации подтверждающими эффективностью разработанной интегративной модели психолого-педагогического сопровождения, мы

предлагаем в целях профилактики дезадаптации школьников из семей участников СВО использование алгоритма, представленного на рисунке 11:

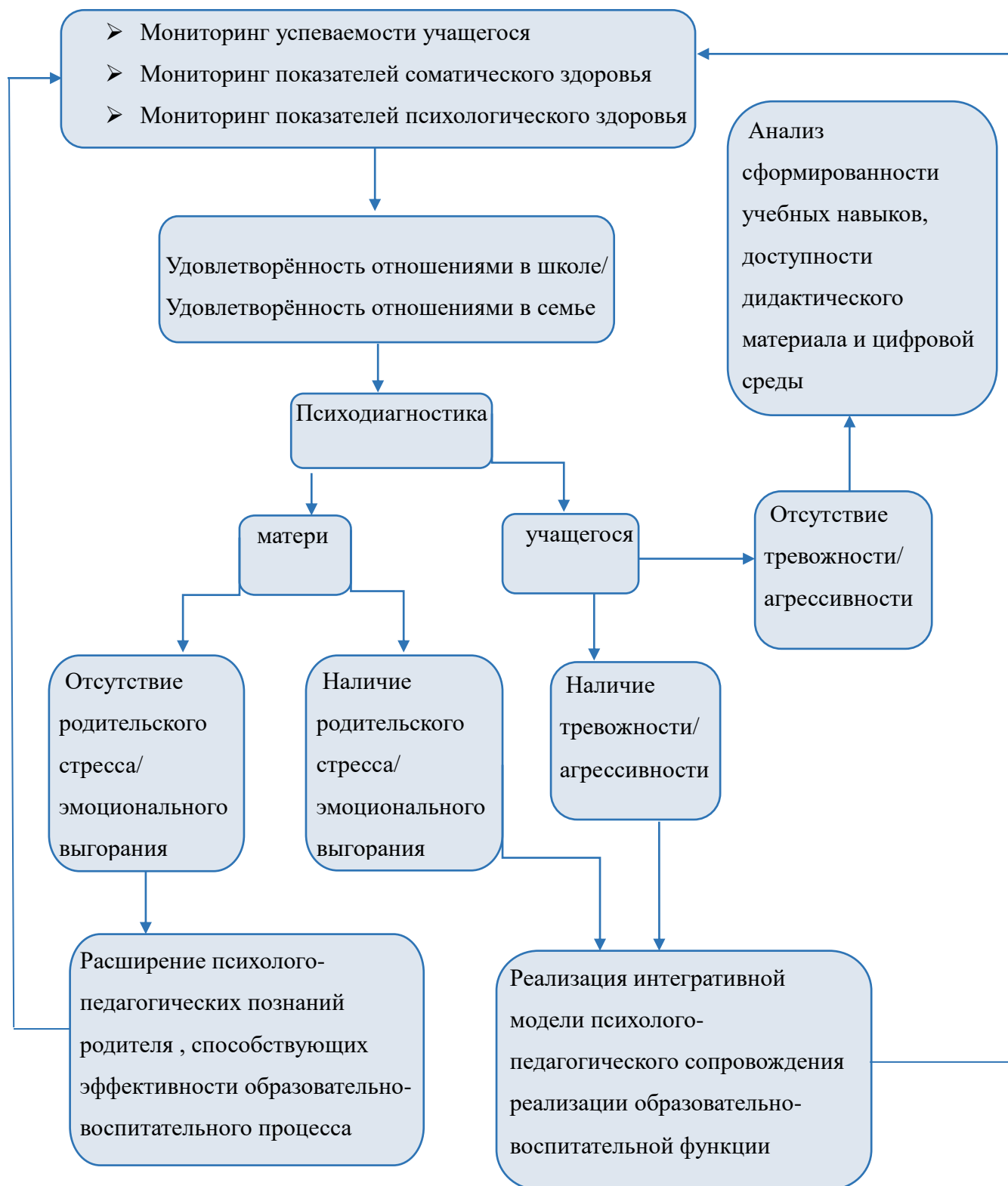


Рисунок 11 – Алгоритм раннего выявления снижения эффективности реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников СВО

Выводы по третьей главе

Психолого-педагогическое сопровождение семей участников специальной военной операции (СВО) проводилось на основе ключевых компонентов разработанной интегративной модели, её структурных связей, соответствующих принципам системности, целостности, последовательности. Были определены модули формирующего эксперимента и очерчен круг задач для каждого блока исследования в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группе (КГ) матерей и учащихся младших классов из семей участников СВО. Даны подробные методологические обоснования организации психолого-педагогического сопровождения, соответствующие системному антропоцентрическому подходу в организации исследования.

На первом этапе практической работы выяснено, что в ходе работы с эмоциональным выгоранием матерей младших школьников из семей участников боевых действий, реализующих образовательно-воспитательную функцию на основе установок интенсивного родительства, целесообразно применение метода ДПДГ, как более эффективного для улучшения в кратчайшие сроки параметров самочувствия, активности, настроения, способствующих восстановлению ресурсного состояния эмоционально «выгорающих» матерей до приемлемого уровня, необходимого для последующих этапов когнитивно-поведенческой проработки, что, в свою очередь, обеспечивает более выраженные положительные результаты снижения агрессивности и тревожности у младших школьников.

Описано применение метода контрадикторных оппозиций в рамках когнитивно-поведенческого направления работы, обеспечивающей снижение выраженности дисфункциональных родительских установок и трансформацию неконструктивных стилей родительского отношения, который подтвердил свою результативность на этапе работы с эмоциональным выгоранием матерей младших школьников. В экспериментальной группе детей прослеживается яркая тенденция к усилению познавательных и социальных мотивов в учебной

деятельности по сравнению с контрольной группой детей, матери которых не участвовали в программе психолого-педагогического сопровождения.

Результаты апробации разработанного тренинга развития социальной креативности показали успешность в работе, направленной на повышение эффективности выполнения образовательно-воспитательной функции родителей у матерей ЭГ.

Выявлено значительное повышение адаптационных возможностей младших школьников ЭГ по результатам контрольного опроса учителей и родителей, а также некоторая положительная динамика в КГ, которая, безусловно, нуждается в фасилитации со стороны матери и её включённости в программу психолого-педагогического сопровождения.

Установлено непрерывное и последовательное угасание симптомов эмоционального выгорания матерей в ходе реализации экспериментальных модулей формирующего эксперимента, что свидетельствует о согласованности и взаимозависимости всех элементов разработанной интегративной модели психолого-педагогического сопровождения.

Доказано, что эффективность предложенной программы психолого-педагогического сопровождения обеспечивается целенаправленной согласованной работой, направленной на преодоление эмоционального выгорания матерей как фактора дезадаптации младших школьников и формирования устойчивости матерей к родительскому стрессу в условиях отсутствия отца-участника СВО.

На основе зарегистрированных показателей нами получены выводы о том, что апробация предложенной нами программы психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции прошла успешно и показала результативность в исследуемой выборке матерей и младших школьников, обратившихся за помощью по вопросам образования и воспитания в условиях нахождения отца в зоне боевых действий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертация посвящена изучению особенностей реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников специальной военной операции. Представлено исследование возможностей и условий организации психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в реализации образовательно-воспитательной функции с целью преодоления дезадаптации младших школьников в ситуации высоких стрессовых нагрузок на мать в ситуации нахождения отца в зоне боевых действий.

В работе исследуются теоретические подходы к определению структуры образовательно-воспитательной функции семьи и оценке роли родительской деятельности в социализации ребёнка, рассматриваются основные факторы возникновения семейного неблагополучия, в том числе, длительное нахождение отца в зоне боевых действий. По результатам эмпирического исследования спроектирована интегративная модель психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции. Создана теоретико-методологическая база для комплексного экспериментального изучения выбранных групп матерей и младших школьников из семей участников боевых действий.

Рассматривая проблему комплексной психологической помощи женщинам, супруги которых являются участниками специальной военной операции, мы изучили степень деструктивного влияния стрессовых воздействий, переживаемых членами семьи военнослужащего, связанных со страхом за жизнь близкого человека, с повышенной тревожностью, раздражительностью, эмоциональным выгоранием и дезадаптацией. Для снижения тревожности, повышения уровня субъективного благополучия, стрессоустойчивости и адаптивности, разработана и внедрена в практику интегративная модель психолого-педагогического сопровождения семей

участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции. Выявлено, что существенным дополнением в понимании природы эмоционального выгорания матерей, является факт взаимопроницаемости воспринимаемого стресса, обусловленного внешними событиями жизни и их субъективным восприятием, и собственно родительского стресса, возникающего в силу установок на интенсивное родительство, характерных для изучаемой выборки матерей из семей участников СВО. Выявлено, что помимо положительных моментов приверженность концепции интенсивного родительства несёт риски для психологического благополучия матерей, подверженных переживанию эмоционального выгорания в ситуации неопределённости и стресса, что может явиться серьёзным препятствием для установления в коммуникации мать-ребёнок отношений кооперации, способствующих укреплению Я-концепции младшего школьника, его самооценки и формированию положительного самопредставления.

Показано, что перфекционистские стандарты родительских установок вступают в конфликт с дисфункциональными паттернами семейного взаимодействия при слабой выраженности социальной креативности матерей. Проектирование, разработка и применение, оценка психолого-педагогического сопровождения семей участников СВО в контексте эмоционального выгорания матерей как фактора дезадаптации младших школьников, согласованности её структурных элементов, анализ целесообразности применения заявленных методов практической работы и описание содержательной стороны многокомпонентного конструкта образовательно-воспитательной функции семьи на различных уровнях её репрезентации – всё это позволяет нам считать поставленные цели диссертационного исследования достигнутыми в полной мере.

Данный вывод подтверждается выполнением круга задач, соответствующих намеченным на этапе дизайна эксперимента мишеням воздействия на объект проводимого исследования.

Достигнута поставленная цель исследования – выявлены психолого-педагогические условия и возможности психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции.

Доказано, что в контексте возросшей эмоционально-стрессовой нагрузки на мать в условиях отсутствия отца-участника специальной военной операции, психолого-педагогическое сопровождение и работа с женщиной по сохранению её эмоционального благополучия обеспечивает более успешное выполнение образовательно-воспитательной функции семьи, направленной на адаптацию в социуме ребёнка младшего школьного возраста.

В ходе апробации подтвердилось, что психолого-педагогическое сопровождение семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции и школьная адаптация их детей, учащихся начальных классов, является успешным, если:

- на основе анализа и обобщения теоретического материала выделены проблемные области реализации образовательно-воспитательной функции в семьях участников специальной военной операции;

- выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия результативности сопровождения образовательно-воспитательной деятельности матери в условиях нахождения отца в зоне боевых действий;

- разработана интегративная модель психолого-педагогического сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции;

- апробирована программа сопровождения семей участников специальной военной операции в реализации образовательно-воспитательной функции в процессе психолого-педагогической работы по преодолению эмоционального выгорания матерей как фактора дезадаптации младших школьников и нарушения детско-родительских отношений, эмпирически доказана её эффективность.

Получены статистически достоверные данные, свидетельствующие об успешном внедрении модулей разработанной программы психолого-педагогического сопровождения, спроектированной с учётом выявленных специфических и неспецифических факторов, которая получила применение и была внедрена в работу психологической службы многопрофильной детской клиники «Новомед-дети».

Перспективы дальнейшего изучения темы исследования мы видим в разработке теоретических принципов и научно-методологических основ психологической помощи с целью реабилитации, ресоциализации, реадaptации семей участников семей участников специальной военной операции. Необходимо совершенствование диагностического инструментария, например, опросников воспринимаемого и родительского стресса, которые являются адаптированными переводами и, возможно, не в полной мере учитывают реалии современного российского общества и особенности ментальности, предполагающей в том числе апробацию методик на более широких выборках женщин-матерей из семей участников семей участников специальной военной операции. Дополнительно можно отметить важность разработки программ профилактики возникновения родительского перфекционизма и приверженности стандартам интенсивного материнства, создающим риски для психологического благополучия и желания иметь детей (в связи с установками на трудность и ресурсозатратность родительства) у будущих матерей. Вызывает интерес проведение протяжённых во времени наблюдений за динамикой развития послеродовых депрессий у матерей и выяснения наличия их корреляций с развитием эмоционального выгорания у матери как в периоде дошкольного, так и младшего школьного возраста ребёнка.

Представляется перспективным изучение не только отрицательного, но и положительного влияния стресса на семьи комбатантов, выявление условий формирования активной гражданской позиции, психологической устойчивости, жизнестойкости и оптимизма.

В ходе экспериментальной работы мы пришли к выводам, которые имеют теоретическую и практическую ценность в сфере изучения физического здоровья и психологического благополучия детей и матерей из семей участников участников специальной военной операции, которые могут быть использованы в деятельности специалистов психолого-педагогических, медико-психологических, социально-психологических служб, призванных обеспечить психологическую помощь и поддержку младшим школьникам с признаками дезадаптации; матерям, испытывающим родительское выгорание; при разработке антикризисных программ психологической помощи и развития жизнестойкости семей военнослужащих, мобилизованных в горячие точки.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства. М.: Изд-во ИНФРА-М, 2023. – 511с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Издательство Мысль, 1991. – 299 с.
3. Акинкина Я.М. Понятие «интенсивного родительства» в зарубежной литературе // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 117—122. DOI:10.17759/jmfp.2020090210.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Спб.: Питер, 2018. – 288 с.
5. Андреева А.Д. Современная образовательная среда ребенка: семья и школа / А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, И.В. Дубровина. – М.: ООО "Акрополь", 2019. – 264 с.
6. Антилогова Л.Н. Песочная сказкотерапия в работе с нарушениями женской инициации / Л.Н. Антилогова, Н.В. Дмитриева, Н.Ю. Рядинская // Омский психиатрический журнал. – 2021. – № 2(29). – С. 26-32.
7. Антонов А.И. Демографическая ситуация в стране: проблемы, перспективы / А.И. Антонов // III-й Международный демографический форум "Демография и глобальные вызовы": Сборник статей форума, Воронеж, 23–25 мая 2024 года. – Воронеж: ООО "Цифровая полиграфия", 2024. – С. 36-40.
8. Антонов А.И. Кризис фамилистической цивилизации в XXI веке / А.И. Антонов // Экономические стратегии. – 2016. – Т. 18, № 1(135). – С. 40-43.
9. Апанович Т.М. Вопросы реализации образовательно-воспитательной функции семьями участников боевых действий / Т.М. Апанович // Научное мнение. – 2025. – № 10. – С. 112-117. – DOI:10.25807/22224378-2025-10-112.
10. Апанович Т.М. Интегративная модель преодоления эмоционального выгорания у матерей младших школьников / Т.М. Апанович,

А. Б. Серых // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN524>

11. Апанович Т.М. Роль эмоционального выгорания матерей, жён участников СВО в возникновении дезадаптации младших школьников / Т.М. Апанович // Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания: Сборник материалов VIII Всероссийской научной конференции, Красково, 17 апреля 2025 года. – Москва: Издательство "Перо", 2025. – С. 14-17.

12. Апанович Т.М., Серых А.Б. Симптомы эмоционального выгорания матерей младших школьников: роль установок на интенсивное родительство и стилей родительского отношения // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21, № 2. С. 22-34. DOI:10.21702/rpj.2024.2.2

13. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. Избранные труды. Т. 1. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 427 с.

14. Астоянц М.С., Бойко Д.Е. Специфика интенсивного материнства в монородительской семье. *Caucasian Science Bridge*. – 2022. – №4(18). С. 50–58. DOI:10.18522/2658-5820.2022.4.5

15. Ахмедова Х.Б. Мирные жители в условиях военных действий: личностные черты и расстройства адаптации / Х.Б. Ахмедова // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 3. – С. 37-44.

16. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Образовательная среда как интегративное условие для развития личности. Интегративный подход к познанию психологии человека: коллективная монография. РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 429 с.

17. Базалева Л.А. Возможности исследования эмоционального «выгорания» у матерей в психологии личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2010. № 1. С. 174-182.

18. Барина О.В., Допшинская А.А. Взаимосвязь эмоционального выгорания с личностными характеристиками матерей разных социальных типов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 1 (46). С. 13–20.
19. Белова С.С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализаций // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2004, с. 39-62.
20. Блох М.Е. Суицидальные риски женщин во время беременности и после родов / М.Е. Блох, И.В. Грандилевская, С.С. Савенышева, В.О. Аникина // Консультативная психология и психотерапия. – 2023. – Т. 31, № 2(120). – С. 84-98. – DOI:10.17759/cpp.2023310204.
21. Богоявленская Д.Б. От инсайта до творческой самодеятельности / Д.Б. Богоявленская // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 43-57. – DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-43-56.
22. Богоявленская Д.Б. Проблемы методологии развития творчества в практике образования / Д.Б. Богоявленская // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19, № 3. – С. 56-63. – DOI:10.17759/chr.2023190307.
23. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М.: «Просвещение», 1968. – 464 с.
24. Бойко В.В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении / В.В. Бойко. — СПб.: «Сударыня», 1999. — 28 с.
25. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Академический проект, 2020. – 487 с.
26. Ван дер Харт О. Призраки прошлого. Структурная диссоциация и терпение последствий хронической психической травмы / О. Ван дер Харт, Э.Р.С. Нейенхюс, К. Стил. – М.: Когито-центр, 2013. – 496 с. 323.
27. Варга А.Я. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / Под ред. А.Я. Варги, В.В. Столина. М.: МГУ, 1988. – 128 с.

28. Василенко В.Е., Савенышева С.С., Заплетина О.О. Родительский и повседневный стресс у матерей детей раннего и дошкольного возраста // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 4. С. 27–48. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290403>
29. Васягина Н.Н. Образ матери: особенности репрезентации в сознании Россиян // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 138-144.
30. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. – М.: Независимая фирма "Класс", 1998. – 80 с.
31. Витковская М.И. Теоретико-методологические проблемы изучения «страха» в социологии / М.И. Витковская // Вестник РУДН, серия Социология. – 2023. – №4-5. – С. 74-79.
32. Власов Н.А. Руководство по EMDR/ДПДГ. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2023. – 488 с.
33. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: «Юрайт», 2025. — 299 с.
34. Воронков Б.В. Психиатрия детей и подростков. – Спб.: «Наука и Техника», 2017. – 288 с.
35. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – 1-е изд. – Москва: «Юрайт», 2019. – 160 с.
36. Гиллиген С. Терапевтические транссы. – М.: Психотерапия, 2011. – 448 с.
37. Голованова А.А. К проблеме диагностики социальной креативности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2, № 1. – С. 7-12.
38. Голованова А.А., Стрелкова И.Э. «Методика исследования взаимной связи нескольких показателей креативности // Вопросы психологии. Вып. VI, Саратов, 1996, с. 81-82.

39. Гошин М.Е., Григорьев Д.С., Мерцалова Т.А. Типы родительской вовлечённости в образование и успеваемость школьников. Вопросы психологии. 2019. (2). с. 29–45.
40. Гринина Е.С. Особенности эмоционального состояния женщин, воспитывающих детей с нарушениями развития // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 2. С. 196–212. DOI:10.22363/2313-1683-2019-16-2-196-212
41. Данилова Е.Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей // Иностранная психология. – 1996. № 6. С. 69.
42. Дмитриева Н.В. Песочная терапия травмы незавершённой сепарации от матери / Н.В. Дмитриева, Н.Ю. Рядинская, Е.В. Хохлева // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2020. – Т. 34, № 2. – С. 7-13.
43. Доморацкий В.А. Краткосрочные методы психотерапии. – М.: Психотерапия, 2008 – 304 с.
44. Дубровина И.В. Родительская семья как первый этап непрерывного образования / И.В. Дубровина // Человек как ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 11–12 декабря 2014 года / Ответственные редакторы Л.Ф. Уварова, Е.В. Федосенко. – Санкт-Петербург: ООО "НИЦ АРТ", 2015. – С. 306-309.
45. Дувалина О.Н. Особенности переживания посттравматического стрессового синдрома у военнослужащих специальной военной операции // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 08 (97). – С. 63-71.
46. Дувалина О.Н. Психологическая помощь женщинам, родственники которых являются участниками военных действий // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 09 (98).
47. Духновский С.В. Психологическая устойчивость как условие преодоления критических ситуаций / С.В. Духновский, А.А. Брюзгин // Вестник

Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психофизиология, психология и медицина. – 2008. - № 11. - С. 131-134.

48. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского "выгорания" / И.Н. Ефимова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2013. – № 4. – С. 31-40.

49. Ефимова И.Н. Личностные характеристики и особенности эмоциональных и поведенческих проявлений родителей в связи со степенью их эмоционального выгорания / И.Н. Ефимова // Российский научный журнал. – 2013. – № 4(35). – С. 206-215.

50. Ефремова О.И. Психолого-педагогические условия позитивной самоидентификации младших школьников / О.И. Ефремова, Д.А. Епихина // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних - центральная проблема социальной педагогики : сборник материалов 2-й Всероссийской научно-практической конференции, Таганрог, 08 апреля 2021 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2021. – С. 18-22.

51. Захарова Е.И. Отношения дочери с матерью как фактор освоения ею собственного материнства // Мир психологии. М: Московский психолого-социальный университет. 2018. № 1(93). С. 134-143.

52. Злобина М.В. Континуум «толерантность-интолерантность к неопределенности» как составляющая стратегии жизнеосуществления / М.В. Злобина, О.М. Краснорядцева // Психология человека в транзитивном мире: вызовы времени и ресурсы жизнеосуществления: Материалы IX Сибирского психологического форума, Томск, 24–26 октября 2024 года. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2025. – С. 39-40. DOI:10.17223/9785907890527/2025/18.

53. Золотарева А.А. Систематический обзор психометрических свойств шкалы депрессии, тревоги и стресса (DASS-21) / А. А. Золотарева // Обозрение

психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2020. – № 2. – С. 26-37. DOI 10.31363/2313-7053-2020-2-26-37.

54. Ильина И.Т. Эмоциональное выгорание матерей как социально-психологический феномен в контексте современной культуры // Человек и образование. 2020. №1. С. 138–144.

55. Ильина Т.И. Эмоциональное выгорание и стресс у женщин-матерей // Social psychology Emotional burnout of mothers and stress. Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. 2019. Vol. 8, Is. 6A P. 111-118. DOI: 10.34670/AR.2020.46.6.163

56. Ильина Т.И., Гуриева С.Д. Кризис идентичности как фактор проявления синдрома эмоционального выгорания у женщин-матерей // Человек и образование. 2019. № 3 (60). С. 85–93.

57. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. № 3. С. 74–77.

58. Исупова О.Г. Интенсивное материнство в России: матери, дочери и сыновья в школьном взрослении / О.Г. Исупова // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. – 2018. – № 3(119). – С. 180-189.

59. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 89–96.

60. Казенная Е.В. Современное состояние исследований эффективности метода десенсибилизации и переработки движениями глаз (EMDR) при посттравматическом стрессовом расстройстве // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 3. С. 69–90. DOI:10.17759/cpp.2023310304

61. Камакина О.Ю. Особенности социально-психологической адаптации младших школьников на ступени основного общего образования. Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №8. – С. 192-196. DOI:10.24158/spp.2021.8.28

62. Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект. Современная зарубежная психология. – 2017. – № 6(2). – С. 15–26. DOI:10.17759/jmfr.2017060202
63. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструкторов. СПб.: Речь, 2000. 256 с.
64. Киворкова А.Ю. Факторы риска и критерии эффективности психокоррекции аномальной личностной изменчивости жен военнослужащих / А.Ю. Киворкова, А.Г. Соловьев, И.Ф. Боев // Медицинский вестник Северного Кавказа. – 2014. – № 1. – С. 35-38.
65. Ким К.А., Кадыров Р.В. Родительский стресс и воспитание ребенка с детским церебральным параличом: обзор зарубежных исследований // Клиническая и специальная психология. 2022. Т. 11, № 4. С. 1-29. <https://doi.org/doi:10.17759/cpse.2022110401>
66. Китаева М.П. Коучинговый подход к преодолению цифрового отчуждения человека свободной профессии // Организационная Хроника, обзоры и рецензии Организационная психолингвистика 1 (25), 2024. №4 (24). С. 96-113.
67. Клочко В.Е. Приемы и методы психологической реконструкции жизненного мира человека: постнеклассический ракурс / В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, Д.Ю. Баланев. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2016. – 168 с.
68. Коллонтай Г.А. Подходы к изучению феномена благополучия человека: обзор зарубежных и отечественных теорий / Г.А. Коллонтай // Организационная психолингвистика. – 2024. – № 1(25). С. 88-113.
69. Кольчугина Н.И. Копинг-стратегии жизнестойких педагогов / Н.И. Кольчугина, Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 апреля 2023 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. С. 128-136.

70. Комкова Е. И., Журавская Н.П. Социальный интеллект как фактор конструктивного взаимодействия в системах "ребенок-взрослый" и "ребенок-ребенок" // Актуальные проблемы гуманитарных и социальноэкономических наук. 2018. Т. 12. № 7. С. 40-43.
71. Кон И. С. Социализация детей в изменяющемся мире / И. С. Кон // Вопросы воспитания. – 2010. – № 1. – С. 18-24.
72. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. М.: «Когито-Центр», 2014. – 203 с.
73. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. – М.: Академический проект, 2022. – 222 с.
74. Краснов В.Н. Расстройства аффективного спектра. – М.: Практическая медицина, 2011. – 432 с.
75. Кузьмишина Т.Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова, 2014. С. 16-25
76. Кумарина Г. Дети риска в школьной среде: стратегии профилактики школьной неуспешности в условиях реализации ФГОС начального, основного общего образования (управленческий аспект) / Г. Кумарина, А. Грачева // Коррекционно-развивающее образование. – 2015. – № 4(34). – С. 28-47.
77. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: «Политиздат», 1975. – 304 с.
78. Лукьянов О.В. Принцип транстемпоральности в решении вопроса успешности и актуальности психологической практики // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 59-60.
79. Лунёва О.В. Основные модели социального интеллекта. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – 18(1). – С. 44–47.
80. Лурия А.Р. Исследование объективных симптомов аффективных реакций.1 (Опыт реактологического исследования массового аффекта) / А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев // Мир психологии. – 2003. – № 2(34). – С. 176-213.

81. Любушина А.А., Савенышева С.С. Феномен родительского стресса: обзор зарубежных концепций // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 123–136. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-123-136>
82. Магомед-Эминов М.Ш. Определение экстремальной ситуации / М.Ш. Магомед-Эминов // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6, № 1. – С. 13-24.
83. Майер А.А. Эффективное взаимодействие семьи и педагогов в деле воспитания детей / А.А. Майер, О.И. Давыдова, Н.В. Воронина. М.: Изд-во «ГЦ Сфера», 2023. – 120 с.
84. Макеева Н.Ю. Особенности психоэмоционального благополучия детей в условиях специальной военной операции / Н. Ю. Макеева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 2(63). – С. 31-39. – DOI:10.26456/vtspyped/2023.2.031.
85. Международная классификация болезней: «профессиональный синдром» эмоционального выгорания / Глобальный веб-сайт «Всемирная организация здравоохранения». Режим доступа: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/ru/, дата обращения: 27.01.2025 21:52
86. Мешкова Н. В., Ениколопов С. Н., Жаринова Ю. И., Муковнина Д. Д. О взаимосвязи видов социальной креативности с моральной идентичностью и толерантностью. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2022). – (4). – С. 159–178. DOI:10.11621/vsp.2022.04.07
87. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии/Пер. с англ. А.Д. Иорданского. — М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. — 304 с.
88. Мисюк Ю.В. Изучение родительского стресса и способов совладания с ним у женщин в контексте интенсивного материнства // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 6 (98). С. 110–117. DOI:10.24158/spp.2022.6.15

89. Михайлова Н.Ф., Гутшабаш М.Е. Повседневный стресс и копинг родителей, воспитывающих детей с аутизмом // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53, ч. 10. С. 294–302.
90. Молодцова Т.Д. Изучение факторов семейного воспитания, дезадаптирующих школьников / Т.Д. Молодцова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 3-2. – С. 217-218.
91. Молостова Н.Ю. Влияние стиля детско-родительских отношений на социальную уверенность младших школьников. Коллекция гуманитарных исследований: психологические науки. – 2016. (1)– С. 51–55.
92. Молчанова Л.Н., Стулова А.В. Социально-психологическая компетентность матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и подверженных психическому выгоранию, как личностный ресурс его преодоления // Перспективы науки и образования. 2020. №1 (43). С. 344–353. DOI:10.32744/pse.2020.1.24
93. Молчанова Л.Н., Чеканова А.В. Особенности взаимосвязи психического выгорания и социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха // Перспективы науки и образования. 2019. №3 (39). С.267-276.
94. Мордас Е.С., Демидова А.М. Отношения с матерью и удовлетворенность материнством у женщин среднего возраста // Психология и Психотехника. 2024. № 1. С. 54-69. DOI:10.7256/2454-0722.2024.1.39756
95. Нежнова Т.А. Динамика "внутренней позиции" при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т.А. Нежнова. – Москва // Хрестоматия по детской психологии / ред. Г.В. Бурменская. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – С. 242-249.
96. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у школьников. / Е.В. Новикова // Общение и формирование личности школьника. – М.: Наука, 2007. – С 32–40.
97. Новые критерии для расстройств, непосредственно связанных со стрессом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychiatr.ru/news/236>

98. Носатовский И.А., Рогачева Т.А., Утенкова С.Н. Клинический подход к проблеме «синдрома эмоционального выгорания» // Социальная и клиническая психиатрия. 2017. Т. 27 № 4, С. 89-92.
99. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Изд-во Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
100. Орлова А.В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности детей школьного возраста // МНИЖ. 2017. №8-2 (62)
101. Петрановская Л.В., Чеботарева Е.Ю. Родительский стресс российских матерей и его связь со стилем привязанности / // Возможности и риски цифровой среды: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой), Москва, 12–13 декабря 2019 года. Том 2. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. – С. 306-310.
102. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
103. Плоткин Ф. Синдром эмоционального выгорания: фантом или клиническая реальность? // Теория и практика охраны психического здоровья. 2015. №1, С. 121–141.
104. Поливанова К.Н. Материнство: новые дискурсы, проблемы, практики / К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, К.А. Любицкая [и др.]. – М.: 2023. – 302 с. — DOI:10.17323/978-5-7598-2751-1.
105. Поливанова К. Н. Современное родительство как предмет исследования. Психологическая наука и образование, 7(2), 1–11. 2015. DOI:10.17759/psyedu.2015070301
106. Попель А.А. Социальная креативность: новые подходы к конструированию понятия // Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014, № 3(35). С. 129-135.
107. Попов Ю.В., Кмить К.В. Эмоциональное «выгорание» – только лишь результат профессиональных отношений? // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – № 2. – С. 98-101.

108. Прашко Я., Можны П., Шлепецки М. и коллектив. Когнитивно-бихевиоральная терапия психических расстройств. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 1072 с.
109. Прибыткова Ю.А. Проблема детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте / Ю.А. Прибыткова, Н.Г. Кормушина // Перспективы развития науки и образования: Сборник научных трудов по материалам XXIV международной научно-практической конференции, Москва, 28 декабря 2017 года / Под общей редакцией А.В. Туголукова. – Москва: 2017. – С. 105-110.
110. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Выделение категорий «трудных» детей // И. В. Дубровина (ред.). Рабочая книга школьного психолога. М: Просвещение, 1991. – 376 с.
111. Разумникова О.М., Пусикова М.В. Современные представления о социальном интеллекте и социальной креативности: значение тормозных функций в социальной адаптации. Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11, № 1. С. 67–84.
112. Растье Ф. Интерпретирующая семантика (*Sémantique interprétative*). – Н. Новгород: Деком, 2001. – 367 с.
113. Розенова М.И., Огнев А.С., Лихачева Э.В., Екимова В.И. Методы оценки эффективности Sandplay-терапии для взрослых // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 61–72. DOI:10.17759/jmfp.2022110406
114. Ростовская Т.К. Качество жизни женщин с детьми / Т.К. Ростовская, Н.С. Рычихина // Женщины России: осмысливая прошлое и созидая настоящее (в русле направлений национальной стратегии действий в интересах женщин на 2023-2030 годы): Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Иваново - Плёт, 12–13 мая 2023 года. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2023. – С. 334-339.
115. Рубинштейн С.Л. Человек и Мир. - М.: Наука, 1997. – 189 с.

116. Руденский Е.В. Исследование культурной дефектности интерактивных систем семейного воспитания / Е. В. Руденский // Вестник Евразийского гуманитарного института. – 2004. – № 3. – С. 53-56.

117. Руднова Н.А. Признаки стресса и качество сна у детей, имеющих потенциально травматический опыт / Н.А. Руднова, Д.С. Корниенко // Психология посттравматического стресса: методология, теория, практика: Материалы конференции, Москва, 22–23 мая 2025 года. – Москва: Институт психологии РАН, 2025. – С. 529-535.

118. Руднова Н.А. Родительские убеждения как фактор когнитивного и социально-эмоционального развития ребёнка / Н.А. Руднова, Д.С. Корниенко, М.Н. Гаврилова, Ю.С. Шведчикова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47, №2. – С. 134-152.

119. Савенышева С.С., Заплетина О.О. Родительский стресс матерей детей раннего и дошкольного возраста: роль социально-демографических факторов // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 53–63. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/65PSMN619>

120. Самсонова Н.Н. Трансгенерационный подход в изучении механизмов передачи коллективной травмы / Н.Н. Самсонова // Вопросы политологии. – 2023. – Т. 13, № 4(92). – С. 1476-1484. – DOI:10.35775/PSI.2023.92.4.005.

121. Севастьянова У.Ю. Исследование динамики уровня родительского стресса, удовлетворенности родителей детей разного возраста Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Выпуск 5. с. 365-371. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2022-5-46

122. Серых А.Б., Лифинцева А.А. Влияние факторов, связанных с особенностями родителей, на эффективность психотерапии детей и подростков. Национальный психологический журнал. – 2014. – (2). – С. 90–96.

123. Серых А.Б., Морозов Ю.Е., Будиловский Г.Н., Лифинцева А.А. Эмоциональная дезадаптация и психосоматическое здоровье юношей и

девушек // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. №4. С. 60–68.

124. Симоненко И.А. Идентификационные процессы в развитии ребенка как механизмы передачи травматического опыта в семье. Гуманитарные социально-экономические и общественные науки. 2014. № 9. С. 998–1004.

125. Смирнова Т.П., Ханэлия Н.В. Роль трансгенерационного фактора в психологическом благополучии и тревожности личности. Общество: социология, психология, педагогика. 2019. Том 1. С. 47–53. DOI:10.24158/spp.2019.1.8

126. Сорокоумова Г.В., Шурыгина О.В. Современные методы диагностики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. Вып. 3. С. 437–443. DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-437-443.

127. Тарабрина Н.В., Майн Н.В. Феномен межпоколенческой передачи психической травмы (по материалам зарубежной литературы) // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 3. С. 96–119.

128. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В. Тарабриной) // Диагностика эмоционально-нравственного развития // Ред. и сост. Дерманова И.Б. СПб: Речь, 2002. 171 с.

129. Тибберт С.Дж. Психологическая устойчивость и чрезмерное тренировочное поведение (докторская диссертация). – 2013. Университет Виктории.

130. Трусов В.П. Творчество личности и креативность индивидуальности: два аспекта творческой активности / В.П. Трусов // Развитие человека в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 19–21 апреля 2016 года / Под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. Том Часть 1. – Новосибирск: Издательство «НГПУ» 2016. – С. 282-291.

131. Ульянина О.А. Организация системы межведомственного адресного сопровождения участников специальной военной операции и членов их семей /

О.А. Ульянина, Н.Н. Дмитриева, V Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 6-7 апреля 2023 г. / отв. ред. И.А. Ершова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. – С. 76-84.

132. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Ред. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 11–28.

133. Ушаков И.Б. Роль семьи в профессиональной адаптации летного состава / И.Б. Ушаков, В.И. Евдокимов, М.Н. Симчук // Военно-медицинский журнал. – 2019. – № 10. – С. 46-50.

134. Фесенко Ю.А. Детская и подростковая психотерапия: невроты у детей: учебное пособие для вузов / Ю.А. Фесенко, В.И. Гарбузов. — 2-е изд. — М.: Издательство «Юрайт», 2024. — 330 с.

135. Филиппова Г.Г. Психология материнства. Институт психотерапии. 2002.

136. Филиппова Г.Г. Эмоциональное выгорание матери: новая проблема в перинатальной психотерапии / Материалы итогового международного конгресса «Возможности психотерапии, психологии и консультирования в сохранении и развитии здоровья и благополучия человека, семьи и общества». Москва, 12-15 октября 2017 г. С. 154–159.

137. Фoa Э.Б., Кин Т.М., Фридман М.Дж. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства. – М.: «Когито-центр», 2005.

138. Холмогорова А.Б. Интегративная терапия расстройств аффективного спектра. – М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2011. – 480 с.

139. Холмогорова А.Б. Психосоциальные факторы депрессии: современное состояние исследований / А.Б. Холмогорова // Психическое здоровье человека и общества. Актуальные междисциплинарные проблемы и возможные пути решения: Сборник материалов 9-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 28 октября

2024 года. – Москва: ООО "Издательский дом КДУ", 2025. – С. 283-285.

140. Хузеева Г. Динамика развития идентичности у детей младшего школьного возраста / Г. Хузеева // Образовательная политика. – 2016. – № 4(74). – С. 13-18.

141. Цуркан Н.В. Развитие социальной креативности обучающихся с использованием приёмов арт-терапии / Н.В. Цуркан, И.В. Черемисова // Андреевские чтения. Социальная психология в современном обществе: Сборник материалов международной научной конференции Посвящается 100-летию со дня рождения академика Российской академии образования Галины Михайловны Андреевой, Москва, 20-21 июня 2024 года. – Москва: Издательство Московского университета, 2025. – С. 181-184. DOI:10.55959/andreeva.conf.2024.050.

142. Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Дискурсивные модели современного российского родительства // Женщина в российском обществе. Социология семьи. 2013. №2 (67). С. 14-25.

143. Чеснокова О.Б., Субботский Е.В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 22-29.

144. Чутко Л.С., Козина Н.В. Синдром эмоционального выгорания. – М.: «МЕДпресс-информ», 2014 – 255 с.

145. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: Основные принципы, протоколы и процедуры. – М.: Нез. фирма «Класс», 1998. – 496 с.

146. Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Кольчугина Н.И., Фан Ч.К. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 9. – С. 143-173. – DOI:10.17853/1994-5639-2022-9-143-173.

147. Шмонин Д.В. Теология как отрасль научного знания в современной России и перспективы развития буддийского конфессионального

исследовательского направления / Д.В. Шмонин // Mongolica. – 2024. – Т. 27, № 2. – С. 18.

148. Шнейдер Л.Б. Образовательно-воспитательная функция семьи: Задачник-практикум для студентов по школьно-семейному консультированию / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. – 152 с. – ISBN 978-5-4263-1241-8. DOI:10.31862/9785426312418.

149. Шнейдер Л.Б. Семейная проблематика в социокультурных реалиях // Исследователь/Researcher. 2018. №1-2 (21-22). С.46-54.

150. Шульга Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: учебник для вузов / Т.И. Шульга. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 208 с.

151. Шутценбергер А.А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.

152. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи. Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

153. Эриксон Э.Г. Детство и общество/Э.Г. Эриксон. – СПб.: Питер, 2024. – 448 с.

154. Якиманская И.С. Взаимоотношения родителей младших школьников со своими детьми - мальчиками и девочками / И.С. Якиманская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 1(46). – С. 189-192.

155. Abidin R.R. The determinants of parenting behavior // Journal of Clinical Child Psychology. 1992. 21, P. 407-412.

156. Aichele S.R., Sahdra B.K., Zanesco A.P., King B.G., Bradshaw E.L., Pokorny J.J., ... Saron C.D. Meditation training and enduring changes in psychological functioning: a 7-year longitudinal study. The Journal of Positive Psychology. 2024. 1–14. DOI:10.1080/17439760.2024.2378700

157. Ainsworth M.D.S., Bowlby J. An ethological approach to personality development // *American psychologist*. 1991. Vol. 46. P. 331—341. DOI:10.1037/0003-066X.46.4.333.
158. Alexander D.A., Klein S. Ambulance personnel and critical incidents: Impact of accident and emergency work on mental health and emotional well-being // *British Journal of Psychiatry*. 2001. № 178. P. 76–81. DOI:10.1192/bjp.178.1.76
159. Aunola K., Sorkkila M., Tolvanen A., Tassoul A., Mikolajczak M., Roskam I. Development and validation of the Brief Parental Burnout Scale (BPBS). *Psychological Assessment*. 2021. 33. DOI:10.1037/pas0001064.
160. Baker-Giese E. Motherhood, homeschooling, and mental health. *Sociology Compass*. 2019. 13. DOI:10.1111/soc4.12725.
161. Balconi M., Gatti L., Vanutelli M.E. When cooperation goes wrong: Brain and behavioral correlates of ineffective joint strategies in dyads // *Intern. J. Neurosci*. 2018. Vol. 128(2). P. 155–166.
162. Balconi M., Vanutelli M.E. Interbrains cooperation: Hyperscanning and self-perception in joint actions // *J. Clin. Exp. Neuropsychol*. 2017. Vol. 39(6). P. 607–620.
163. Belsky J. The determinants of parenting: A process model // *Child Development*. 1984. Vol. 55, iss. 1. P. 83–96. DOI:10.2307/1129836
164. Bilsky S.A., Luber M.J., Hopper K.M. Maternal parenting stress, disengagement strategies for managing parenting stress, and hazardous alcohol use among mothers of adolescents // *Substance Use & Misuse*. 2022. Vol. 57, iss. 10. P. 1608–1617. DOI:10.1080/10826084.2022.2102190
165. Blanchard A., Hoebeke Y., Heeren A. Parental burnout and decreased sensitivity to context for mothers: A temporal network approach grounded in the family environment. 2023. DOI:10.31234/osf.io/hs6tb.
166. Bowen M. *Family Therapy in Clinical Practice*. Jason Aronson Inc.: 1978. 586 p.
167. Bowlby J. *Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger*. Vol. II. London: Basic Books. 1973. 456 p.

168. Brown L. T., Anthony R. G. Continuing the search for social intelligence // *Pers. Individ. Differ.* 1990. Vol. 11(5). P. 463–470.
169. Chang E.C. A prospective test of the broaden-and-build model of positive emotions: examining the role of will and ways as temporal mediators of hedonic and eudaimonic well-being in adults. *The Journal of Positive Psychology.* 2024. P. 1–10. DOI:10.1080/17439760.2024.2365261
170. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R.A. Global measure of perceived stress / *Journal of Health and Social Behavior*, 24, P. 385-396.
171. Conijn T., Haverman L., Wijburg F.A., De Roos C. Reducing posttraumatic stress in parents of patients with a rare inherited metabolic disorder using eye movement desensitization and reprocessing therapy: a case study. *Orphanet Journal of Rare Diseases.* 2021. 16(1). P. 1-6. DOI:10.1186/s13023-021-01768-7.
172. Connor K.M., Davidson J.R.T Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) // *Depression and anxiety.* 2003. 18. P. 76–82.
173. Crnic K., Greenberg M. Minor parenting stresses with young children // *Child Development.* 1990. Vol. 61, № 1. P. 1628–1637. DOI:10.2307/113 0770
174. Crnic K., Ross E. Parenting Stress and Parental Efficacy // *Parental Stress and Early Child Development: Adaptive and Maladaptive Outcomes* / eds. K. DeaterDeckard, R. Panneton. Cham, Switzerland : Springer. 2017. P. 263–284. DOI: /10.1007/978-3-319-55376-4_11
175. Cucchiara M., Steinbugler A.C. «The books made you feel bad»: Expert advice and maternal anxiety in the early 21st century. 2021. *Sociological Forum*, 36(4), 939–961. DOI:10.1111/socf.12748
176. Datillio F.M. Cognitive-Behavioral Techniques and Family System Therapy // *Counseling Psychology and Psychotherapy.* 2021. 29(3):58-68 DOI:10.17759/cpp.2021290305
177. De Jongh A., Hornsveld H., Slotema K., Hafkemeijer L., Hofman S. The AIP model as a theoretical framework for the treatment of personality disorders

with EMDR therapy. *Front. Psychiatry. Sec. Anxiety and Stress Disorders*. 2024. P. 1-15. DOI:10.3389/fpsyt.2024.1331876.

178. De Jongh A., de Roos C., El-Leithy S. State of the science: Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy. *J Trauma Stress*. 2024. 37(2):205-216. DOI:10.1002/jts.23012.

179. Deater-Deckard K. *Parenting Stress* (New Haven, CT, 2004; online edn, Yale Scholarship Online, 31 Oct. 2013. DOI:10.12987/yale/9780300103939.001.0001.

180. Demirci O., Sağaltıcı E., Yıldırım A., Boysan M. Comparison of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) and Duloxetine Treatment Outcomes in Women Patients with Somatic Symptom Disorder. *Sleep and Hypnosis*. 2017. 19(3). P. 70-77.

181. Favez N., Max A., Bader M., Tissot H. When not teaming up puts parents at risk: Coparenting and parental burnout in dual-parent heterosexual families in Switzerland. *Family Process*. 2022. (4). DOI:10.1111/famp.12777.

182. Fernández N., Núñez J., Cerezo R., Rosário, P., Rodríguez C. Psychometric Properties of Parental Burnout Assessment and Prevalence of Parental Burnout: A Person-Centered Approach. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2022. 22. DOI:100280.10.1016/j.ijchp.2021.100280.

183. Freudenberger H., Richelson G. *Burn Out: The High Cost of High Achievement. What it is and how to survive it*. 1980. Bantam Books. – 214 p.

184. Gallegos M.I., Jacobvitz D.B., Sasaki T., & Hazen N.L. Parents' perceptions of their spouses' parenting and infant temperament as predictors of parenting and coparenting. *Journal of Family Psychology*. 2019. 33(5). P. 542–553. DOI:10.1037/fam0000530.

185. Garnefski N., Kraaij V. 2007. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults // *European Journal of Psychological Assessment*, T1, Vol. 23. P. 141 – 149. DOI:10.1027/1015-5759.23.3.141.

186. Gauhar Y.W.M. The Efficacy of EMDR in the Treatment of Depression. *Journal of EMDR Practice and Research*. 2016. 10(2), P. 59–69. DOI:10.1891/1933-3196.10.2.59.
187. Gunderson J., Barrett A.E. Emotional Cost of Emotional Support? The Association Between Intensive Mothering and Psychological Well-Being in Midlife. *Journal of Family Issues*. 2017. 38(7), P. 992–1009. DOI:10.1177/0192513X15579502.
188. Hase M., Plagge J., Hase A., Braas R., Ostacoli L., Hofmann A. et al. Eye Movement Desensitization and Reprocessing Versus Treatment as Usual in the Treatment of Depression: A Randomized-Controlled Trial *Front Psychol*. 2018. 14:9:1384. P.1-12. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01384.
189. Hays S. *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press, 1996. – 252 p.
190. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, No. 3. P. 513–524. DOI:10.1037/0003-066X.44.3.513.
191. Horst F., Den Oudsten B., Zijlstra W., De Jongh A., Lobbestael J., De Vries J. Cognitive behavioral therapy vs. Eye movement desensitization and reprocessing for treating panic disorder: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*. 2017. 8. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01409.
192. Hudays A., Gallagher R., Hazazi A., Arishi A., Bahari G. Eye Movement Desensitization and Reprocessing versus Cognitive Behavior Therapy for Treating Post-Traumatic Stress Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environment Researcher and Public Health*. 2022. 19(24):16836. P. 1-17. DOI:10.3390/ijerph192416836.
193. Itzchakov G., DeMarree K.G. Attitudes in an interpersonal context: Psychological safety as a route to attitude change // *Frontiers in Psychology*. - 2022. - Vol. 13. - P. 932413.
194. Kalff D.M. *Sandplay: a psychotherapeutic approach to the psyche*. Temenos press, 2003. – 169 p.

195. Kanske P., Bockler A., Trautwein F.-M., Lesemann F.H.P., Singer T. Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2016. – Vol. 11(9). – P. 1383–1392.
196. Kim C., Kerr M. Different Patterns of Endorsement of Intensive Mothering Beliefs: Associations With Parenting Guilt and Parental Burnout. *Journal of Family Psychology*. 2024. 38. DOI:1098-1107.10.1037/fam0001241.
197. Lamar M.R., Forbes L.K., Capasso L. Helping working mothers face the challenges of an intensive mothering culture // *Journal of Mental Health Counseling*. 2019, vol. 41(3), pp. 203–220. DOI:10.17744/mehc.41.3.02.
198. Lazarus R.S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks // *Annual Review of Psychology*. 1993. Vol. 44, P. 1–21. DOI:10.1146/annurev.ps.44.020193.000245.
199. Lebert-Charron A., Dorard G., Boujut E., Wendland J. Maternal burnout syndrome: Contextual and psychological associated factors. *Frontiers in Psychology*. 2018. 9(885). DOI:10.3389/fpsyg.2018.00885.
200. Lin G-X., Szczygiel D., Hansotte L., Roskam I., & Mikolajczak M. Aiming to be perfect parents increases the risk of parental burnout, but emotional competence mitigates it. *Current Psychology*. 2021. DOI:10.1007/s12144-021-01509-w.
201. Logie R.D.J., De Jongh A. The "Flashforward procedure": confronting the catastrophe. *Journal of EMDR Practice and Research*. 2014. 8(1), P. 25-32. DOI:10.1891/1933-3196.8.1.25.
202. Loyal D., Sutter A.-L., Rascle N. Changes in mothering ideology after childbirth and maternal mental health in France. *Sex Roles*. 2021. 85(11–12), P. 625–635. DOI:10.1007/s11199-021-01242-5.
203. Martínez-Vicente M., Suarez-Riveiro J.M., Valiente-Barroso C. Parental involvement and student engagement with homework: differences according to school-year, gender and academic achievement. *Revista de Psicología y Educacion*

- Journal of Psychology and Education. 2020. 15, P. 151–165.
DOI:10.23923/rpye2020.02.193.
204. Maslach C. Burned-out. *Human Behavior*. 1976. 5, P.16–22.
205. Maslach C., Jackson S. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. 2, P. 99–113.
DOI:10.1002/job.4030020205.
206. Mikolajczak M., Aunola K., Sorkkila M., Roskam I. 15 years of parental burnout research: Systematic review and Agenda. *Current Directions in Psychological Science*. 2023. 32(4). P. 276–283.
207. Mousavi S.F. Psychological well-being, marital satisfaction, and parental burnout in iranian parents: The effect of home quarantine during COPVID-19 outbreaks. *Frontiers in Psychology*. 2020. 11. DOI:10.3389/psyg.2020.553880
Article 553880.
208. Muthen L.K., Muthen B.O., Nunez J.C., Pascual S., Suarez N., Rosario P. Perceived parental involvement and children’s homework engagement at the end of Primary Education: A cluster analysis. *Revista de Psicología y Educacion /Journal of Psychology and Education*. 2021. – 16, P. 88–103.
DOI:10.23923/rpye2021.01.204.
209. Nieves H., Clements-Hickman A., Davies C. Effect of a parent empowerment program on parental stress, satisfaction, and length of stay in the neonatal intensive care unit. *The Journal of Perinatal and Neonatal Nursing*. 2021. 35, P. 92-99. DOI:10.1097/JPN.0000000000000540.
210. Nisbeth K. An Exploration of Motherhood: Testing Pathways of the Environmental Affordances Model on Depressive Symptoms and Allostatic Load. 2022. DOI:10.7302/6101.
211. Oosterholt B.G., Maes J.H., Van der Linden D., Verbraak M.J., & Kompier M.A. Burnout and cortisol: Evidence for a lower cortisol awakening response in both clinical and nonclinical burnout. *Journal of Psychosomatic Research*, No. 78. 2015. P. 445-451. DOI:10.1016/j. jpsychores.2014.11.003.

212. Ostacoli L., Carletto S., Cavallo M., Baldomir-Gago P., Di Lorenzo G., Fernandez I. et al. Comparison of Eye Movement Desensitization Reprocessing and Cognitive Behavioral Therapy as Adjunctive Treatments for Recurrent Depression: The European Depression EMDR Network (EDEN) Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*, 74. 2018. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00074.
213. Patterson G.R., DeBaryshe B.D., Ramsey E.A. developmental perspective on antisocial behavior // *The American Psychologist*. 1989. Vol. 44, iss. 2. P. 329–335. DOI:10.1037/0003-066X.44.2.329.
214. Raudasoja M., Sorkkila M., & Aunola K. Self-Esteem, Socially Prescribed Perfectionism, and Parental Burnout. *Journal of Child and Family Studies*. 2023. 32. P. 1113–1120. DOI:10.1007/s10826-022-02324-y.
215. Rayce S.B., Pontoppidan M., Nielsen T. Concordance within parent couples' perception of parental stress symptoms among parents to 1–18-year-olds with physical or mental health problems // *PloS ONE*. 2020. Vol. 15, iss. 12. Article number e0244212. DOI:10.1371/journal.pone.0244212.
216. Sepehry A.A., Lam K., Sheppard M., Guirguis-Younger M., Maglio A.-S. 2021. EMDR for Depression: A Meta-Analysis and Systematic Review // *Journal of EMDR Practice and Research*, 15(1), P. 2–17. DOI:10.1891/EMDR-D-20-00038.
217. Tiryaki Ö., Menekse D., Arsoy H., Çınar N. Examining mothers' obsessive and compulsive behaviors regarding baby care, cyberchondria level and maternal burnout in the postpartum period: Path analysis. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*. 2024. DOI:n/a-n/a.10.1002/ijgo.15962.
218. Trumello C., Babore A., Cofini M., Baiocco R., Chirumbolo A., Morelli M. The buffering role of paternal parenting stress in the relationship between maternal parenting stress and children's problematic behaviour // *International Journal of Psychology*. 2021. Vol. 56, iss. 5. P. 739–744. DOI:10.1002/ijop.12758.
219. Urbanowicz A., Shankland R., Rance J., Bennett P., Leys C., Gauchet A. Cognitive behavioral stress management for parents: Prevention and reduction of parental burnout. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2023. 23. DOI:10.1016/j.ijchp.2023.100365.

220. Valk S.L., Bernhardt B.C., Trautwein F.-V., Böckler A., Kanske P., Guizard N., Collins D. L., Singer T. Structural plasticity of the social brain: Differential change after socio-affective and cognitive mental training // *Sci. Adv.* 2017. Vol. 3(10). DOI:10.1126/sciadv.1700489.
221. Van Bakel H.J.A., Van Engen M.L., & Peters P. Validity of the Parental Burnout Inventory among Dutch employees. *Frontiers in Psychology*. 2018. (9). DOI:10.3389/fpsyg.2018.00697.
222. Verniers C., Bonnot V., Assilaméhou-Kunz Y. Intensive mothering and the perpetuation of gender inequality: Evidence from a mixed methods research ☆. *Acta Psychologica*. 2022. 227. DOI:103614.10.1016/j.actpsy.2022.103614.
223. Wibbelink C.J.M, Lee C.W., Bachrach N., Dominguez S.K., Ehring T., Van Es S.M, Fassbinder E., Köhne S., Mascini M., Meewisse M.L., Menninga S., Morina N., Rameckers S.A., Thomaes K., Walton C. J., Wigard I. G., Arntz A. The effect of twice-weekly versus once-weekly sessions of either imagery rescripting or eye movement desensitization and reprocessing for adults with PTSD from childhood trauma (IREM-Freq): a study protocol for an international randomized clinical trial. *Trials*. 2021. 22(1):848. DOI:10.1186/s13063-021-05712-9.
224. Wiersma J.K., Freedle L.R., McRoberts R., Solberg K.B. A meta-analysis of sandplay therapy treatment outcomes // *International Journal of Play Therapy*. 2022. Vol. 31. № 4. P. 197—215. DOI:10.1037/pla0000180.
225. Yakupova V.A., Suarez A. Parental burnout, depression and emotional development of the preschoolers. *Frontiers in Psychology*. 2023. 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1207569.
226. Yunitri N., Kao C.C., Chu H., Voss J., Chiu H.L., Liu D., Shen S.H., Chang P.C., Kang X.L., Chou K.R. The effectiveness of eye movement desensitization and reprocessing toward anxiety disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials. *J Psychiatr Res*. 2020. P. 102-113. DOI:10.1016/j.jpsychires.2020.01.005.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета для матерей учащихся с признаками школьной дезадаптации из семей участников специальной военной операции

1. Ваше имя _____
2. Ваш возраст _____
3. Являетесь ли Вы трудоустроенной? _____
4. Количество и возраст Ваших детей? _____
5. Как давно Ваш муж находится в зоне боевых действий? _____
6. Как Ваш муж попал на СВО?
_____ по приказу(), из патриотизма (), чтобы заработать денег(), за компанию с друзьями (), другое(_____)
7. Как Вы относитесь к участию мужа в боевых действиях?
_____ положительно (), неопределённо (), отрицательно ()
8. В отсутствие мужа, участвуют ли активно другие близкие родственники в образовании и воспитании ребёнка? да (), нет ()
9. Отмечались ли прежде у ребёнка признаки дезадаптации? да (), нет ()
10. Обращались ли Вы прежде за психолого-педагогической помощью и поддержкой? да (), нет ()
11. Если да, была ли помощь эффективной для Вас и Вашей семьи?
да (), нет (), отчасти ()
12. Находите ли Вы среди своих общественных связей ресурс для получения социальной поддержки? нет ()
да – друзья (), коллеги (), родственники (), общественные организации ()
13. Сформулируйте, пожалуйста, максимально конкретно Ваш запрос к психологу? _____

14. Готовы ли Вы получать психолого-педагогическое сопровождение в процессе работы с Вашим ребёнком?

<i>Список родительских стрессоров исследуемой выборки матерей</i>	<i>Значение дифференциала</i>
Не садится за уроки	2,63
Эмоционально неустойчив(-а), с перепадами настроения	2,58
Мать срывается на крик, т. к. ребёнок выводит её (делает назло)	2,56
Учитель жалуется на успеваемость	2,49
Зависим(-а) от телефона (сложно отвлечь, отобрать, ограничить, установить «Родительский контроль» и пр.)	2,47
Сложно строго запрещать что-либо, вдруг ребёнок будет психологически травмирован	2,38
Отвлекает мать от рабочих дел, не даёт сосредоточиться	2,28
«Тупит», не понимает д/з и приходится сидеть, объяснять	2,20
Грубит (дерзит, хамит, не отвечает и т.п.) матери	2,04
Не выдерживает конкуренции, завистлив(-а), обидчив(-а)	1,98
Ребёнка оценивают не по заслугам (судьи, жюри, тренер...)	1,96
Плохо себя ведёт в школе (на уроке, на перемене, после занятий и пр.)	1,93
Является жертвой буллинга (ребят из класса, со двора и др.)	1,82
Ссорится и/или дерётся с сиблингом (-ами)	1,75
Волнуется (тревожится, агрессивует, истерит) на соревнованиях, выступлениях, конкурсах, не может принять поражение и др.	1,67
Низко оценивает свои возможности, способности, таланты, неамбициозен(-а), довольствуется малым	1,54
Не убирается в своей комнате (и др. виды помощи по дому)	1,53
Неуверенный (-ая) (слабый, ведомый, не может за себя постоять и т.д.)	1,50
Происходит обсуждение ребёнка и родителей в школьном чате, на классном собрании, у директора	1,49
Ребёнок манипулирует, обманывает	1,49

Болят что-нибудь в школе, часто отпрашивается домой	1,45
Часто теряет вещи, рассеян(-а), несобран(-а)	1,42
Не умеет заводить друзей, слишком скромн(-а), необщительный(-ая)	1,40
Ребёнок тревожен(-а), мнителен(-а) и пуглив(-а) (темнота, вода, насекомые, монстры, собаки, грабители и т.п.)	1,38
Разногласия с отцом ребёнка (иными родными) по поводу воспитания	1,37
Не может уснуть без матери	1,34
Ребёнок говорит, что мать не любит, хотя это не так	1,30
Боится оставаться дома в одиночестве	1,28
Учитель и педсостав настроены против ребёнка	1,25
Отказывается идти в школу	1,22
Конфликты с отдельно живущим родителем	1,21
Ест слишком мало/много, избирательный аппетит (страсть к сладкому)	1,18
Нет покоя от мысли, что с ребёнком может произойти случайное несчастье (застранет в лифте, набросится собака, събьёт машина и т.п.)	1,16
Становится неуправляем(-а) после общения с бабушками	1,11
Невозможность привить ребёнку опрятность	1,09
Здоровье и жизнь ребёнка в реальной опасности	1,08
Крадёт и отпирается	1,08
Тревога, что станет жертвой несчастья, вызванного самостоятельно (устроит пожар, упадёт с высоты, врежется на самокате и т.п.)	1,07
Скрытный, не делится сокровенным	1,05
Не соглашается на осмотр врача (стоматолога, сдачу анализов и пр.)	1,02
Не хочет гулять, предпочитает быть всё время дома	1,01
Расторможенная активность в общественных местах	0,97
Угрожает (суицидом, уходом из дома, органами опеки и тп)	0,97

У ребёнка невыносимое для матери хобби или привычка (н-р, различные коллекции, косплей, паркур, мусорные баки и пр.)	0,96
Произошло знакомство с порнографией, о чём мать узнала случайно	0,95
Фантазии ребёнка кажутся матери странными (хотя они обычны)	0,94
Чтобы ребёнок послушался, приходится его ударить	0,92
Пробует/попробует курить (вейпы, ашки, сигареты)	0,92
Ребёнок плачет и не называет причину огорчения	0,88
Не нравится внешность ребёнка (лицо, тело, полнота, худоба, похожесть/непохожесть на кого-либо и пр.)	0,86
Станет жертвой сексуального насилия	0,85
Говорит, что мать его (её) не любит, и это правда	0,84
Демонстрирует недостаточное гендерное поведение или поведение противоположного пола (иногда осознанно)	0,80
Вдруг узнает, что мать в положении и ждёт ребёнка	0,71
Тревога, что наследует психическое заболевание или преступные склонности (хотя нет объективных предпосылок)	0,64
Портит вещи дома	0,56
Выражает настроения child-free	0,27

№ признака	<i>Релевантные родительские стрессоры исследуемой выборки матерей</i>
1.	Не садится за уроки
2.	Эмоционально неустойчив(-а), с перепадами настроения
3.	Мать срывается на крик, т. к. ребёнок выводит её (делает назло)
4.	Учитель жалуется на успеваемость
5.	Зависим(-а) от телефона (сложно отвлечь, отобрать, ограничить, установить «Родительский контроль» и пр.)
6.	<i>Сложно строго запрещать что-либо, вдруг ребёнок будет психологически травмирован</i>

7.	Отвлекает мать от рабочих дел, не даёт сосредоточиться
8.	«Тупит», не понимает д/з и приходится сидеть, объяснять
9.	Грубит (дерзит, хамит, не отвечает и т.п.) матери
10.	Не выдерживает конкуренции, завистлив(-а), обидчив(-а)
11.	Ребёнка оценивают не по заслугам (судьи, жюри, тренер...)
12.	Плохо себя ведёт в школе (на уроке, на перемене, после занятий и пр.)
13.	Является жертвой буллинга (ребят из класса, со двора и др.)
14.	Ссорится и/или дерётся с сиблингом (-ами)
15.	Волнуется (тревожится, агрессивует, истерит) на соревнованиях, выступлениях, конкурсах, не может принять поражение и др.
16.	Низко оценивает свои возможности, способности, таланты, неамбициозен(-а), довольствуется малым

Анкета для родителей «Адаптация ребенка к школе» (Битянова М. Р.)

Данная анкета направлена на определение уровня сформированности предпосылок учебной деятельности и адаптации к школьному обучению.

Родителям предлагаются вопросы и варианты ответов. Родители выбирают тот ответ, который является наиболее подходящим к их ребенку.

1. Охотно ли идет ребенок в школу?
 - неохотно (ДА)
 - без особой охоты (ВДА)
 - охотно, с радостью (А)
2. Вполне ли приспособился к школьному режиму? Принимает ли как должное новый распорядок?
 - пока нет (ДА)
 - не совсем (ВДА)
 - в основном, да (А)
3. Переживает ли свои учебные успехи и неудачи?
 - скорее нет, чем да (ДА)
 - не вполне (ВДА)
 - в основном да (А)
4. Часто ли ребенок делится с вами школьными впечатлениями?
 - иногда (В ДА)
 - довольно часто (А)
 - затрудняюсь ответить
5. Каков преобладающий эмоциональный характер этих впечатлений?
 - в основном отрицательные впечатления (ДА)
 - положительных и отрицательных примерно поровну (ВДА)
 - в основном положительные впечатления (А)
6. Сколько времени в среднем тратит ребенок на приготовление домашнего задания? (укажите конкретную цифру).
7. Нуждается ли ребенок Вашей помощи при выполнении домашних заданий?
 - довольно часто (ДА)
 - иногда (В ДА)
 - не нуждается в помощи (А)
8. Как ребенок преодолевает трудности в работе?
 - перед трудностями сразу пасует (ДА)
 - обращается за помощью (ВДА)
 - старается преодолеть сам, но может отступить (ВДА)
 - настойчив в преодолении трудностей (А)
9. Способен ли ребенок сам проверить свою работу, найти и исправить ошибки?
 - сам этого сделать не может (ДА)
 - иногда может (ДА)
 - может, если его побудить к этому (А)
 - как правило, может (А)
10. Часто ли ребенок жалуется на товарищей по классу, обижаются на них?
 - довольно часто (ДА)
 - бывает, но редко (ВДА)
 - такого практически не бывает (А)
11. Справляется ли ребенок с учебной нагрузкой без напряжения?
 - нет (ДА)
 - скорее нет, чем да (ВДА)
 - скорее да, чем нет (А)

А — адаптация; ВДА — возможная дезадаптация; ДА — дезадаптация.

При обработке результатов анкеты подсчитывается количество ответов по каждому показателю и делается вывод об уровне адаптации учащихся к школе.

Выраженность установок на интенсивное родительство в зависимости от
уровня эмоционального выгорания матерей

Установка интенсивного родительства	<i>Детоцентричность</i> – стремление матери вкладывать максимум ресурсов (времени, внимания, сил, финансов и т.д.) в развитие, обучение и воспитание ребёнка, нужды которого ставятся на первое место, часто в ущерб удовлетворения матерью собственных потребностей, потребностей супруга и других членов семьи – что в терминах системной семейной терапии нарушает семейную иерархию, размывает границы семейной системы и ослабляет супружескую подсистему, нередко заходящую в тупик и принимающую решение о разводе. Баллы по шкале детоцентричность не имеют значимых различий между группами матерей с ЭВ и без ЭВ.
матери с ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 66,31 \pm 4,72$
матерей без ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 61,27 \pm 3,48$
Установка интенсивного родительства	<i>Трудность</i> Матери с ЭВ воспринимают родительство как очень трудное дело. Матери без ЭВ наоборот, не находят родительство <i>трудным</i> .
матери с ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 85,54 \pm 1,35$
матерей без ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 29,17 \pm 2,41$

Установка интенсивного родительства	<i>Эссенциализм</i> – убежденность в том, что основные родительские функции матерям удастся выполнять лучше, нежели отцам, что делает мать исключительным лицом для осуществления забот по развитию, обучению и воспитанию ребёнка. Идеи эссенциализма подкреплены отрывочными, и как правило, искажёнными в силу вышеупомянутого субъективизма построения личностных конструктов, сведениями о теории привязанности Bowlby, почерпнутыми матерями из популярных статей, блогов, в родительских чатах и т. п. Эссенциализм более выражен в группе матерей с ЭВ и в меньшей степени матерям без выраженного ЭВ.
матери с ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 76,81 \pm 7,64$
матерей без ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 28,33 \pm 5,42$

Установка интенсивного родительства	<i>Стимуляция</i> – установка интенсивного родительства, провозглашающая необходимость раннего всестороннего физического, сенсорного, речевого, интеллектуального, творческого, спортивного развития ребёнка. Данная установка тесно связана с суггестивным воздействием рекламы и маркетинговых медиа, для которых стремление «интенсивных» матерей к правильному родительству, соблюдению рекомендаций экспертов разного уровня не ставит ограничений в приобретении товаров и услуг «способствующих» максимальному раскрытию способностей и талантов чада, подчас нарциссически гипертрофированных в воображении матери. Баллы по этой шкале являются одинаково высокими в обеих группах матерей. Что отображает единую тенденцию российских матерей, стремящихся всячески способствовать раннему развитию ребёнка, которая с началом школьного обучения приобретает характер гонки родительских амбиций, будучи подкреплена системой школьных оценок и соревновательности в дополнительных секциях.
матери с ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 83,11 \pm 6,72$
матерей без ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 88,47 \pm 2,36$

Установка интенсивного родительства	<i>Удовольствие от родительства</i> Матери с ЭВ низко оценивают удовольствие, получаемое от выполнения родительских функций. Матери без ЭВ наоборот, находят, что забота о ребёнке и участие в его делах доставляет им большое <i>удовольствие</i>
матери с ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 26,14 \pm 5,52$
матерей без ЭВ	$X_{\text{ср}} \pm \sigma = 91,64 \pm 0,58$

Результаты факторного анализа симптомов эмоционального выгорания во взаимосвязи со стилем родительского отношения

Стили родительского отношения матерей с ЭМВ	Главные компоненты
<p><i>Отвержение</i> – мать видит своего ребёнка только в негативном свете – ненормальным, неуправляемым, агрессивным, испорченным, склонным ко лжи, манипуляциям, истерикам и т.п. Мать уверена, что ребёнок не вырастет хорошим и успешным человеком в силу своего дурного характера, низменных интересов, слабых интеллектуальных или физических возможностей. Ребёнка непрестанно критикуют, считают неблагодарным, наглым, злым. Практикуются физические наказания с последующими приступами острого раскаяния и вины. Мать предлагает психологу скорректировать ребёнка, просит сочувствия, при этом жалобы на ребёнка перемежаются апелляциями к установкам на интенсивное родительство, которые усвоены «отвергающими» матерями на поверхностном, формальном или декларативном уровне.</p> <p><i>Отвержение</i> как стиль родительского отношения, по предварительным оценкам, больше проявляется между матерью и сыном и в разы чаще у женщин, переживших (переживающих) конфликтный развод с отцом ребёнка.</p> <p><i>Отвержение</i> характерно для 12% рассматриваемой выборки (19 матерей).</p>	<p>«Эмоционально-нравственная дезориентация» (факторные нагрузки до 0,91), «Избирательное эмоциональное реагирование» (факторные нагрузки до 0,84), «Редукция материнского взаимодействия» (факторные нагрузки до 0,76), «Деперсонализация» (факторные нагрузки до 0,72).</p>
<p><i>Авторитарная гиперсоциализация</i> – мать, придерживающаяся этого стиля в родительском отношении ждёт от ребёнка беспрекословного послушания и дисциплины. Такая мать всегда и во всём стремится подчеркнуть свою правоту, навязать ребёнку свои решения, оправдывая их приоритетность логической или экономической целесообразностью, пользой для здоровья, развития ментальных способностей и талантов, что далеко</p>	<p>«Избирательное эмоциональное реагирование» (факторные нагрузки до 0,78), «Эмоциональный дефицит» (факторные нагрузки до 0,71), «Эмоциональная отстранённость» (факторные нагрузки до 0,66).</p>

<p>не всегда соотносится с действительностью ребёнка. Мать, придерживающаяся стиля <i>авторитарной гиперсоциализации</i> не в состоянии принять к сведению мнение ребёнка, для неё гораздо важнее бывает мнение компетентных лиц, оценивающих «продукт» её родительского труда – чаще всего, это учитель, завуч, тренер, участковый педиатр, воспитатель, репетитор, знакомые, соседи. За проступки или сопротивление родительскому контролю ребёнка сурово наказывают, однако физические наказания здесь применяются в крайнем случае. Мать тщательно отслеживает соблюдение заведённого распорядка, достижения и успехи ребёнка, стремится контролировать направление его мыслей, формирование черт характера, социальных привычек. <i>Авторитаризм</i> по отношению к ребёнку проявляют 18% выборки (28 матерей)</p>	
<p><i>Симбиоз</i> – при таком стиле родительского взаимодействия мать воспринимает себя и ребёнка как единое целое и продолжает оставаться с ребёнком в отношениях «слияния», характерных для более раннего возрастного периода. С психодинамической точки зрения, подобное стремление матери свидетельствует о собственной незавершённой сепарации от матери у женщины, бессознательно компенсирующей неудовлетворённую потребность в безопасности, комфорте, принадлежности через <i>симбиоз</i> со своим ребёнком. <i>Симбиотическим матерям</i>, склонным к мнительности, испытывающим множество страхов и тревог, их ребёнок школьного возраста кажется ещё совсем малышом, слабым, незащищённым, нуждающимся в помощи и поддержке при борьбе с неприятностями и трудностями жизни, что, конечно же, не всегда или вовсе не соответствует действительности. Матери, демонстрирующие в родительском отношении симбиоз, очень боятся нанести ребёнку «психологическую травму» –</p>	<p>«Тревога» (факторные нагрузки до 0,93), «Неудовлетворённость собой» (факторные нагрузки до 0,85) и «Психосоматические нарушения» (факторные нагрузки до 0,64)</p>

<p>понятие, получившее в популярной психологии весьма размытое, неопределённое значение. Отсюда отсутствие наказаний, а иногда и вообще какой-либо системы семейных норм и правил. Также именно среди данных матерей, вне зависимости от того, является ли семья полной, присутствует нездоровая тенденция продлевать вплоть до подросткового возраста совместный сон с ребёнком, что существенно затрудняет процесс его автономии и нарушает необходимый баланс супружеской подсистемы. Симбиоз демонстрируют 23% выборки (36 матерей).</p>	
<p><i>Инфантилизация</i> – мать, придерживающаяся данного стиля родительского отношения неосознанно стремится инфантилизировать ребёнка, видеть его неполноценным, в физическом, интеллектуальном или личностном плане, что частично или вовсе не соотносится с реальной картиной. Мать не воспринимает всерьёз то, что рассказывает ребёнок, не интересуется на самом деле его внутренним миром, переживаниями, увлечениями – они кажутся ей примитивными, слишком детскими для его возраста. Мать относится к ребёнку свысока, подчёркивает его неуклюжесть, неумелость, неуспешность, неспособность добиться чего-либо без её помощи. Неудачи ребёнка вызывают у матери, склонной к инфантилизации чада, амбивалентные чувства: одновременно и раздражение, и радость, поскольку в очередной раз выступает на передний план «дисфункция» ребёнка и, в то же время, собственная преувеличенная значимость матери, без которой ребёнок, по её глубокому убеждению, ни на что не годен. Можем предположить в структуре личности матерей данного типа родительского отношения наличие нарциссической травмы той или иной степени вытесненности. Инфантилизация ребёнка присуща 8% выборки (13 матерей)</p>	<p>«Экономия эмоций» (факторные нагрузки до 0,87) «Эмоционально-нравственная дезориентация» (факторные нагрузки до 0,82), «Эмоциональная отстранённость» (факторные нагрузки до 0,71), «Тревога» (факторные нагрузки до 0,63)</p>

Методические рекомендации по применению метода EMDR (ДПДГ)

МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПСИХИАТРИИ И НЕВРОЛОГИИ ИМЕНИ В.М. БЕХТЕРЕВА»

Утверждено к печати решением Ученого Совета НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева
Методические рекомендации. Протокол № 10 от 22.12.2022 г.

Десенсибилизация и переработка движениями глаз (ДПДГ/EMDR) – это метод психологической помощи, который имеет четкие процедуры и протоколы, которые направлены на работу с неадаптивными сетями памяти, и через них – с убеждениями и поведением человека. Термин «управление стрессом» относится к психологическим методам, в которых используются когнитивные или поведенческие методы, не ориентированные на травму (например, расслабление, тренировка к стрессовой ситуации и др.). Стандартный восьмифазный протокол, в котором представлен алгоритм терапии. В данном подходе используются шкалы для оценки: SUD – десятибалльная шкала субъективного беспокойства и VOC – семибалльная шкала достоверности самопредставлений. Протоколы EMDR (ДПДГ) фокусируются на спонтанной ассоциативной переработке травматических воспоминаний с применением билатеральной стимуляции: визуальной (движение глаз), тактильной, слуховой.

Стандартный протокол ДПДГ

- Первый сеанс включает в себя этапы 1-3, а именно сбор данных, подготовку и оценку. Далее следует определение задач сессии – составление списка эпизодов взаимодействия с ребёнком, причиняющих дискомфорт и деление их на кластеры.

- Параллельно объясняется теория, лежащая в основе ДПДГ, включая описание адаптивной модели обработки информации (AIP).
- Создается “безопасное место” – в зависимости от степени ЭВ, вкупе с кинестетической билатеральной стимуляцией проводится определённое количество ресурсных техник («Островок безопасности», «Сильная птица», «Ваза ресурсов», «Сопровождение в приятном путешествии», «Мост в прошлое», «Четыре стихии» и нек. др.) [30]
- Вводится задача отслеживания движениями глаз. Основываясь на дискомфортном воспоминании, взятом из списка, вызывающих родительский стресс эпизодов, женщина определяет образ, который представляет собой худшую часть её переживаний.
- По шкале субъективного беспокойства оценивает эмоциональный и/или физический дискомфорт, связанный с выбранным эпизодом, эмоциональным откликом на него сейчас (от 1 до 10 баллов).
- Следующий шаг – оказание поддержки в выявлении негативного самопредставления, связанного с этим образом (например, “Я плохая мать”). Затем участница формулирует позитивное самопредставление, чтобы выразить то, во что она хотела бы поверить, когда думает о своем родительском образе (например, “Я заслуживаю...уважения/любви/хороших событий и т.п.”).
- Десенсибилизация по стандартному протоколу [26], и/или протокол при работе с тревогой [165] и/или протокол при работе с депрессией [152]. После каждого сета билатеральной стимуляции уточняется, какие изменения в эмоциях, ощущениях, представлениях происходят, на какой балл из 10 они оцениваются? В конце снова оценивается эмоциональное (физическое) состояние по 10-балльной шкале. Десенсибилизация содержит количество сетов, необходимое для снижения субъективного беспокойства до градации 0-3 балла, в зависимости от каждой конкретной ситуации, но не более 3 баллов.
- «Сканирование» тела. При остаточных признаках дискомфорта, ощущаемых на уровне тела (например, дрожь, головная боль, головокружение,

тяжесть или боль в различных отделах тела), следует уточнить, появились ли эти ощущения во время переработки, либо присутствовали и ранее? Если данные дискомфортные ощущения в теле возникли во время переработки – совершаем дополнительные сеты десенсибилизации с фиксацией внимания на ощущениях. Между сетами бывает уместно применение эпистемологической метафоры: на что похожа эта боль (тяжесть, дрожь, покалывание и др.)? Какой она формы? Какого цвета? Консистенции? Что она делает? Что она Вам говорит? и т.п.

- Оценка состояния по 7-балльной шкале достоверности позитивного самопредставления. Завершение.
- Второй и третий сеансы продолжают следовать этапам 4-8 стандартного протокола Шапиро (десенсибилизация, установка, сканирование тела, закрытие).

Количественные данные промежуточных срезов по методике САН

Время терапии	Входное тестирование			1 неделя			2 неделя			3 неделя			Контрольное тестирование		
	С	А	Н	С	А	Н	С	А	Н	С	А	Н	С	А	Н
Параметр наблюдения															
ЭГ матери	3.0	2.5	2.7	3.8	3.3	4.1	4.8	4.3	5.5	5.2	4.7	5.7	5.9	6.4	6.7
%	42, 8	35, 7	38, 5	54, 2	47, 1	58, 6	68, 7	61, 4	78, 6	74, 3	67, 1	81, 4	84, 2	91, 4	95, 7

Автоматический расчет t-критерия Стьюдента

№	Выборка 1 (В.1)	Выборка 2 (В.2)	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ²
1	3.0	5.9	-2.9	8.41
2	2.5	6.4	-3.9	15.21
3	2.7	6.7	-4	16
Суммы:	8.2	19	-10.8	39.62

Результат: $t_{\text{Эмп}} = 10.3$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
4.3	9.92

Полученное эмпирическое значение t (10.3) находится в зоне значимости.

***Метод контрадикторных оппозиций на примере
полуструктурированного упражнения «Берега материнства»***

Цель упражнения – изменение непродуктивных родительских установок и стилей родительского отношения.

Задачи упражнения: инициация выдвижения контрадикторных оппозиций, раскрывающих субъективное содержательное восприятие концептуально-когнитивного фрейма «мать»; интерпретация и снятие противоречий, позволяющее, в юнгианских терминах, ассимилировать компоненты Тени и прийти к подлинной интеграции Я.

Контрадикторными суждениями мы будем называть логически противоречивые высказывания, в которых об одном и том же предмете высказываются противоположным образом: например, *некоторая мать бела и она же не бела*.

С точки зрения классической логики такие высказывания контрадикторны, поскольку какому-то индивиду приписывают в одно и то же время и в одном и том же отношении противоположные свойства: *бел и не бел* [95].

Компоненты восприятия образа матери и самого слова «мать» на понятийном, перцептивном и амодальном уровнях семантико-ассоциативного поля содержат положительные коннотации (идеализация и отрицание недостатков у своих матерей, морализация, долженствование, высокие социальные требования и пр.) [26] В связи с этим, выдвижение контрадикторных оппозиций в суждениях касательно образа матери представляется достаточно сложным заданием для матерей, склонных к родительскому перфекционизму.

По выражению Д. Винникотта, идеи которого продолжают оставаться популярными в свете возникновения и распространения всё новых предписаний

«правильного» родительства, «детям нужна не совершенная мать, а та, которую можно любить, ненавидеть и на которую можно положиться. Всё, что от неё требуется, — заботиться о ребёнке, прислушиваться, верить и давать себе право на ошибку. Так она создаёт для него условия, в которых он постепенно обретает автономию» [30]. Однако, по нашим наблюдениям, матери с ЭВ, обусловленным чрезмерно выраженными установками на интенсивное родительство, своеобразно воспринимают данную идею «достаточно хорошей матери», фокусируясь на оценочной стороне и выделяя как главный компонент – стремление к совершенствованию. Поэтому в нашем упражнении мы использовали оппозиции «хорошая мать» – «плохая мать» и при снятии противоречий – определение «благополучная мать», делающее актуальным для матерей с ЭВ акцент на психическом благополучии и стабильности.

Для проведения упражнения мы использовали стандартную юнгианскую песочницу с голубым дном и бортиками; набор шахмат, где присутствуют белые фигурки, чёрные фигурки; выкрашенные красками несколько цветных фигурок; деревянный мостик. Терапевт предлагает ознакомиться с пространством песочницы, потрогать песок, коротко формулирует цель упражнения и даёт инструкцию.

Инструкция: *Давайте представим, что в этом пространстве протекает некая река, которую Вы сделаете сами (терапевт демонстрирует возможный вариант организации реки – извилистой или ровной, широкой или узкой и т.п., а затем снова разглаживает песок), и у реки появятся два берега: на одном берегу будут находиться «хорошие матери» (терапевт показывает традиционно белую фигурку), а на другом – «плохие матери» (показывает чёрную). Вы берёте фигурку и говорите: «Эта мать хорошая, потому что она делает то-то...», «Эта мать плохая, потому что она делает то-то и то-то...», нет разницы, в каком порядке, как минимум по 5 матерей на каждом берегу. Подчёркивается, что речь идёт о матерях вообще, не именно об испытуемой, что важно при создании безопасного пространства как условия актуализации вытесненного бессознательного материала.*

Особое внимание следует уделять поведенческому компоненту в описании, как можно более конкретному и детальному формулированию действий характеризуемой «матери». Поскольку именно на уровне операционализации понятий фактурно выступает подмена манифестаций и содержаний, причин и следствий, абстракций и конкретики. Например: *Испытуемая (И.) – Эта мать хорошая, она любит своего ребёнка. Терапевт (Т.) – И что конкретно она делает? И. – Заботится о нём, вкусно кормит. Т. – Скорее, это имеет отношение к заботе, Вам не кажется? И. – Забота это и есть любовь. Т. Можно заботиться не любя, и наоборот. Что мать делает такое, что ребёнок узнаёт именно о её любви? И. Может быть, говорит, что любит, обнимает там, целует. Т. Вероятно, да.*

У испытуемых с детским опытом дисфункционального семейного взаимодействия на данном этапе могут актуализироваться травматичные переживания, открывающие и для терапевта, а зачастую и для самой испытуемой, путь и условия возникновения установок на интенсивное родительство как компенсаторного механизма замещения потребностей внутреннего Ребёнка. Терапевт может мягко показать, что сын или дочь испытуемой и её внутренний Ребёнок, это суть два разных ребёнка. И у её сына или дочери нет такого же травматического опыта, а следовательно и такой гипертрофированной потребности (в любви, заботе, внимании, телесном контакте и пр.)

При выставлении «плохих матерей», испытуемые для выражения контрадикторной оппозиции преимущественно стремятся использовать антонимию через отрицание (например, не заботится, не любит, не развивает и т.п.) Терапевт обязательно просит сформулировать в позитивной форме, без частицы «не». Именно позитивная переформулировка содержит потенциальную возможность снятия контрадикции. Например: *Т.—Не любит ребёнка, а делает что? Сформулируйте, пожалуйста, без частицы «не». И. – Она эгоистка. Любит себя... или никого не любит... Т. В чём это проявляется, как это заметно со стороны? И. Она занимается собой, своей карьерой, или гуляет с*

друзьями, может, личную жизнь устраивает. Т. Когда это проявляется в меру, наверное, не так уж и плохо для ребёнка, в зависимости от его возраста? И. Пожалуй.

Субъективное содержательное восприятие концептуально-когнитивного фрейма «мать» в исследуемой выборке отражено на *Рисунке 7 (Приложение 7)*.

Когда оппозиции определены, просим участницу сессии в центре реки поставить мостик и выбрать раскрашенную фигурку, понравившегося цвета, которая устанавливается посередине мостика. Определяем эту «мать» как благополучную, которая имеет перечисленные достоинства и недостатки, имеет право на ошибку и при всём при этом является достаточно эффективной в своей родительской функции, чтобы ощущать себя благополучно.

Чем более выраженный характер имеют симптомы эмоционального выгорания матери, тем более сложной для неё оказывается задача интерпретации, которая сводится к снятию контрадикторного противоречия. Поэтому степень помощи терапевта определяется индивидуально в каждом конкретном случае. Можно предъявить участнице способы истолкования контрадикторных высказываний, а затем побудить рассуждать по аналогии, а в крайнем случае, вводить ассимиляцию и новую идентичность интроективно.

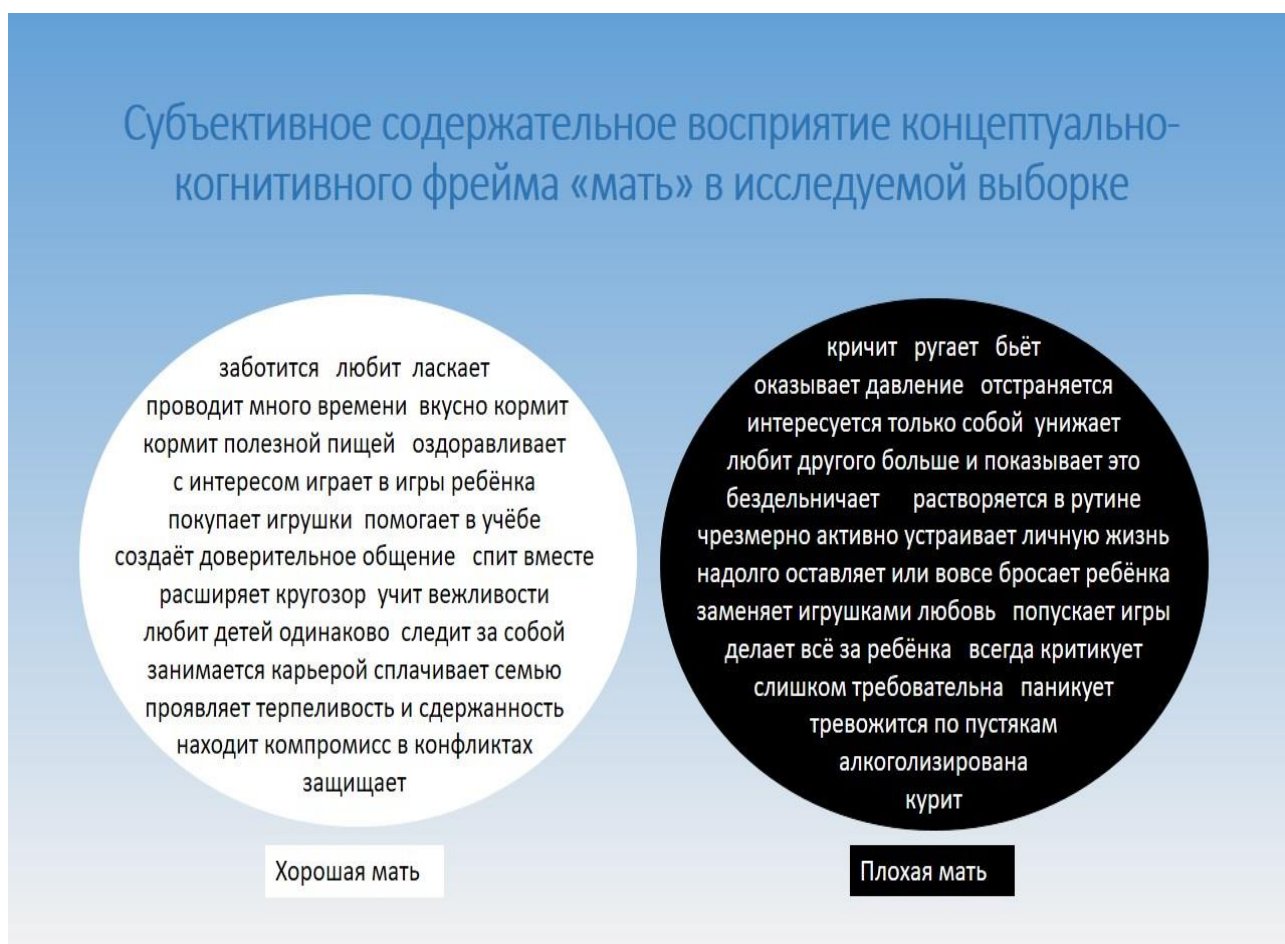
Основные способы истолкования контрадикторных высказываний в психолингвистике [10]:

Разные временные интервалы. Контрадикторные оппозиции можно истолковать путем помещения несовместимых характеристик в разные временные интервалы: в одно время так, в другое иначе (*например, близкая далёкая мать: совместный сон с матерью – эффективно в плане психологической безопасности для ребёнка до 3-х лет, и совершенно неэффективно в 8-9 лет*).

Истолкование путем расподобления. В одном отношении так, в другом иначе (*например, заботливая ленивая мать: когда полна сил – заботливая мать, когда устала, отличившись на работе – ленивая*).

Разные контексты мнения. Контрадикторные высказывания можно связать и с разными точками зрения на предмет в разных контекстах мнения: для кого-то так, а для кого-то иначе (*добрая злая мать – запрещает играть в телефоне: для ребёнка злая, для учительницы – добрая, думающая о благе ребёнка*).

Как правило, сложности вызывают оппозиции с деструктивной семантикой – пьющая, бьющая, подавляющая, издевающаяся мать и нек. др. Здесь необходимо помочь участнице увидеть за неадекватной формой выражения истинную потребность данной матери, позволяющую снять противоречие (*например, бьющая → жестокая → властная → хочет всё проконтролировать → переживает → любит*).



При этом терапевта интерпретация описания как таковой, интересует не с точки зрения истинности или ложности, а лишь в её тенденции приближать участницу к интеграции выявленных компонентов материнской идентичности, укрепляющей чувство психического благополучия.

В заключительной части резюмируем результаты, обращая внимание участницы на возможность к возрастанию способности *«благополучной матери»* к более *эффективному* родительскому функционированию. Также терапевт подчёркивает, что упражнение не ограничивается рамками данной сессии и требует продолжения внутреннего поиска в каждый момент родительского функционирования в повседневных взаимоотношениях с ребёнком.

Выполнение упражнения, обсуждение результатов, ментальных и эмоциональных озарений, детских воспоминаний и особенностей воплощения *in vivo* потребовало от 1.5 до 3 сессий. После чего было проведено контрольное тестирование.

**Сопоставление данных тест-ретест по методике исследования
установок на интенсивное родительство в ЭГ матерей:**

<i>Установки на интенсивное родительство</i>	<i>Уровень выраженности до эксперимента</i>	<i>Уровень выраженности после эксперимента</i>
Детоцентричность	Хср ± σ = 66,31 ± 4,72	Хср ± σ = 61,55 ± 3,27
Эссенциализм	Хср ± σ = 76,81 ± 7,64	Хср ± σ = 25, 18 ± 2,45
Стимуляция	Хср ± σ = 83,11 ± 6,72	Хср ± σ = 78,36 ± 1,84
Трудность родительства	Хср ± σ = 85,54 ± 1,35	Хср ± σ = 36,53 ± 4,42
Удовлетворённость родительством	Хср ± σ = 26, 14 ± 5,52	Хср ± σ = 63,71 ± 5, 28
Общий показатель	Хср ± σ = 58,14 ± 5,54	Хср ± σ = 55,27 ± 4,14

Результаты контрольного измерения по методике Варга-Столина

Расчёт статистической значимости изменений малопродуктивных стилей родительского отношения в ЭГ матерей*				
Стиль родительского отношения	Выборка 1 (до экс-та) (В.1)	Выборка 2 (после экс-та) (В.2)	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) ²
Симбиоз	23 %	4.5 %	18.5	342.25
Авторитарная гиперсоциализация	18 %	3.6 %	14.4	207.36
Отвержение	12 %	2.5 %	9.5	90.25
Инфантилизация	8 %	1.4 %	6.6	43.56
Суммы:	61%	12%	49	683.42

*Статистическая значимость: $t_{Эмп} = 4.7$, $t_{Кр} = 3.18$ (при $p \leq 0.05$) Различия между измерениями находятся в зоне статистической значимости при уровне значимости $p \leq 0.05$.

Результаты исследования социальной креативности и родительских стрессоров			
<i>Количество матерей</i>	<i>Категория1</i>	<i>Категория2</i>	<i>Marginal Row Totals</i>
До эксперимента	54	14	68
После эксперимента	12	52	64
<i>Marginal Column Totals</i>	66	66	132 (<i>Grand Total</i>)

Для анализа данных критерием Фишера, признакам были присвоены категориальные значения: Категория1 – количество матерей с высоким (выше 60) 4 баллом по шкале «Родительские стрессоры», Категория2 – количество матерей, обладающих социальной креативностью (более 30% (m)-ответов в модифицированном Тесте фрустрационных реакций Розенцвейга). Точное статистическое значение критерия Фишера составляет $\varphi < 0,00001$. Результат является значимым при $p < 0,05$. То есть, в представленной выборке выделенные категории являются достоверно взаимозависимыми.

Примеры вербальных реакций матерей на фрустрацию,
различных по типу и направлению

Типы и направления реакций	OD - с фиксацией на препятствии	ED - с фиксацией на самозащите	NP - с фиксацией на результате
Е-экстрапунитивные (направленные вовне)	Е' - ответ матери акцентирует саму проблему и её фрустрирующий характер	Е – досада, раздражение и агрессия матери направлены на других участников коммуникации	е – мать ждёт, приказывает или призывает кого-то решить проблему и удовлетворить потребность
І-интрапунитивные (направленные внутрь)	І – мать видит в проблеме пользу, наставление или урок для себя	І – полное или частичное признание матерью своей вины за сложившуюся ситуацию, муки совести, самобичевание и пр.	і –мать берётся как можно скорее самостоятельно исправить фрустрирующую ситуацию
М- импунитивные (нейтрализующие фрустрацию)	М – ситуация не воспринимается матерью как фрустрирующая или не обладает значимостью вовсе	М – мать признаёт ситуацию как фрустрирующую, но избегает кому-либо приписывать вину или ответственность	т – мать надеется, что время и совместные усилия коммуникантов способны решить проблему в скором будущем

Результаты итогового тестирования уровня выраженности эмоционального выгорания путём самоотчёта по опроснику Базалевой

Математическая обработка данных сравнения констатирующего, промежуточного и контрольного этапов измерений по результатам однофакторного дисперсионного анализа ANOVA для связанных выборок при уровне значимости $\alpha=0,05$				
Показатель	df(число степеней свободы)	MS(средний квадрат отклонений)	F статистическое	F критическое
Между группами (вариантами)	3	2807,222	20,202	2,84
Внутри групп (между повторностями)	44	138,955	–	–
Коэффициент детерминации	0,579	Разница между вариантами определяется на	57,9	%

Математическая обработка данных при помощи критерия Манна-Уитни, показала статистически достоверное отличие снижения признаков дезадаптации в ЭГ по сравнению с КГ по наблюдениям школьного учителя.

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	23.2	12.5	50	22
2	29.6	16.5	74.8	29
3	23.6	14	69.6	25
4	22.8	11	81.6	32
5	28.4	15	72.4	28
6	40.8	20	77.6	30
7	29.6	16.5	66.4	24

8	23.2	12.5	61.2	23
9	37.2	19	70.4	27
10	18.8	10	79.2	31
11	15.2	9	70	26
12	0	3	1.6	6
13	0	3	2	7
14	0	3	0	3
15	36.8	18	46.4	21
16	0	3	2.4	8
Суммы:		186		342

Результат: $U_{\text{эмп}} = 50$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
66	83

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(50)$ находится в зоне значимости.

**Тематический план просветительского направления
психолого-педагогического сопровождения ЭГ матерей**

№	Тема лекционного занятия	Количество часов
1.	Концепция возрастного развития ребёнка по Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину (период, ведущая деятельность, референтная группа, кризис, новообразование периода).	1
2.	Понятие возрастной нормы в педагогической психологии. Зона актуального развития, зона ближайшего развития ребёнка.	1
3.	Функциональная асимметрия мозга в обучении. Доминирующая модальность восприятия.	1
4.	Понятие привязанность. Типы привязанности: надёжный, тревожный, избегающий, дезорганизованный.	1
5.	Сепарация ребёнка от матери. Цели, задачи и этапы сепарации.	1
6.	Симбиоз – продуктивное и непродуктивное слияние. До какого возраста ребёнку полезно спать с родителями.	1
7.	Семейная иерархия. Власть родителя. Установление границ во взаимодействии с ребёнком младшего школьного возраста.	1
8.	Социальная креативность как ресурс формирования наиболее благоприятных стилей родительского отношения – принятия и социальной кооперации.	1
9.	Цели, задачи, методы организации педагогического процесса. Взаимодействие со школьным учителем.	1
10.	Участие отца в зоне боевых действий как семейный ресурс развития сплочённости и жизнестойкости.	1

Форма обратной связи для родителей ребёнка, находящегося
в процессе психолого-педагогического сопровождения

Листок наблюдения Ф.И.О. _____					
Вопрос	В целом	В отдельных аспектах	До	После	Другое
1. Являются ли занятия положительным опытом? - как ребёнок их ждёт? - как говорит о них? - в каком состоянии находится сразу после них?					
2. Есть ли видимые изменения в настроении ребёнка?					
3. Есть ли видимые изменения в уровне сотрудничества ребёнка?					
4. Отмечается ли изменение поведения ребёнка в школе? его роли? статуса?					
5. Есть ли видимые изменения в дружбе ребёнка?					
6. Заметили ли вы изменения в общении ребёнка?					
Дополнительная информация и комментарии					

Для регистрации ответа используется знак «+» или «-».