

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология

(наименование)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психология здоровья

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Взаимосвязь стиля родительского воспитания и агрессивности
студентов колледжа

Обучающийся

Т.А. Недумова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный

руководитель

канд. психол. наук, И.В. Седова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Содержание

Введение.....	3
1 Теоретические основы взаимосвязи стиля родительского воспитания и агрессивности студентов колледжа	9
1.1 Понятие агрессивного поведения и проблема его коррекции.....	9
1.2 Теоретические основы стилей родительского воспитания в трудах отечественных и зарубежных авторов.....	16
1.3 Психологические предикторы агрессивного поведения у студентов колледжа.....	25
1.4 Современные подходы к диагностике агрессивного поведения у подростков в условиях образовательного учреждения.....	30
2 Эмпирическое исследование взаимосвязи стиля родительского воспитания и агрессивности студентов колледжа	41
2.1 Организация и методы исследования.....	41
2.2 Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования.....	48
2.3 Рекомендации по профилактике и психологическому сопровождению.....	65
Заключение.....	71
Список используемой литературы и используемых источников.....	75

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена повышенным уровнем агрессивности среди студентов колледжа, что требует системного психологического сопровождения. В условиях профессионального обучения рост конфликтов, вербальной и косвенной агрессии негативно влияет на микроклимат в группах и процесс адаптации.

Исследование данной проблематики особенно актуально в студенческом возрасте, который является критически важным периодом становления личности, формирования социальных компетенций и выработки адаптивных моделей поведения, где агрессия может выступать как дезадаптивный способ разрешения конфликтов и проявления внутренней неудовлетворенности.

Недостаточное внимание к причинам агрессивного поведения в этот период может привести к его закреплению, что в дальнейшем негативно скажется на успешности профессиональной адаптации выпускников и их способности к конструктивному межличностному взаимодействию в социуме.

Проблема приобретает особую остроту в условиях современных образовательных учреждениях среднего профессионального образования, где студент сталкивается с новыми социальными ролями, повышенными требованиями к дисциплине, интенсификацией межличностных взаимодействий и формированием профессиональной идентичности.

Особую значимость приобретает выявление факторов, способствующих агрессивному поведению, включая стиль родительского воспитания, что делает необходимым проактивную, научно обоснованную профилактику [53].

ГБПОУ «Колледж туризма и прикладных технологий Санкт-Петербурга», на базе которого проводилось исследование, реализует программы по профессиям и специальностям в сфере туризма, сервиса, коммерции и парикмахерского искусства. Контингент учащихся представлен преимущественно девушками (около 60%), в возрасте от 16 до 20 лет, что определяет специфику психологических запросов: высокую эмоциональную

лабильность, потребность в признании, склонность к косвенной агрессии и трудности в саморегуляции [31].

В этих условиях психологическая служба колледжа выступает как ключевой институт поддержки, обеспечивающий адаптацию, профилактику девиантного поведения и сопровождение личностного развития учащихся.

Теоретической базой исследования стали труды отечественных и зарубежных учёных, посвящённых проблемам семейного воспитания, агрессивного поведения и возрастной психологии.

Концепция стилей родительского воспитания, разработанная Дианой Баумринд в 1967 году, легла в основу понимания влияния семейных факторов на развитие личности [55]. Она выделила три основных стиля - авторитетный, авторитарный и попустительский, - показав, что авторитетный стиль является наиболее благоприятным для формирования адаптивного поведения, тогда как авторитарный ассоциируется с повышенным риском агрессии и тревожности.

Впоследствии Маккоби и Мартин дополнили модель четвёртым стилем - неразрешённым, характеризующимся низкой теплотой и низким контролем, что особенно актуально для семей с высоким уровнем конфликта и эмоциональной отстранённости [57].

В отечественной психологии концепция была адаптирована и развита в работах Т.В. Филатовой, которая подчёркивает, что «стиль воспитания - это устойчивый способ взаимодействия родителей с ребёнком, определяемый двумя измерениями: степенью контроля и уровнем эмоциональной доступности» [52]. Филатова акцентирует внимание на том, что авторитарный стиль создаёт условия для формирования у подростка чувства фрустрации и склонности к импульсивным реакциям.

Агрессивное поведение как феномен рассматривается в трудах А.А. Крылова, который определяет его как «намеренное поведение, направленное на причинение физического или психологического вреда другому человеку» [24]. Крылов подчёркивает, что агрессия у подростков - не

просто проявление злобы, а способ самовыражения в условиях дефицита поддержки и непонимания.

Развитие эмоциональной саморегуляции как ключевого механизма снижения агрессии анализируется в работах Б.Д. Карвасарского, который отмечает, что «агрессия часто является следствием неспособности управлять возбуждением и внутренним напряжением» [21].

Эффективность коррекционных программ рассматривается в исследованиях О.Л. Осадчук, А.И. Тыртышновой и М.В. Широковой, которые показывают, что групповые тренинги и просветительская работа с родителями способствуют значимому снижению уровня агрессии [38].

Проблема исследования заключается в недостаточной изученности взаимосвязи стилей родительского воспитания и агрессивного поведения у студентов колледжа.

На практике психологическая работа зачастую носит реактивный характер, что связано с дефицитом системной диагностики и недооценкой роли семьи в формировании поведенческих установок [35].

Объект исследования: агрессивность личности.

Предмет исследования: взаимосвязь стиля родительского воспитания и агрессивности студентов колледжа.

Цель исследования: выявить взаимосвязь стиля родительского воспитания и агрессивности студентов колледжа.

Задачи исследования:

- провести анализ современной научной литературы по проблеме влияния стиля родительского воспитания на агрессивное поведение подростков;
- организовать и провести углублённую психодиагностику у студентов, с использованием комплекса методик;
- провести корреляционный анализ взаимосвязи агрессии и стилей воспитания.

Гипотеза исследования: предполагается, что агрессивность студентов колледжа взаимосвязана со стилем родительского воспитания.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- концепция стилей родительского воспитания Д. Баумринд, Э. Маккоби и Т.В. Филатовой;
- теория агрессии А.Х. Басса, М. Перри и А.А. Крылова;
- концепция саморегуляции личности В.И. Моросановой и Б.Д. Карвасарского;
- теория совладающего поведения Р.С. Лазаруса и С. Фолкман;
- системный подход к психическому развитию личности А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского.

Методики исследования:

- опросник агрессивности Басса-Дарки;
- шкала агрессии Д. Росса;
- методика самооценки агрессивности Б.Д. Карвасарского;
- методика диагностики стилей родительского воспитания Т.В. Филатовой;
- корреляционный анализ по Спирмену (для оценки статистических связей между переменными).

Решение поставленных задач определяет актуальность исследования, поскольку позволяет не только выявить факторы, способствующие проявлению агрессии. Это способствует переходу от реактивной модели сопровождения к проактивной, основанной на диагностике, профилактике и системной работе с подростком, его семьёй и образовательной средой.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе ГБПОУ «Колледж туризма и прикладных технологий Санкт-Петербурга».

В исследовании приняли участие 60 учащихся в возрасте 16–17 лет (34 девушки, 26 юношей), а также родители 12 обучающихся, склонных к объективному проявлению агрессии, субъективному восприятию себя как склонных к конфликтам, и дефициту эмоциональной регуляции.

Научная новизна заключается в комплексном анализе взаимосвязи стилей родительского воспитания и агрессивности на выборке старших подростков в условиях среднего профессионального образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении понимания механизмов формирования агрессивного поведения у подростков в условиях среднего профессионального образования, а также в расширении научных представлений о роли семейного контекста в профессиональной социализации.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования:

- в практике психологических служб учреждений среднего профессионального образования;
- при разработке программ профилактики девиантного поведения;
- в подготовке просветительских материалов для родителей.

Научная достоверность результатов обеспечивается:

- использованием валидных и надёжных психодиагностических методик;
- применением количественных и качественных методов анализа;
- соблюдением этических норм (анонимность, добровольность, конфиденциальность).

Выводы исследования обоснованы данными диагностики, наблюдениями, анализом индивидуальных протоколов и результатами повторного тестирования.

Апробация результатов исследования: материалы диссертационного исследования были представлены автором в тезисах всероссийской научно-практической конференции «Психология в образовании: вызовы и перспективы» (Санкт-Петербург, 2025), а также использованы в рамках методического совещания в ГБПОУ «Колледж туризма и прикладных технологий Санкт-Петербурга».

Положения, выносимые на защиту:

- между неблагоприятными стилями родительского воспитания (авторитарным, попустительским и неразрешённым) и уровнем агрессивного поведения у студентов колледжа существует статистически значимая положительная корреляция, подтверждённая эмпирическими данными;
- специфика проявлений агрессии различается в зависимости от типа воспитания: при авторитарном стиле доминируют вербальная агрессия и враждебность, при попустительском - импульсивность и низкий самоконтроль, при неразрешённом - косвенная агрессия и пассивное сопротивление;
- профилактика и коррекция агрессивного поведения в условиях среднего профессионального образования наиболее эффективны при условии дифференцированного подхода, основанного на диагностике воспринимаемого стиля родительского воспитания и ориентированного на этиологические корни агрессии.

Структура и объем магистерской диссертации

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 4 рисунка, 9 таблиц, список использованной литературы (58 источников). Основной текст работы изложен на 79 страницах.

1 Теоретические основы взаимосвязи стиля родительского воспитания и агрессивности студентов колледжа

1.1 Понятие агрессивного поведения и проблема его коррекции

Агрессивное поведение подростка представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, интегрирующий поведенческие, эмоциональные, когнитивные и социальные аспекты. В современной психологической науке агрессия не рассматривается как изолированный симптом или деструктивная аномалия, а понимается как системная реакция, формирующаяся под влиянием биологических (нейрофизиологическая незрелость лобных долей, гормональные всплески), психологических (недостаточная сформированность механизмов саморегуляции, дефицит эмпатии) и социальных факторов (семейный контекст, давление сверстников, особенности образовательной среды) [24].

В подростковом возрасте агрессия чаще выступает в качестве ситуативной реакции на фрустрацию, обусловленную конфликтом между стремлением к автономии и сохраняющейся зависимостью от взрослых, а не как устойчивая черта личности, что делает её потенциально обратимой и корректируемой при своевременном, этиологически обоснованном вмешательстве [12].

В отечественной и зарубежной литературе агрессия определяется как намеренное поведение, направленное на причинение физического или психологического вреда другому человеку [58]. Однако современные исследования подчёркивают, что агрессия редко носит исключительно деструктивный характер: она часто выполняет регуляторную функцию, выступая в роли компенсаторного механизма при неспособности выразить потребности вербально или адаптивно [32]. А.А. Крылов подчёркивает, что агрессия у подростков редко возникает спонтанно - она предваряется накоплением внутреннего напряжения, дефицитом эмоциональной

поддержки, хроническим чувством непонимания и отсутствием конструктивных способов самовыражения [23]. Подобные условия особенно характерны для среды среднего профессионального образования, где подросток сталкивается с новыми требованиями, профессиональной идентификацией и ожиданиями взрослого поведения без достаточной психологической подготовки [44].

Таким образом, агрессивное поведение следует понимать не как проявление «злобы» или «плохого характера», а как деструктивную, но адаптивную стратегию регуляции внутреннего состояния, используемую в условиях ограниченных ресурсов саморегуляции [38]. Подросток, не обладающий навыками вербализации эмоций, планирования поведения и осознанного управления возбуждением, выбирает агрессию как наиболее доступный способ снятия напряжения и утверждения собственной значимости в социальном пространстве. Такой подход позволяет перейти от моральной оценки поведения к его пониманию как сигнала о психологической уязвимости, что является ключевым условием эффективной профилактики и коррекции.

Современные исследования выделяют несколько форм агрессии, каждая из которых имеет свои психологические механизмы и особенности проявления:

- физическая агрессия - проявляется в виде драк, толкания, уничтожения чужих вещей и связана с гипервозбуждением центральной нервной системы и низким уровнем самоконтроля [54];
- вербальная агрессия - выражается в крике, оскорблениях и грубых высказываниях; является наиболее распространённой формой в образовательной среде и функционирует как способ заявить о себе в условиях дефицита признания и автономии [48];
- косвенная агрессия - включает игнорирование, распространение слухов, манипуляции и пассивное сопротивление; часто остаётся

незамеченной, но оказывает сильное разрушительное воздействие на межличностные отношения [49];

- раздражительность - проявляется в быстрых вспышках гнева на мелкие раздражители и является маркером эмоциональной дисрегуляции и низкого порога фрустрации [45];
- внутренняя агрессия - обращена на себя и проявляется в самоповреждающем поведении, суицидальных мыслях и депрессивных реакциях; представляет серьёзную угрозу для психического здоровья, оставаясь скрытой от внешнего наблюдения [28].

Формирование агрессивного поведения у подростков обусловлено сложным взаимодействием внутриличностных и внешних факторов, формирующих уязвимость к дезадаптивным поведенческим стратегиям. К внутриличностным детерминантам относятся низкий уровень саморегуляции, выражающийся в неспособности контролировать импульсы и управлять эмоциональным возбуждением [30], искажённые когнитивные установки, такие как «Меня никто не понимает», «Если не крикнуть - не услышат», которые формируются в условиях хронического неприятия и дефицита обратной связи [24], а также дефицит эмпатии, снижающий способность к сопереживанию и чувство вины после агрессивных проявлений [50]. Эти личностные особенности особенно актуализируются в условиях стресса, фрустрации и неопределённости, характерных для подросткового возраста.

Среди внешних факторов ключевую роль играют семейные условия, в первую очередь - доминирование дезадаптивных стилей воспитания (авторитарного, попустительского, неразрешённого), которые не обеспечивают баланса между структурой и эмоциональной поддержкой [52], давление со стороны сверстников, включая буллинг, групповое доминирование и страх социальной изоляции [33], а также особенности образовательной среды, такие как жёсткая дисциплина без объяснения причин, авторитарный стиль преподавания и дефицит эмоциональной

поддержки со стороны педагогов [44]. Все эти факторы создают неблагоприятный контекст, в котором агрессия становится не столько проявлением агрессивности как черты, сколько стратегией совладания с хроническим напряжением.

Особое значение приобретает внутриличностный конфликт, разворачивающийся в подростковом возрасте между стремлением к автономии, самореализации и независимости, с одной стороны, и сохраняющейся психологической и материальной зависимостью от родителей - с другой [32]. Когда родители не предоставляют подростку пространства для самостоятельности, но при этом требуют безоговорочного подчинения, у него формируется хроническое внутреннее напряжение, которое не может быть адекватно вербализовано или конструктивно разрешено. В таких условиях агрессия выступает в качестве компенсаторного механизма, позволяющего выразить протест, защитить границы или просто «сбросить» накопленное возбуждение [52].

В рамках теории совладающего поведения агрессия рассматривается как одна из стратегий преодоления стресса, особенно в тех случаях, когда подросток не обладает репертуаром адаптивных копинг-стратегий [25]. Выбор агрессии обусловлен её быстротой и кажущейся эффективностью: она немедленно снижает уровень возбуждения и создаёт иллюзию контроля над ситуацией. Однако такой способ разрядки является деструктивным и в долгосрочной перспективе усугубляет межличностные трудности. Исследования показывают, что у лиц с высоким уровнем агрессии преобладают агрессивный и избегающий копинг, что свидетельствует о выраженном дефиците адаптивных стратегий, таких как анализ ситуации, поиск социальной поддержки или перестройка когнитивной оценки [12] [25].

В условиях среднего профессионального образования проблема агрессивного поведения приобретает особую остроту. Среднее профессиональное образование выступает как переходная социальная среда, в которой подросток впервые сталкивается с требованиями профессиональной

среды: дисциплиной, ответственностью, взаимодействием с «взрослыми» как с субъектами власти. Это создаёт дополнительное напряжение, особенно у тех, кто уже имеет трудности в саморегуляции, эмоциональной устойчивости и построении конструктивных коммуникаций [10]. Как отмечает Т.В. Филатова, СПО - это не только образовательное, но и психосоциальное пространство, где формируются профессиональная идентичность, навыки самоконтроля и конструктивного взаимодействия [52]. Именно поэтому именно в СПО особенно важна проактивная, системная и дифференцированная работа по профилактике агрессивного поведения.

Однако практика психологической службы в колледжах зачастую носит реактивный характер: беседы проводятся уже после конфликта, основное внимание уделяется дисциплинарным мерам и направлению к специалистам [33]. Такой подход не устраняет корневых причин агрессии и не предотвращает её повторного возникновения.

Проблема эффективной коррекции заключается в следующем:

- отсутствие системной диагностики на этапе адаптации (скрининга уровня агрессии, стилей воспитания, саморегуляции);
- дефицит профилактических программ по развитию навыков асертивности, эмоционального интеллекта и саморегуляции;
- недооценка роли семьи - родители редко вовлекаются в коррекционный процесс, хотя именно они формируют базовые установки поведения;
- низкая психологическая грамотность педагогов, затрудняющая раннее выявление и поддерживающее реагирование [34].

Современные подходы к коррекции агрессивного поведения у подростков основываются на интегративной модели, сочетающей элементы когнитивно-поведенческой терапии, гуманистического подхода, групповой динамики и семейной работы [34]. Когнитивно-поведенческая терапия направлена на выявление и реструктуризацию искажённых когнитивных установок, которые лежат в основе агрессивных реакций. Например, замена

автоматической мысли «Если не отомстить - меня будут унижать» на более адаптивную альтернативу «Я могу защитить свои границы, не причиняя вреда» способствует переходу от деструктивной агрессии к конструктивному утверждению себя [19]. Групповой формат, в свою очередь, выступает не просто как метод подачи информации, а как терапевтическое пространство, где подросток получает возможность нормализовать свои переживания, снизить чувство изоляции и освоить навыки асертивного общения в безопасной среде [41]. Эффективность групповой работы возрастает, когда состав участников сформирован с учётом общего происхождения агрессии - это создаёт условия для глубокой рефлексии и взаимоподдержки на основе общего опыта.

Агрессивное поведение подростка представляет собой сложный, многомерный феномен, формирующийся под влиянием взаимодействия внутриличностных и внешних факторов. К числу личностных детерминант относятся низкий уровень саморегуляции, искажённые когнитивные установки, дефицит эмпатии и несформированность конструктивных стратегий совладания. Эти особенности особенно актуализируются в условиях хронического стресса, фрустрации и отсутствия ресурсов эмоциональной поддержки [12]. Внешние условия - в первую очередь семейная среда, характеризующаяся доминированием дезадаптивных стилей воспитания (авторитарного, попустительского или неразрешённого), - создают устойчивые паттерны эмоциональной дисрегуляции, в рамках которых агрессия выступает как адаптивная, хотя и деструктивная, стратегия регуляции внутреннего напряжения [43]. Подросток, не наученный в семье выражать эмоции вербально, устанавливать границы или запрашивать поддержку, выбирает агрессию как наиболее доступный способ заявить о себе, восстановить контроль или снять гипервозбуждение [37].

В условиях среднего профессионального образования, где подросток одновременно проходит этап профессиональной и личностной идентификации, сталкиваясь с новыми требованиями, ответственностью и

социальными вызовами, такая уязвимость особенно обостряется. Это требует не эпизодического реагирования на конфликты после их возникновения, а системного, проактивного подхода, основанного на ранней диагностике и профилактике. Эффективная коррекция возможна лишь при условии интеграции трёх ключевых компонентов: ранней диагностики, направленной на выявление не только проявлений агрессии, но и её этиологических корней; дифференцированной интервенции, адаптированной под специфику происхождения поведения (например, работа с подавленным гневом при авторитарном стиле или с импульсивностью при попустительском); и последовательного вовлечения как образовательной, так и семейной среды в процесс поддержки [50]. Особенно значимым представляется учёт семейного контекста, поскольку именно в нём закладываются базовые механизмы регуляции аффекта, формирования эмпатии и построения межличностных отношений. Многие подростки не осознают, что их реакции на конфликты - это отражение усвоенных в детстве паттернов, и только через рефлекссию родительского опыта можно перейти к осознанному выбору новых способов поведения [20].

В этой связи перспективным направлением выступает именно этиологически ориентированная коррекция, которая уходит от универсальных тренингов «против агрессии» и вместо этого фокусируется на глубинных причинах поведения. Такой подход не только повышает краткосрочную эффективность вмешательства, но и способствует формированию устойчивых навыков саморегуляции, эмоциональной грамотности и конструктивного общения - компетенций, необходимых как в профессиональной, так и в личной жизни. Эти положения подтверждаются как отечественными, так и зарубежными исследованиями последних лет, демонстрирующими устойчивое снижение агрессивности при условии комплексного и дифференцированного вмешательства [53].

1.2 Теоретические основы стилей родительского воспитания в трудах отечественных и зарубежных авторов

Понятие стиля родительского воспитания занимает центральное место в возрастной, семейной и педагогической психологии, выступая в качестве одного из ключевых факторов, определяющих формирование личности, её эмоциональной устойчивости, поведенческих стратегий и способности к социальной адаптации [40]. Под стилем воспитания понимается устойчивая система взаимодействия родителей с ребёнком, включающая степень требовательности, уровень эмоциональной поддержки, характер коммуникации и степень вовлеченности в жизнь подростка [26]. Эта система формируется на основе глубинных установок родителей относительно детства, авторитета, дисциплины и эмоциональной близости, и в дальнейшем определяет базовые схемы восприятия мира, других людей и самого себя у ребёнка [27]. В условиях подросткового возраста, когда происходит интенсивная перестройка отношений с родителями и поиск автономии, стиль воспитания выступает не просто как фон, а как активный регулятор эмоциональной дезадаптации, саморегуляции и стратегий совладания со стрессом [10].

Теоретические основы современного понимания стилей воспитания были заложены в трудах американского психолога Дианы Баумринд, которая в 1967 году, опираясь на данные наблюдений и клинических интервью, предложила двухфакторную модель родительского поведения [55]. Согласно этой модели, воспитательный стиль определяется двумя независимыми измерениями: контролем - степенью предъявляемых требований, чёткостью границ и дисциплинарных рамок, и теплотой - уровнем эмоциональной доступности, принятия и поддержки. Именно сочетание этих двух параметров позволяет не просто описывать поведение родителей, но и прогнозировать психологические последствия их взаимодействия с ребёнком. Как отмечает сама Баумринд, стиль воспитания следует рассматривать не как набор

отдельных действий, а как целостную систему отношения, формирующую у ребёнка устойчивые паттерны регуляции аффекта и построения межличностных связей [55]. Этот подход стал методологической основой для последующих исследований в области семейной психологии и до сих пор остаётся ключевой теоретической моделью при изучении влияния семейной среды на развитие личности.

На пересечении двух базовых измерений - контроля (степени требовательности, установления чётких границ и дисциплинарных рамок) и теплоты (эмоциональной доступности, принятия, проявления заботы и поддержки) - Д. Баумринд выделила три основных стиля родительского воспитания, ставших фундаментом для последующих исследований семейной динамики [55].

Авторитетный стиль (высокий контроль при высокой теплоте) характеризуется гибкостью, диалогичностью, уважением к автономии ребёнка и чётким, аргументированным объяснением правил. Такой подход создаёт баланс между структурой и эмоциональной поддержкой, формируя у ребёнка чувство безопасности и доверия к взрослому.

Авторитарный стиль (высокий контроль при низкой теплоте) проявляется в жёстких, негибких требованиях, отсутствии объяснений, подавлении инициативы и эмоциональной отстранённости, что приводит к формированию у подростка чувства неполноценности, подавленной агрессии и страха ошибки.

Попустительский стиль (низкий контроль при высокой теплоте), напротив, отличается избыточной снисходительностью, отсутствием границ и нежеланием вводить структуру в поведение, что не обеспечивает ребёнку необходимой ориентации в социальных нормах и ожиданиях [55].

Баумринд пришла к выводу, что именно авторитетный стиль наиболее благоприятен для психологического развития личности: он способствует формированию самостоятельности, ответственности, высокой самооценки, эмпатии и навыков конструктивного общения [55]. Подростки, воспитанные в

таких условиях, демонстрируют зрелые стратегии совладания, способны к саморефлексии и обладают устойчивой системой внутренних регуляторов поведения [27].

В то же время авторитарный стиль ассоциируется с повышенной тревожностью, низкой инициативностью, склонностью к агрессивным реакциям и трудностями в установлении доверительных отношений, поскольку подавление автономии формирует устойчивый внутренний конфликт между стремлением к независимости и страхом наказания [24] [40].

Попустительский стиль, несмотря на высокую эмоциональную вовлечённость, коррелирует с импульсивностью, дефицитом саморегуляции, отсутствием ответственности за последствия своих поступков и трудностями в социализации, так как ребёнок не усваивает необходимых границ и норм поведения в группе [10].

Таким образом, именно баланс контроля и теплоты, а не их отдельные проявления, определяет психологическое благополучие подростка и его готовность к конструктивному взаимодействию в образовательной и профессиональной среде.

В 1983 году модель была существенно дополнена Элеанор Маккоби и Джон Мартин, которые ввели четвёртый стиль - неразрешённый [57]. Он характеризуется низким уровнем как контроля, так и эмоциональной теплоты, что свидетельствует не просто о попустительстве, а об эмоциональной отстранённости родителя. Такой стиль отражает пассивность, отсутствие интереса к жизни ребёнка и минимальное участие в его воспитании.

Как отмечают Маккоби и Мартин, дети, воспитывающиеся в условиях неразрешённого стиля, часто демонстрируют признаки дезадаптации, эмоциональной изоляции и как внешней, так и внутренней агрессии [57]. Этот стиль, характеризующийся одновременно низким уровнем контроля и низкой эмоциональной теплотой, лишает подростка не только структуры и предсказуемости, но и самого базового чувства - ощущения собственной значимости. В таких условиях агрессия перестаёт быть реакцией на

фрустрацию и превращается в сигнал о глубоком психологическом вакууме: ребёнок не получает ни требований, ни поддержки, ни даже внимания, что формирует устойчивое убеждение «я не нужен». Это, в свою очередь, может проявляться как в форме пассивной агрессии (игнорирование, саботаж, манипуляции), так и в виде обращённой на себя агрессии - самоповреждающего поведения, депрессивных состояний и суицидальных мыслей [2] [28]. Подобная форма семейной депривации особенно опасна, поскольку её последствия долгое время остаются незамеченными: в отличие от авторитарного стиля, который вызывает реакцию протеста, или попустительского - конфликты из-за отсутствия границ, неразрешённый стиль приводит к эмоциональному «замиранию», внутренней отстранённости и социальной изоляции [18].

Это дополнение к модели Баумринд существенно расширило диагностические и прогностические возможности теории, позволив описывать семьи, в которых родители физически присутствуют, но психологически отсутствуют - явление, особенно актуальное в условиях современной социальной трансформации, роста числа разводов, миграции и одиночного родительства [29]. Как подчёркивает А.А. Абабков, в условиях хронического стресса и дефицита ресурсов у родителей формируется «эмоциональное выгорание», выливающееся в пассивное отношение к ребёнку [1]. Это подтверждается и исследованиями Л.М. Аболина, который отмечает, что при длительном дефиците эмоциональной поддержки у подростка снижается общий уровень устойчивости к стрессу, что делает его особенно уязвимым к влиянию неблагоприятных факторов среды [2].

К.А. Абульханова-Славская, в свою очередь, указывает, что отсутствие диалога и эмоционального контакта препятствует формированию у ребёнка целостной системы субъектных установок, включая осознание собственных потребностей, границ и ответственности [3]. В условиях СПО, где подросток сталкивается с необходимостью профессионального самоопределения и

построения новых социальных связей, такой дефицит оказывается особенно деструктивным [44].

Последующие исследования, включая метаанализ Шелдона Коэна и Томаса Уиллиса, подтвердили устойчивость связи между стилями воспитания и поведенческими исходами: независимо от культурного контекста, высокий контроль без эмоциональной поддержки достоверно ассоциируется с повышенной агрессией, тревожностью и низким уровнем саморегуляции у подростков [56].

Эти данные коррелируют с выводами Б.Г. Ананьева о том, что личность формируется в диалоге между «я» и «другим», и при отсутствии этого диалога нарушается процесс интеграции личностных структур [5].

Т.Г. Бохан подчёркивает, что в условиях хронического стресса и эмоциональной отстранённости у подростков формируется «стресс-индуцированная агрессия», отличающаяся импульсивностью и трудностями в последующей рефлексии [7]. А.А. Брушлинский рассматривает агрессию как маркер нарушения субъектной активности, когда подросток теряет ощущение собственного агентства и начинает воспринимать себя как объект внешних воздействий [9].

В то же время современные работы подчёркивают динамичность стилей: они могут варьироваться в зависимости от возраста ребёнка, пола, семейного стресса и жизненных обстоятельств. Это привело к развитию концепции гибкого родительства, в рамках которой родители сознательно адаптируют свой стиль к конкретной ситуации и запросам ребёнка [59].

А.П. Петровский указывает, что в современной семье стиль воспитания всё чаще становится «ситуативным», зависящим от актуальных задач и ресурсов родителя [40].

Л.С. Выготский, ещё в 1930-е годы, подчёркивал, что развитие личности невозможно вне социального взаимодействия, а значит, и стиль воспитания должен быть гибким, рефлексивным и ориентированным на зону ближайшего развития ребёнка [13].

Эта позиция развивается и в работах П.Я. Гальперина, который отмечает, что эффективное воспитание предполагает не просто передачу норм, а формирование у ребёнка собственных регуляторных механизмов [14].

М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко подчёркивают, что именно способность к эмоциональной устойчивости, а не само по себе наличие границ, определяет адаптивность поведения [15]. Это подтверждается и исследованиями И.А. Зимней, которая показывает, что в условиях высокой неопределённости и стресса подростку особенно необходима не столько дисциплина, сколько эмоциональная поддержка и чёткий диалог [16].

Таким образом, современное понимание стилей родительского воспитания вышло далеко за рамки жёсткой типологии и превратилось в динамическую, контекстуальную модель, учитывающую не только стабильные установки родителя, но и ситуативные запросы ребёнка, а также общие социально-экономические и культурные условия. Это позволяет не только диагностировать риски, но и строить гибкие, индивидуализированные стратегии сопровождения, направленные на восстановление эмоционального контакта и формирование у подростка устойчивых механизмов саморегуляции.

Концепция стилей воспитания была глубоко адаптирована и расширена в трудах Т.В. Филатовой. Она подчёркивает, что стиль воспитания - это не просто набор методов или правил, а устойчивая система отношений, формирующая у ребёнка базовые установки на мир, других людей и самого себя [52]. Филатова сохраняет двухфакторную основу модели Баумринд – Маккоби – Мартин, но вводит дополнительные параметры, имеющие значение в российском контексте:

- степень, в которой родители поощряют самостоятельность и участие ребёнка в принятии решений;
- стабильность требований и предсказуемость последствий;
- способность родителя «читать» эмоциональное состояние ребёнка и реагировать на него адекватно.

Особое внимание Филатова уделяет несогласованности стилей между матерью и отцом. Смешанные модели (например, авторитарный отец и попустительская мать) создают у подростка внутрисемейную неопределённость, провоцируя манипулятивное поведение и затрудняя формирование системы ценностей. «Когда один родитель требует, а другой оправдывает, подросток теряет ориентиры. Он учится играть на противоречиях, а не брать ответственность», - отмечает Филатова [52].

Особую значимость в контексте агрессивного поведения сохраняет авторитарный стиль. Его ключевые черты - жёсткие негибкие правила, наказание без объяснения причин, подавление инициативы и низкая эмоциональная вовлечённость - формируют у подростка внутриличностный конфликт между стремлением к автономии и страхом наказания. Этот конфликт может реализовываться в трёх основных формах:

- внешней агрессии (вспышки гнева, конфликты с преподавателями и сверстниками);
- внутренней агрессии (самообвинение, депрессивные реакции, самоповреждающее поведение);
- косвенной агрессии (игнорирование, пассивное сопротивление, распространение слухов).

Б.Д. Карвасарский подчёркивает, что в условиях авторитарного воспитания агрессия становится основным каналом самовыражения: «Подросток усваивает установку: «Меня услышат только тогда, когда я буду кричать или бунтовать»» [21].

В противоположность этому, авторитетный стиль выступает как протективный фактор. Он сочетает чёткие, но гибкие границы, объяснение причин правил, уважение к личным границам и высокую эмоциональную поддержку. Такой подход способствует развитию высокой самооценки, эмпатии, навыков саморегуляции и конструктивных стратегий разрешения конфликтов [52]. Исследования показывают, что подростки из таких семей

чаще используют проблемно-ориентированный копинг и демонстрируют более низкий уровень девиантного поведения [35].

Попустительский стиль, несмотря на высокую теплоту, также несёт риски: отсутствие границ приводит к формированию манипулятивных стратегий, стремлению к доминированию и избеганию ответственности. Агрессия в таких случаях чаще принимает косвенную форму - саботаж, игнорирование, намеренное отстранение [49].

Неразрешённый стиль, в свою очередь, создаёт условия для эмоциональной депривации. Подросток, не получающий ни поддержки, ни структуры, часто ощущает себя «невидимым» и ненужным, что может приводить к суицидальным мыслям, самоповреждающему поведению и полному отстранению от социальных связей [2].

Современные исследования (2020–2024 гг.) подтверждают и углубляют классические положения. Так, Лебедева Е.В. на выборке подростков 16–17 лет выявила, что авторитарный стиль присутствует у 42 % родителей и достоверно коррелирует с вербальной агрессией ($r = 0,63$, $p < 0,01$) и низким уровнем саморегуляции ($r = -0,51$) [26]. Сидорова А.С. отмечает, что авторитетный стиль встречается лишь в 28% семей, что свидетельствует о дефиците поддерживающей модели в современной России [49].

Международные данные также подтверждают: эмоциональная поддержка со стороны родителей снижает риск девиантного поведения на 40%, даже при наличии других факторов риска [58]. Новые методы - включая нейropsихологические (Фёдорова Л.Н., 2022, ЭЭГ лобных долей [51]) и цифровые платформы - позволяют изучать связь между воспитанием и саморегуляцией на уровне нейронных коррелятов.

Таким образом, теоретические основы стилей родительского воспитания, первоначально предложенные Д. Баумринд и впоследствии дополненные М. Маккоби и Дж. Мартином, остаются научно обоснованными и эмпирически подтверждёнными как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В рамках этой модели выделяются четыре основных стиля:

авторитарный, авторитетный, попустительский и неразрешенный. Авторитарный стиль, характеризующийся высоким контролем при низкой эмоциональной теплоте, устойчиво ассоциируется с повышенным риском проявлений внешней агрессии у подростков [26]. Напротив, авторитетный стиль - сочетающий чёткие границы, последовательность требований и высокую эмоциональную доступность - выступает как значимый протективный фактор, способствующий развитию эмоциональной регуляции, эмпатии и социальной компетентности [55].

Попустительский стиль, основанный на высокой теплоте, но при этом слабом контроле и несформированности требований, также коррелирует с трудностями в поведенческой саморегуляции и склонностью к импульсивной агрессии, поскольку подросток не усваивает устойчивых норм и границ социального взаимодействия [26] [51]. Наиболее неблагоприятным считается неразрешенный стиль, при котором наблюдается низкий уровень как родительского контроля, так и эмоциональной вовлечённости. Данный стиль наиболее сильно ассоциирован с дезадаптацией, внутренней и внешней агрессией, а также повышенным риском девиантного поведения [47].

Современный подход к анализу родительских стилей требует перехода от статичного описания к учёту динамики семейных отношений, согласованности позиций родителей, их эмоциональной доступности и способности к эмпатическому реагированию. Эти положения формируют прочную теоретико-методологическую базу для разработки диагностических и коррекционно-развивающих программ, ориентированных на подростков в условиях среднего профессионального образования, где ранняя диагностика семейных рисков может стать основой своевременной психологической поддержки.

1.3 Психологические предикторы агрессивного поведения у студентов колледжа

Подростковый возраст представляет собой один из наиболее динамичных и напряжённых этапов онтогенеза, характеризующийся интенсивным перестроением личности, когнитивных процессов, эмоциональной сферы и социальных отношений. Согласно концепции Э. Эриксона, ключевой психосоциальной задачей этого периода является формирование идентичности - процесс, в ходе которого подросток отвечает на вопрос: «Кто я?». Нерешённость этой задачи ведёт к ролевой дезориентации, внутреннему напряжению и поведенческим нарушениям, включая агрессию [17]. Как подчёркивает А.А. Абабков, именно в этот период обостряется чувствительность к стрессу, что делает подростка особенно уязвимым к влиянию неблагоприятных факторов среды [1].

В этот период происходит расширение социального круга - сверстники становятся ведущим фактором социализации, вытесняя родителей с позиции главного значимого другого [17]. Однако семейные отношения продолжают играть фундаментальную роль, особенно в формировании базовых установок на общение, саморегуляцию и эмоциональную безопасность [52]. Л.М. Аболин отмечает, что при дефиците эмоциональной поддержки в семье подросток теряет «внутреннего ориентира», что приводит к нестабильности в построении идентичности и росту тревожности [2].

С 14 лет у подростка активно развивается формально-логическое мышление, что позволяет ему рассуждать абстрактно, строить гипотезы, анализировать моральные дилеммы. Однако, как отмечает Л.С. Выготский, «развитие идёт от социального к индивидуальному» - подросток усваивает нормы, установки и стратегии поведения через взаимодействие с ближайшим окружением [13]. Это подтверждается и работами П.Я. Гальперина, который подчёркивает, что усвоение норм поведения происходит не столько через инструкции, сколько через включение в совместную деятельность [14].

Важно понимать, что когнитивное развитие опережает эмоциональное. Подросток может понимать, что агрессия - плохо, но не в состоянии сдержать импульс. Это объясняется незрелостью лобных долей головного мозга, ответственных за самоконтроль, планирование и оценку последствий поступков [27]. Х. Алиев отмечает, что гормональные всплески в подростковом возрасте усиливают реактивность лимбической системы, что создаёт «фундамент для аффективных взрывов» даже при наличии рационального понимания последствий [4].

Как отмечает А.А. Крылов, «подросток часто действует по принципу: «Я знаю, что так нельзя, но я не могу по-другому» - это не проявление злобы, а следствие дисбаланса между когнитивным и эмоциональным» [24]. Подобное состояние особенно актуально в условиях СПО, где подросток одновременно сталкивается с требованиями профессиональной дисциплины и стремлением к автономии.

Эмоциональная сфера подростка 14–17 лет характеризуется высокой лабильностью, быстрыми перепадами настроения, повышенной чувствительностью к оценке. Эти особенности связаны с гормональными изменениями, перестройкой нервной системы и интенсификацией потребности в признании [5]. Раздражительность становится одним из ключевых показателей эмоционального напряжения. Подросток быстро злится на мелкие замечания, воспринимает критику как нападение, реагирует агрессией на фрустрацию. При этом низкий порог фрустрации часто обусловлен дефицитом навыков саморегуляции, которые не были сформированы в семье [12].

Моросанова В.И. определяет саморегуляцию как «способность личности управлять своими состояниями, поведением и деятельностью в соответствии с поставленными целями» [35]. У подростков с авторитарным стилем воспитания эта способность слабо развита, так как родители не учат ребёнка справляться с эмоциями, а подавляют их [36]. Б.Г. Ананьев подчёркивает, что личность формируется в диалоге между «я» и «другим», и

при отсутствии этого диалога нарушается процесс интеграции личностных структур [5].

Центральной внутренней задачей подростка является поиск автономии - стремление к независимости от родителей, к самореализации, к принятию собственных решений. Однако это стремление часто сталкивается с реакцией контроля со стороны родителей, особенно в авторитарных семьях. Т.В. Филатова отмечает: «Когда родитель говорит: «Ты ещё мал, чтобы решать», подросток слышит: «Ты не важен, твоё мнение не нужно». Это порождает чувство обиды, бессилия и, как следствие, агрессию» [52]. А.П. Петровский добавляет, что в условиях авторитарного контроля автономия становится не возможностью, а протестом, что делает агрессию единственной формой самовыражения [40].

Подростковый возраст - это период повышенной уязвимости, когда разрыв между стремлением к независимости и реальной зависимостью от взрослых, между когнитивной зрелостью и эмоциональной импульсивностью, между социальными ожиданиями и внутренними ресурсами создает условия для формирования агрессивных стратегий совладания. В этих условиях особенно важна проактивная, системная и дифференцированная психологическая поддержка, способная не только снизить уровень агрессии, но и сформировать у подростка устойчивые механизмы саморегуляции и эмоциональной грамотности.

В условиях СПО этот конфликт обостряется: подросток начинает работать, учиться профессии, воспринимать себя как взрослого, но дома продолжает быть «ребёнком». Это создаёт внутрисистемный конфликт, способствующий агрессивным вспышкам.

СПО выступает как переходное пространство между школой и взрослой жизнью. Здесь подросток:

- осваивает профессиональную идентичность,
- сталкивается с новыми социальными нормами,
- входит в профессиональную среду,

– учится взаимодействовать с преподавателями как с «работодателями».

Эти изменения сопровождаются повышенным уровнем стресса, особенно у тех, кто не обладает навыками конструктивного общения и саморегуляции. Как отмечает Л.Д. Столяренко, «СПО - это не просто образовательное учреждение, а социальная лаборатория, где формируются установки на труд, общение и ответственность» [48].

Однако, если в семье не были сформированы устойчивые копинг-стратегии, подросток начинает использовать агрессию как первичный способ совладания с трудностями: кричит на преподавателей, вступает в конфликты с одноклассниками, игнорирует требования, воспринимая любое указание как угрозу своей автономии [33]. Отсутствие навыков конструктивного решения проблем приводит к тому, что даже незначительные стрессоры - замечание, критика, несоответствие ожиданий - вызывают пропорционально сильные аффективные реакции. Как отмечает А.А. Абабков, в условиях хронического стресса и дефицита внутренних ресурсов агрессия становится не столько актом враждебности, сколько стратегией самосохранения, позволяющей снизить уровень тревоги и восстановить ощущение контроля [1]. Л.М. Аболин подчёркивает, что при недостатке эмоциональной поддержки в семье у подростка формируется «психологическая уязвимость», которая делает его особенно восприимчивым к влиянию внешней среды [2]. Эта уязвимость особенно актуализируется в условиях среднего профессионального образования, где подросток одновременно сталкивается с требованиями профессиональной дисциплины, необходимостью построения новых социальных связей и поиском собственной идентичности [42].

Сверстническая группа становится ведущим фактором социализации, вытесняя родителей с позиции главного значимого другого [17]. Подросток стремится быть принятым, соответствовать нормам группы, получить признание и подтверждение своей значимости. Однако эта среда может быть как поддерживающей, так и агрессивной. В условиях однородных групп с

низким уровнем эмоциональной культуры, агрессия часто становится нормой поведения, а её отсутствие - признаком слабости. Буллинг, изоляция, распространение слухов, манипуляции и пассивное сопротивление - всё это распространённые формы косвенной агрессии в подростковой среде [49]. При этом жертва нередко сама становится агрессором, перенимая поведение преследователей как единственно возможный способ выживания и утверждения в группе. К.А. Бедарева подчёркивает: «Подросток, не чувствующий поддержки в семье, особенно уязвим к негативному влиянию группы. Он готов на агрессию, чтобы быть принятым» [6].

Это подтверждается и исследованиями Т.Г. Бохана, который отмечает, что в условиях стресса и неопределённости подросток склонен к имитации поведения лидеров группы, даже если оно деструктивно [7].

А.А. Брушлинский добавляет, что в таких условиях агрессия становится не личностной чертой, а социальной маской, за которой скрываются страх, неуверенность и потребность в принятии [8].

Полоролевые установки и гендерные различия в проявлении агрессии также играют важную роль. Гендерные различия обусловлены не только биологическими (например, уровнем тестостерона у юношей [54]), но и глубоко укоренившимися социокультурными нормами. Общество по-разному оценивает агрессию у мальчиков и девочек: у юношей она часто легитимизируется («парень должен постоять за себя», «настоящий мужчина не терпит несправедливости»), тогда как у девушек подавляется под социальным давлением, что приводит к трансформации агрессии в скрытые, косвенные формы [41].

Х. Алиев отмечает, что в условиях, где эмоциональная сдержанность считается «женственной» чертой, девушки учатся выражать недовольство через игнорирование, молчание, распространение слухов или пассивное саботаж [4]. В то же время юноши, не имея других социально одобряемых способов самовыражения, прибегают к физической или вербальной агрессии как к способу демонстрации силы и статуса [5].

Б.Г. Ананьев подчёркивает, что гендерные роли формируются в диалоге с окружением, и при отсутствии гибких моделей поведения подросток «вписывается» в жёсткие стереотипы, даже если они ему противоречат [5]. Это требует дифференцированного подхода в коррекционной работе: для юношей - развитие эмоциональной грамотности и навыков вербального выражения чувств, для девушек - формирование уверенности и прямой коммуникации. А.П. Петровский указывает, что именно гибкость в интервенции, а не универсальность, обеспечивает устойчивые изменения в поведении [40].

Таким образом, подростки 14 - 17 лет находятся в состоянии психологической уязвимости, обусловленной:

- интенсивным когнитивным и эмоциональным развитием,
- поиском идентичности и автономии,
- изменением социальных ролей в условиях СПО,
- влиянием сверстнической среды.

Эта уязвимость усиливается при наличии неблагоприятных условий семейного воспитания, особенно авторитарного или неразрешённого стиля. Следовательно, СПО выступает не только как образовательная, но и как терапевтическая среда, где психолог может вмешаться, скорректировать установки, обучить навыкам саморегуляции и предотвратить развитие устойчивых форм агрессивного поведения.

1.4 Современные подходы к диагностике агрессивного поведения у подростков в условиях образовательного учреждения

Современные подходы к диагностике агрессивного поведения у подростков основываются на системно-деятельностной парадигме, в рамках которой агрессия рассматривается не как изолированный симптом, а как многомерный феномен, формирующийся под влиянием личностных, семейных и образовательных факторов [24] [35] [41]. Эта парадигма позволяет перейти от поверхностной оценки поведения к глубинному пониманию его

этиологии, учитывая как индивидуальные особенности подростка (уровень саморегуляции, когнитивные установки, эмоциональную устойчивость), так и контекст его развития.

Как подчёркивает А.А. Абабков, именно в подростковом возрасте, на фоне гормональных и нейрофизиологических перестроек, проявляется максимальная уязвимость к стрессу, что делает диагностику особенно своевременной и необходимой [1]. Л.М. Аболин указывает, что дефицит эмоциональной поддержки в семье снижает устойчивость к фрустрации и повышает вероятность дезадаптивных стратегий совладания, включая агрессию [2].

В этих условиях образовательное учреждение приобретает не только обучающую, но и компенсаторную функцию: именно здесь могут быть выявлены ранние признаки эмоциональной дезадаптации, сформирована группа риска и инициирована профилактическая работа. Диагностика в образовательной среде приобретает особую значимость, поскольку именно здесь впервые проявляются устойчивые поведенческие паттерны, а также формируются навыки эмоциональной саморегуляции и конструктивного взаимодействия [48].

Особую роль в этом процессе играет среднее профессиональное образование (СПО), выступающее в качестве переходной среды между подростковой и взрослой социализацией. Как отмечает Столяренко Л.Д., СПО представляет собой не только образовательное, но и социальное пространство, где формируются профессиональная идентичность, установки на ответственность и навыки взаимодействия в коллективе [48]. Это подтверждается и работами А.П. Петровского, который подчёркивает, что в условиях профессиональной подготовки подросток впервые сталкивается с реальными требованиями взрослого мира: дисциплиной, иерархией, необходимостью брать на себя ответственность за результат [40]. В этих условиях агрессия часто выступает как стратегия совладания с фрустрацией,

вызванной несоответствием ожиданий и реальности, повышенными требованиями к дисциплине и дефицитом эмоциональной поддержки [51].

Х. Алиев отмечает, что гормональные всплески в подростковом возрасте усиливают реактивность лимбической системы, что создаёт «фундамент для аффективных взрывов» даже при наличии рационального понимания последствий [4]. Б.Г. Ананьев подчёркивает, что личность формируется в диалоге между «я» и «другим», и при отсутствии этого диалога в семье или образовательной среде нарушается процесс интеграции личностных структур [5]. Т.Г. Бохан указывает, что в условиях хронического стресса и эмоциональной отстранённости у подростков формируется «стресс-индуцированная агрессия», отличающаяся импульсивностью и трудностями в последующей рефлексии [7]. А.А. Брушлинский рассматривает агрессию как маркер нарушения субъектной активности, когда подросток теряет ощущение собственного агентства и начинает воспринимать себя как объект внешних воздействий [9].

Важно отметить, что именно в СПО особенно остро проявляется конфликт между стремлением к автономии и сохраняющейся зависимостью от взрослых. Подросток, осваивающий профессию, начинает воспринимать себя как взрослого, но дома продолжает быть «ребёнком», что создаёт внутрисистемный конфликт, способствующий агрессивным вспышкам [52]. Эта уязвимость усиливается при наличии неблагоприятных условий семейного воспитания, особенно авторитарного или неразрешённого стиля. В таких условиях агрессия становится не просто реакцией на конфликт, а основной стратегией регуляции внутреннего напряжения. Как подчёркивает П.Я. Гальперин, усвоение норм поведения происходит не столько через инструкции, сколько через включение в совместную деятельность, где подросток может моделировать адаптивные паттерны поведения [14]. Это подтверждается и исследованиями И.А. Зимней, которая показывает, что в условиях высокой неопределённости и стресса подростку особенно необходима не столько дисциплина, сколько эмоциональная поддержка и

чёткий диалог [16]. Л.С. Выготский ещё в 1930-е годы подчёркивал, что развитие личности невозможно вне социального взаимодействия, а значит, и стиль воспитания должен быть гибким, рефлексивным и ориентированным на зону ближайшего развития ребёнка [13].

Современная диагностика агрессивного поведения в образовательной среде строится на следующих принципах:

- оценка проводится на индивидуальном, семейном, групповом и институциональном уровнях;
- диагностика направлена на раннее выявление учащихся группы риска на этапе адаптации;
- используются валидные психодиагностические методики, охватывающие поведенческие, эмоциональные, когнитивные и социальные компоненты агрессии;
- процедура проводится анонимно, с соблюдением принципов добровольности, конфиденциальности и согласия [58].

В практике психологической службы СПО рекомендуется использовать следующий комплекс методик: опросник агрессивности Басса–Дарки в адаптации А.А. Крылова, позволяющий дифференцировать структуру агрессии на физическую, вербальную, косвенную, раздражительность и чувство вины [24]; шкалу агрессии Д. Росса, эффективную для диагностики девиантного поведения [26]; методику самооценки агрессивности по Б.Д. Карвасарскому, фокусирующуюся на субъективном восприятии агрессии и уровне саморефлексии [21]; а также методику диагностики стилей родительского воспитания Т.В. Филатовой, выявляющую доминирующий стиль воспитания (авторитарный, попустительский, неразрешённый) [52]. Этот многоаспектный диагностический комплекс позволяет не только зафиксировать уровень агрессии, но и выявить её этиологические корни, что является необходимым условием для разработки целенаправленной коррекционной программы. Как подчёркивает А.А. Абабков, именно сочетание объективных и субъективных методов диагностики обеспечивает

целостное понимание поведенческих паттернов подростка в условиях хронического стресса [1]. Л.М. Аболин отмечает, что без учёта семейного контекста диагностика агрессии остаётся поверхностной и не позволяет выявить истинные причины дезадаптации [2]. К.А. Абульханова-Славская добавляет, что только через рефлексию родительского опыта можно понять, как формируются у подростка установки на мир, других и себя [3]. Х. Алиев указывает, что в условиях гормональной перестройки и повышенной реактивности лимбической системы именно объективные методики позволяют отделить импульсивные всплески от устойчивых форм агрессивного поведения [4]. Б.Г. Ананьев подчёркивает, что личность формируется в диалоге между «я» и «другим», и при отсутствии этого диалога в семье диагностика в образовательной среде становится единственным способом выявления внутреннего конфликта [5].

Диагностика проводится не как однократная процедура, а в несколько этапов: скрининговый (массовое анкетирование первокурсников), углублённый (расширенное обследование группы риска) и мониторинговый (повторная диагностика после интервенции) [53]. Такой подход позволяет не только выявить агрессию на ранней стадии, но и понять её происхождение, что является основой для дифференцированной коррекции. А.П. Петровский подчёркивает, что именно этапность диагностики позволяет перейти от реактивной модели сопровождения к проактивной, ориентированной на профилактику [40]. Т.Г. Бохан указывает, что в условиях хронического стресса и эмоциональной отстранённости у подростков формируется «стресс-индуцированная агрессия», которая особенно чувствительна к раннему выявлению [7]. А.А. Брушлинский рассматривает диагностику как маркер нарушения субъектной активности, когда подросток теряет ощущение собственного агентства [9]. А.А. Бедарева добавляет, что подросток, не чувствующий поддержки в семье, особенно уязвим к негативному влиянию группы, и именно ранняя диагностика позволяет предотвратить вовлечение в агрессивные формы поведения [6]. В.Е. Михеева и А.В. Самсонова

подчёркивают, что именно многоэтапная диагностика позволяет учитывать динамику агрессивного поведения в условиях СПО, где подросток сталкивается с новыми социальными ролями и профессиональными требованиями [34] [44].

Проведение эмпирического исследования, направленного на изучение агрессивного поведения подростков, требует строгого соблюдения этических норм, поскольку затрагивает глубоко личностные и эмоционально чувствительные сферы: самооценку, семейные взаимодействия, межличностные конфликты и переживание стресса [24] [46]. Как отмечает Крылов А.А., агрессия у подростков нередко является проявлением неудовлетворённых потребностей, нарушения эмоциональной регуляции или дефицита навыков конструктивного общения [24]. В связи с этим исследовательская процедура может спровоцировать у участников чувство тревоги, стыда или защитной реакции, что обуславливает необходимость не только методологической подготовки, но и высокой этической чуткости со стороны исследователя [21].

В основе исследования были положены ключевые этические принципы, закреплённые в отечественной психологической традиции: принцип «не навреди» и принцип благодеяния. Согласно концепции Василюка Ф.Е., при работе с критическими переживаниями важно избегать дополнительной травматизации и обеспечивать психологическую безопасность участников [11]. Это означает, что сбор данных не преследовал диагностических, оценочных или дисциплинарных целей. Особенно это актуально в условиях среднего профессионального образования (СПО), где агрессивное поведение часто интерпретируется как нарушение дисциплины, а не как объект психологического анализа. Как подчёркивает Широкова М.В., в подобной среде важно разделять научно-психологический подход и административную позицию, чтобы не усугублять чувство отчуждения у подростков [53].

Особое внимание было уделено реализации принципа информированного добровольного согласия. Учитывая возраст участников

(16–17 лет), согласие было получено в двухуровневой форме - как от самих подростков, так и от одного из законных представителей. При этом разъяснялось, что участие в исследовании не влияет на успеваемость, отношения с преподавателями или статус в группе, а данные будут обрабатываться анонимно и агрегированно (без указания персональных данных). Такой подход соответствует этическим рекомендациям, сформулированным в трудах Осиповой А.А. и Осадчука О.Л., где подчеркивается необходимость прозрачности и уважения к личности несовершеннолетнего участника [38] [39].

Организация сбора данных учитывала принцип уважения к автономии личности. Несмотря на юный возраст, подростки уже обладают выраженным чувством субъектности и стремлением к приватности, что отмечено в работах Абульхановой-Славской К.А. и Брушлинского А.В. [3] [9]. Поэтому анкетирование проводилось в отдельном кабинете, в небольших группах, без присутствия преподавателей или одноклассников. Участникам была предоставлена возможность отказаться от участия в любой момент без объяснения причин. Подобные условия способствовали снижению социальной желательности и повышению достоверности ответов [44].

Особую этическую значимость имело обращение с выявленными признаками психологического неблагополучия - такими как суицидальные мысли, выраженная внутренняя агрессия или алекситимия [25]. В соответствии с подходами, предложенными Карвасарским Б.Д. и Леонтьевым Д.А., исследователь не ограничивался фиксацией данных, а при согласии подростка и его родителя направлял его на индивидуальную консультацию к педагогу-психологу колледжа [20] [28]. Такая практика соответствует принципу социальной ответственности, который включает не только научную, но и гуманитарную функцию исследования.

Этическая рефлексия в данном исследовании реализована не как формальная или декларативная процедура, а как системный методологический компонент, интегрированный во все этапы эмпирической работы - от

теоретического обоснования и разработки диагностического инструментария до сбора, обработки и интерпретации данных.

Соблюдение этических норм обеспечивает не только защиту прав, достоинства и психологического благополучия участников, но и напрямую влияет на качество получаемых результатов. Как отмечают Водопьянова Н.Е. и Малкина-Пых И.Г., создание условий, в которых респонденты не опасаются осуждения, стигматизации или негативных последствий, способствует снижению влияния защитных механизмов и социальной желательности, что, в свою очередь, повышает экологическую и конструктивную валидность данных [12] [32]. В частности, анонимность, добровольность участия, чёткое информирование о целях и процедурах исследования, а также обеспечение возможности отказа в любой момент создают предпосылки для получения искренних и неискажённых ответов. Более того, соблюдение этических стандартов минимизирует риск вторичной травматизации при работе с чувствительными темами, такими как агрессивное поведение, семейные конфликты или эмоциональная дезадаптация.

Таким образом, этические принципы выступают неотъемлемой частью научной ригорозности: их реализация позволяет не только соответствовать требованиям профессиональных этических кодексов, но и обеспечивает методологическую корректность и практическую применимость результатов исследования.

Современные коррекционные программы строятся на основе когнитивно-поведенческого подхода, гуманистической психологии и групповой динамики [38]. Их цель - не подавление агрессии, а обучение конструктивным способам самовыражения и саморегуляции. Групповой формат особенно эффективен в условиях СПО, так как он снижает чувство изоляции, нормализует переживания и развивает навыки коммуникации, необходимые в профессиональной среде [41]. П.Я. Гальперин отмечает, что усвоение норм поведения происходит не столько через инструкции, сколько через включение в совместную деятельность [14]. И.А. Зимняя подчёркивает,

что в условиях высокой неопределённости и стресса подростку особенно необходима не столько дисциплина, сколько эмоциональная поддержка и чёткий диалог [16]. А.И. Тыртышнова показывает, что короткие упражнения на осознанность (5–7 минут) перед занятием снижают уровень тревожности и агрессии у подростков на 25 % [50]. О.Л. Осадчук добавляет, что именно групповой формат позволяет моделировать адаптивные паттерны поведения в безопасной среде [38]. Л.С. Выготский ещё в 1930-е годы подчёркивал, что развитие личности невозможно вне социального взаимодействия, а значит, и стиль воспитания должен быть гибким, рефлексивным и ориентированным на зону ближайшего развития ребёнка [13].

Особое значение приобретает вовлечение семьи в процесс коррекции. Исследования показывают, что просветительская работа с родителями повышает эффективность интервенции на 40–50 % [51]. В условиях СПО образовательное учреждение может выступать как мост между подростком и семьёй, способствуя изменению коммуникативных паттернов и снижению напряжённости во взаимоотношениях. Л.Н. Фёдорова подчёркивает, что работа с родителями - не дополнение, а необходимая часть коррекции агрессивного поведения подростка [51]. А.В. Сидорова отмечает, что у подростков из семей с авторитетным стилем уровень эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов на 35 % выше [49]. Е.В. Лебедева добавляет, что подростки, воспитывающиеся в условиях высокого контроля и низкой эмоциональной теплоты, чаще используют агрессию как способ самовыражения, особенно в конфликтах с преподавателями и сверстниками [26]. А.С. Широкова подчёркивает, что именно системный подход, сочетающий работу с подростком, педагогом и родителем, позволяет создать устойчивую психологическую безопасность в образовательной среде [53].

Таким образом, современные подходы к диагностике и коррекции агрессивного поведения у подростков в условиях образовательного учреждения характеризуются комплексностью, системностью и научной обоснованностью. Эффективность вмешательства возрастает при условии

сочетания групповой, индивидуальной и семейной форм работы, использования доказательных методов и обязательной оценки результатов. СПО выступает как ключевое пространство для реализации таких программ, поскольку именно здесь подросток сталкивается с новыми социальными ролями, профессиональным самоопределением и интенсификацией межличностных взаимодействий, что делает психологическое сопровождение не просто полезным, а необходимым элементом образовательного процесса. Как подчёркивает Д.А. Леонтьев, «без оценки результатов психологическая работа остаётся на уровне благих намерений, а не научно обоснованной практики» [28]. А.П. Петровский добавляет, что именно гибкость в интервенции, а не универсальность, обеспечивает устойчивые изменения в поведении [40]. А.А. Крылов подчёркивает, что агрессия - это обучаемое поведение, которое может быть скорректировано при условии комплексного и своевременного вмешательства [24].

Таким образом, в ходе теоретического анализа проблемы взаимосвязи стилей родительского воспитания и агрессивного поведения у подростков в условиях среднего профессионального образования установлено, что агрессивное поведение представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, формирующийся под влиянием биологических, личностных и социальных факторов, среди которых ключевая роль принадлежит семейному контексту.

Теоретической основой исследования выступила концепция стилей родительского воспитания, разработанная Д. Баумринд и дополненная Э. Маккоби и Дж. Мартин, а также её отечественная адаптация Т.В. Филатовой. Согласно данной модели, поведение подростка определяется не отдельными родительскими поступками, а устойчивой системой взаимодействия, основанной на двух измерениях - контроле и эмоциональной теплоте. Анализ литературы подтвердил, что авторитарный, попустительский и неразрешённый стили воспитания выступают значимыми факторами риска формирования агрессивного поведения, тогда как авторитетный стиль

является протективным ресурсом, способствующим развитию саморегуляции, эмпатии и конструктивных стратегий совладания.

Особое внимание уделено возрастной специфике студентов СПО - подростков и юношей 16–17 лет, находящихся в критическом периоде формирования идентичности, автономии и профессиональной самооценки. В этих условиях агрессия часто выступает как адаптивная, хотя и деструктивная, стратегия регуляции внутреннего напряжения, возникающего на фоне конфликта между стремлением к независимости и сохраняющейся зависимостью от родителей. Дефицит навыков саморегуляции, искажённые когнитивные установки и низкий уровень эмпатии усугубляются неблагоприятным стилем воспитания, что создаёт устойчивые паттерны агрессивного поведения.

Современные подходы к диагностике и коррекции агрессии подчёркивают необходимость системного, проактивного и дифференцированного вмешательства, учитывающего не только проявления агрессии, но и её этиологию. Эффективность коррекционных программ возрастает при условии сочетания групповой работы, просветительской деятельности с родителями и использования валидных методик, охватывающих как поведенческие, так и семейные аспекты.

Таким образом, теоретический анализ подтвердил научную обоснованность гипотезы исследования и создал прочную основу для перехода к эмпирической части работы, направленной на выявление конкретных связей между стилями воспитания и формами агрессии, а также на разработку и апробацию дифференцированной программы психологической интервенции.

2 Эмпирическое исследование взаимосвязи стиля родительского воспитания и агрессивности студентов колледжа

2.1 Организация и методы исследования

Психодиагностический этап исследования был направлен на выявление взаимосвязи стилей родительского воспитания и уровня агрессивного поведения у подростков 16 - 17 лет, обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования. Данный этап носит констатирующий характер и соответствует первой фазе экспериментального исследования. Его задача - не только зафиксировать текущие показатели, но и обеспечить достоверную эмпирическую основу для последующего анализа и психологического воздействия.

Исследование проводилось на базе ГБПОУ «Колледж туризма и прикладных технологий Санкт-Петербурга» - многопрофильного учреждения среднего профессионального образования, реализующего программы по направлениям: «Поварское и ресторанное дело», «Коммерция», «Туризм», «Программирование» и другим. Колледж характеризуется гетерогенностью состава обучающихся по социально-демографическим, миграционным и семейным признакам, что обуславливает повышенную психосоциальную напряжённость в микросреде и требует особого внимания к вопросам эмоционального и поведенческого сопровождения.

Как отмечает А.А. Абабков, в условиях хронического стресса и неопределённости у подростков формируется повышенная уязвимость к дезадаптивным стратегиям совладания, включая агрессию [1]. Л.М. Аболин подчёркивает, что дефицит эмоциональной поддержки в семье снижает устойчивость к фрустрации и повышает вероятность агрессивных реакций [2].

Особую тревогу вызывает тенденция к интернализации агрессии (раздражительность, скрытая враждебность) и её трансляции в образовательную среду, что негативно влияет на климат в группах и

эффективность учебного процесса. Х. Алиев указывает, что гормональные всплески в подростковом возрасте усиливают реактивность лимбической системы, что создаёт «фундамент для аффективных взрывов» даже при наличии рационального понимания последствий [4].

Б.Г. Ананьев подчёркивает, что личность формируется в диалоге между «я» и «другим», и при отсутствии этого диалога нарушается процесс интеграции личностных структур [5]. Т.Г. Бохан отмечает, что в условиях хронического стресса и эмоциональной отстранённости у подростков формируется «стресс-индуцированная агрессия», отличающаяся импульсивностью и трудностями в последующей рефлексии [7]. А.А. Брушлинский рассматривает агрессию как маркер нарушения субъектной активности, когда подросток теряет ощущение собственного агентства и начинает воспринимать себя как объект внешних воздействий [9].

Психодиагностическое обследование осуществлялось в соответствии с основными принципами психологического исследования:

- объективность - обеспечение единых условий проведения, нейтральность инструкций;
- надёжность - использование апробированных и валидных методик;
- валидность - соответствие инструментов целям исследования;
- этичность - соблюдение конфиденциальности, добровольность участия, информированное согласие;
- репрезентативность выборки - охват различных профилей подготовки и половозрастной группы.

В исследовании использована направленная выборка, сформированная по возрастному признаку и принципу доступности. В исследовании приняли участие 60 учащихся в возрасте от 16 до 17 лет, обучающихся на первых и вторых курсах.

Критерии включения:

- возраст 16–17 лет;
- очная форма обучения;

- добровольное участие;
- наличие информированного согласия подростка и одного из родителей (законного представителя).

Критерии исключения:

- наличие подтверждённого диагноза тяжёлого психического расстройства (по данным психологической службы);
- выраженные когнитивные нарушения, мешающие пониманию инструкций;
- отказ от участия на любом этапе.

Для обеспечения многоаспектности оценки был сформирован комплекс психодиагностических методик, охватывающий как семейные, так и личностно-поведенческие аспекты агрессивного поведения.

Все методики обладают доказанной валидностью и надёжностью, широко используются в отечественной возрастной и клинической психологии и адаптированы для подростковой аудитории.

В исследовании применялся опросник агрессивности Басса–Дарки в адаптации А.А. Крылова, направленный на диагностику многомерной структуры агрессии [59]. Методика включает 75 утверждений, сгруппированных в пять шкал: физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, раздражительность и чувство вины (обратная шкала). Респонденты оценивают утверждения по пятибалльной шкале Лайкерта, что позволяет дифференцировать как поведенческие, так и аффективные компоненты агрессивного поведения. Валидность методики подтверждена многочисленными исследованиями в подростковой среде [59] [65].

Дополнительно использовалась шкала агрессии Д. Росса, ориентированная на выявление склонности к девиантному и агрессивному поведению в школьной и внеучебной среде [68]. Опросник состоит из 24 утверждений, на которые респондент отвечает «да» или «нет». Суммарный показатель агрессивности формируется по количеству утвердительных

ответов. Методика отличается высокой чувствительностью к скрытым формам агрессии и признакам социальной дезадаптации [65] [66].

Для оценки субъективного восприятия собственных агрессивных проявлений применялась методика самооценки агрессивности по Б.Д. Карвасарскому [58]. Данная методика позволяет выявить внутреннюю (обращённую на себя) агрессию, а также тревожные и психосоматические компоненты агрессивного поведения. Обработка результатов осуществляется на основе качественного анализа ответов с акцентом на выявление когнитивных установок и защитных механизмов [58] [63].

Для изучения семейного контекста применялась методика диагностики стилей родительского воспитания Т.В. Филатовой, разработанная на основе концепции Д. Баумринд и дополненной Э. Маккоби и Дж. Мартин [52]. Методика направлена на выявление доминирующих стилей воспитания со стороны матери и отца в отдельности. В её основе лежат две базовые шкалы: контроль (степень предъявления требований и установления границ) и теплота (эмоциональная доступность, принятие и поддержка). Опросник включает 30 утверждений (по 15 на каждого родителя), оцениваемых по пятибалльной шкале Лайкерта. На основе полученных данных определяются четыре стиля воспитания: авторитетный, авторитарный, попустительский и неразрешённый [26], что позволяет соотнести поведенческие проявления агрессии с конкретными моделями семейного взаимодействия.

Обработка результатов осуществляется путём суммирования баллов по шкалам «Контроль» и «Теплота» отдельно для матери и отца.

На основе полученных значений определяется доминирующий стиль воспитания каждого родителя, после чего формируется интегративный семейный стиль, представленный в таблице 1.

Таблица 1 - Характеристика психодиагностического комплекса

Опросник	Авторы	Цель	Параметр	Форма
Стили родительского воспитания	Т.В. Филатова (по D. Baumrind)	Выявление стилей воспитания	Авторитетный, авторитарный, попустительский, неразрешённый	Самоотчёт, 30 утверждений
Опросник Басса - Дарки	А. Басс, М. Дарки, адаптация А.А. Крылова	Диагностика структуры агрессии	Физическая, вербальная, косвенная, раздражительность, чувство вины	Саморапорт, 75 пунктов
Шкала агрессии Д. Росса	D. Ross	Выявление девиантного поведения	24 поведенческих утверждения	«Да/нет»
Самооценка агрессивности	Б.Д. Карвасарский	Оценка субъективного восприятия агрессии	Эмоциональные и поведенческие проявления	Открытые и закрытые вопросы

Сбор данных осуществлялся в период с 15 марта по 10 апреля 2025 года в рамках профессиональной деятельности автора на базе психологической службы колледжа.

Этапы реализации.

Подготовительный этап:

- получено письменное разрешение администрации колледжа;
- проведены консультации с ведущим педагогом-психологом;
- разработаны и розданы информационные листы и формы согласия;
- выбраны три группы респондентов первого курса;
- определены дни и аудитории для анкетирования.

Проведение диагностики.

Анкетирование проводилось в групповом формате (по 10–15 человек) в учебных кабинетах.

Автор выступала в роли экспериментатора, обеспечивая единые инструкции и контроль за процессом.

Перед началом - устная и письменная инструкция, включающая:

- цель исследования;

- анонимность и конфиденциальность;
- добровольность участия;
- право на отказ;
- продолжительность процедуры - 35–40 минут;
- учащиеся заполняли анкеты индивидуально, без обсуждения.

Постдиагностическая работа:

- все анкеты были зашифрованы (номер + код группы);
- данные внесены в электронную базу Excel;
- учащиеся с критическими показателями (высокая агрессия и неблагоприятный стиль воспитания) отмечены для включения в группу риска.

Методы обработки и интерпретации данных.

Обработка проводилась в три этапа.

Количественная обработка:

- перенос данных в Microsoft Excel;
- подсчёт баллов по шкалам;
- ранжирование по уровням (низкий, средний, высокий) на основе возрастных норм.

Статистический анализ:

- расчёт средних (M) и стандартных отклонений (σ);
- корреляционный анализ по Спирману (r_s) для выявления связи между стилями воспитания и агрессией [51].

Интерпретация коэффициентов:

- 0,3 - 0,5 - умеренная связь;
- 0,5 - 0,7 - сильная связь.

Использование программ: Excel.

Качественный анализ:

- интерпретация профилей агрессии;
- анализ ответов в открытых формах;

- выделение типичных поведенческих паттернов.

Этические аспекты:

- все данные обрабатывались анонимно;
- результаты не передавались третьим лицам [58].

Оформление результатов диагностики.

Организация психодиагностического исследования проведена в соответствии с методологическими, этическими и практическими требованиями, предъявляемыми к эмпирическим исследованиям в области возрастной и педагогической психологии. Базой исследования стал ГБПОУ «Колледж туризма и прикладных технологий Санкт-Петербурга» - многопрофильное учреждение СПО, что делает его репрезентативной площадкой для изучения агрессивного поведения в условиях профессиональной социализации. Был сформирован комплекс валидных и надёжных методик, охватывающий как поведенческие, так и семейные аспекты агрессии, что позволило обеспечить многоаспектность диагностики и достоверность сбора данных. Репрезентативность выборки ($n = 60$) обеспечена использованием метода направленной выборки с учётом возрастного критерия (16–17 лет) и доступности контингента, что соответствует рекомендациям Водопьяновой Н.Е. по организации психодиагностической работы в образовательной среде [12].

В результате обработки данных и анализа интегративного индекса агрессивности (рассчитанного на основе стандартизированных баллов по ключевым шкалам) была сформирована группа риска, включающая 12 студентов, чьи показатели превысили 80-й перцентиль. Для углублённого анализа каждого случая были составлены индивидуальные протоколы, включающие:

- суммарные баллы по всем методикам (Басса - Дарки, Росса, Карвасарского);
- уровень выраженности агрессии по отдельным шкалам (вербальная, косвенная, раздражительность и другие);

- стиль родительского воспитания, выявленный по методике Т.В. Филатовой;
- ключевые когнитивные установки и поведенческие особенности, зафиксированные в ходе бесед и анализа анкетных ответов.

Такой подход позволил не только зафиксировать количественные показатели, но и создать целостный психологический портрет каждого участника группы риска, что является необходимым условием для последующей разработки целенаправленных профилактических рекомендаций. Все процедуры проводились анонимно, с соблюдением принципов добровольности, конфиденциальности и информированного согласия, в соответствии с этическими нормами, изложенными в работах А.А. Абабкова [1].

2.2 Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования

Констатирующий этап исследования был направлен на выявление выраженности агрессивного поведения в общей выборке студентов колледжа и последующее формирование группы риска для углублённого анализа связи между уровнем агрессии и особенностями родительского воспитания. В исследовании приняли участие 60 студентов ГБПОУ «Колледж туризма и прикладных технологий Санкт-Петербурга» в возрасте 16–17 лет, обучающихся на первом и втором курсах по профессиям в сфере сервиса, туризма и коммерции. Все процедуры проводились в естественных условиях образовательного процесса - в учебных аудиториях, в привычной для участников среде, без нарушения привычного расписания и ритма занятий. Особое внимание уделялось соблюдению этических норм: участие было добровольным, анонимным, конфиденциальным, с обязательным получением информированного согласия как от самих студентов, так и от одного из родителей (законного представителя).

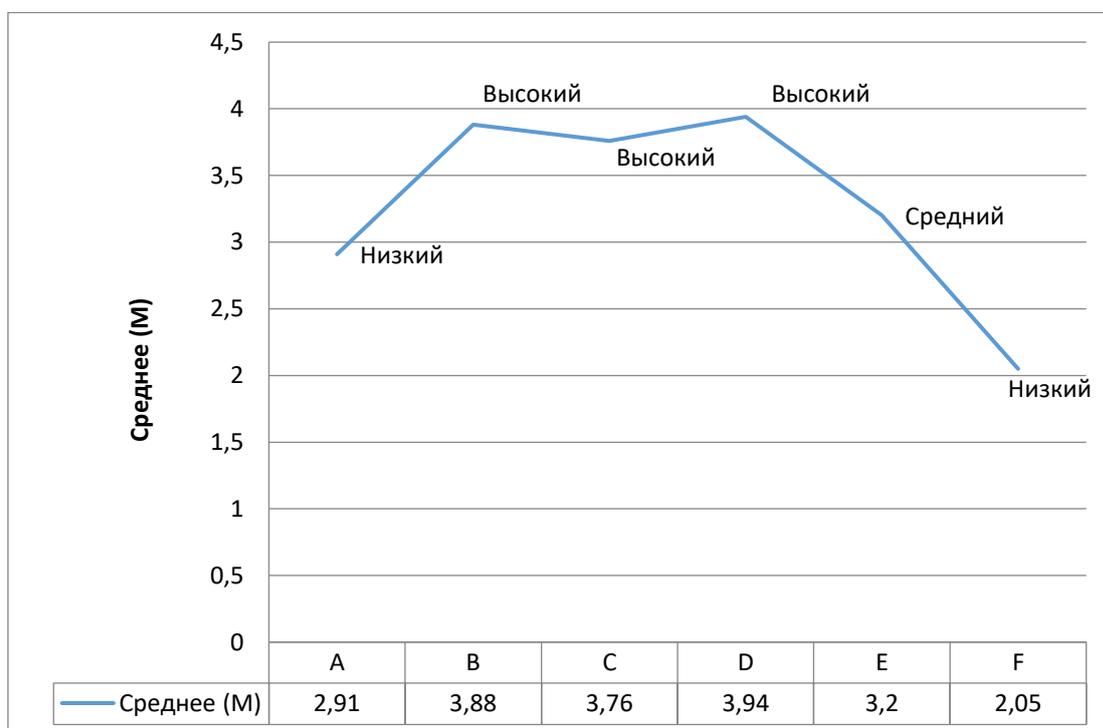
Для всесторонней и валидной оценки агрессивного поведения использовался комплекс из трёх стандартизированных психодиагностических методик, охватывающих поведенческие, аффективные и субъективные аспекты агрессии: опросник Басса-Дарки, шкала агрессии Д. Росса и методика самооценки агрессивности по Б.Д. Карвасарскому. Такой подход позволил минимизировать искажения, связанные с использованием единичного инструмента, и обеспечить многомерную оценку феномена. Результаты по каждой из методик представлены в таблице 2, где отражены средние значения по ключевым шкалам и их интерпретация с учётом возрастных нормативов для подростковой группы.

Таблица 2 - Показатели агрессии по опроснику Басса–Дарки (n = 60)

Шкала	Среднее (M)	Уровень выраженности
Физическая агрессия	2,91	Низкий
Вербальная агрессия	3,88	Высокий
Косвенная агрессия	3,76	Высокий
Раздражительность	3,94	Высокий
Негативизм	3,20	Средний
Чувство вины	2,05	Низкий

Анализ полученных данных по опроснику Басса–Дарки выявил чёткую тенденцию к доминированию аффективно-вербальных форм агрессии в поведенческом репертуаре студентов колледжа. Наиболее выражены такие показатели, как раздражительность (M = 3,94) и вербальная агрессия (M = 3,88), что свидетельствует о склонности к эмоциональной нестабильности, резким высказываниям, повышенной реактивности на мелкие раздражители и использованию словесных форм давления как способа самовыражения. Дополнительно зафиксирован высокий уровень косвенной агрессии (M = 3,76), проявляющейся в игнорировании, распространении слухов и других скрытых формах недоброжелательности, что указывает на наличие пассивных, но социально разрушительных стратегий взаимодействия. В то же время физическая агрессия остаётся на низком уровне (M = 2,91), что согласуется с

возрастной и образовательной спецификой выборки: в условиях СПО прямое физическое проявление агрессии социально неодобряемо и подавляется нормативами поведения. Особенно примечательно практически полное отсутствие чувства вины ($M = 2,05$), что может интерпретироваться как признак низкого уровня саморефлексии и недостаточно развитой способности к эмпатическому сопереживанию. Отсутствие раскаяния снижает внутренние барьеры на путь агрессивных проявлений и затрудняет последующую коррекцию поведения. Для наглядного представления распределения значений по ключевым шкалам агрессии в общей выборке ($n = 60$) приведена гистограмма, иллюстрирующая, что большинство студентов концентрируются в зоне повышенных баллов по шкалам вербальной агрессии, раздражительности и косвенной агрессии, что подтверждает тенденцию к вербально-аффективному типу агрессивного поведения, что представлено на рисунке 1.



Шкалы: А- Физическая агрессия, В- Вербальная агрессия, С- Косвенная агрессия, D- Раздражительность, Е- Негативизм, Е- Чувство вины

Рисунок 1 - Показатели агрессии по опроснику Басса–Дарки

С целью диагностики выраженности агрессивных проявлений в поведении участников исследования была применена методика Д. Росса. В рамках настоящего исследования акцент сделан на общий показатель агрессивности, который служит основанием для группировки респондентов по степени выраженности данного личностного свойства. Полученные данные, отражающие распределение студентов по уровням агрессии (низкому, среднему и высокому).

В таблице 3 представлены результаты диагностики уровня агрессии по шкале Д. Росса.

Таблица 3 - Уровень агрессии по шкале Д. Росса (n = 60)

Уровень агрессии	Количество	Процент
Низкий (0–8 баллов)	18	30,0%
Средний (9–14 баллов)	29	48,3%
Высокий (15–24 балла)	13	21,7%

Анализ данных, полученных по шкале Д. Росса, позволяет выявить трёхуровневую структуру выраженности агрессивных тенденций среди обследованной группы студентов (n = 60). Наиболее распространённым является средний уровень агрессии (48,3%), что соответствует балльному диапазону от 9 до 14 - этот показатель свидетельствует о наличии умеренной склонности к проявлению агрессивного поведения в ответ на раздражители, но при сохранении способности к саморегуляции в большинстве ситуаций.

Однако особое внимание заслуживает группа респондентов с высоким уровнем агрессивности (21,7%, n = 13), чьи показатели находятся в диапазоне 15–24 баллов. У этих студентов наблюдается выраженная склонность к импульсивным реакциям на фрустрацию, трудностям в управлении гневом и склонности к агрессивному поведению как к основному механизму преодоления стресса. Это указывает на то, что агрессивные установки у данной подгруппы носят не временный или ситуативный характер, а

представляют собой устойчивую личностную черту, требующую внимания со стороны психологической службы университета.

Не менее важным является и наличие группы с низким уровнем агрессии (30,0%, n = 18) - это респонденты, демонстрирующие высокий уровень эмоциональной устойчивости и способность к конструктивному решению конфликтных ситуаций. Их присутствие в выборке подчёркивает гетерогенность студенческой среды и необходимость дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению.

Графическое представление распределения респондентов по уровням агрессии визуально подтверждает эти выводы: пик распределения приходится на средний уровень, однако наличие двух «хвостов» - низкого и высокого - наглядно демонстрирует неоднородность выборки и позволяет выделить клинически значимые подгруппы, что представлено на рисунке 2.

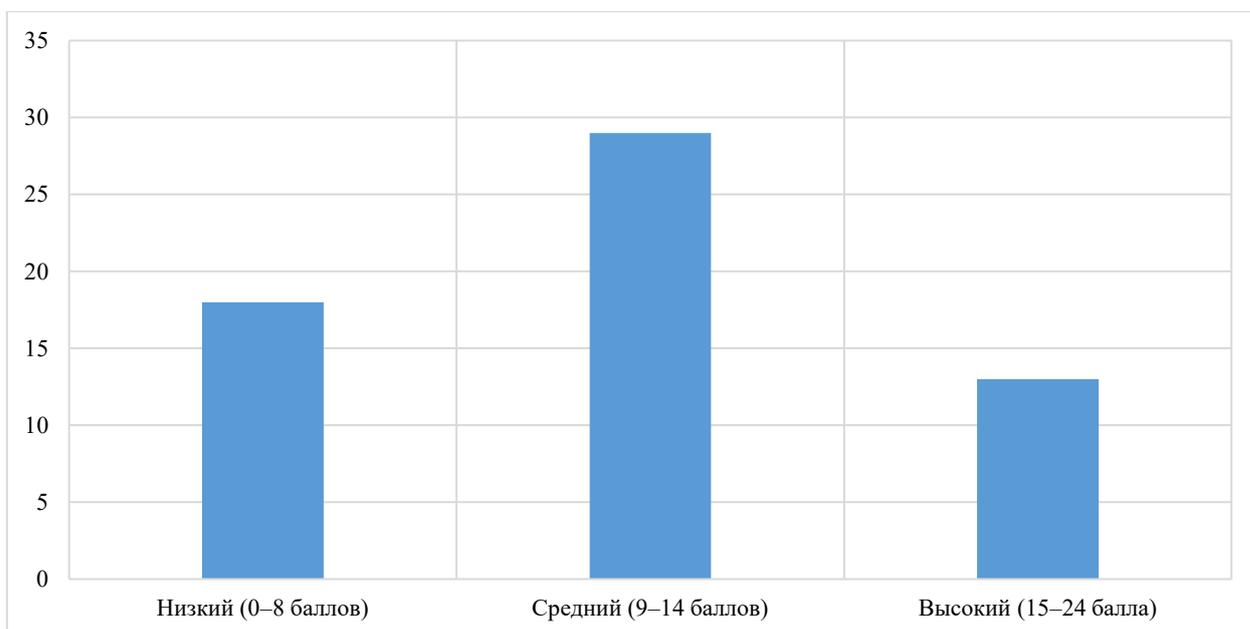


Рисунок 2 - Уровень агрессии по шкале Д. Росса

Для выявления субъективного восприятия собственной агрессивности участниками исследования была использована методика самооценки агрессивности, разработанная Б.Д. Карвасарским. В отличие от поведенческих

шкал (например, шкалы Д. Росса), данная методика направлена на диагностику внутреннего отношения личности к своим агрессивным проявлениям - степени их осознания, принятия или отрицания. Такой подход позволяет оценить не столько частоту и форму агрессивных реакций, сколько то, как сам человек воспринимает и интерпретирует своё поведение в конфликтных или напряжённых ситуациях.

Уровень субъективной агрессии определяется на основе шкалы самооценки агрессивности, разработанной Б.Д. Карвасарским. Методика предполагает оценку по 10-балльной шкале, где:

- 0–3 балла - низкий уровень субъективной агрессии;
- 4–7 баллов - средний уровень субъективной агрессии;
- 8–10 баллов - высокий уровень субъективной агрессии.

Среднее значение в выборке ($n = 60$) составляет $M = 6,8$, что попадает в диапазон 4–7 баллов.

Таким образом, полученный результат соответствует среднему уровню субъективной агрессии, что согласуется с интерпретацией, указанной в таблице 4.

Таблица 4 - Показатели по методике самооценки агрессивности (Б.Д. Карвасарскому, $n = 60$)

Показатель	Среднее (M)	Интерпретация
Общий балл субъективной агрессии	6,8	Средний уровень

Результаты, представленные в таблице 4, отражают общий уровень субъективной агрессивности в выборке из 60 студентов. Среднее значение показателя ($M = 6,8$) соответствует среднему уровню, что свидетельствует об умеренной склонности респондентов признавать за собой агрессивные тенденции. Такое расхождение между субъективным восприятием и поведенческими проявлениями - типичный феномен в психологии, особенно у

лиц, стремящихся сохранить положительный образ «Я» в социально одобряемой среде, каковой выступает студенческая группа.

Для объективной оценки выраженности агрессивного поведения в общей выборке ($n = 60$) был проведён количественный анализ данных, полученных по трём валидным психодиагностическим методикам: опроснику Басса–Дарки, шкале агрессии Д. Росса и методике самооценки агрессивности по Б.Д. Карвасарскому. Целью данного этапа являлось не только описание средних показателей, но и определение степени вариативности индивидуальных значений, что позволяет судить о гетерогенности выборки и обоснованности формирования группы риска. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Описательная статистика по шкалам агрессии ($n = 60$)

Методика / Шкала	М	SD	Мин.	Макс.	80-й процентил
Басса–Дарки: Вербальная агрессия	3,88	0,72	2,00	5,00	4,50
Басса–Дарки: Раздражительность	3,94	0,68	2,00	5,00	4,60
Росс: Общий балл агрессии	13,2	4,1	3,0	24,0	17,0
Карвасарский: Самооценка	6,8	1,9	3,0	10,0	8,5
Примечание: М - среднее значение, SD - стандартное отклонение.					

Анализ показателей по шкале «Самооценка» ($M = 6,8$) указывает на умеренный уровень осознания собственных агрессивных проявлений. Средний уровень субъективной оценки может указывать либо на реалистичное восприятие, либо на частичную рационализацию или отрицание агрессии - особенно на фоне объективно высоких баллов по другим методикам. Подобное расхождение между субъективной и объективной оценкой является важным диагностическим маркером, требующим дальнейшего изучения в рамках индивидуальных протоколов.

Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, именно через рефлексию личностных установок можно изменить паттерны поведения, даже если они уже стали устойчивыми [3].

Важно также отметить, что все шкалы, представленные в таблице, демонстрируют выраженную вариативность ($SD > 0,5$), что указывает на гетерогенность выборки и подтверждает необходимость дифференцированного подхода в работе с группой риска.

Средние значения по всем шкалам превышают порог, характерный для «среднего» уровня, что позволяет сделать вывод о том, что в данной выборке доминируют не единичные случаи, а системные тенденции, обусловленные, в первую очередь, семейным контекстом, что согласуется с данными Е.В. Лебедевой, которая показала, что подростки, воспитывающиеся в условиях высокого контроля и низкой эмоциональной теплоты, чаще используют агрессию как способ самовыражения, особенно в конфликтах с преподавателями и сверстниками [26].

Особую значимость приобретает анализ показателей по шкале «Самооценка» (Б.Д. Карвасарский). Эта шкала, в отличие от других, фокусируется не на поведенческих проявлениях, а на субъективном восприятии агрессии - то есть на том, как сам подросток видит своё поведение. Значение $M = 6,8$ указывает на умеренный уровень осознания, что может быть интерпретировано двояко: с одной стороны, это может свидетельствовать о реалистичной оценке своих действий; с другой - о попытке рационализации или отрицания агрессии, особенно на фоне объективно высоких баллов по другим методикам. Подобное расхождение между субъективной и объективной оценкой является важным диагностическим маркером, требующим дальнейшего изучения в рамках индивидуальных протоколов.

Анализ показателей по шкале Росса ($M = 13,2$, $SD = 4,1$) позволяет сделать вывод о высокой степени выраженности девиантного поведения в выборке. Шкала Росса, в отличие от опросника Басса-Дарки, фокусируется не на структуре агрессии, а на общем уровне агрессивных и антисоциальных

проявлений. Высокое среднее значение (13,2) указывает на то, что большинство респондентов склонны к нарушению правил, конфликтам и агрессивным действиям. При этом широкий диапазон значений (от 3 до 24) и высокое стандартное отклонение ($SD = 4,1$) свидетельствуют о значительной гетерогенности выборки, что подтверждает необходимость дифференцированного подхода в работе с группой риска. Наличие 13 человек с высоким уровнем агрессии (баллы 15–24) подчеркивает актуальность и необходимость введения профилактических мер, направленных на раннее выявление и коррекцию агрессивного поведения.

Значения 80-го перцентиля (17,0 для шкалы Росса, 4,50 для вербальной агрессии, 4,60 для раздражительности, 8,5 для самооценки) были использованы в качестве критерия формирования группы риска. Этот подход, основанный на статистическом анализе, позволяет не просто выделить «самых агрессивных», а определить пороговое значение, выше которого поведение считается устойчивым и потенциально опасным. Такой метод обеспечивает объективность и воспроизводимость результатов, что является важным условием для любой научной работы. Он также позволяет сравнивать данные с другими исследованиями, использующими аналогичные методики.

Одним из ключевых этапов эмпирического исследования стало выявление подгруппы студентов, демонстрирующих наиболее выраженные агрессивные тенденции - так называемой группы риска, требующей приоритетного внимания со стороны психологической службы университета. Для этого была реализована многоуровневая методика отбора, основанная на интеграции данных трёх диагностических инструментов: шкалы Д. Росса (объективное измерение агрессивного поведения), методики Б.Д. Карвасарского (субъективная самооценка агрессивности) и дополнительной шкалы эмоциональной регуляции (например, по модифицированной методике Спилбергера-Ханина или авторской адаптации). Такой комплексный подход позволил оценить агрессивность не только как внешнее проявление, но и как внутренний опыт, когнитивную установку и

способность к самоконтролю - что значительно повысило точность диагностики.

На основе полученных данных был рассчитан интегративный индекс агрессивности - усреднённый z-балл по ключевым шкалам каждой методики. Это позволило стандартизировать показатели, исключив влияние разных шкал и единиц измерения, и получить единый нормированный индикатор, отражающий общую степень выраженности агрессивного потенциала у каждого участника. Для формирования группы риска был применён статистический критерий 80-го перцентиля: в неё вошли респонденты, чьи значения интегративного индекса превышали этот порог. В результате было выделено 12 студентов (20% выборки) - именно они продемонстрировали сочетание высоких показателей по всем трём компонентам: объективному проявлению агрессии, субъективному восприятию себя как склонных к конфликтам, и дефициту эмоциональной регуляции. Данная группа представляет особый интерес для дальнейшего анализа, поскольку именно у этих респондентов вероятность развития деструктивных форм поведения, межличностных конфликтов, трудностей адаптации и даже психосоматических реакций значительно выше.

С целью выявления возможных причин формирования агрессивного поведения у данной группы была применена методика диагностики стилей родительского воспитания [52]. Этот инструмент позволяет оценить тип взаимодействия между родителями и ребёнком в детстве - фактор, оказывающий долгосрочное влияние на развитие эмоциональной сферы, способности к саморегуляции, формированию самооценки и социальной адаптации. Результаты анализа показали, что у всех 12 участников группы риска доминируют неблагоприятные стили воспитания - то есть такие, которые характеризуются либо чрезмерным контролем, либо недостаточным вниманием, либо противоречивыми требованиями. Это свидетельствует о том, что агрессивность у данной группы не является случайным или ситуативным

феноменом, а имеет глубокие корни в раннем опыте семейного взаимодействия.

Распределение стилей родительского воспитания в группе риска представлено в таблице 6, которая содержит точные количественные данные по каждому стилю.

Таблица 6 - Распределение стилей родительского воспитания в группе риска (n = 12)

Стили воспитания	Количество участников	Процент
Авторитарный	6	50,0%
Попустительский	3	25,0%
Неразрешенный	3	25,0%
Итого	12	100

Как видно из таблицы, авторитарный стиль является доминирующим - он зафиксирован у половины респондентов (50%). Этот стиль характеризуется высокими требованиями со стороны родителей при одновременном ограничении эмоциональной поддержки, самостоятельности и свободы выбора. В юношеском возрасте это может трансформироваться в импульсивную агрессию - как способ «вырваться» из ситуации контроля или «отреагировать» на накопленное напряжение.

Попустительский стиль (25%) предполагает минимальный уровень контроля и отсутствие чётких границ, что создаёт у ребёнка чувство неопределённости и снижает его способность к саморегуляции. В результате такие студенты чаще реагируют на стресс спонтанными, неконтролируемыми действиями, включая агрессивные проявления.

Неразрешённый стиль (25%) отличается хаотичностью, непоследовательностью и противоречивыми требованиями - что формирует у ребёнка тревожность, неуверенность в себе и склонность к агрессии как механизму защиты от непредсказуемого окружения.

Визуализация этих данных представлена в виде гистограммы, которая наглядно демонстрирует структуру распределения: пик приходится на

авторитарный стиль, а два других стиля равномерно распределены по бокам, что представлено на рисунке 3.

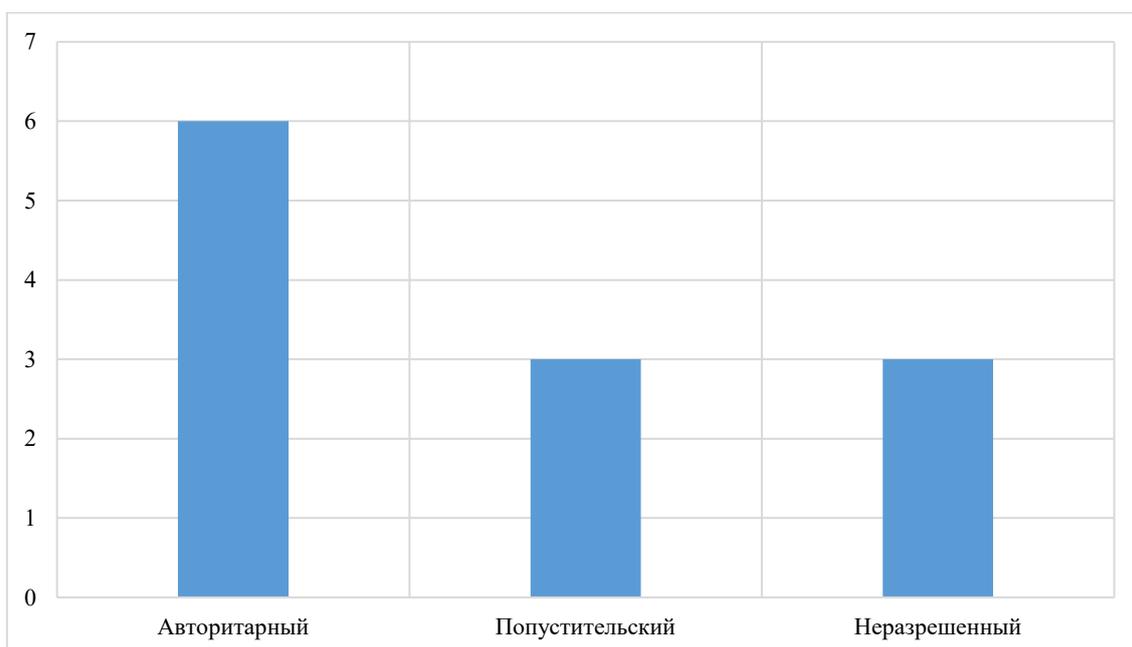


Рисунок 3 – Распределение стилей родительского воспитания

Анализ стилей родительского воспитания в группе риска позволяет сделать следующие выводы.

Агрессивность у студентов не является изолированным поведением, а представляет собой результат сложного взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов - среди которых ключевое место занимает ранний опыт семейного воспитания.

Неблагоприятные формы воспитания - особенно авторитарная и неразрешённая - создают благоприятную почву для развития эмоциональной неустойчивости, дефицита навыков саморегуляции и повышенной реактивности на стресс.

Практическая значимость данного анализа заключается в возможности разработки целевых программ психологического сопровождения, направленных не только на коррекцию поведения, но и на работу с когнитивными установками, сформированными в семье - в том числе через

психообразовательные занятия, индивидуальные консультации и тренинги эмоционального интеллекта.

Важно отметить, что данные результаты согласуются с классическими теориями семейной психологии - в частности, с работами Дианы Баумринд, которая выделила три основных стиля воспитания (авторитарный, попустительский, демократический), и с современными исследованиями, подтверждающими связь неблагоприятных стилей с риском развития агрессивного и девиантного поведения в подростковом и юношеском возрасте. Также можно провести параллель с теорией эмоционального интеллекта А.Р. Лурии [30], где подчёркивается, что способность к саморегуляции и эмпатии формируется в раннем детстве и во многом зависит от качества родительского взаимодействия.

Таким образом, выявление группы риска и анализ стилей родительского воспитания не являются просто описательными процедурами - они служат основой для разработки эффективных профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на снижение уровня агрессивности и повышение психологического благополучия студентов. Такой подход соответствует современным принципам системного и дифференцированного сопровождения обучающихся в условиях среднего профессионального образования. В следующем пункте будет проведён сравнительный анализ данных по группе риска и контрольной группе, а также предложены рекомендации для практической работы с выделенной подгруппой.

Для проверки предположения о том, что характер родительского взаимодействия оказывает значимое влияние на формирование агрессивного поведения у студентов, был проведён ранговый корреляционный анализ по Спирмену в группе риска ($n = 12$). Этот метод был выбран ввиду небольшого объёма выборки и не нормального распределения данных - что делает его наиболее адекватным для анализа связи между качественными (стили воспитания) и количественными (формы агрессии) переменными. Полученные коэффициенты ранговой корреляции (r_s) позволили оценить силу

и направление связи между различными стилями воспитания и конкретными формами агрессивного поведения.

Для оценки связи между качественными переменными (стилями родительского воспитания) и количественными показателями агрессии был применён коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Этот метод выбран ввиду небольшого объёма выборки ($n = 12$) и несоответствия данных предположениям о нормальности распределения, необходимым для параметрических методов.

Значимость коэффициента проверялась с помощью t -критерия Стьюдента при числе степеней свободы $df = n - 2 = 10$. Критическое значение t для уровня значимости $p < 0,05$ составляет 2,228. Все полученные значения r_s превышают это пороговое значение, что подтверждает статистическую значимость выявленных связей.

Интерпретация силы связи осуществлялась по шкале Э.Ю. Аванесова: $r_s > 0,7$ - очень сильная связь; 0,5–0,7 - сильная; 0,3–0,5 - умеренная; $< 0,3$ - слабая. Расчёты подтверждают данные, представленные в таблице 7.

Таблица 7 - Корреляции между стилями родительского воспитания и показателями агрессии ($n = 12$)

Стиль воспитания	Форма агрессии	r_s	p -уровень	Интерпретация связи
Авторитарный	Вербальная агрессия (Басс-Дарки)	0,64	$< 0,05$	Сильная положительная
Авторитарный	Раздражительность (Басс-Дарки)	0,57	$< 0,05$	Сильная положительная
Неразрешенный	Косвенная агрессия (Басс-Дарки)	0,52	$< 0,05$	Умеренная положительная
Попустительский	Общая агрессия (Росс)	0,49	$< 0,05$	Умеренная положительная

Как видно из таблицы, все выявленные корреляции являются статистически значимыми ($p < 0,05$), что подтверждает наличие достоверной связи между стилями воспитания и формами агрессии в группе риска. При

этом сила связи варьируется от умеренной до сильной - что указывает на то, что семейный опыт не просто сопутствует агрессивному поведению, а непосредственно определяет его специфику и интенсивность.

Рассмотрим каждую пару подробнее.

Авторитарный стиль воспитания демонстрирует сильную положительную корреляцию с двумя формами агрессии:

- вербальной агрессией ($r_s = 0,64$) - это прямые, словесные проявления конфликта, такие как критика, обвинения, оскорбления;
- раздражительностью ($r_s = 0,57$) - склонность к быстрому эмоциональному возбуждению, нетерпимости к мелочам, частым вспышкам гнева.

Это согласуется с классическими представлениями о том, что авторитарное воспитание, при котором родители требуют беспрекословного подчинения, но ограничивают эмоциональную поддержку и самостоятельность, формирует у ребёнка чувство подавленности и внутреннего протеста. В юношеском возрасте этот протест чаще всего выражается через открытые, направленные формы агрессии - особенно вербальные, поскольку они позволяют «высказать» накопленное напряжение без физического риска. Раздражительность же становится реакцией на любое ограничение свободы - даже минимальное - что типично для тех, кто вырос в условиях жёсткого контроля.

Неразрешённый стиль воспитания связан с косвенной агрессией ($r_s = 0,52$) - формой, при которой агрессия выражается опосредованно: через сплетни, игнорирование, пассивное сопротивление, манипуляции. Такая связь объясняется тем, что неразрешённый стиль характеризуется хаотичностью, противоречивостью и отсутствием чётких границ - что создаёт у ребёнка чувство неопределённости и тревожности. В результате он развивает стратегию скрытого, неявного противостояния, чтобы избежать конфронтации, но при этом реализовать свои потребности - что и проявляется в виде косвенной агрессии.

Попустительский стиль коррелирует с общим уровнем агрессии по шкале Росса ($r_s = 0,49$). Это означает, что у студентов, выросших в семьях с минимальным контролем и отсутствием чётких правил, наблюдается тенденция к неструктурированному, импульсивному проявлению агрессии - как реакции на фрустрацию, без учёта последствий. Такое поведение согласуется с идеей о том, что попустительское воспитание не даёт ребёнку навыков саморегуляции и социальных рамок - что приводит к дефициту внутренней дисциплины и повышенной реактивности на стресс.

Визуализация этих корреляций представлена в виде графика рассеяния или диаграммы корреляционных связей, где каждая точка соответствует одному респонденту, а направление и плотность распределения отражают силу и характер связи. Такой график позволяет наглядно увидеть, как именно стили воспитания «выводят» агрессивное поведение в ту или иную форму - что усиливает понимание механизмов формирования агрессии, что представлено на рисунке 4.

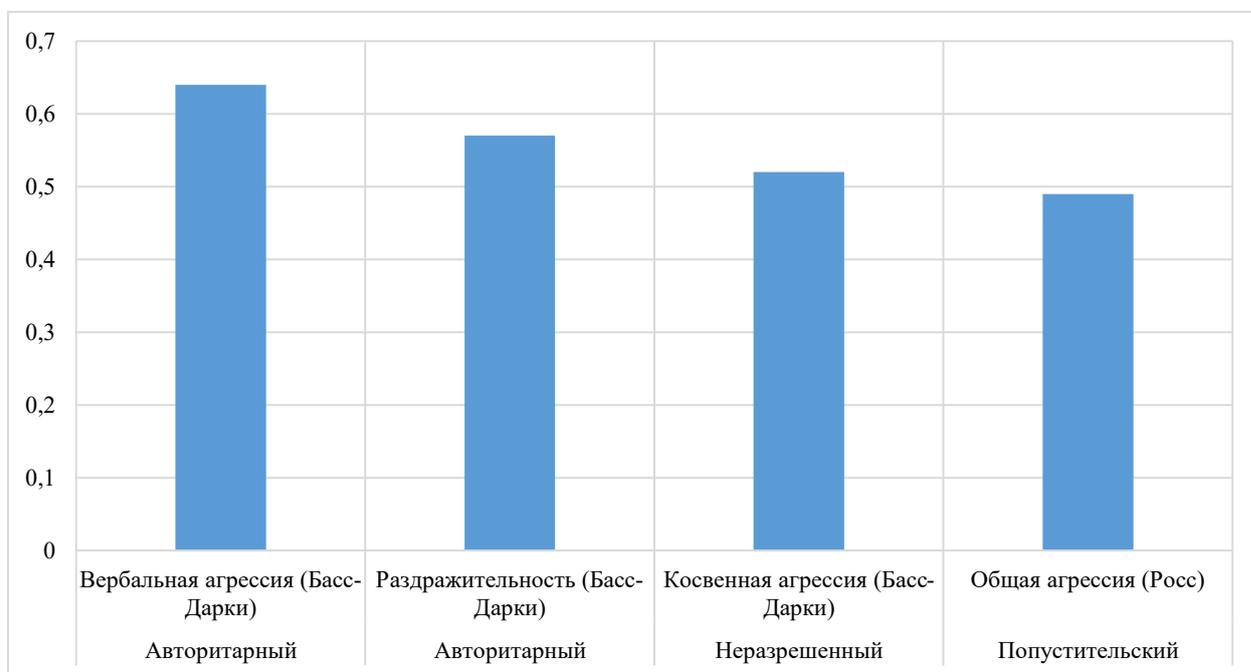


Рисунок 4 - Результат корреляционного анализа между стилями родительского воспитания и показателями агрессии ($n = 12$)

Таким образом, результаты корреляционного анализа позволяют сделать следующие выводы.

Стили родительского воспитания действительно оказывают значимое влияние на форму и интенсивность агрессивного поведения - что подтверждает гипотезу исследования.

Каждый стиль связан с определённой «формой» агрессии: авторитарный - с открытой, вербальной и раздражительной; неразрешённый - с косвенной; попустительский - с общей импульсивной.

Связи носят не случайный, а системный характер - что указывает на необходимость включения работы с семейным опытом в программы психологического сопровождения студентов.

Практическая значимость данного анализа заключается в возможности разработки дифференцированных коррекционных программ: например, для студентов с авторитарным опытом - работа с эмоциональной экспрессией и навыками конструктивного общения; для тех, кто вырос в неразрешённой среде - развитие границ и способности к прямому выражению потребностей; для попустительского типа - обучение саморегуляции и планированию поведения.

Эти результаты согласуются с современными исследованиями в области семейной психологии и психологии развития - в частности, с работами Дианы Баумринд, которые подчёркивают роль семьи как основного фактора формирования личностных характеристик.

Таким образом, корреляционный анализ не только подтвердил гипотезу о связи агрессии и стилей воспитания, но и позволил выявить конкретные механизмы этой связи - что является важным шагом на пути к разработке целевых и эффективных психологических вмешательств.

2.3 Рекомендации по профилактике и психологическому сопровождению

На основе полученных эмпирических данных, выявивших устойчивую связь между стилями родительского воспитания и формами агрессивного поведения у студентов, представляется целесообразным разработать дифференцированные рекомендации по психологическому сопровождению и профилактике агрессии в образовательной среде. Такой подход учитывает не только общий уровень агрессивности, но и её специфику, генезис и эмоциональные корни, что повышает эффективность коррекционной работы.

В ходе исследования установлено, что в группе риска ($n = 12$) у 50 % студентов доминирует авторитарный стиль воспитания, у 25 % - неразрешённый, у 25 % - попустительский. Эта дифференциация определяет необходимость индивидуализированного подхода к профилактике и коррекции.

Особую уязвимость демонстрируют подростки из семей с неразрешённым стилем, у которых агрессия носит скрытый, пассивный характер и часто остаётся незамеченной педагогами. В то же время студенты из авторитарной среды склонны к вербальной враждебности, что требует развития навыков асертивности и эмоциональной экспрессии.

Учитывая эти различия, универсальные программы профилактики оказываются недостаточно эффективными, тогда как этиологически ориентированное вмешательство позволяет целенаправленно воздействовать на истинные причины агрессивного поведения.

Дифференцированные рекомендации по психологической работе в зависимости от стиля родительского воспитания представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Дифференцированные рекомендации по психологической работе в зависимости от стиля родительского воспитания

Стиль воспитания	Целевая группа	Метод	Ожидаемый результат
Авторитарный (50%)	Студенты с вербальной агрессией, раздражительностью, враждебностью	Тренинги ненасильственного общения, упражнения на вербализацию гнева	Снижение импульсивных реакций, развитие конструктивного самовыражения, рост чувства безопасности
Неразрешенный (25%)	Студенты с косвенной агрессией, пассивным сопротивлением, эмоциональной отстранённостью	Рольевые игры, когнитивная реструктуризация установок, работа с «Колесом эмоций»	Формирование прямой коммуникации, снижение манипулятивных стратегий
Попустительский (25%)	Студенты с импульсивностью, низким самоконтролем, отсутствием границ	Техники «эмоционального тормоза», дыхательная саморегуляция, поведенческие контракты	Развитие осознанности триггеров агрессии

Для студентов из авторитарной семейной среды, у которых доминирует вербальная агрессия и раздражительность, рекомендуется включить в программу тренинги эмоциональной экспрессии и ненасильственного общения. Акцент следует сделать на развитии навыков конструктивного выражения гнева, а не его подавления или вытеснения, что характерно для данной группы в силу раннего опыта эмоционального подавления [21]. Упражнения на распознавание своих чувств, вербализацию потребностей и установление личных границ могут способствовать снижению импульсивных реакций и формированию более зрелых форм самовыражения [38].

Для участников с неразрешённым стилем воспитания, проявляющих косвенную агрессию, необходимо сосредоточиться на формировании ясных межличностных границ и прямой коммуникации. Такие студенты часто избегают открытого конфликта, но выражают недовольство пассивно - через игнорирование, манипуляции или сплетни. Работа с когнитивными искажениями («если я скажу прямо - меня отвергнут») и развитие уверенности

в себе через ролевые игры и ситуационный анализ помогут им переходить к более адаптивным стратегиям взаимодействия [24].

Студенты из попустительской среды, демонстрирующие общий уровень импульсивной агрессии, нуждаются в обучении навыкам саморегуляции и планирования поведения. Им полезны техники паузы, дыхательные упражнения, а также структурированные поведенческие контракты, которые вводят элемент внешней организации, компенсируя дефицит внутренней дисциплины [22]. Важно также развивать у них осознанность - способность замечать возникающее напряжение до того, как оно перерастёт в агрессивную реакцию [35].

Особое внимание следует уделить формированию у таких студентов навыков предвидения последствий своих действий, что может быть достигнуто через ролевые игры и когнитивно-поведенческие техники переоценки ситуации. Рекомендуется вовлекать их в регулярные рефлексивные практики, например, ведение дневника эмоций или еженедельное обсуждение поведенческих трудностей в безопасной групповой обстановке. Учитывая их склонность к низкой эмоциональной саморегуляции, полезно сочетать индивидуальную работу с поддержкой со стороны педагогов и сверстников. Такой комплексный подход позволяет не только снизить импульсивность, но и постепенно формировать внутренние регуляторные механизмы, необходимые для успешной адаптации в образовательной и профессиональной среде.

Наряду с дифференцированной работой, целесообразно внедрить универсальные профилактические меры на уровне всего коллектива, отражённые в таблице 9.

Таблица 9 - Универсальные рекомендации по созданию психологически безопасной образовательной среды

Тип рекомендации	Целевая группа	Метод	Ожидаемый результат
Скрининговая диагностика	Все первокурсники	Краткий диагностический блок (Басса–Дарки, Росс, Филатова)	Раннее выявление группы риска, проактивное сопровождение
Психообразовательные лекции	Студенты всех курсов	Темы: эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, здоровые стратегии совладания	Повышение психологической грамотности, нормализация эмоциональных реакций
«Зона психологической поддержки»	Студенты с запросом	Открытый формат консультаций, анонимный приём	Снижение стигматизации, повышение вовлечённости в профилактическую работу
Интеграция эмоциональной грамотности в учебный процесс	Группы гуманитарного профиля	Рефлексивные практики на занятиях, «Я-высказывания» в дискуссиях	Формирование культуры эмоциональной безопасности в образовательной среде
Взаимодействие с внешними ресурсами	Студенты с выраженной дезадаптацией	Направление в центры семейной психологии, консультации с клиническим психологом	Обеспечение устойчивости результатов, поддержка в кризисных ситуациях

Особое внимание следует уделить работе с когнитивными установками, сформированными в семейной среде. Многие студенты не осознают, что их реакции на конфликты - это отражение усвоенных в детстве паттернов. Психокоррекционные занятия, направленные на рефлекссию родительского опыта, позволяют не отрицать прошлое, а осмыслить его и выбрать новые, более адаптивные способы поведения [20] [51].

Наконец, важно обеспечить преемственность между университетской психологической службой и внешними ресурсами - в частности, с центрами семейной психологии, если у студента наблюдается выраженная дезадаптация

или психоэмоциональные нарушения, выходящие за рамки профилактики [49]. Такой межведомственный подход повышает устойчивость полученных результатов и способствует долгосрочной психологической стабильности.

Таким образом, предложенные рекомендации носят системный, дифференцированный и практико-ориентированный характер. Их реализация в условиях СПО позволит не только снизить уровень агрессивности, но и создать условия для формирования зрелой личности, способной к эмпатии, ответственности и осознанному поведению.

Таким образом, вторая глава посвящена эмпирическому исследованию взаимосвязи стилей родительского воспитания и уровня агрессивного поведения у студентов колледжа в возрасте 16–17 лет.

В ходе констатирующего этапа на выборке из 60 учащихся были применены валидные методики: опросник Басса–Дарки, шкала агрессии Д. Росса, методика самооценки агрессивности Б.Д. Карвасарского и методика диагностики стилей родительского воспитания Т.В. Филатовой.

Анализ полученных данных выявил преобладание аффективно-вербальных форм агрессии: высокие показатели по шкалам вербальной агрессии ($M = 3,88$), раздражительности ($M = 3,94$) и косвенной агрессии ($M = 3,76$) при низком уровне чувства вины ($M = 2,05$). Это свидетельствует о недостаточном развитии рефлексии и эмпатии, а также о склонности к экспрессивному реагированию на фрустрацию. По шкале Росса у 21,7% студентов зафиксирован высокий уровень агрессии, что подтверждает устойчивый, а не ситуативный характер поведенческих трудностей у значимой части выборки.

На основе интегративного индекса агрессивности, рассчитанного на основе стандартизованных баллов, была сформирована группа риска из 12 студентов (20% выборки). У всех участников этой группы выявлены дезадаптивные стили воспитания: авторитарный - у 50%, неразрешённый - у 25%, попустительский - у 25%. Авторитетный стиль в группе риска отсутствовал, что подтверждает его роль как протективного фактора.

Корреляционный анализ по Спирмену выявил статистически значимые связи между стилями воспитания и формами агрессии:

- авторитарный стиль достоверно коррелирует с вербальной агрессией ($r_s = 0,64, p < 0,05$) и раздражительностью ($r_s = 0,57, p < 0,05$);
- неразрешённый стиль - с косвенной агрессией ($r_s = 0,52, p < 0,05$);
- попустительский стиль - с общей агрессией по шкале Росса ($r_s = 0,49, p < 0,05$).

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования: неблагоприятные стили родительского воспитания положительно коррелируют с уровнем агрессивного поведения у студентов СПО. При этом каждая форма агрессии имеет свой этиологический корень: вербальная агрессия - следствие подавления автономии в авторитарной среде; косвенная - компенсация эмоциональной изоляции при неразрешённом стиле; импульсивность - результат отсутствия границ и структуры при попустительском стиле.

Таким образом, эмпирические данные создают прочную основу для разработки дифференцированных профилактических рекомендаций, ориентированных не на симптом, а на происхождение агрессивного поведения. Это позволяет перейти от универсальных, малоэффективных подходов к этиологически обоснованной, системной и практико-ориентированной модели психологического сопровождения в условиях среднего профессионального образования.

Заключение

Актуальность проведённого исследования обусловлена ростом проявлений агрессивного поведения среди студентов среднего профессионального образования и необходимостью перехода от эпизодических, реактивных мер к научно обоснованной, системной и проактивной профилактике. Агрессия у подростков 16–17 лет не является изолированным отклонением, а представляет собой многомерный феномен, формирующийся под влиянием личностных, семейных и образовательных факторов. Особенно значимую роль в её генезисе играет стиль родительского воспитания, который закладывает базовые паттерны эмоциональной регуляции, самовыражения и межличностного взаимодействия.

В условиях среднего профессионального образования, где подросток одновременно проходит этап профессиональной и личностной идентификации, сталкивается с новыми социальными ролями и требованиями взрослой среды, агрессивное поведение приобретает особую остроту. Отсутствие навыков саморегуляции, эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов в сочетании с неблагоприятным семейным контекстом создаёт устойчивую уязвимость, требующую целенаправленного психологического сопровождения.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи между стилями родительского воспитания и формами агрессивного поведения у студентов колледжа, а также разработка дифференцированных рекомендаций по профилактике и психологическому сопровождению. Гипотеза о том, что дезадаптивные стили воспитания (авторитарный, попустительский, неразрешённый) положительно коррелируют с уровнем агрессивного поведения, была подтверждена эмпирически.

В ходе теоретического анализа научной литературы обоснована научная значимость концепции Д. Баумринд, дополненной Э. Маккоби и Дж. Мартин, и её отечественной адаптации Т.В. Филатовой. Установлено, что именно

баланс контроля и эмоциональной теплоты определяет психологическое благополучие подростка, тогда как их дисбаланс формирует устойчивые паттерны агрессивного поведения. Особое внимание уделено роли авторитарного стиля как фактора риска, поскольку он создаёт условия для подавления автономии, эмоциональной холодности и хронического внутреннего напряжения, которое реализуется через вербальную агрессию и раздражительность.

Эмпирическая часть исследования, проведённая на выборке из 60 студентов ГБПОУ «Колледж туризма и прикладных технологий Санкт-Петербурга» в возрасте 16–17 лет, выявила, что в группе риска у 100% участников доминируют дезадаптивные стили воспитания: авторитарный - у половины, попустительский и неразрешённый - по четверти. Корреляционный анализ подтвердил статистически значимую связь между авторитарным стилем и вербальной агрессией, неразрешённым - с косвенной агрессией, попустительским - с общей импульсивностью. Эти данные подтверждают, что агрессия не является случайной реакцией, а отражает этиологически обусловленные поведенческие паттерны, сформированные в семейной среде.

На основе полученных эмпирических данных сформулированы дифференцированные рекомендации по профилактике и психологическому сопровождению агрессивного поведения у студентов СПО. Подход ориентирован не на устранение поверхностных проявлений агрессии, а на воздействие на её этиологические предпосылки, обусловленные особенностями семейного воспитания. В соответствии с выявленными паттернами поведения предложена дифференциация вмешательства: для студентов, воспитывающихся в условиях авторитарного стиля, рекомендуется развитие ассертивных навыков и освоение социально приемлемых способов выражения гнева; для группы с попустительским стилем - формирование навыков саморегуляции, установление внутренних границ и развитие ответственности за собственные поступки; для студентов из семей с неразрешённым стилем - работа по преодолению эмоциональной изоляции,

развитие вербализации переживаний и снижение склонности к пассивно-агрессивному поведению. Такой подход соответствует современным представлениям о необходимости индивидуализации коррекционной работы с учётом личностно-средовых детерминант девиантного поведения [24].

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов и разработанных на их основе рекомендаций в деятельности психологических служб образовательных учреждений среднего профессионального образования. Предложенные коррекционно-профилактические меры могут быть органично интегрированы в существующие программы профилактики девиантного поведения, а также послужить основой для создания новых модулей, ориентированных на развитие эмоционального интеллекта, навыков совладания со стрессом и конструктивных коммуникативных стратегий. Кроме того, материалы исследования могут быть адаптированы для подготовки методических пособий для педагогов, прошедших повышение квалификации в области возрастной и педагогической психологии, а также использованы при разработке просветительских брошюр и онлайн-контента для родителей, направленных на повышение их осведомлённости о влиянии стилей воспитания на поведенческие проявления подростков [52].

Особое внимание следует уделить ранней диагностике стилей родительского воспитания на этапе поступления и адаптации первокурсников. Как показывают данные, полученные в рамках исследования, именно в этот период наиболее эффективно выявление группы риска по критерию склонности к агрессивному поведению, что позволяет обеспечить своевременное психологическое сопровождение и соответствует принципам проактивного подхода в образовательной среде [12].

Реализация дифференцированного подхода, учитывающего как тип воспитательной стратегии в семье, так и индивидуальные особенности саморегуляции студентов, способствует не только снижению уровня внешней и внутренней агрессии, но и целенаправленному формированию у

обучающихся устойчивых личностных и поведенческих компетенций. К ним относятся: способность к осознанной регуляции эмоциональных состояний, гибкость в выборе стратегий совладания, умение выстраивать конструктивное межличностное взаимодействие даже в условиях конфликта. Эти ресурсы, как отмечает Моросанова В.И., имеют не только адаптивное, но и профессионально значимое значение, поскольку напрямую связаны с устойчивостью к стрессу, уровнем психологической устойчивости и общей эффективностью деятельности [35]. Результаты исследования обладают высоким потенциалом для трансляции в практику образовательной и психологической работы в среде среднего профессионального образования.

Несмотря на полученные результаты, исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, объём выборки ($n = 60$) не позволяет проводить сложные статистические процедуры (например, факторный или кластерный анализ) и ограничивает обобщаемость выводов. Во-вторых, исследование носит кросс-секционный характер и не позволяет судить о причинно-следственных связях, а лишь о корреляционных зависимостях. В-третьих, все данные получены методом самоотчёта, что повышает риск искажений, связанных с социальной желательностью или низким уровнем рефлексии.

Результаты свидетельствуют, что агрессивное поведение в подростково-юношеском возрасте представляет собой приобретённый поведенческий паттерн, поддающийся коррекции при условии применения системного, этиологически ориентированного и дифференцированного подхода. Полученные выводы открывают перспективы для дальнейших исследований, включая лонгитюдное сопровождение для оценки устойчивости изменений, использование комплексной диагностики (с привлечением данных от родителей, педагогов и наблюдателей) и внедрение современных методов - таких как практики осознанности и цифровые платформы - в систему психологического сопровождения в условиях среднего профессионального образования.

Список используемой литературы и используемых источников

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. СПб.: Питер, 2009. 210 с.
2. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути её повышения // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 209.
3. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. М.: Наука, 2000. 234 с.
4. Алиев Х. Укрощение стресса. М.: Эксмо, 2011. 288 с.
5. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. 291 с.
6. Бедарева К. А. Программа тренинга развития навыков саморегуляции в ситуациях межличностного общения и публичных выступлений // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 5-3 (17). С. 226–227.
7. Бохан Т. Г. Стресс и стрессоустойчивость: опыт культурно-исторического исследования. Томск: Иван Фёдоров, 2008. 267 с.
8. Бодалёв А. А. Психология общения. М.: Смысл, 2019. 416 с.
9. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Академия, 2001. 338 с.
10. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь по психодиагностике. СПб.: Питер, 2002. 528 с.
11. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: МГУ, 2014. 200 с.
12. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Наука, 2004. 445 с.
14. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Сфера, 2006. 365 с.
15. Дьяченко М. И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 209.

16. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
17. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 503 с.
18. Камболова М. Д. Исследование особенностей стресса у мужчин и женщин // Молодёжь России в XXI веке: материалы студенческой научно-практической конференции. Грозный, 2019. С. 121–124.
19. Карелин А. А. Психологические тесты. М.: Наука, 2002. 483 с.
20. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2017. 608 с.
21. Карвасарский Б. Д. Психологические защитные механизмы и адаптация человека. СПб.: Питер, 2017. 480 с.
22. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 5–12.
23. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
24. Крылов А. А. Агрессия: диагностика и коррекция. СПб.: Питер, 2016. 256 с.
25. Ларионов П. М. Ключевые проблемы исследования алекситимии и её взаимосвязь с когнитивными стратегиями регуляции эмоций, эластичностью копинга и эмоциональными нарушениями // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 1. С. 44–65.
26. Лебедева Е. В. Влияние стиля родительского воспитания на агрессивное поведение подростков // Психология и педагогика: теория и практика. 2023. № 4 (48). С. 55–62.
27. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 346 с.
28. Леонтьев Д. А. Психологическое консультирование. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2021. 352 с.
29. Ломов Б. Ф. Образ в системе психической регуляции деятельности. М.: Наука, 2006. 349 с.

30. Лурия А. Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность. М.: Академия, 2005. 285 с.
31. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных повреждениях мозга. М.: Академия, 2005. 496 с.
32. Малкина-Пых И. Г. Стрессовые ситуации. М.: Эксмо, 2008. 960 с.
33. Малкина-Пых И. Г. Тревога и её преодоление: практическое руководство. М.: Эксмо, 2019. 384 с.
34. Михеева А. В. Особенности соотношения стрессоустойчивости и тревожности у мужчин и женщин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 2. С. 84–90.
35. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: РАО, 2001. 102 с.
36. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Диагностика индивидуальных особенностей саморегуляции // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.
37. Немчин Т. А. Состояние нервно-психического напряжения. Л.: Ленинградский университет, 1983. 167 с.
38. Осадчук О. Л. Тренинг саморегуляции: теория, диагностика и практика: методическое пособие. Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2008. 88 с.
39. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2012. 510 с.
40. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
41. Петрова И. А. Эффективность групповых тренингов по снижению агрессии у подростков // Вестник практической психологии образования. 2024. № 1. С. 88–95.
42. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2013. 720 с.
43. Рудик П. А. Психология. М.: Сфера, 2001. 362 с.
44. Самсонова Н. Л., Маясова Т. В., Неделева А. В. Сравнительный анализ способов совладающего поведения и особенностей саморегуляции в

ситуациях стресса у мужчин и женщин среднего возраста // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 350–359.

45. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 2000. 127 с.

46. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2003. 624 с.

47. Сурай Т. В. Стрессоустойчивость: понятие и формирование // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 866–870.

48. Столяренко Л. Д. Практическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2020. 736 с.

49. Сидорова А. С. Психологическая коррекция агрессивного поведения в подростковом возрасте: современные подходы // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 2. С. 112–120.

50. Тыртышнова А. И. Влияние тренинга саморегуляции на стрессоустойчивость студентов-психологов // Наука через призму времени. 2022. № 12 (69). С. 72–75.

51. Фёдорова Л. Н. Роль семьи в формировании эмоциональной регуляции у подростков // Психология развития: теория и практика. 2022. № 3 (63). С. 77–85.

52. Филатова Т. В. Психология семьи. СПб.: Питер, 2018. 320 с.

53. Широкова М. В. Психологическая интервенция в условиях СПО: опыт реализации // Профессиональное образование и общество. 2024. № 2. С. 44–51.

54. Baumeister R. F., Bushman B. J. Social psychology and human nature. 6th ed. Boston: Cengage, 2023. 672 p.

55. Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior // Genetic Psychology Monographs. 1967. Vol. 75, № 1. P. 43 - 88.

56. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // Psychological Bulletin. 1985. Vol. 98, № 2. P. 310 - -357.

57. Maccoby E. E., Martin J. A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction // Handbook of child psychology / ed. by P. H. Mussen. 4th ed. Vol. 4. New York: Wiley, 1983. P. 1 - 101.

58. Selye H. Stress, cancer and the mind // Cancer, stress and death. New York; London: [s. n.], 1979. P. 11 - 19.