

Научная статья

УДК 159.9.07

Влияние стиля родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей человека: теоретический анализ проблемы

Марина Геннадьевна Чухрова^{1,2}, Анастасия Сергеевна Ефимова³

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

²*Новосибирский государственный университет экономики и управления,
Новосибирск, Россия*

³*Инновации для жизни, Новосибирск, Россия*

Аннотация. Значимость исследования состоит в необходимости понимания конкретных механизмов влияния семьи и отдельных параметров родительского поведения на развитие эмоционального интеллекта и эмпатии у ребенка. *Цель исследования:* изучить влияние различных стилей родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей личности. Исследование выполнено в формате теоретико-аналитической работы. Проанализированы доступные наукометрические базы. Применялись контент-анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение и интерпретация полученных сведений. Выделены основные закономерности взаимосвязи семейного воспитания и эмоционального развития. Во-первых, формирование эмоциональных способностей – это многофакторный процесс, где семья выступает системообразующим элементом. Во-вторых, трансляция эмоционального опыта от родителей к детям происходит как на осознаваемом уровне (через научение и моделирование), так и неосознаваемом (через эмоциональное заражение и формирование общего фона безопасности). В-третьих, критическим условием выступает эмоциональная компетентность самих родителей, определяющая качество детско-родительского взаимодействия. Наконец, характер этого взаимодействия всегда преломляется через субъективное восприятие ребенка, которое может выступать более значимым предиктором его эмоционального благополучия, чем объективные параметры стиля воспитания. Выявленные в процессе анализа дискуссионные аспекты открывают направления для дальнейших исследований. Главным из них считается преодоление линейного взгляда на детско-родительские отношения и изучение реципрокного влияния, при котором эмоциональные особенности ребенка могут модифицировать родительское поведение. Результаты подчеркивают необходимость смещения фокуса с простого информирования родителей на развитие их эмоциональной компетентности и рефлексивных навыков. В проведенном исследовании семья рассматривается не как один из многих факторов, а как уникальная живая среда, в которой эмоциональная культура родителей проецируется на личность ребенка, формируя основы его эмоционального интеллекта и эмпатии. Учет сложной, нелинейной природы этих взаимосвязей открывает перспективы для создания более эффективных стратегий психологической профилактики и поддержки семьи в вопросах эмоционального развития детей. Кроме того, нужен пересмотр классических моделей воспитания с учетом таких явлений, как цифровизация семейной коммуникации и трансформация гендерных ролей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; эмпатия; стили семейного воспитания; развитие эмоциональных способностей.

Для цитирования: Чухрова М. Г., Ефимова А. С. Влияние стиля родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей человека: теоретический анализ проблемы // Развитие человека в современном мире. – 2026. – № 2. – С. 78–99.

Original article

The influence of parenting style on the development of a person's emotional abilities: theoretical analysis of the problem

Marina G. Chukhrova^{1,2}, Anastasia S. Efimova³

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia*

³*Innovations for Life, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The relevance of the study lies in the need to understand the specific mechanisms of family influence and individual parameters of parental behavior on the development of emotional intelligence and empathy in a child. The purpose of the study: to study the influence of various styles of parenting on the development of emotional abilities of a person. The research was carried out in the format of theoretical and analytical work. The available knowledge-intensive databases are analyzed. Content analysis, comparative analysis, generalization and interpretation of the information received were used. The key patterns of the relationship between family upbringing and emotional development are highlighted. Firstly, the formation of emotional abilities is a multifactorial process, where the family acts as a system-forming element. Secondly, the transfer of emotional experience from parents to children occurs both on a conscious level (through learning and modeling) and on an unconscious level (through emotional infection and the formation of a general background of security). Thirdly, a critical condition is the emotional competence of the parents themselves, which determines the quality of child-parent interaction. Finally, the nature of this interaction is always reflected through the child's subjective perception, which can be a more significant predictor of his emotional well-being than the objective parameters of parenting style. The controversial aspects identified during the analysis open up areas for further research. The key one is to overcome the linear view of child-parent relations and to study the reciprocal influence in which the emotional characteristics of a child can modify parental behavior. The conducted research allows us to consider the family not as one of many factors, but as a unique living environment in which the emotional culture of parents is projected onto the personality of the child, forming the foundations of his emotional intelligence and empathy. Taking into account the complex, nonlinear nature of these relationships opens up prospects for creating more effective strategies for psychological prevention and family support in matters of children's emotional development. The results highlight the need to shift the focus from simply informing parents to developing their emotional competence and reflective skills. In addition, it is necessary to revise classical parenting models, taking into account such phenomena as the digitalization of family communication and the transformation of gender roles.

Keywords: emotional intelligence; empathy; family parenting styles; development of emotional abilities.

For citation: Chukhrova M. G., Efimova A. S. The influence of parenting style on the development of a person's emotional abilities: theoretical analysis of the problem. *Human Development in the Modern World*, 2026, no. 2, pp. 78–99. (In Russ.)

Введение. Значимость исследования определяется сохраняющимся в психологии разрывом между признанием основной роли семьи в эмоциональном развитии ребенка и недостаточной концептуализацией конкретных механизмов этого влияния. Несмотря на обширную эмпирическую базу, дискуссионными остаются вопросы о том, какие именно параметры родительского поведения – эмоциональная близость, тип контроля, ценностные ориентации – считаются определяющими для развития эмоционального интеллекта и эмпатии. Особый интерес этой проблеме придают современные социокультурные трансформации: появление новых моделей родительства (интенсивное материнство, сверхвключенное родительство и др.) и стремительная цифровизация детства, которые могут существенно модифицировать традиционные представления о влиянии семьи. Прояснение этих вопросов значимо не только для развития теории, но и для создания научно обоснованных программ психологической поддержки семьи и профилактики нарушений эмоционального развития.

В контексте этого исследования под эмоциональными способностями личности понимается интегративное свойство, ядром которого выступает эмоциональный интеллект. Он трактуется как способность к распознаванию, осмыслению и регуляции эмоциональных состояний как собственных, так и окружающих людей, состоит из перцептивных, когнитивных и регуляторных компонентов, обеспечивает эффективность социального взаимодействия и адаптацию личности к изменяющимся условиям. Основным проявлением эмоционального интеллекта, связующим внутриличностный и межличностный уровни, выступает эмпатия, понимаемая как способность к постижению и сопереживанию эмоционального состояния другого человека. Цель статьи: изучить влияние различных стилей родительского воспитания на развитие эмоциональных способностей личности.

Теоретическая часть. Исследование выполнено в формате теоретико-аналитической работы. Проанализированы доступные базы Scholar Google, Elibrary, Academia.edu, Pubmed, Ciberleninka за последние 5–8 лет. В качестве основных методов исследования применялись контент-анализ, сравнительно-сопоставительный анализ литературных источников, обобщение и интерпретация полученных сведений.

Понятие, структура и модели эмоционального интеллекта в современной психологии. Современный мир, характеризующийся высокой степенью неопределенности, информационной перегрузкой и ускорением социальных изменений, предъявляет особые требования не столько к объему формальных знаний человека, сколько к его адаптационному потенциалу. Умение выстраивать эффективную коммуникацию, сохранять психологическую устойчивость и понимать как собственные мотивы, так и намерения окружающих, выходит на первый план. Именно в этом контексте феномен эмоционального интеллекта (ЭИ) приобретает основное значение как фактор личностной и профессиональной успешности, становясь, по мнению некоторых исследователей, одним из основных инструментов выживания и сохранения здоровья в современном мире [18, с. 58].

Понимание ЭИ как единого конструкта сформировалось далеко не сразу. Концепция своими истоками уходит в споры о природе эмоций. Еще Ч. Дарвин рассматривал аффективные реакции как эволюционно выработанные адаптационные механизмы [18, с. 59]. В XX в. в психологии назрела необходимость преодолеть разрыв между изучением познавательных процессов и эмоциональной сферы. В отечественной традиции идеи единства аффекта и интеллекта разрабатывались

Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном, заложившими фундамент для понимания того, что мышление не может быть в отрыве от чувств [16, с. 2]. Параллельно в зарубежной психологии формировалось представление о социальном интеллекте. Э. Торндайк в 1920 г. определил его как способность понимать людей и действовать мудро в отношении них, а Д. Векслер позднее указал на важность неинтеллектуальных факторов для общей успешности поведения [24, с. 20]. Таким образом, к концу XX в. сложились все предпосылки для выделения именно эмоциональной составляющей интеллекта.

Сам термин «эмоциональный интеллект» был введен в научный оборот П. Сэловеем и Дж. Майером в 1990 г., они определили его как способность отслеживать, различать и использовать эмоциональную информацию для управления мышлением и действиями [24, с. 22; 16, с. 2]. Эта дата стала отправной точкой для стремительного развития концепции. Дальнейшая популяризация термина Д. Гоулманом в 1995 г., хотя и способствовала широкому общественному резонансу, привела к концептуальному размыванию границ понятия, включив в него мотивацию и личностные черты [16, с. 2].

В современной психологии сосуществуют несколько теоретических подходов к пониманию ЭИ, которые различаются по тому, что именно входит в структуру феномена и какими методами его нужно измерять. М. Tjimuku с соавторами выделяют три основных направления: 1) модели способностей, рассматривающие ЭИ как когнитивную способность; 2) «черные» или «черностные» (Trait EI) модели черт, где ЭИ понимается как устойчивая личностная черта; 3) смешанные модели, объединяющие когнитивные способности и личностные характеристики [34, р. 4].

Наиболее строгой с точки зрения психометрики считается модель способностей Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо. Они представляют ЭИ как иерархическую структуру из четырех взаимосвязанных компонентов, где каждая последующая ступень требует более сложной когнитивной переработки:

1. Восприятие и идентификация эмоций – способность точно распознавать эмоции по выражению лица, голосу, позе, а также выражать собственные эмоции адекватно ситуации.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности – способность направлять эмоции на решение задач, использовать смену настроения для генерации идей и творческого подхода.
3. Понимание и анализ эмоций – способность понимать причины возникновения эмоций, их последовательность, сложные чувства и переходы от одной эмоции к другой.
4. Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений – способность регулировать свои и чужие эмоции, открытость как к позитивным, так и к негативным чувствам [18, с. 59; 34, р. 4].

Эта модель лежит в основе теста MSCEIT, который считается наиболее строгим инструментом измерения ЭИ как когнитивной способности [18, с. 61].

У большой известности смешанных моделей есть и обратная сторона. Модель Д. Гоулмана состоит из пяти основных компонентов: 1) знание своих эмоций (самосознание); 2) управление своими эмоциями (саморегуляция); 3) самомотивация; 4) распознавание эмоций других людей (эмпатия); 5) управление взаимоотношениями (социальные навыки) [18, с. 60; 34, р. 5]. Включение в структуру ЭИ самомотивации и личностных черт привело к тому, что, по меткому замечанию некоторых

критиков, конструкт стал зонтичным, утратив четкие операциональные границы и фактически превратившись в синоним хорошего характера или общей социальной успешности [24, с. 22].

Модель Р. Бар-Она также относится к смешанным, но делает акцент на эмоционально-социальных компетенциях, влияющих на общее благополучие и адаптацию. Бар-Он выделил пять основных сфер: 1) внутриличностная (самоанализ, самооценка, независимость); 2) межличностная (эмпатия, социальная ответственность); 3) адаптивность (решение проблем, связь с реальностью, гибкость); 4) управление стрессом (стрессоустойчивость, контроль импульсивности); 5) общее настроение (оптимизм, счастье) [24, с. 21; 34, р. 5]. Им был разработан опросник EQ-i, широко используемый для самооценки эмоционального интеллекта.

В рамках «черной» модели К. В. Петридеса и А. Фернхема эмоциональный интеллект рассматривается как устойчивая черта личности, расположенная на нижних уровнях иерархии личности и измеряемая через самоотчеты [34, р. 4]. Этот подход обращает внимание на субъективное восприятие индивидом своих эмоциональных способностей.

В российской психологии значительный вклад внесла двухкомпонентная модель Д. В. Люсина, отличающаяся тем, что четко разводит способности, направленные на себя и на других. Автор предложил различать внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект. Первый направлен на понимание и управление собственными эмоциями, а второй – на понимание и управление эмоциями других людей. Каждый из этих компонентов, в свою очередь, состоит из способности к пониманию эмоций и к управлению ими [24, с. 23; 18, с. 61]. Созданный на основе этой модели опросник «ЭМИн» стал важным инструментом для исследований на русскоязычных выборках [24, с. 23]. И. Н. Андреева рассматривает ЭИ как часть социального интеллекта и выделяет в нем способности к осознанной регуляции эмоций, пониманию эмоций, ассимиляции эмоций в мышлении, различению и выражению эмоций [18, с. 61]. Д. В. Ушаков в своей структурно-динамической теории подчеркивает роль социального опыта и имплицитного научения в его формировании [24, с. 23].

Таким образом, анализ литературы показывает, что эмоциональный интеллект – это многомерный конструкт, объединяющий способности к пониманию и управлению эмоциями. Дискуссия между сторонниками моделей способностей и смешанных моделей – это не просто академический спор. Она определяет и методы диагностики (объективные тесты, такие как MSCEIT, против опросников самоотчета, таких как EQ-i, TEIQue, ЭМИн), и стратегии развития ЭИ (тренировка конкретных навыков против развития всей личности).

В структуре ЭИ особое место занимает способность к пониманию другого – *эмпатия*. Если эмоциональный интеллект можно представить как набор когнитивных инструментов для работы с эмоциональной информацией, то эмпатия считается, пожалуй, самым тонким и сложным из этих инструментов. Она позволяет не просто распознать или классифицировать эмоцию другого человека, но и субъективно прочувствовать ее, что делает межличностные отношения более глубокими и гармоничными [7, с. 2]. За кажущейся простотой житейского понимания эмпатии как умения сопереживать скрывается сложнейший психологический конструкт, вызывающий серьезные научные дискуссии. Выступает ли она эмоциональным заражением, когнитивной реконструкцией чужого сознания или актом деятельной

помощи? Ответ на этот вопрос определяет не только теорию, но и практику развития эмпатии.

Термин «эмпатия» был введен Э. Титченером в 1909 г. для перевода немецкого *empfindung* (чувствование, проникновение) [31, р. 2]. С тех пор понятие обросло множеством уточняющих определений: сопереживание, сочувствие, сострадание, эмпатические реакции. Т. П. Гаврилова систематизировала подходы к пониманию эмпатии, выделив ее как способность проникать в психику другого человека, как вид чувственного познания через проекцию и идентификацию, как аффективную связь с другими людьми и как профессионально значимое качество личности [7, с. 3]. В зарубежной науке отмечаются следующие исследователи: К. Роджерс, рассматривавший эмпатию как условие личностного роста, М. Хоффман, создавший теорию стадийного развития эмпатии, и К. Батсон, изучавший связь эмпатии с альтруистическим поведением [29, с. 30–31].

В современной психологии утвердилась трехкомпонентная модель, различающая аффективную, когнитивную и поведенческую эмпатию. Аффективная эмпатия (эмоциональная) – это непосредственный эмоциональный отклик на состояние другого человека, проявляющийся в форме сопереживания и сочувствия. Нейробиологические исследования последних десятилетий предполагают, что в ее основе лежит работа системы зеркальных нейронов. Она обеспечивает автоматическое, дорефлексивное отзеркаливание состояния другого, создавая нейрофизиологическую базу для эмоционального резонанса, наблюдаемого уже у младенцев [31, р. 2; 29, с. 34]. Когнитивная эмпатия – это способность понимать точку зрения другого, его мысли и чувства, принимать его позицию. Этот вид тесно связан с развитием теории сознания (*theory of mind*) и децентрацией. М. Davidov с соавторами различают имплицитное понимание чужих эмоций, основанное на автоматических процессах и доступное уже в младенчестве, и эксплицитное, рефлексивное понимание, развивающееся в старшем возрасте [31, р. 5]. В нейронауке когнитивную эмпатию связывают с активностью вентромедиальной префронтальной коры [29, с. 35]. Действенная эмпатия (поведенческая) проявляется в конкретных актах помощи, содействия, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого, считаясь мотивационной основой просоциального поведения [7, с. 6; 29, с. 31].

Важным уточнением выступает различение эмпатии, направленной на себя (личностный дистресс), и на другого (эмпатическая забота). В первом случае восприятие страданий другого вызывает у субъекта собственный дискомфорт, напряжение и желание его устранить. Во втором – возникает сострадание и побуждение помочь именно объекту эмпатии [7, с. 4; 29, с. 32]. Исследования показывают, что за проявление эмпатической заботы в головном мозге отвечает вентромедиальная префронтальная кора, которая также участвует в регуляции эмоций, связанных с родительской заботой [29, с. 33].

Наиболее разработанная теория стадийного развития эмпатии принадлежит М. Хоффману, который выделил четыре последовательные стадии, тесно связанные с когнитивным развитием ребенка.

1. Глобальная эмпатия, характерная для младенчества, проявляется в эмоциональном заражении, когда младенец реагирует плачем на плач другого ребенка. Это неосознаваемая, автоматическая реакция, основанная на механизме моторного резонанса, при которой ребенок еще не различает себя и другого [31, р. 3–4].

2. Эгоцентрическая эмпатия, возникающая на втором году жизни, характеризуется появлением способности различать собственные и чужие переживания, помощь другому теми способами, которые были бы эффективны для самого ребенка [31, р. 4].

3. Эмпатия к переживаниям другого, формирующаяся в возрасте 2–3 лет с развитием способности принимать роль другого и понимать, что у человека могут быть собственные чувства и потребности.

4. Эмпатия к общему состоянию другого, возникающая в позднем детстве, характеризуется пониманием того, что люди могут испытывать сложные, длительные переживания, связанные с их жизненной ситуацией, даже если в этот момент они не проявляют явных эмоций [31, р. 9].

Развитие эмпатии – это результат сложного взаимодействия нейробиологических и социальных механизмов. Помимо работы зеркальных нейронов, важны психологические механизмы: эмоциональное заражение (автоматическое разделение эмоций другого), идентификация (отождествление себя с другим), децентрация (способность отойти от собственной эгоцентрической позиции и принять точку зрения другого), принятие роли (целенаправленное моделирование позиции другого) [7, с. 5–6]. Среди социальных факторов главное место занимает семейное воспитание. Лонгитюдные исследования подтверждают, что чувствительное, поддерживающее и отзывчивое воспитание, особенно чувствительность матери к дистрессу ребенка, предсказывает более высокий уровень эмпатии у детей в возрасте 6 лет, который, в свою очередь, связан с более высоким уровнем сострадательной заботы о других в ранней взрослости [32, р. 10].

Несмотря на прогресс в изучении, в области эмпатии сохраняются некоторые дискуссионные вопросы. Во-первых, сроки возникновения подлинной эмпатии: является ли она продуктом развития самосознания на втором году жизни, как полагал М. Хоффман, или ее зачатки можно наблюдать уже в младенчестве, задолго до появления рефлексивного самосознания [31, р. 7–8]. Во-вторых, соотношение универсальных механизмов и культурной вариативности: исследования в разных культурах показывают сходные паттерны развития, что говорит о наличии универсальных эволюционных механизмов, но конкретные формы выражения эмпатии могут значительно различаться под влиянием культурных норм и практик социализации [31, р. 10]. В-третьих, связь эмпатии с моралью: данные нейронауки указывают на то, что у эмпатии и моральных суждений есть общая нейробиологическая основа, но считается ли эмпатия нужным условием морального развития, или она может порождать пристрастность и мешать справедливым решениям, остается предметом дискуссий [29, с. 34–35].

Таким образом, эмпатия предстает как многомерный феномен, объединяющий аффективные, когнитивные и поведенческие компоненты, закономерно развивающиеся в онтогенезе под влиянием как универсальных нейробиологических механизмов, так и специфических социальных факторов, прежде всего семейного воспитания. Понимание ее структуры, видов и механизмов развития создает основу для рассмотрения более широкой проблемы развития эмоциональных способностей личности.

Компоненты эмоционального интеллекта – распознавание, понимание и регуляция эмоций, а также эмпатия, – не считаются абстрактными, врожденными способностями. Они формируются, закрепляются или искажаются в конкретном социальном контексте, у них есть своя возрастная динамика. Понимание закономерностей

этого процесса необходимо для выявления сенситивных периодов и разработки эффективных психолого-педагогических стратегий.

Развитие эмоциональной сферы – это нелинейный процесс. Л. С. Выготский указывал на кризисные периоды, когда эмоции утрачивают свою непосредственную «диктующую силу» над поступками ребенка, уступая место осознанной регуляции [28, с. 2]. Именно в дошкольном возрасте, как подчеркивал А. В. Запорожец, происходит переход от ситуативных эмоциональных реакций к формированию устойчивых высших чувств – моральных, эстетических, интеллектуальных. Это связано с перемещением доминирующих центров из подкорковых структур в кору, из-за чего эмоции становятся более осознанными, что делает указанный период сенситивным для целенаправленного развития ЭИ [2, с. 199]. Если к пяти годам ребенок в основном замечает яркие эмоции других людей, то к шести он уже способен не только различать разные эмоциональные состояния, но и учитывать их в своем поведении, откликаясь на просьбу о помощи [23, с. 2]. В подростковом возрасте потребность в эмоциональном понимании и принятии со стороны сверстников достигает пика, что требует стремления к полному пониманию и принятию друг друга [19, с. 5]. Тем не менее именно в этом возрасте появляются новые риски, связанные с цифровой активностью: исследования показывают, что подростки, увлеченные компьютерными технологиями, показывают сниженный уровень эмпатии по сравнению с менее вовлеченными в цифровую среду сверстниками [19, с. 10–11].

Выделяется комплекс факторов, влияющих на развитие эмоциональных способностей. Их можно разделить на несколько групп. Биологические предпосылки содержат эмоциональный интеллект родителей, свойства темперамента, эмоциональную восприимчивость. Исследования показывают, что у женщин, согласно многим данным, более высокие показатели эмоционального интеллекта, что может объясняться их большей открытостью к выражению эмоций и проявлению эмпатии [28, с. 2; 33, р. 22]. Важны семейные факторы: качество взаимодействия матери с ребенком, особенно отсутствие враждебности, эмоциональный климат, стиль воспитания и качество привязанности выступают значимыми предикторами развития самоэффективности в регуляции эмоций спустя многие годы [30, р. 9–10]. Когнитивные факторы также значимы: знание эмоций, т. е. умение идентифицировать и называть их, и способность к поддержанию цели как форма когнитивного контроля выступают предикторами развития регуляторных убеждений в эмоциональной сфере [30, р. 10–11]. Наконец, средовые факторы в широком контексте, такие как образовательная среда, участие во внеклассных мероприятиях, взаимодействие с педагогами, а также характер и интенсивность цифровой активности, вносят свой вклад в формирование эмоционального интеллекта [33, р. 20–21; 19, с. 10].

Исследования показывают, что целенаправленная психолого-педагогическая работа может давать значимые результаты в развитии эмоциональных способностей. Отмечаются следующие наиболее эффективные подходы:

1. Полихудожественная деятельность – это синтез разных видов искусства (художественной литературы, живописи, театрализованной деятельности, музыки), который дает возможность ребенку проживать и осознавать различные эмоциональные состояния. Посещение выставок, театра, обсуждение картин, проигрывание этюдов на изображение различных эмоций развивают эмпатию и понимание эмоциональных состояний [2, с. 201–202].

2. Нейропсихологический подход – использование нейроигр и телесно-ориентированных приемов, таких как упражнения на снятие психоэмоционального

и мышечного напряжения, развитие мыслительных способностей, осознание языка собственного тела и саморегуляция поведения; развивает скорость переработки информации, внимательность, память, мышление и эмоциональную идентичность [5, с. 433–435].

3. Работа с семьей, включение родителей в совместную творческую деятельность с детьми, гармонизирует отношения и создаст эмоционально насыщенную среду для развития [9, с. 28–29].

Важной задачей становится также развитие «цифровой эмпатии» – не запрет цифровых технологий, а обучение ребенка осознанному и эмпатичному взаимодействию в цифровой среде, чтобы он мог пользоваться ими, а не жить за счет них и ради них [19, с. 10].

Несмотря на значительный объем исследований, некоторые важные вопросы остаются открытыми. Первый касается соотношения универсальных закономерностей и индивидуальных траекторий развития. Исследования показывают, что одни и те же факторы, например материнское невраждебное взаимодействие, могут по-разному предсказывать развитие самооффективности в регуляции различных эмоций, таких как гнев и уныние, что указывает на сложную, дифференцированную природу развития эмоциональных способностей [30, р. 11]. Второй вопрос касается двойственной роли цифровой среды: считается ли она исключительно фактором риска или может стать ресурсом для развития при правильной организации деятельности? Поиск баланса и разработка принципов здорового взаимодействия с цифровыми технологиями – значимая исследовательская задача [19, с. 4]. Третий вопрос об устойчивости результатов коррекции. Насколько долгосрочны изменения, полученные в результате психолого-педагогических программ? Хотя исследования показывают значимые сдвиги после реализации программ, вопрос о долгосрочной устойчивости этих изменений требует лонгитюдных исследований [5, с. 435]. Четвертый вопрос касается механизмов развития: влияют ли выявленные предикторы непосредственно на формирование убеждений о собственной эмоциональной компетентности или опосредованно – через развитие реальных способностей к эмоциональной регуляции [30, р. 11]. Нейробиологические исследования указывают на важность лимбической системы и моноаминовых нейромодуляторов в эмоциональной регуляции, что ставит вопрос о соотношении нейробиологических и социальных механизмов развития [13, с. 1].

Исходя из проведенного анализа, сделаем вывод, что развитие эмоциональных способностей – это сложный, многофакторный процесс, со своей возрастной динамикой, он зависит от взаимодействия биологических предпосылок, семейных факторов, образовательной среды и, в современных условиях, цифровой активности ребенка. В этом процессе значима семья, которая выступает первым и главным институтом, формирующим эмоциональный опыт ребенка. Именно она может либо создать основу для гармоничного эмоционального развития, либо стать источником стойких нарушений. В следующей части статьи мы подробно рассмотрим, какие есть модели и стили семейного воспитания, как конкретно они влияют на становление личности и ее эмоциональной сферы.

Современные исследования стилей родительского воспитания. Рассматривая модели и стили семейного воспитания, мы сталкиваемся с методологической проблемой: как описать и классифицировать то многообразие отношений, которые складываются между родителями и детьми? Значение семейного воспитания в раз-

витии ребенка трудно переоценить: именно в семье закладываются основы личности, она служит для ребенка первой моделью общества [15, с. 16]. В психологии семьи накоплен огромный эмпирический материал, но, как ни парадоксально, единой общепринятой классификации стилей воспитания до сих пор нет. Анализ существующих подходов выделяет несколько оснований, по которым строятся эти классификации, можно увидеть, как менялось представление о «правильном» родительстве.

Наиболее влиятельной считается двухфакторная модель, предложенная Д. Баумринд и затем уточненная Э. Маккоби и Дж. Мартин. Она описывает родительское поведение через два независимых измерения: эмоциональная отзывчивость, т. е. принятие и теплота против холодности и отвержения, и требовательность или контроль, т. е. наличие высоких ожиданий и дисциплины против попустительства [15, с. 18]. Комбинация этих параметров дает четыре классических стиля, последствия которых хорошо изучены.

1. Авторитетный стиль, характеризующийся высоким уровнем контроля в сочетании с теплотой и поддержкой самостоятельности, последовательно связывается с наиболее позитивными исходами развития: дети социально адаптированы, уверены в себе, способны к самоконтролю.

2. Авторитарный стиль, отличающийся высоким контролем и эмоциональной холодностью, ассоциируется с подавлением инициативы, замкнутостью и тревожностью.

3. Либеральный или снисходительный стиль, отличающийся низким контролем при теплоте и принятии, ведет к трудностям саморегуляции, импульсивности и непослушанию.

4. Безразличный стиль с низкими показателями по обоим измерениям, признается наиболее неблагоприятным, провоцируя агрессивные и асоциальные проявления [15, с. 18; 11, с. 240].

Помимо этой параметрической модели, есть типологические подходы, построенные на других основаниях. Д. Эдлер предложил более детальную градацию, описав спектр стилей от автократичного до игнорирующего [15, с. 18–19]. Д. Стевенсон-Хайнд и Д. Симсон сосредоточились на типологии материнского поведения, выделив образы спокойной матери, «социальной матери» и экзальтированной матери с непредсказуемыми реакциями [11, с. 241].

Отечественная психология предлагает более детализированные классификации. Л. Г. Саготовская исходила из ценностного отношения к ребенку – от признания его главной ценностью до восприятия как помехи [11, с. 241–242]. А. В. Петровский анализировал распределение власти в семье, выделяя диктат, опеку, конфронтацию, мирное сосуществование и сотрудничество [11, с. 242]. А. И. Захаров рассматривал воспитание через эмоциональную вовлеченность, стиль контроля, последовательность и общую атмосферу [11, с. 242]. В рамках клинического подхода Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис описали пять типов дисгармоничного воспитания, которые считаются факторами риска формирования психогений и нарушений поведения: 1) гипопротекция (безнадзорность); 2) доминирующая гиперпротекция (мелочный контроль); 3) потворствующая гиперпротекция (воспитание по типу «кумир семьи»); 4) эмоциональное отвержение; 5) повышенная моральная ответственность [6, с. 98–99]. А. Я. Варга и В. В. Столин выделили четыре типа родительского отношения: 1) принимающе-авторитарный; 2) отторгающий с элементами ин-

фантилизации; 3) симбиотический; 4) симбиотически-авторитарный, сочетающий эмоциональную зависимость с тотальным контролем [6, с. 99–100].

Анализ этих подходов показывает, что они не столько противоречат, сколько дополняют друг друга, высвечивая разные грани сложного феномена детско-родительских отношений. Тем не менее дискуссионным остается вопрос о соотношении «чистых» теоретических типов и реальной практики. В жизни стили редко встречаются в идеальном виде: отец и мать могут придерживаться разных стратегий, в семье может быть одновременно несколько стилей отношения к ребенку [15, с. 24]. Он может меняться с возрастом ребенка и под влиянием социально-экономических факторов [11, с. 246]. Кроме того, много значат личностные особенности самих родителей и их неосознаваемые мотивы, такие как воспитательная неуверенность, фобия утраты ребенка или проекция на него собственных нежелательных качеств [21, с. 29–31]. Важно также учитывать, что традиционные классификации часто рассматривают только позицию родителя, оставляя ребенка пассивным объектом воспитательных воздействий, тогда как на самом деле ребенок активно участвует в построении отношений [11, с. 239].

Помимо этого, современные социокультурные трансформации вносят коррективы в классические модели. Т. А. Мамишев отмечает, что в постиндустриальном обществе появляются такие феномены, как интенсивное материнство и сверхвключенное родительство, характеризующиеся ярко выраженным детоцентризмом и требованием от родителей одновременно карьерной успешности и максимальной вовлеченности в воспитание [17, с. 151–152]. О. Н. Безрукова, анализируя распределение воспитательных функций, выделяет традиционную, солидарную, делегирующую (когда воспитание передается другим) и неопределенную модели [17, с. 150].

Таким образом, задача исследователя сегодня не просто навесить на семью ярлык того или иного стиля, а провести глубокий анализ уникального сочетания параметров семейной системы: эмоциональной близости, требований, последовательности, ценностных ориентаций и личностных особенностей всех ее членов [15, с. 24]. Именно такой содержательный анализ дает понять, как конкретная модель воспитания влияет на развитие личности ребенка, в том числе на его эмоциональные способности.

Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности. Межличностные отношения в семье, прежде всего детско-родительские, оказывают фундаментальное влияние на формирование личности ребенка [6, с. 97]. Усваивая ценности и нормы семьи, копируя поведенческие паттерны родителей, ребенок выстраивает свой «образ Я», систему самооценки и отношений с миром [6, с. 100]. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что психическое развитие и здоровье детей целиком зависит от их родителей, от того, насколько они умеют создать для детей психологический комфорт [11, с. 239]. Цель: проанализировать, как различные стили воспитания и родительские ошибки влияют на основные сферы личности: самооценку, эмоциональную регуляцию и социализацию.

Обобщая данные исследований, можно выстроить следующую картину влияния базовых стилей воспитания. Авторитарный стиль, характеризующийся высоким уровнем контроля в сочетании с теплыми отношениями, формирует адекватную, высокую самооценку, уверенность в себе и самопринятие [25, с. 97–98]. В эмоционально-волевой сфере такие дети отличаются эмоциональной устойчивостью, хо-

рошим самоконтролем и способностью к эмпатии [6, с. 97–98]. В социализации они проявляют высокую адаптацию, ответственность и инициативность [6, с. 98].

Авторитарный стиль с его жесткими требованиями и эмоциональной холодностью ведет к формированию заниженной или противоречивой самооценки, неуверенности и зависимости от внешней оценки [25, с. 98]. Эмоциональная сфера характеризуется замкнутостью, тревожностью, раздражительностью, подавленной агрессией либо вспышками гнева [6, с. 97–98]. В поведении это проявляется как пассивность и безынициативность, или, в качестве протеста, как бунтарство и конфликтность [6, с. 98].

Либеральный (попустительский) стиль, при котором теплота сочетается с отсутствием контроля, формирует неадекватную, чаще завышенную, самооценку из-за отсутствия четких ориентиров [25, с. 98]. У детей появляются трудности саморегуляции, импульсивность и эмоциональная неустойчивость [6, с. 97–98]. Поведенчески это выражается в непослушании, проблемах с дисциплиной и трудностях в следовании социальным нормам [6, с. 98].

Индифферентный или отвергающий стиль, характеризующийся эмоциональной холодностью и безнадзорностью, приводит к крайне низкой самооценке, ощущению собственной ненужности и формированию «выученной беспомощности» [6, с. 98; 21, с. 30]. Эмоционально такие дети холодны, тревожны, агрессивность выступает здесь как способ защиты. Социализация нарушается, что ведет к асоциальному поведению, склонности к делинквентности и глубокому чувству одиночества [6, с. 98].

Тем не менее связь «стиль воспитания – результат» далеко не всегда прямолинейна. Исследование Е. В. Кригер и Е. В. Бахадовой, сравнившее семьи благополучных и девиантных подростков, выявило интересный парадокс: у родителей девиантных подростков показатели осознанного родительства, такие как семейные ценности и родительские чувства, значимо ниже, чем у родителей благополучных подростков, и авторитет родителей в глазах девиантных подростков также ниже. При этом сами девиантные подростки, несмотря на сложные отношения, ценят семью выше, чем их благополучные сверстники, что объясняется авторами охранительной позицией по отношению к витальным ценностям. Это указывает на сложную, иногда парадоксальную динамику ценностного сознания, где декларируемые ценности могут расходиться с реальным поведением [14, с. 162–163].

Еще более глубокие деформации личности возникают при выраженных родительских ошибках и паттернах дисгармоничного воспитания по Э. Г. Эйдемиллеру. Так, потворствующая гиперпротекция, или воспитание по типу «кумир семьи», формирует демонстративные и гипертимные черты характера и высокий уровень притязаний, не подкрепленный достаточным упорством, что ведет к фрустрации при первых же трудностях [6, с. 98; 21, с. 30]. Доминирующая гиперпротекция с ее мелочным контролем воспитывает несамостоятельность, безынициативность и нерешительность [6, с. 98]. Эмоциональное отвержение, наиболее травмирующий тип, ведет к формированию эпилептоидной акцентуации, тревожных, агрессивных либо эмоционально-холодных личностей, неспособных к глубокой привязанности, а также к невротическим расстройствам [6, с. 99; 21, с. 30]. Повышенная моральная ответственность, когда на ребенка возлагаются непосильные обязанности, развивает тревожно-мнительные черты и невротические состояния [6, с. 99; 21, с. 30].

Рассматривая формирование самооценки и самоотношения как основной аспект становления личности, надо подчеркнуть, что эти структуры во многом определя-

ются характером родительского отношения. Самооценка ребенка напрямую зависит от отношений к нему родителей, и самоотношение до определенного периода считается отражением отношения к нему взрослых [11, с. 239; 15, с. 24]. В типологии А. Я. Варги и В. В. Столина указывается, что при отторжении с элементами инфантилизации у детей формируются заниженная самооценка, тревожность, неуверенность, а при симбиотическом стиле ребенок вырастает безответственным и неуверенным в себе [6, с. 99–100].

Важным элементом личностного развития выступает социализация, фундамент которой закладывается именно в семье [10, с. 21]. Личный пример родителей служит главным инструментом передачи социального опыта [11, с. 237–238]. Анализ современных методов семейного воспитания показывает, что есть различные подходы, ведущие к разным результатам социализации. К примеру, подход «Ребенок должен» с завышенными требованиями ведет к напряжению и социальным затруднениям, а подход «Правил нет. Вседозволенность» без границ ведет к агрессии и бессилию. Для коррекции таких подходов предлагаются игровые технологии, социально-педагогические тренинги, педагогическое консультирование, арт-технологии, направленные на развитие родительской рефлексии и улучшение детско-родительских отношений [1, с. 162–165].

Таким образом, семья считается не просто одним из факторов, а матрицей, в которой формируются базовые структуры личности. Авторитетный стиль создает основу для здоровой, автономной и социально адаптированной личности. Дисгармоничные же стили и родительские ошибки приводят к формированию различных дезадаптивных паттернов – от тревожности и неуверенности до агрессивности и асоциального поведения. Понимание этих системных влияний подводит нас к более детальному рассмотрению того, как семейная среда специфически воздействует на развитие эмоциональных способностей.

Механизмы развития эмоциональных способностей личности в семье. Рассмотренные модели воспитания и их общее влияние на личность создают основу для понимания того, как именно в семье развиваются или искажаются конкретные эмоциональные способности – распознавание и понимание эмоций, эмпатия, эмоциональная регуляция. Они неабстрактные, формируются в ежедневном опыте взаимодействия с близкими, в эмоциональном климате семьи. Эмоциональная зрелость считается базовым условием гармоничного контакта с собой и окружающими, именно в семье закладываются ее основы: ребенок учится распознавать, выражать и регулировать свои эмоции, приобретает первый опыт эмпатии и эмоциональной близости [20, с. 1–2].

Эмоциональная компетентность родителей выступает важнейшей детерминантой качества семейных отношений и опосредованно эмоционального развития детей. Эмпирически подтверждено, что супруги с высоким уровнем ЭИ, составившие 17 % одной из выборок, показывают удовлетворенность браком, ориентированы на общение и поддержку детей, тогда как низкий уровень ЭИ, выявленный у 33 %, связан с конфликтами и неудовлетворенностью семейными отношениями [27, с. 187–188]. Эмоционально зрелый родитель, по мнению Г. А. Евлампьевой, отличается пониманием эмоционального состояния ребенка, отзывчивостью, эмоциональной доступностью и способностью к сотрудничеству. Он может задавать общий положительный тон семейной жизни и регулировать свой эмоциональный стиль в зависимости от возрастных и индивидуальных потребностей ребенка [8, с. 102, 106]. Эмпатийный

родитель, обладающий гуманистической эмпатией, способен чувствовать состояние ребенка и адекватно реагировать на его эмоциональные сигналы [8, с. 104].

Механизмы передачи эмоциональных способностей от родителей к детям многообразны: 1) прямое научение через объяснение чувств и проговаривание эмоций, и моделирование, когда ребенок копирует способы реагирования родителей в стрессовых ситуациях, и эмоциональное заражение, когда он «впитывает» общий эмоциональный фон семьи; 2) создание безопасной эмоциональной среды, где ребенок может свободно выражать свои чувства, не боясь осуждения или наказания, считается основным условием для развития здоровой эмоциональной регуляции. К условиям, необходимым для здорового эмоционального развития, относятся безусловная любовь, уважение к личности ребенка, совместное времяпрепровождение, стабильность и разумный контроль со стороны родителей. Неудовлетворение этих потребностей ведет к неврозам, тревожности, гиперактивности [20, с. 2].

Эмпирические исследования показывают связь конкретных стилей воспитания с эмоциональными нарушениями у детей. При потворствующей гиперпротекции наблюдается достоверно высокий уровень школьной тревожности. При нарушении ролевых установок в семье, когда ребенок вынужден заботиться о родителе, у ребенка проявляются трудности с опознаванием и осмысленностью эмоций. Наиболее тяжелые последствия выявлены при нарушении эмоционального контакта с родителями и эмоциональном отвержении – высокая агрессивность и низкая эмпатия [10, с. 25–26]. Исследования также устанавливают связь типов детско-родительских отношений с возникновением определенных видов страхов: при эмоциональном отвержении доминируют медицинские и социальные страхи, при авторитарной гиперсоциализации – страхи наказания и несоответствия ожиданиям, при инфантилизации – страхи одиночества и смерти [12, с. 50–51]. При более эмоционально близких отношениях в семье наблюдается низкий уровень тревожности у детей [22, с. 3–4].

При этом важно подчеркнуть, что на эмоциональное состояние ребенка влияет не только объективный стиль воспитания, но и то, как он субъективно воспринимает семейную ситуацию. Позитивное восприятие родителей и отношений с ними связано с формированием позитивных эмоциональных свойств, тогда как неблагоприятное восприятие семейной ситуации, даже если объективно она не считается катастрофической, коррелирует с высоким уровнем тревожности, общей неудовлетворенностью и нервно-психическим напряжением [26, с. 73–76].

Несмотря на выявленные связи, некоторые значимые вопросы остаются открытыми. Первый касается направленности влияния: большинство исследований рассматривают семью как независимую переменную, а эмоциональные способности ребенка – как зависимую, но возможна и обратная связь, когда эмоциональные характеристики ребенка, например, трудный темперамент, могут влиять на формирование определенного стиля воспитания. Второй вопрос связан с культурной спецификой. Классические модели, созданные на Западе в середине XX в., нуждаются в ревизии. Считается ли авторитарный стиль столь же однозначно негативным в культурах, где ценятся послушание и уважение к старшим? Как трансформация родительства в современном обществе, появление таких феноменов, как интенсивное материнство и сверхвключенное родительство, влияют на эмоциональное развитие современных детей? [17, с. 151–152]. Третий вопрос касается механизмов передачи: развивается ли эмпатия и эмоциональный интеллект через прямое научение, моделирование по-

ведения родителей или через создание безопасной эмоциональной среды, в которой эти способности могут развиваться естественным образом? Четвертый вопрос об устойчивости изменений. Экспериментальные программы, состоящие из совместной деятельности детей и родителей, тренингов эмоциональной компетентности, показывают свою эффективность в краткосрочной перспективе. Так, в одном исследовании доля подростков с высоким уровнем EQ увеличилась с 17 % до 47 % после реализации комплексной программы [9, с. 15–16, 27]. Тем не менее вопрос о долгосрочной устойчивости этих изменений и их влиянии на дальнейшую жизнь ребенка требует лонгитюдных исследований.

Несмотря на это, уже сегодня можно обозначить конкретные пути оптимизации эмоционального развития детей в семье. Отметим наиболее перспективные направления:

1. Повышение эмоциональной компетентности родителей через психологическое просвещение и тренинги. Развитие у родителей эмпатии и навыков рефлексии собственных чувств создает основу для более гармоничного взаимодействия с ребенком [8, с. 106–107; 27, с. 189].

2. Организация совместной эмоционально насыщенной деятельности, такой как игры, творческие проекты, чтение и обсуждение фильмов. Это создает общее эмоциональное поле, укрепляет привязанность и дает ребенку богатый опыт переживания и осознания чувств. Экспериментальные программы показывают, что включенность в эмоционально насыщенную совместную деятельность гармонизирует детско-родительские отношения, насыщает эмоциональную сферу позитивными эмоциями, способствует взаимопониманию и создает для подростка ощущение стабильности и поддержки [9, с. 28–29].

3. Целенаправленное развитие эмоциональных навыков у детей в рамках образовательных и коррекционных программ, таких как игровые методики, арт-терапия, тренинги, желательно с включением родителей в этот процесс [9, с. 20; 2, с. 202].

Таким образом, семья выступает не просто фактором, а живой средой развития эмоциональных способностей. Эмоциональный интеллект и эмпатия ребенка – это в значительной степени проекция того, как родители понимают, регулируют и выражают свои чувства, какой климат они создают и как они реагируют на эмоциональные проявления своего ребенка. Дальнейшие исследования, учитывающие сложность и нелинейность этих связей, культурный контекст и активную роль самого ребенка, допускают разработку более тонких и эффективных стратегий психолого-педагогической поддержки семьи.

Выводы. Обобщение и систематизация теоретических подходов к проблеме эмоционального интеллекта, эмпатии и стилей семейного воспитания установили основные закономерности их взаимосвязи. Резюмируя результаты проведенного анализа, можно сформулировать следующие основные выводы.

1. Эмоциональный интеллект и эмпатия считаются сложными, многоуровневыми конструктами. Концептуальное поле эмоционального интеллекта структурировано вокруг трех основных парадигм: понимание его как когнитивной способности (модели способностей), как интегративной личностной характеристики (смешанные модели) и как устойчивой черты («черные» модели). При этом для задач психолого-педагогической практики наиболее операциональной представляется двухкомпонентная модель Д. В. Люсина, дифференцирующая внутриличностный и межличностный аспекты. Анализ феномена эмпатии позволил не только подтвердить его

трехкомпонентную структуру (аффективный, когнитивный, поведенческий компоненты), но и выявить нейробиологический фундамент этого явления – систему зеркальных нейронов и активность вентромедиальной префронтальной коры. Это, в свою очередь, указывает на единство биологической предрасположенности к эмпатии и ее пластичности под влиянием социального опыта.

2. Систематизация подходов к описанию детско-родительских отношений выявила методологическую проблему: нет единой классификации стилей воспитания при наличии нескольких устойчивых параметров их описания. Базовыми измерениями, проходящими через большинство моделей, считаются эмоциональная близость и степень родительского контроля (двухфакторная модель Д. Баумринд). Тем не менее для более тонкого анализа нужны и другие критерии, такие как распределение власти, ценностное отношение к ребенку и глубина эмоциональной вовлеченности, описывающие паттерны дисгармоничного воспитания как факторы риска. Проведенный анализ показал, что в реальной практике эти модели редко бывают в чистом виде, динамично изменяясь под влиянием возраста ребенка и социокультурного контекста, включая современные феномены интенсивного родительства.

3. В процессе анализа эмпирических данных подтверждена определяющая роль семьи как первичного пространства эмоционального развития. Выявлена устойчивая зависимость: авторитетный стиль воспитания, основанный на диалоге и уважении к автономии ребенка, коррелирует с формированием эмоционально устойчивой личности с адекватной самооценкой и развитой эмпатией. Напротив, дисгармоничные паттерны воспитания выступают прогностическими факторами эмоциональных нарушений. Так, авторитарный стиль связан с подавлением эмоциональной сферы, либеральный – с трудностями саморегуляции. Наиболее травмирующим фактором, опираясь на рассмотренные исследования, считается эмоциональное отвержение, приводящее к агрессивности, низкой эмпатии и формированию невротических черт. При этом выявлена специфичность связей: потворствующая гиперпротекция ведет к тревожности, а нарушение ролевых установок – к трудностям идентификации эмоций.

4. Обобщая результаты исследования можно выделить основные закономерности взаимосвязи семейного воспитания и эмоционального развития. Во-первых, формирование эмоциональных способностей – это многофакторный процесс, где семья выступает системообразующим элементом. Во-вторых, эмоциональный опыт от родителей к детям транслируется как на осознаваемом уровне (через научение и моделирование), так и неосознаваемом (через эмоциональное заражение и формирование общего фона безопасности). В-третьих, критическим условием выступает эмоциональная компетентность самих родителей, определяющая качество детско-родительского взаимодействия. Наконец, характер этого взаимодействия всегда преломляется через субъективное восприятие ребенка, которое может выступать более значимым предиктором его эмоционального благополучия, чем объективные параметры стиля воспитания.

Выявленные во время анализа дискуссионные аспекты открывают направления для дальнейших исследований. Основным из них считается преодоление линейного взгляда на детско-родительские отношения и изучение реципрокного влияния, при котором эмоциональные особенности ребенка могут модифицировать родительское поведение. Кроме того, высокая динамика современных социокультурных процессов ставит вопрос о пересмотре классических моделей воспитания с учетом таких

явлений, как цифровизация семейной коммуникации и трансформация гендерных ролей. Наконец, значимым остается проведение лонгитюдных исследований для верификации долгосрочной эффективности существующих коррекционных программ.

Полученные теоретические обобщения могут быть основой для разработки адресных программ психолого-педагогической поддержки семьи. В частности, результаты подчеркивают необходимость смещения фокуса с простого информирования родителей на развитие их эмоциональной компетентности и рефлексивных навыков. Перспективным инструментом такой работы выступает организация совместной, эмоционально насыщенной деятельности в диаде «родитель-ребенок», а также интеграция родителей в процесс целенаправленного развития эмоциональных навыков у детей в образовательной среде.

Проведенное исследование рассматривает семью не как один из многих факторов, а как уникальную живую среду, в которой эмоциональная культура родителей проецируется на личность ребенка, формируя основы его эмоционального интеллекта и эмпатии. Учет сложной, нелинейной природы этих взаимосвязей открывает перспективы для создания более эффективных стратегий психологической профилактики и поддержки семьи в вопросах эмоционального развития детей.

Список источников

1. Аветисян М. Применение современных методов воспитания в семьях с различными подходами к процессу социализации личности ребенка // Научный Арцах. – 2020. – № 1. – С. 162–167.
2. Аникина А. П., Барabanова М. С. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников // Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 197–204. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-3-197-204
3. Андронникова О. О., Герасимова П. С. К вопросу о роли социального интеллекта в социализации личности // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 120–125.
4. Антоненко К. С., Игнатович С. С. Детско-родительские отношения как фактор психического развития ребенка в раннем детстве // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4, № 3. – С. 92–102. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-92-102
5. Батенова Ю. В., Филиппова О. Г. Оценка эффективности программы когнитивно-эмоционального развития детей при подготовке к школьному обучению в эпоху цифровой активности // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1. – С. 423–440.
6. Беляева Н. И. Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка // In situ. – 2016. – № 4. – С. 96–100.
7. Воробьева Е. В., Володенко Д. В., Зайцева Л. А. [и др.] Уровень, содержание и способ выражения эмпатии у студентов-психологов и студентов-юристов в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями / Е. В. Воробьева, Д. В. Володенко, Л. А. Зайцева, К. А. Товстообрехова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 1. – С. 1–19.
8. Евлamтвева Г. А. Социально-психологические индикаторы и критерии эмоциональной зрелости родителей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – № 5. – С. 92–111.
9. Зорина С. Н., Игнатович В. К. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы подростка во взаимодействии семьи и школы // Педагогика: история, перспективы. – 2024. – Т. 7, № 1. – С. 15–37. DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-1-15-37

10. Казакова Е. В., Соколова Л. В. Сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания // Российский психологический журнал. – 2021. – № 4. – С. 18–29.
11. Киселева Н. Н., Крашенинников Е. Е. Классификация стилей и особенностей семейного воспитания на современном этапе развития института семьи // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 2. – С. 235–250. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-235-250
12. Кольцова И. В., Долганина В. В. Влияние типа детско-родительских отношений на возникновение страхов в процессе социализации детей старшего дошкольного возраста // Russian Journal of Education and Psychology. – 2020. – № 2. – С. 45–54. DOI: 10.12731/2658-4034-2020-2-45-54
13. Комлева Ю. К. Где рождаются эмоции: как формируется эмоциональный интеллект // Сибирское медицинское обозрение. – 2022. – № 2. – С. 111. DOI: 10.20333/25000136-2022-2-111
14. Кригер Е. Э., Бахадова Е. В. Ценности родительно-детских отношений девиантных подростков // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – № 1. – С. 157–167. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-1-157-167
15. Кузьмишина Т. Л., Амелина Е. С., Пермякова А. А. [и др.] Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т. Л. Кузьмишина, Е. С. Амелина, А. А. Пермякова, Е. А. Хохлова // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1. – С. 16–25.
16. Ларина А. Т. Эмоциональный интеллект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 3 (6). – С. 275–278.
17. Мамшиев Т. А. Модели родительства в современной социальной теории // Гуманитарий Юга России. – 2024. – Т. 13, № 1. – С. 146–155. DOI: 10.18522/2227-8656.2024.1.9
18. Никитина О. А., Никитина А. Р. Эмоциональный интеллект: понятие, структура, генезис // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 3. – С. 58–63.
19. Русякова Е. Е., Тимофеева Э. А., Шестакова Ю. В. [и др.] Исследование уровня эмпатии у подростков, увлеченных компьютерными технологиями. Цифровая эмпатия / Е. Е. Русякова, Э. А. Тимофеева, Ю. В. Шестакова, Д. А. Чепайкин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – С. 1–13.
20. Сажала Дариуш, Пестински Войцех. Роль семейной среды в эмоциональном развитии детей и подростков // Евразийский союз ученых (ЕСУ). Психологические науки. – 2016. – № 1 (22). – С. 121–123.
21. Слепухина Н. В. Стили и ошибки семейного воспитания в процессе социализации детей // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3, № 1. – С. 27–32. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-27-32
22. Смирнова Н. Н. Влияние детско-родительского эмоционального взаимодействия на тревожность детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62. – С. 305–308.
23. Терещенко М. Н., Микерина А. С., Колокольцева М. Д. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в условиях нестабильности цифрового общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – № 1. – С. 174–179.
24. Уваров Е. А., Горбунова А. В. Ретроспективный анализ понятия «социальный интеллект» // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2023. – Т. 22, № 1. – С. 18–26. DOI: 10.20310/1810-231X-2023-22-1-18-26
25. Феоктистова Ю. С. Теоретический анализ особенностей самоотношения детей в связи со стилем воспитания // Шаг в науку. – 2025. – № 1. – С. 96–99.

26. Черникова А. А., Обласова О. В. Влияние субъективного восприятия семьи на эмоциональную сферу подростков // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (58). – С. 70–76. DOI: 0.37386/2413-4481-2024-1-70-76
27. Шкрябко И. П., Попова А. А., Вареха Е. С. [и др.] Психологическое благополучие личности в семейном взаимодействии: особенности влияния эмоционального интеллекта // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 1. – С. 183–200. DOI: 10.15293/2658-6762.2501.09
28. Юдина М. Г. Эмоциональный интеллект как важная составляющая развития личности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 3. – С. 1–4.
29. Юдина Т. О. Эмпатия и мораль: место встречи (обзор зарубежных исследований) // Шаги/Steps. – 2017. – Т. 3, № 1. – С. 28–39.
30. Christner N. [et al.] Developmental origins of regulatory emotional self-efficacy beliefs in preadolescence: A longitudinal investigation from early childhood till adolescence // Cognitive Development. – 2024. – Vol. 72. – P. 1–15. DOI: 10.1016/j.cogdev.2024.101512
31. Davidov M. [et al.] Empathy development from birth to three: advances in knowledge from 2000 to 2025 // Infant Behavior and Development. – 2025. – Vol. 81. – P. 1–14. DOI: 10.2139/ssrn.5223343
32. Lee S. Early childhood precursors of compassionate concern for others: a 17-year longitudinal study // Journal of Positive Psychology. – 2025. – P. 3–15. DOI: 10.1080/17439760.2025.2498129
33. Martinez-Rodriguez A. Factors influencing the development of emotional intelligence in university students // European Journal of Psychology of Education. – 2025. – № 40 (2). – P. 1–33. DOI: 10.1007/s10212-025-00956-4
34. Tjimuku M. Emotional intelligence and psychological capital at work: a systematic literature review and directions for future research // Cogent Social Sciences. – 2025. – Vol. 11. – P. 1–27.

References

1. Avetisyan M. Application of modern methods of upbringing in families with different approaches to the process of socialization of the child's personality. *Scientific Artsakh*, 2020, no. 1, pp. 162–167. (In Russian)
2. Anikina A. P., Barabanova M. S. Development of emotional intelligence in older preschoolers. *Science and School*, 2020, no. 3, pp. 197–204. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-3-197-204 (In Russian)
3. Andronnikova O. O., Gerasimova P. S. On the role of social intelligence in the socialization of the individual. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2016, no. 4, pp. 120–125. (In Russian)
4. Antonenko K. S., Ignatovich S. S. Child-parent relations as a factor in the mental development of a child in early childhood. *Pedagogy: History, Prospects*, 2021, vol. 4, no. 3, pp. 92–102. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-92-102 (In Russian)
5. Batenova Yu. V., Filippova O. G. Evaluation of the effectiveness of the program of cognitive-emotional development of children in preparation for school in the era of digital activity. *Prospects for Science and Education*, 2025, no. 1, pp. 423–440. (In Russian)
6. Belyaeva N. I. The influence of the style of family education on the formation of the child's personality. *In Situ*, 2016, no. 4, pp. 96–100. (In Russian)
7. Vorobyova E. V., Volodenko D. V., Zaitseva L. A. [et al.] Level, content and method of expressing empathy among psychology students and law students in accordance with their individual psychological characteristics. E. V. Vorobyova, D. V. Volodenko, L. A. Zaitseva, K. A. Tovstobrekhnova. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 1, pp. 1–19. (In Russian)

8. Evlampieva G. A. Socio-psychological indicators and criteria for emotional maturity of parents. *Psychology. Historical-Critical Reviews and Contemporary Studies*, 2017, no. 5, pp. 92–111. (In Russian)
9. Zorina S. N., Ignatovich V. K. Psychological and pedagogical conditions for the development of the emotional sphere of a teenager in the interaction of family and school. *Pedagogy: History, Prospects*, 2024, vol. 7, no. 1, pp. 15–37. DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-1-15-37 (In Russian)
10. Kazakova E. V., Sokolova L. V. Comparative analysis of the emotional health of first-graders with different styles of family education. *Russian Psychological Journal*, 2021, no. 4, pp. 18–29. (In Russian)
11. Kiseleva N. N., Krashenninnikov E. E. Classification of styles and features of family education at the current stage of development of the institution of the family. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2025, no. 2, pp. 235–250. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-235-250 (In Russian)
12. Koltsova I. V., Dolganina V. V. The influence of the type of child-parent relations on the emergence of fears in the process of socialization of older preschool children. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2020, no. 2, pp. 45–54. DOI: 10.12731/2658-4034-2020-2-45-54 (In Russian)
13. Komleva Yu. K. Where emotions are born: how emotional intelligence is formed. *Siberian Medical Review*, 2022, no. 2, p. 111. DOI: 10.20333/25000136-2022-2-111 (In Russian)
14. Krieger E. E., Bakhadova E. V. Values of parental-child relations of deviant adolescents. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 2019, no. 1, pp. 157–167. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-1-157-167 (In Russian)
15. Kuzmishina T. L., Amelina E. S., Permyakova A. A. [et al.] Styles of family education: domestic and foreign classification. T. L. Kuzmishina, E. S. Amelina, A. A. Permyakova, E. A. Khokhlova. *Modern Foreign Psychology*, 2014, no. 1, pp. 16–25. (In Russian)
16. Larina A. T. Emotional intelligence. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2016, vol. 5, no. 3 (6), pp. 275–278. (In Russian)
17. Mamishev T. A. Models of parenthood in modern social theory. *Humanist of the South of Russia*, 2024, vol. 13, no. 1, pp. 146–155. DOI: 10.18522/2227-8656.2024.1.9 (In Russian)
18. Nikitina O. A., Nikitina A. R. Emotional intelligence: concept, structure, genesis. *Psychology and Pedagogy of Service Activities*, 2024, no. 3, pp. 58–63. (In Russian)
19. Ruslyakova E. E., Timofeeva E. A., Shestakova Yu. V. [et al.] Study of the level of empathy in adolescents passionate about computer technology. Digital empathy. E. E. Ruslyakova, E. A. Timofeeva, Yu. V. Shestakova, D. A. Chepaykin. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 6, pp. 1–13. (In Russian)
20. Zajala Dariusz, Pestzynski Wojciech. The role of the family environment in the emotional development of children and adolescents. *Eurasian Union of Scientists (ESU). Psychological Sciences*, 2016, no. 1 (22), pp. 121–123. (In Russian)
21. Slepukhina N. V. Styles and mistakes of family education in the process of socialization of children. *Pedagogy: History, Prospects*, 2020, vol. 3, no. 1, pp. 27–32. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-1-27-32 (In Russian)
22. Smirnova N. N. Influence of child-parent emotional interaction on anxiety of children of older preschool age. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 62, pp. 305–308. (In Russian)
23. Tereshchenko M. N., Mikerina A. S., Kolokoltseva M. D. Development of emotional intelligence in older preschool children in conditions of instability of digital society. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2024, no. 1, pp. 174–179. (In Russian)

24. Uvarov E. A., Gorbunova A. V. Retrospective analysis of the concept of “social intelligence”. *Psychological and Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 2023, vol. 22, no. 1, pp. 18–26. DOI: 10.20310/1810-231X-2023-22-1-18-26 (In Russian)

25. Feoktistova Yu. S. Theoretical analysis of the features of self-relationship of children in connection with the style of upbringing. *Step into Science*, 2025, no. 1, pp. 96–99. (In Russian)

26. Chernikova A. A., Oblasova O. V. The influence of the subjective perception of the family on the emotional sphere of adolescents. *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, 2024, no. 1 (58), pp. 70–76. DOI: 0.37386/2413-4481-2024-1-70-76 (In Russian)

27. Shkryabko I. P., Popova A. A., Varetza E. S. [et al.] Psychological well-being of the individual in family interaction: features of the influence of emotional intelligence. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15, no. 1, pp. 183–200. DOI: 10.15293/2658-6762.2501.09 (In Russian)

28. Yudina M. G. Emotional intelligence as an important component of personality development. *International Research Journal*, 2023, no. 3, pp. 1–4. (In Russian)

29. Yudina T. O. Empathy and morality: meeting place (review of foreign studies). *Steps/Steps*, 2017, vol. 3, no. 1, pp. 28–39. (In Russian)

30. Christner N. [et al.] Developmental origins of regulatory emotional self-efficacy beliefs in preadolescence: A longitudinal investigation from early childhood till adolescence. *Cognitive Development*, 2024, vol. 72, pp. 1–15. DOI: 10.1016/j.cogdev.2024.101512

31. Davidov M. [et al.] Empathy development from birth to three: advances in knowledge from 2000 to 2025. *Infant Behavior and Development*, 2025, vol. 81, pp. 1–14. DOI: 10/2139/ssrn.5223343

32. Lee S. Early childhood precursors of compassionate concern for others: a 17-year longitudinal study. *Journal of Positive Psychology*, 2025, pp. 3–15. DOI: 10/1080/17439760.2025.2498129

33. Martinez-Rodriguez A. Factors influencing the development of emotional intelligence in university students. *European Journal of Psychology of Education*, 2025, no. 40 (2), pp. 1–33. DOI:10.1007/s10212-025-00956-4

34. Tjimuku M. Emotional intelligence and psychological capital at work: a systematic literature review and directions for future research. *Cogent Social Sciences*, 2025, vol. 11, pp. 1–27.

Информация об авторах

М. Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; профессор кафедры психологии, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5389-5897>, mbav3@yandex.ru.

А. С. Ефимова – психолог-менеджер, Инновации для жизни, г. Новосибирск, Россия, anastasi_efi@mail.ru.

Information about the authors

M. G. Chukhrova – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Professor of the Department of Psychology, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5389-5897>, mbav3@yandex.ru.

A. S. Efimova – psychologist-manager, Innovations for Life, Novosibirsk, Russia, anastasi_efi@mail.ru.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflict of interest.**

Статья поступила в редакцию 20.02.2026; одобрена после рецензирования 19.03.2026; принята к публикации 20.04.2026.

The article was submitted 20.02.2026; approved after reviewing 19.03.2026; accepted for publication 20.04.2026.

