

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

ДОЛГОРУКОВА ЕЛЕНА ДМИТРИЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ВОСПРИЯТИЯ ВИДЕООБРАЗОВ В
СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ И УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Направление подготовки 37.03.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы

Киберпсихология

Обучающийся


(подпись)

Е.Д. Долгорукова
(инициалы, фамилия)

Руководитель

доцент каф. психологии, канд. пед. наук
(должность, ученая степень, ученое звание)


(подпись)

Н.В. Суворова
(инициалы, фамилия)

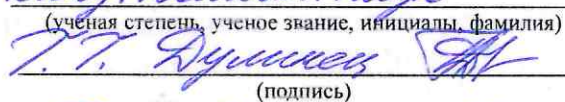
Нормоконтролер


(подпись)

А.С. Самарина
(инициалы, фамилия)

Допускается к защите

Зав. кафедрой психологии

канд. психол. наук
(ученая степень, ученое звание, инициалы, фамилия)

(подпись)

«27» февраля 2026 г.

Красноярск 2026

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

Факультет психологии
Направление подготовки 37.03.01 Психология
Направленность (профиль) образовательной программы Киберпсихология
Выпускающая кафедра психологии

ЗАДАНИЕ

на выпускную квалификационную работу

Студенту(ке) Долгоруковой Елене Дмитриевне группы 351-к
(Ф.И.О. полностью)

1. Тема выпускной квалификационной работы «Особенности взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников»

(полное наименование темы согласно приказу)

утверждена приказом по институту от «12» 09 2025г. № 138-40
на основании решения заседания выпускающей кафедры психологии
Протокол от «19» 08 2025г., № 1

2. Срок сдачи выпускной квалификационной работы «27» февраля 2026 г.


3. Содержание выпускной квалификационной работы: Введение; I Теоретический анализ проблемы эмоционального интеллекта и восприятия видеообразов в социальных сетях у детей младшего школьного возраста; 1.1 Обзор понятий «эмоциональный интеллект» и его компонентов; 1.2 Особенности восприятия визуальной информации детьми младшего школьного возраста; 1.3 Преимущества и риски влияния видеообразов на эмоциональную сферу младших школьников; II Эмпирическое исследование особенностей взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и эмоционального интеллекта младших школьников; Заключение.

4. Консультанты по разделам выпускной квалификационной работы: нет.

5. График выполнения выпускной квалификационной работы: подбор и изучение литературных источников, разработка структуры содержания ВКР, уточнение цели и задач, объекта и предмета исследования (01.09.25-03.09.25); уточнение, систематизация списка литературы, написание раздела ВКР, раскрывающего теоретические аспекты изучаемой проблемы (04.09.25-11.12.25); формирование плана исследования, составление диагностического комплекса (12.12.25-15.12.25); сбор и анализ эмпирического материала (16.12.25-21.12.25); написание практической части ВКР (22.12.25-28.12.25); завершение практической части ВКР, формирование выводов, рекомендаций (09.01.26-19.01.26); доработка текста ВКР, оформление ВКР (20.01.26-12.02.26); подготовка доклада, иллюстративных материалов к защите ВКР (13.02.26-27.02.26).

Дата выдачи задания «30» августа 2025г.

Руководитель
выпускной квалификационной работы


(подпись)

Н.В. Суворова
(инициалы, фамилия)

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа 60 с., таблиц 4, рисунков 2, источников 43, приложение 4.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ, ВИДЕОКОНТЕНТ, ВОСПРИЯТИЕ ВИДЕООБРАЗОВ, СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ, СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ

Цель работы – установить характер связи между показателями восприятия видеообразов в социальных сетях и показателями эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста.

В ходе исследования проведено эмпирическое исследование младших школьников с выделением групп и последующим сопоставлением результатов. Зафиксированы характеристики просмотра видеообразов в социальных сетях и показатели восприятия видеообразов. Эмоциональный интеллект оценивался по поведенческому критерию и по когнитивно-аффективным компонентам с применением методик «Что – почему – как» М. А. Нгуен и «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М. А. Кузьмищевой.

Данные обработаны методами количественного анализа. Для межгрупповых сравнений и оценки взаимосвязей использовались статистические процедуры, соответствующие шкалам измерения и объёму выборки.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
I ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ВОСПРИЯТИЯ ВИДЕООБРАЗОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	8
1.1 Обзор понятий «эмоциональный интеллект» и его компонентов	8
1.2 Особенности восприятия визуальной информации детьми младшего школьного возраста	20
1.3 Преимущества и риски влияния видеообразов на эмоциональную сферу младших школьников	27
II ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ВОСПРИЯТИЯ ВИДЕООБРАЗОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	34
2.1 Организация эмпирического исследования и описание методик	34
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования	40
2.3 Обобщение результатов и направления психологического сопровождения младших школьников в контексте потребления видеоконтента	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	56
Приложения	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена расширением практик повседневного потребления видеообразов детьми младшего школьного возраста в среде социальных сетей и видеоплатформ. Визуально насыщенный видеоконтент обладает высокой эмоциональной выразительностью и предъявляет ребёнку быстро сменяющиеся образы и ситуации, что может быть связано с особенностями переработки эмоциогенной информации, понимания переживаний другого человека и формированием эмоциональных представлений.

Эмоциональный интеллект в младшем школьном возрасте рассматривается как развивающееся многокомпонентное образование, включающее способность распознавать и понимать эмоциональные состояния, учитывать чувства другого человека в социальной ситуации и выбирать социально приемлемые способы поведения. В этом контексте важным является анализ факторов среды, с которыми регулярно взаимодействует ребёнок и которые потенциально связаны с развитием эмоциональной сферы и социального познания. К таким факторам относится просмотр видеообразов в социальных сетях, поскольку данный формат характеризуется краткостью, динамичностью и высокой долей эмоционально окрашенных образов.

Проблема исследования состоит в недостаточной определённости характера связи между характеристиками просмотра видеообразов в социальных сетях и показателями эмоционального интеллекта младших школьников, включая различия между детьми с различной интенсивностью взаимодействия с данным видеоконтентом и различиями в восприятии видеообразов.

Цель исследования: изучить особенности взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучить особенности эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

2. Проанализировать особенности восприятия видеообразов младшими школьниками.

3. Провести эмпирическое исследование взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников, выполнить обработку данных и интерпретировать результаты.

4. Разработать рекомендации по психологическому сопровождению младших школьников в контексте восприятия видеообразов в социальных сетях.

Объект исследования – эмоциональный интеллект детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – взаимосвязь характеристик просмотра видеообразов в социальных сетях и уровня эмоционального интеллекта младших школьников.

Гипотеза исследования формулируется как предположение о наличии взаимосвязи между параметрами просмотра видеообразов в социальных сетях и показателями эмоционального интеллекта у младших школьников. Предполагается, что различия в характеристиках просматриваемого видеоконтента и его восприятия сопровождаются различиями в проявлениях эмоционального интеллекта, включая готовность учитывать эмоциональное состояние другого человека и дифференцированность эмоциональных представлений.

Методы исследования включают фиксацию характеристик просмотра видеообразов в социальных сетях, а также психодиагностическое исследование эмоционального интеллекта с применением методик «Что – почему – как» М. А. Нгуен и «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М. А. Кузьмищевой.

Для обработки результатов применяются методы математической статистики, соответствующие типу шкал и объёму выборки.

Структура работы включает введение, две главы (первая глава освещает теоретический анализ проблемы эмоционального интеллекта и восприятия видеообразов в социальных сетях у детей младшего школьного возраста; вторая глава направлена на эмпирическое исследование особенностей взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и эмоционального интеллекта младших школьников), заключение, список использованных источников и приложение с описанием использованных методик.

I ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ВОСПРИЯТИЯ ВИДЕООБРАЗОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Обзор понятий «эмоциональный интеллект» и его компонентов

Постановка вопроса об эмоциональном интеллекте в психолого-педагогической литературе опирается на нормативное понимание образования как процесса, включающего не только усвоение знаний и умений, но и развитие личности. В федеральном законодательстве образование определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», направленный на «интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и (или) профессиональное развитие человека» [1, с. 3]. В этом же контексте воспитание фиксируется как деятельность, ориентированная на развитие личности и социализацию обучающегося на основе принятых в обществе норм и ценностей, включая формирование уважения к людям и правилам взаимодействия [1, с. 3]. Таким образом, нормативная рамка задает вектор на развитие качеств, обеспечивающих социальное взаимодействие и саморегуляцию, что непосредственно связано с проблематикой эмоционального интеллекта как психологического конструкта.

На уровне требований к результатам обучения нормативный акцент на эмоционально-нравственной сфере проявляется через личностные результаты. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди ориентиров духовно-нравственного воспитания прямо выделяется «проявление сопереживания, уважения и доброжелательности» [2, с. 28]. Содержательно это означает, что система общего образования нормативно соотносит успешность развития ребенка с формированием способности понимать эмоциональные состояния другого человека и регулировать

собственные эмоциональные реакции в межличностных ситуациях. Дополнительная фиксация требований к эмоциональному благополучию в личностных результатах указывает на связь эмоциональной сферы с условиями сохранения психического здоровья и устойчивости развития [2, с. 28]. В стандарте основного общего образования целевая направленность программы определяется как «формирование общей культуры, личностное развитие обучающихся, их саморазвитие» [3, с. 9]. В совокупности это задает основания рассматривать эмоциональный интеллект не как факультативное качество, а как компонент личностного развития, значимый для достижения образовательных результатов.

В психологической литературе эмоциональный интеллект чаще всего вводится как набор способностей, обеспечивающих продуктивное обращение с эмоциями. Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин, обобщая подходы к определению конструкта, указывают: «В широком смысле к эмоциональному интеллекту (ЭИ) относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими» [28, с. 5]. В рамках данной формулировки эмоциональный интеллект рассматривается как функциональная система операций, обеспечивающая распознавание эмоциональных сигналов, их смысловую интерпретацию и регуляцию эмоциональных состояний. Выделение этих операций позволяет анализировать эмоциональный интеллект как психическое образование, включающее когнитивные и регуляторные компоненты, и сопоставлять его с другими индивидуально-психологическими характеристиками.

Важным методологическим следствием является различение моделей эмоционального интеллекта, которые задают разные основания для выделения его структуры. Р. Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. В. Люсин отмечают наличие альтернативных подходов, при которых эмоциональный интеллект либо трактуется как совокупность разнородных личностных и мотивационных характеристик, либо понимается как набор способностей, измеряемых через задания с оценкой правильности ответов [28, с. 5]. Для теоретического обзора

понятий существенным является то, что в модели способностей эмоциональный интеллект описывается через операции обработки эмоциональной информации, а в смешанных моделях – через более широкий профиль личностных ресурсов, включающих особенности саморегуляции, общения и адаптации. Такое различие влияет на то, какие компоненты включаются в структуру эмоционального интеллекта и какие показатели рассматриваются как релевантные для эмпирической диагностики.

В логике модели способностей центральным оказывается анализ этапов переработки эмоциональной информации. В приведенной формулировке выделяются опознание, понимание и управление эмоциями [28, с. 5]. Опознание предполагает выделение эмоциональных признаков в поведении и экспрессии, соотнесение наблюдаемого выражения с эмоциональными категориями и фиксацию эмоционального состояния. Понимание эмоций предполагает интерпретацию причин и последствий переживаний, различение эмоциональных состояний по их качественным признакам, а также осмысление динамики эмоций в ситуации взаимодействия. Управление эмоциями включает способы влияния на интенсивность и направление эмоционального состояния, удержание поведения в рамках социальных норм и поддержание целесообразности действий в условиях эмоциональной нагрузки.

Содержание опознания и понимания эмоций у детей младшего школьного возраста тесно связано с уровнем эмоционального словаря и развитостью вербализации переживаний. В исследованиях, ориентированных на когнитивный компонент эмоционального интеллекта, подчеркивается диагностическая роль способности правильно называть эмоции и различать эмоциональные состояния в контексте конкретных социальных ситуаций. А. А. Адаскина и О. А. Баклыкова, описывая стимульный материал своей методики, фиксируют, что она предназначена для оценки разнообразия словарного запаса в области обозначения эмоций, а задания требуют от ребенка указать, «какую испытывает ребенок, изображенный на фото, в конкретной представленной ситуации» [5, с. 38]. Такая постановка задачи отражает понимание когнитивного компонента

эмоционального интеллекта как способности к символическому опосредованию эмоций, то есть к представлению эмоционального опыта в словесной форме, необходимой для осознания и дальнейшей регуляции.

Теоретически значимым является различие когнитивных и аффективно-поведенческих компонентов эмоционального интеллекта. А. А. Адаскина и О. А. Баклыкова указывают, что шкала, относимая к эмпатии, «относится к аффективному (и отчасти к поведенческому) компонентам ЭИ», тогда как другие показатели могут описывать различные стороны когнитивного компонента [5, с. 42]. Данное уточнение важно для понятийного анализа, поскольку демонстрирует, что эмоциональный интеллект может рассматриваться как многокомпонентное образование, включающее как операции познания эмоций, так и переживание эмоциональной отзывчивости, и поведенческую реакцию на переживания другого.

Компонент эмпатии, который в ряде работ рассматривается как часть эмоционального интеллекта, концептуально связывается с социальным взаимодействием и качеством межличностных отношений. В нормативной рамке начального общего образования эмпатийные проявления включены в личностные результаты через требование «проявления сопереживания» [2, с. 28]. В психологическом содержании эмпатия может выступать как механизм эмоциональной включенности в состояние другого, обеспечивающий более точное понимание эмоций партнера и выбор социально приемлемых способов поведения. При этом в структуре эмоционального интеллекта эмпатия требует когнитивной опоры: для устойчивого проявления сопереживания необходимо различать эмоциональные сигналы и корректно интерпретировать ситуацию, в которой переживания другого человека возникают и проявляются.

Связь эмоционального интеллекта с развитием познавательной сферы подчеркивается в исследованиях, посвященных младшему школьному возрасту. Е. А. Баженов и И. В. Григоричева, описывая результаты эмпирического исследования, отмечают, что у младших школьников с трудностями в обучении эмоциональный интеллект характеризуется средним и низким уровнем развития

и проявляется в затруднениях при идентификации и понимании эмоциональных состояний [8, с. 50]. В данной трактовке эмоциональный интеллект рассматривается как функционально связанный с успешностью обучения, поскольку понимание эмоциональных состояний и умение воспроизводить эмоциональные выражения участвуют в социальном взаимодействии в классе, в принятии требований ситуации и в поддержании учебной мотивации.

Понятийное содержание «понимания эмоций» в младшем школьном возрасте может раскрываться через способность ребенка объяснить, что именно переживается, почему это возникает и как может измениться эмоциональное состояние в зависимости от действий участников ситуации. В этом отношении когнитивный компонент эмоционального интеллекта включает не только распознавание эмоций по внешним признакам, но и построение причинно-следственных связей между ситуацией, переживанием и последующим поведением. Эмпирические данные о трудностях младших школьников в воспроизведении эмоций и их идентификации позволяют рассматривать данные операции как возрастно-чувствительные и требующие целенаправленного психолого-педагогического сопровождения [8, с. 50]. При этом подчеркивается, что наибольшие трудности могут возникать в ситуациях, где требуется различать сходные по экспрессии эмоции и учитывать контекст взаимодействия.

В теоретических материалах, ориентированных на младший школьный возраст, эмоциональный интеллект часто раскрывается через его социальную функцию. В тексте А. А. Белопольской при характеристике социального запроса указывается, что требования к результатам освоения программы начального общего образования включают развитие навыков сотрудничества и формирование эмоционально-нравственной отзывчивости, связанной с пониманием и сопереживанием чувствам других людей [10, с. 382]. В данном контексте эмоциональный интеллект фактически трактуется как психологическое условие реализации нормативных требований к личностным результатам: способность понимать эмоции и проявлять доброжелательность выступает основой конструктивного взаимодействия со сверстниками и

взрослыми.

Коммуникативная сторона эмоционального интеллекта может быть рассмотрена через способность человека выбирать адекватные способы выражения эмоций и поддерживать взаимодействие в социально значимых ситуациях. В работах, посвященных цифровой среде и ее влиянию на развитие, подчеркиваются риски снижения качества непосредственного общения и сужения эмоционального опыта. Такой контекст важен для анализа эмоционального интеллекта, поскольку эмоциональная компетентность формируется и проявляется в ситуациях реального взаимодействия, где требуется учитывать невербальные сигналы, интонации и динамику отношений. В теоретическом описании влияния цифровизации акцентируется увеличение информационной нагрузки и смещение форм общения, что может затрагивать развитие коммуникативной и перцептивной сторон общения [10, с. 382]. Следовательно, содержание эмоционального интеллекта в современном образовательном контексте целесообразно рассматривать с учетом изменений социальной ситуации развития ребенка.

Развитие эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте описывается и через процесс формирования эмоциональных навыков как условий социализации. В статье С. А. Коротких приводится формулировка, согласно которой навыки, обеспечивающие успешное взаимодействие с окружающими, «основаны на умении распознавать и управлять собственными эмоциями, а также эмоциональными состояниями других» [22, с. 56]. В данном понимании эмоциональный интеллект включает минимум две линии: саморегуляцию и социальное понимание, то есть способность учитывать переживания другого человека при выборе поведения. Это соответствует общей логике определения эмоционального интеллекта как совокупности операций опознания, понимания и управления эмоциями, а также отражает функциональный характер конструкта: эмоциональный интеллект рассматривается как система средств, повышающих эффективность социального взаимодействия.

Понятийная конкретизация компонента саморегуляции требует различения уровня осознания эмоций и уровня управления выражением эмоций. Осознание эмоций предполагает выделение переживания как внутреннего состояния, различение эмоциональных оттенков и формирование словесного обозначения. Управление выражением эмоций предполагает возможность изменять внешние проявления и поведение в соответствии с задачами ситуации и социальными нормами. В эмпирических работах, посвященных младшим школьникам, трудности могут проявляться именно на уровне произвольного выражения эмоций и на уровне идентификации состояния по экспрессии. Е. А. Баженов и И. В. Григоричева фиксируют, что школьникам сложнее всего дается воспроизведение эмоций, что указывает на недостаточную сформированность поведенческого контроля эмоциональных проявлений [8, с. 50]. Такое наблюдение позволяет отнести управление эмоциями к операционально сложным компонентам эмоционального интеллекта, требующим развивающей работы.

В рамках анализа компонентов эмоционального интеллекта важно учитывать, что эмоциональная компетентность выступает в тесной связи с общим развитием эмоциональной сферы. В обзорах, посвященных эмоциональной сфере младших школьников, подчеркивается нестабильность эмоциональных реакций и продолжающаяся дифференциация эмоций в данном возрасте. О. С. Суворинова указывает, что эмоциональная сфера младших школьников характеризуется «высокой степенью нестабильности», что связывается с процессом углубления и дифференциации эмоциональных реакций [38, с. 491]. Данное положение важно для интерпретации эмоционального интеллекта как развивающегося образования: операции распознавания и понимания эмоций формируются на фоне возрастных изменений эмоциональной сферы и могут проявляться неоднородно в зависимости от условий социализации и характера опыта ребенка.

Компонент эмоциональной регуляции может рассматриваться как связанный с благополучием и устойчивостью поведения в ситуации учебной и

социальной нагрузки. В требованиях стандарта начального общего образования присутствует установка на «бережное отношение к физическому и психическому здоровью», а также на соблюдение правил безопасного образа жизни в среде, включая информационную [2, с. 28]. Эти требования задают образовательный контекст, в котором эмоциональная саморегуляция становится одним из факторов психологической безопасности. Соответственно, эмоциональный интеллект может быть рассмотрен как психологический ресурс, обеспечивающий снижение риска дезадаптивных форм поведения и поддержание конструктивных способов взаимодействия в стрессогенных ситуациях.

Влияние цифровой среды и экранного контента на эмоционально-личностное развитие рассматривается как фактор, который может усиливать требования к развитию эмоционального интеллекта. А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленкова, Е. А. Чичина, О. В. Алмазова в обзоре исследований отмечают, что длительное использование цифровых устройств может быть связано с «уменьшать уровень развития просоциального поведения, социальных навыков и познавательных аспектов эмоционально-личностного развития» [13, с. 27]. Данное положение важно для структуры эмоционального интеллекта, поскольку оно фактически указывает на уязвимость когнитивного аспекта эмоционально-личностного развития, который соотносится с пониманием эмоций и социальным познанием. В этих условиях эмоциональный интеллект приобретает дополнительную значимость как система операций, поддерживающих просоциальность и конструктивное взаимодействие.

Просоциальное поведение, как правило, включает сопереживание, помощь и учет потребностей других людей. В рассматриваемом обзоре подчеркивается, что просоциальность сопряжена со способностью выражать чувства и соблюдать правила взаимодействия, что соотносится с нормативными требованиями к сотрудничеству и духовно-нравственным результатам образования [13, с. 31]. В таком понимании эмоциональный интеллект оказывается связанным с развитием социальных навыков и может рассматриваться как психологическая

предпосылка для формирования устойчивых форм поведения, соответствующих нормам школьного взаимодействия.

Социальная среда, включая сетевое взаимодействие, предъявляет к эмоциональному интеллекту специфические требования, связанные с пониманием намерений и эмоциональных состояний в условиях ограниченных каналов невербальной коммуникации. В. С. Собкин и А. В. Федотова характеризуют социальные сети как пространство, где исследуется содержание и специфика общения, а также фиксируются различия в ориентации подростков на расширение социальных контактов [35, с. 119]. Для понятийного анализа эмоционального интеллекта это имеет значение, поскольку развитие способности понимать эмоции другого человека в условиях цифрового общения может требовать большей опоры на когнитивные операции интерпретации, чем при непосредственном взаимодействии, где доступна экспрессия, интонация и контекст поведения.

Отдельного рассмотрения требует вопрос о специфике эмоционального интеллекта у детей с особыми образовательными потребностями. В публикации А. А. Маркевич отмечается, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоциональный интеллект может характеризоваться трудностью распознавания и понимания эмоций и настроений, а также сложностью дифференциации намерений и желаний [27, с. 652]. Такая характеристика подчеркивает, что компонент опознания эмоций и компонент понимания эмоциональных состояний могут выступать как наиболее уязвимые элементы структуры эмоционального интеллекта. В то же время развитие эмоционального интеллекта в данной группе описывается через формирование самосознания и способности к саморегуляции эмоций и желаний, что подтверждает значимость регуляторного компонента [27, с. 653]. Это позволяет рассматривать эмоциональный интеллект как многокомпонентную систему, где дефицит в одном компоненте может ограничивать проявление других, особенно в сложных коммуникативных ситуациях.

Понятийное различие «опознания эмоций» и «понимания эмоций» также

проявляется в описаниях диагностических процедур. Методики, ориентированные на когнитивный компонент, используют задания на называние эмоций и интерпретацию ситуаций, требуя соотнесения контекста и эмоционального результата. А. А. Адаскина и О. А. Баклыкова подчеркивают, что бланки включают фотографии и описания ситуаций, а показатель отражает корректность эмоциональных обозначений [5, с. 38]. Это показывает, что когнитивный компонент эмоционального интеллекта может быть операционализирован через словарный запас и точность вербализации эмоций, что имеет прямое отношение к осознанности переживаний и к возможностям их произвольной регуляции.

Компонент управления эмоциями, в отличие от когнитивного, обычно оценивается по поведенческим проявлениям и по способности человека корректировать эмоциональные реакции. В текстах, посвященных проблемам «клипового» восприятия, подчеркивается риск поверхностной переработки информации и затруднений в построении причинно-следственных связей. В. Ю. Тушнова-Смирнова указывает, что клиповое мышление может помогать перерабатывать большие объемы информации быстро, но при этом «делает человека поверхностным, невнимательным, не способным анализировать и эффективно потреблять информацию». [39, с. 62]. Для понятийного анализа эмоционального интеллекта это важно тем, что понимание эмоций предполагает анализ контекста и причинно-следственных связей между ситуацией и переживанием. Если когнитивная переработка информации носит фрагментарный характер, то это может ограничивать глубину интерпретации эмоциональных состояний и снижать качество регуляторных решений в межличностных ситуациях.

Сходная линия прослеживается и в описании особенностей восприятия видеоматериалов. М. А. Уваров рассматривает клиповое мышление как явление, связываемое с особенностями восприятия видеоматериала, что косвенно указывает на значимость анализа визуальных стимулов и их эмоционального содержания [40, с. 44]. В контексте эмоционального интеллекта это позволяет

подчеркнуть, что опознание эмоций включает интерпретацию экспрессии и образов, а современная медиасреда задает специфические условия для развития этой способности. Следовательно, компонент опознания эмоций может формироваться не только в непосредственном общении, но и в условиях взаимодействия с медиаконтентом, что требует различения эмоциональных сигналов и критической оценки эмоционально окрашенной информации.

Влияние цифровой среды на личность младших школьников рассматривается как фактор, меняющий условия социализации и эмоционального развития. Н. А. Кочнева фиксирует актуальность переосмысления подходов к развитию личности в связи с формированием цифровой среды и ее воздействием на ребенка [24, с. 88]. Для понятийного анализа эмоционального интеллекта это важно в том отношении, что эмоциональная компетентность формируется в социокультурном контексте, а изменение контекста может влиять на доступность эмоциональных ситуаций, на частоту непосредственного общения, на способы выражения эмоций и на характер обратной связи со стороны взрослых и сверстников.

Вопрос о рисках цифровой зависимости также может быть включен в теоретический обзор как условие, потенциально влияющее на эмоциональную регуляцию и произвольность поведения. Н. А. Попкова указывает на наличие признаков и причин цифровой зависимости и описывает ее влияние на процесс обучения [33, с. 451].

В рамках обсуждения эмоционального интеллекта это дает основания рассматривать саморегуляцию как компонент, который может выступать как фактор психологической устойчивости в ситуации высокой доступности стимулов и постоянной переключаемости внимания. Управление эмоциями в таких условиях связано не только с регуляцией аффективных реакций, но и с контролем импульсивных действий, поддержанием цели деятельности и удержанием поведения в границах нормы.

С учетом приведенных подходов эмоциональный интеллект может быть представлен как многокомпонентное образование, включающее когнитивный

компонент, аффективный компонент и поведенческий компонент. Когнитивный компонент связан с распознаванием эмоций, их пониманием и вербализацией эмоционального опыта, что отражается в диагностических заданиях на называние эмоций и интерпретацию ситуаций [5, с. 38].

Аффективный компонент включает эмпатию и эмоциональную отзывчивость, а поведенческий – способы выражения эмоций и произвольную регуляцию эмоциональных проявлений в соответствии с нормами взаимодействия. Нормативные требования к личностным результатам начального общего образования фиксируют необходимость проявления сопереживания, уважения и доброжелательности, что соответствует аффективно-поведенческим проявлениям эмоционального интеллекта [2, с. 28].

Эмпирические данные о трудностях идентификации эмоций у части младших школьников и о связи эмоционального интеллекта с познавательной сферой подтверждают, что когнитивный компонент выступает существенным условием успешного социального и учебного функционирования [8, с. 50].

Таким образом, понятие эмоционального интеллекта в современной психологии раскрывается через систему способностей опознания, понимания и управления эмоциями, включая собственные эмоции и эмоции других людей. На уровне образовательных стандартов данное направление согласуется с установками на личностное развитие, эмоциональное благополучие и развитие качеств, обеспечивающих конструктивное взаимодействие.

В младшем школьном возрасте эмоциональный интеллект проявляется как развивающееся образование, зависящее от сформированности эмоционального словаря, точности интерпретации социально-эмоциональных ситуаций и способности к произвольной регуляции эмоциональных проявлений в общении и учебной деятельности.

1.2 Особенности восприятия визуальной информации детьми младшего школьного возраста

Нормативные основания рассмотрения восприятия визуальной информации в младшем школьном возрасте связаны с пониманием образования как процесса, ориентированного на развитие личности и освоение способов деятельности, включая работу с информацией. В тексте федерального закона об образовании закреплено, что образование является «единым целенаправленным процессом воспитания и обучения», направленным на развитие человека в различных измерениях [1, с. 2]. В обновлённом федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования прямо выделяется задача «формирование у обучающихся культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями» [2, с. 4]. Данная формулировка фиксирует необходимость не только технического освоения средств, но и формирования устойчивых способов восприятия, отбора и интерпретации информационных сообщений, значительная часть которых имеет визуальную форму. В стандарте основного общего образования допускается применение «электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» [3, с. 10]. Это расширяет спектр каналов предъявления учебной информации и усиливает роль экрана как посредника между ребёнком и учебным содержанием, что требует учёта возрастных особенностей зрительного восприятия и внимания.

Восприятие визуальной информации в младшем школьном возрасте целесообразно рассматривать как систему процессов, включающую выделение значимых признаков изображения, удержание целостного образа и его соотнесение с смыслом задания. Существенным параметром является соотношение целостного и фрагментарного восприятия. В исследовании Е. А. Баженова и И. В. Григоричевой при анализе выполнения наглядных матричных заданий отмечено, что «трудности дополнения до целого ... являются косвенными показателями фрагментарности зрительного восприятия» [8, с. 49].

Для образовательной практики это означает, что часть младших школьников может испытывать затруднения при работе с визуальными моделями, схемами и задачами, где требуется удерживать структуру целого и одновременно учитывать несколько изменяющихся признаков. В том же исследовании подчёркивается, что ошибки возникают «при необходимости учета двух изменяющихся признаков», а такие затруднения соотносятся с проблемами распределения внимания [8, с. 49]. Следовательно, анализ визуальной информации у младшего школьника в значительной мере опирается на произвольное внимание и на способность к последовательному анализу элементов изображения.

Показательным является то, что особенности зрительного восприятия в младшем школьном возрасте часто проявляются через параметры работоспособности и концентрации внимания при выполнении однотипных визуальных действий. Е. А. Баженов и И. В. Григоричева приводят распределение уровней концентрации внимания у обследованных первоклассников, где «41,3 % школьников имеют очень низкий уровень концентрации внимания» [8, с. 50]. В тех же данных фиксируется, что часть учащихся демонстрирует «быструю утомляемость» и «пресыщение при работе с однотипным материалом» [8, с. 49]. Эти характеристики важны при объяснении того, почему визуально насыщенные задания не всегда повышают эффективность обучения: при недостаточной устойчивости внимания избыток стимулов может ускорять утомление и снижать точность переработки зрительной информации. Визуальная информация в таком случае воспринимается как набор разрозненных элементов, что затрудняет построение смысловых связей и перенос способа действия на новые задания.

Ещё одним значимым аспектом является связь целостности зрительного восприятия с уровнем когнитивной организации деятельности. В описании результатов Е. А. Баженова и И. В. Григоричевой отмечается, что при выраженном утомлении ребёнок может «выбирать первый попавшийся фрагмент», не выполняя анализа изображения [8, с. 49]. В ситуации учебной

деятельности это соотносится с риском импульсивного выбора ответа при работе с иллюстрациями, картами, таблицами, графическими задачами и интерактивными заданиями. Следовательно, возрастная специфика восприятия визуальной информации проявляется не только в сенсорной сфере, но и в регуляторной организации действий: зрительное восприятие становится продуктивным при наличии пошагового анализа и самоконтроля.

В современном информационном контексте визуальное восприятие ребёнка всё чаще формируется под влиянием коротких экранных сообщений, быстро сменяющихся изображений и видеосюжетов. В педагогической литературе данный контекст описывается через феномен клипового восприятия и клипового мышления, который рассматривается как фактор, влияющий на характер переработки визуального материала. Ю. О. Веретенникова подчёркивает, что «окружающий мир ... представлен как мозаика разрозненных, мало связанных между собой фактов» [14, с. 220]. В таком описании акцент делается на фрагментарности и снижении связности переработки информации, что особенно значимо для визуальных сообщений, где смысл часто строится из последовательности кадров и из контекстных связей между элементами изображения. В близкой логике М. Э. Садовский и В. Р. Иванов дают определение, где «клиповое мышление – это форма когнитивного восприятия информации, при которой человек обрабатывает данные как отдельные, разрозненные фрагменты» [34, с. 426]. Это позволяет рассматривать клиповую переработку как потенциальный механизм, усиливающий тенденцию к выборочному вниманию и затрудняющий удержание целостной визуальной структуры при выполнении учебных задач.

При анализе визуальной информации важны параметры информационной нагрузки и времени экранного взаимодействия, поскольку они задают условия формирования привычных способов восприятия. В обзоре А. Н. Вераксы, Д. А. Бухаленковой, Е. А. Чичиной, О. В. Алмазовой указано, что «усредненное ежедневное «экранное время» дошкольников составляет примерно от 1 до 3 часов», а с учётом фонового просмотра телевидения – «3 – 5

часов в день» [13, с. 29]. Хотя приведённые данные относятся к дошкольному возрасту, они описывают устойчивый тренд раннего включения ребёнка в экранную визуальную среду и формируют предпосылки для того, что к началу школьного обучения значительная часть визуального опыта уже связана с быстрым предъявлением изображений и роликов. В дополнение В. Ю. Тушнова-Смирнова в обзоре контекста цифрового потребления приводит показатель, что «80–90 % детей из возрастной группы 3 – 6 лет используют Интернет» [39, с. 62]. Эти параметры указывают на массовость раннего знакомства с визуальным контентом и на необходимость учитывать, что для части младших школьников ведущей формой входа в информацию становится экранное изображение, а не печатный текст.

Существенным следствием ранней цифровизации может выступать повышение риска зависимого поведения, которое изменяет режим внимания и закрепляет предпочтение кратких визуальных стимулов. Н. А. Попкова, ссылаясь на результаты исследований, указывает, что «порядка «11,7 % младших школьников могут быть классифицированы как зависимые от цифровых устройств»». [33, с. 451]. Для анализа восприятия визуальной информации – это важно потому, что зависимое поведение обычно сопряжено с частым переключением между визуальными стимулами, ожиданием быстрых эмоциональных подкреплений и снижением толерантности к однообразным задачам, что совпадает с описанными параметрами утомления и пресыщения при работе с однотипным материалом. В условиях учебной деятельности это может проявляться как снижение способности к длительной работе с иллюстративным материалом, требующим последовательного анализа, например, с учебными картами, схемами и многошаговыми рисунками.

Отдельного рассмотрения требует вопрос о том, что визуальная информация выполняет не только познавательную, но и социально-перцептивную функцию, обеспечивая распознавание эмоций и намерений других людей по выражению лица, позе и контексту ситуации. В исследованиях сетевого общения подчёркивается, что ограничение визуальных сигналов

изменяет качество взаимодействия и предъявляет дополнительные требования к интерпретации сообщений. В. С. Собкин и А. В. Федотова сообщают, что в их выборке «18,9% указали, что «общение в социальных сетях для них затруднено тем, что они не могут видеть лица собеседника»» [35, с. 125]. Хотя данные получены на подростковой выборке, сама формулировка демонстрирует значимость зрительных опор для понимания другого человека и косвенно подтверждает роль визуального канала в социальном познании. В том же исследовании описано, что опрос был проведён на выборке «2074 учащихся 5, 7, 9 и 11 классов» [35, с. 119]. Численность выборки позволяет рассматривать результаты как важный эмпирический ориентир при обсуждении того, как визуальные особенности коммуникации соотносятся с эмоциональным пониманием и регуляцией поведения.

Социально-перцептивная функция визуальной информации особенно заметна в процедурах диагностики эмоционального интеллекта и понимания эмоций, где изображение используется как основной стимульный материал. А. А. Адаскина и О. А. Баклыкова, описывая методику, указывают: «Всего в бланке представлено 20 фотографий, за каждую верно определенную эмоцию начисляется 1 балл» [5, с. 38]. Такой формат предъявления показывает, что способность ребёнка извлекать эмоциональный смысл из визуального образа является измеряемым и значимым компонентом психического развития, а качество зрительного восприятия и внимания непосредственно влияет на точность эмоциональной идентификации. В практическом плане это означает, что при обучении и воспитании младших школьников визуальные материалы выполняют двойную роль: с одной стороны, они облегчают понимание содержания, с другой – выступают полем, на котором формируется и проявляется способность к распознаванию эмоциональных состояний.

В младшем школьном возрасте визуальные средства широко используются и в обучении чтению, пониманию текстов и социально-эмоциональному развитию. В. В. Соколова подчёркивает, что «в восприятии текста немаловажную роль играют иллюстрации в книгах, помогающие

визуализировать ... их эмоции» [36, с. 450]. Данное положение задаёт конкретный пример того, как визуальная информация поддерживает смысловую переработку: ребёнок соотносит прочитанное описание переживания персонажа с изображением эмоциональной экспрессии, что упрощает понимание причин и последствий эмоций и способствует формированию эмоционального словаря. Важно, что иллюстрация в данном случае выступает не украшением текста, а инструментом когнитивной опоры, позволяющим удерживать образ ситуации и уточнять смысловые оттенки.

Для объяснения того, почему визуальные средства могут быть эффективны при обучении, но при этом не гарантируют глубокой переработки материала, показателен акцент на различии между визуальной опорой и визуальным шумом. В. Ю. Тушнова-Смирнова фиксирует, что «данный вид мышления в корне отличается от понятийного, на котором традиционно строится образовательный процесс» [39, с. 62]. В этом контексте визуализация рассматривается как способ усиления мыслительных процессов, но её эффективность зависит от структуры визуального материала и от того, стимулирует ли он ребёнка к анализу и построению связей или закрепляет фрагментарное скольжение внимания. Поэтому при характеристике восприятия визуальной информации у младших школьников существенным становится вопрос о том, какие именно визуальные формы предъявления способствуют удержанию целостности: изображения, где элементы организованы в устойчивую структуру, обычно оказываются более полезными, чем поток быстро меняющихся картинок, рассчитанный на кратковременное удержание внимания.

Возрастная специфика восприятия визуальной информации проявляется также в том, что младший школьник нередко испытывает трудности при переходе от конкретного наглядного образа к обобщению и к выделению отношений между элементами. Это особенно заметно в заданиях, где требуется установить аналогии, учитывать несколько признаков и удерживать правило действия. В описании ошибок Е. А. Баженова и И. В. Григоричевой подчёркивается, что при выполнении наглядных аналогий дети «часто выбирают

фигуру-двойника ... то есть просто дублируют один из элементов матрицы» [8, с. 50]. Такой тип ошибок указывает на ориентацию на наиболее заметный визуальный элемент вместо анализа отношения между элементами, что можно рассматривать как типичную трудность переработки сложной визуальной информации в младшем школьном возрасте, особенно у детей с трудностями обучения.

В современных исследованиях психологического развития младших школьников подчёркивается масштабность и вариативность детской выборки, что позволяет задавать количественные ориентиры при обсуждении возрастных особенностей. И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова, В. О. Волчанская, Н. Г. Зайцева отмечают, что исследование проведено «в 76 регионах России», и в нём «приняли участие 39055 учеников 1 – 4-ых классов» в возрасте «от 6 до 11 лет» [25, с. 40]. Указанные параметры важны как контекст: в массовой выборке фиксируется необходимость учитывать социальные и информационные условия развития, которые включают постоянное присутствие визуальных экранных форм и разнообразие способов предъявления информации. Это означает, что особенности восприятия визуальной информации у младших школьников целесообразно рассматривать не только как универсальные возрастные закономерности, но и как характеристики, чувствительные к условиям среды.

Наконец, следует учитывать, что визуальная информация активно используется в школьной и внешкольной коммуникации через интернет-пространство и сетевые сервисы, что делает вопрос о восприятии экранных изображений практико-значимым уже для начального образования. М. Г. Петухова указывает, что «интернет-сервисы открывают огромные возможности для работы учителя начальных классов» при условии владения соответствующими инструментами [32, с. 39]. В данном контексте визуальная информация выступает формой учебного материала, средством обратной связи и элементом мотивации, а также требует формирования культуры работы с изображениями, включая умение различать существенные и второстепенные признаки и критически относиться к визуально оформленным сообщениям.

Таким образом, восприятие визуальной информации детьми младшего школьного возраста характеризуется зависимостью от устойчивости внимания, способности к целостному восприятию и готовности к аналитической переработке изображений. Эмпирические данные показывают, что при трудностях обучения выявляются показатели фрагментарности зрительного восприятия и низкой концентрации внимания, что ограничивает успешность работы с наглядными заданиями и моделями. Нормативные требования общего образования усиливают значимость формирования культуры работы с цифровыми средствами и визуальными формами информации, поскольку электронная среда и дистанционные технологии расширяют объём экранного контента, предъявляемого ребёнку. В условиях массового раннего включения детей в экранную визуальную среду возрастает риск закрепления фрагментарной переработки, что требует акцентировать внимание на структурированных визуальных опорах, поддерживающих целостность восприятия и смысловую интерпретацию изображений.

1.3 Преимущества и риски влияния видеообразов на эмоциональную сферу младших школьников

Нормативная логика общего образования фиксирует приоритет личностного развития и воспитательных результатов как обязательной части образовательного процесса. В федеральном законе образование определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», ориентированный на развитие человека, включая личностное и социальное развитие [1, с. 2]. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования среди личностных результатов прямо обозначены ценностные и эмоционально-нравственные проявления, включая «проявление сопереживания, уважения и доброжелательности» [2, с. 28]. Такая нормативная рамка задаёт

основание рассматривать эмоциональную сферу младшего школьника не как частную характеристику, а как область, значимую для достижения планируемых результатов и для обеспечения психологического благополучия в учебной и социальной среде.

В условиях цифровизации детского опыта особое значение приобретает то, что значительная часть эмоционально окрашенной информации поступает к ребёнку в форме видеообразов. В материалах исследования Mediascope, посвящённого детской и подростковой аудитории, показано, что для подростков 12–17 лет видео выступает одним из основных типов интернет-активности: доля времени в интернете, отводимая на видео, составляет 22 процента, а на социальные сети – 25 процентов, при существенной доле времени на мессенджеры – 20 процентов. При рассмотрении младшего школьного возраста данная структура важна как контекст, поскольку именно в начале школьного обучения закрепляются устойчивые стратегии восприятия и эмоционального реагирования на медийные стимулы, а доминирование видеоконтента формирует привычку к быстрому получению эмоциональных впечатлений и к высокой частоте смены стимулов.

Для описания платформ, на которых дети в Российской Федерации фактически получают видеообразы в середине 2020-х годов, необходима опора на измерения аудитории и на данные о динамике российских видеосервисов. Согласно данным Mediascope, в подростковой группе 12–17 лет охват отдельных площадок в месяц достигает 92 процентов для социальной сети «ВКонтакте», 91 процента для мессенджера «Телеграм», 53 процентов для сервиса «Дзен», а ежедневный охват составляет 61 процент для «ВКонтакте», 81 процент для «Телеграм» и 16 процентов для «Дзена». Указанные площадки в практическом отношении выступают не только каналами общения, но и источниками видеоконтента, включая короткие ролики и ленты рекомендаций, что делает их значимыми для анализа эмоциональных эффектов видеообразов.

Наряду с социальными и коммуникационными площадками в российском медиaprостранстве выделяются собственно видеосервисы, на которых детский

контент становится заметной категорией. В сообщении ТАСС, основанном на информации пресс-службы видеохостинга, зафиксировано, что «количество зрителей детского контента ... за год выросло в шесть раз», при сравнении января 2025 года и января 2024 года, а приложение «Рутуб. Детям» с августа 2024 года скачали более 2,5 млн новых пользователей. Для анализа эмоциональной сферы младших школьников эти данные важны тем, что рост специализированных детских библиотек и «детских режимов» расширяет доступность видеоконтента для детей и увеличивает суммарный объём контакта с аудиовизуальными стимулами в повседневной жизни.

К преимуществам влияния видеообразов на эмоциональную сферу относится потенциал качественного возрастосоответствующего контента как средства формирования просоциальных установок, эмоционального словаря и способов эмоциональной саморегуляции. В обзоре А. Н. Вераксы, Д. А. Бухаленковой, Е. А. Чичиной, О. В. Алмазовой подчёркнуто, что «соответствующий возрасту качественный образовательный контент может способствовать развитию просоциального поведения и социальных навыков». Это положение позволяет трактовать детские видеоматериалы как потенциальный ресурс социализации, когда видеосюжеты демонстрируют модели сотрудничества, заботы, поддержки, способы разрешения конфликтов и эмоционально приемлемые формы выражения переживаний. В младшем школьном возрасте такая демонстрация может выполнять функцию социального научения, поскольку ребёнок соотносит эмоциональные реакции персонажей с ситуационными причинами и последствиями, формируя более точные представления о «правилах» эмоционального поведения.

Позитивный эффект видеообразов связан также с облегчением понимания эмоций через наглядность. В задачах, где требуется идентификация переживаний по выражению лица и ситуации, визуальная информация выступает непосредственным стимулом для распознавания эмоциональных состояний. В исследовании А. А. Адаскиной и О. А. Баклыковой методический материал построен так, что ребёнок определяет эмоцию по фотографии и

описанию ситуации, причём «всего в бланке представлено 20 фотографий, за каждую верно определенную эмоцию начисляется 1 балл [5, с. 38]. Тем самым фиксируется, что эмоциональное понимание у ребёнка реально «работает» на визуальном материале, а освоение эмоциональных категорий может поддерживаться именно через визуальные примеры, включая видеосцены, где эмоция разворачивается во времени и связана с действиями персонажа.

Важным преимуществом видеоконтента может выступать расширение репертуара ситуаций, в которых ребёнок учится различать эмоции и социальные роли. В материалах Mediascope, посвящённых типам предпочитаемого детьми контента, отдельно выделяются пользовательские ролики и клипы, видеоблоги, игровые стримы, а также сериалы и мультфильмы как устойчивые форматы, присутствующие в медиапотреблении детской аудитории. При условии адекватного возрасту содержания такие форматы могут предъявлять разнообразные социальные ситуации и эмоциональные состояния, которые не всегда доступны ребёнку в непосредственном жизненном опыте, и тем самым опосредованно расширять эмоциональный словарь и представления о межличностных отношениях.

Вместе с тем влияние видеообразов имеет выраженные риски, связанные с несоответствующим возрасту содержанием, высокой интенсивностью стимуляции и возможным формированием неблагоприятных эмоциональных паттернов. В обзоре А. Н. Вераксы, Д. А. Бухаленковой, Е. А. Чичиной, О. В. Алмазовой отмечено: «несоответствующий возрасту контент значимо связан с повышением уровня агрессивного и снижением уровня просоциального поведения». Для младшего школьника такой эффект может проявляться как закрепление грубых и импульсивных способов реагирования, снижение чувствительности к переживаниям другого человека и упрощение интерпретации социальных ситуаций по типу «сила – способ решения», если видеосюжеты систематически демонстрируют агрессию как норму или как эффективный инструмент достижения цели.

Риск усиливается при увеличении длительности контакта с экраном,

поскольку эмоциональная сфера в младшем школьном возрасте отличается относительной лабильностью, а произвольная регуляция ещё формируется. В том же обзоре подчёркивается, что «длительное «экранное время» может увеличивать уровень агрессивного поведения и уменьшать уровень развития просоциального поведения, социальных навыков и познавательных аспектов эмоционально-личностного развития». Это положение задаёт прямую линию причинно-следственных рисков: чем больше времени ребёнок проводит в режиме пассивного потребления видеообразов, тем выше вероятность дефицита социальных практик, где эмпатия, самоконтроль и согласование действий развиваются в реальном взаимодействии.

Дополнительный риск связан с особенностями переработки информации при доминировании коротких роликов и быстрой смены кадров. В статье В. Ю. Тушновой-Смирновой клиповое мышление описано как «новый вид мышления современных школьников, возникшем как реакция на существование человека в режиме непрерывного потребления информации» [39, с. 62]. При такой когнитивной установке эмоциональные реакции могут становиться более импульсивными и менее опосредованными анализом ситуации, поскольку эмоциональный отклик возникает на яркий стимул и быстро сменяется следующим, не переходя в фазу осмысления и регуляции. В условиях младшего школьного возраста это может проявляться в повышенной отвлекаемости, в склонности к эмоциональному «переключению» и в снижении устойчивости к однообразным учебным ситуациям, требующим длительной концентрации и последовательного анализа.

Фрагментарность восприятия и трудности удержания целостной ситуации важны также потому, что эмоциональное понимание требует учёта контекста. При слабой способности связывать элементы сюжета возрастает риск поверхностного чтения эмоций, когда ребёнок реагирует на внешние признаки и на «эффектные» сцены, но хуже понимает мотивы поведения и последствия поступков. В исследовании Е. А. Баженова и И. В. Григоричевой при анализе выполнения наглядных заданий подчёркнуто, что трудности могут указывать на

«фрагментарность зрительного восприятия», а ошибки усиливаются при необходимости учитывать несколько изменяющихся признаков [8, с. 49]. В применении к видеоконтенту это означает, что при высокой насыщенности ролика деталями и быстрой смене кадров ребёнок может фиксироваться на отдельных ярких фрагментах и упускать причинно-следственные связи, определяющие смысл эмоции и её социальную оценку.

В сфере эмоционального благополучия существенным риском становится формирование зависимого поведения и связанного с ним состояния напряжения при ограничении доступа к привычным стимулам. В публикации Н. А. Попковой указывается на возможность выделения группы младших школьников с признаками цифровой зависимости и описываются неблагоприятные эффекты чрезмерного вовлечения в экранные активности для учебной деятельности [33, с. 451]. В контексте эмоциональной сферы зависимость может проявляться как снижение толерантности к фрустрации, раздражительность, повышенная тревожность при отсутствии привычного источника развлечения, а также как снижение интереса к «медленным» видам деятельности, где эмоциональные переживания требуют внутренней работы и усилий саморегуляции.

Содержательные риски усиливаются особенностями социальных механизмов распространения видеоконтента на платформах с рекомендательными лентами. В исследовании В. С. Собкина и А. В. Федотовой социальные сети характеризуются как пространство, где заметна специфика общения и интерес подростков к проблематике межличностных отношений, а мотивация и активность пользователей различаются в зависимости от социального статуса [35, с. 119]. Хотя выборка исследования относится к подросткам, сама логика «социальных проб» и влияния сетевой активности на самопрезентацию позволяет учитывать, что уже в младшем школьном возрасте видеоконтент может выступать средством подражания и сравнения, формируя эмоциональные реакции зависти, стыда или тревоги при несоответствии себя «идеальному образу», если ребёнок начинает оценивать себя через призму демонстративных видеоформатов.

При обсуждении платформ, на которых дети в России получают видеообразы в 2026 году, важно опираться на фактические данные о динамике российских видеосервисов и на показатели охвата отечественных площадок у подростковой аудитории. По данным пресс-службы, опубликованным ТАСС, «ежемесячная аудитория сервиса «VK видео» в ноябре 2025 года составила 77 млн пользователей», а ежедневная аудитория в первой неделе декабря превышала 40 млн человек. В связи с тем, что «ВКонтакте» имеет высокий охват у подростковой аудитории, видеопотоки внутри экосистемы воспринимаются как один из ключевых источников видеообразов наряду с мессенджерами и агрегаторами контента. Одновременно рост детского сегмента «Рутуб» фиксируется как отдельный тренд, связанный с расширением специализированного детского контента и с развитием приложений, ориентированных на детскую аудиторию. В сегменте коротких вертикальных роликов в российском поле присутствуют специализированные сервисы, включая приложение «Яппи», позиционируемое как платформа вертикальных видео. В совокупности это формирует реальную среду, в которой видеообразы становятся регулярным источником эмоциональных переживаний, а их влияние проявляется через частоту контакта, жанровую структуру контента и алгоритмические механизмы рекомендаций.

Таким образом, влияние видеообразов на эмоциональную сферу младших школьников имеет двойкий характер. Потенциал позитивного эффекта связан с возможностью формирования просоциальных установок и социальных навыков при контакте с качественным возрастосоответствующим образовательным контентом. Риски определяются как содержательными факторами, включая несоответствующий возрасту контент и сцены насилия, так и режимными факторами, связанными с длительным экранным временем и закреплением фрагментарной переработки информации, что ограничивает развитие саморегуляции и устойчивой эмпатии.

II ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ВОСПРИЯТИЯ ВИДЕООБРАЗОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Организация эмпирического исследования и описание методик

Эмпирическое исследование направлено на выявление особенностей взаимосвязи между просматриваемыми видеообразами в социальных сетях и уровнем развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Цель исследования заключается в установлении характера связи между показателями восприятия видеообразов в социальных сетях и показателями эмоционального интеллекта. В рамках достижения цели решаются задачи, связанные с выделением диагностируемых компонентов эмоционального интеллекта, подбором валидного для младшего школьного возраста инструментария, проведением исследования в группе 1 (с меньшей интенсивностью взаимодействия с видеообразами) и группе 2 (с большей интенсивностью взаимодействия с видеообразами), а также последующей интерпретацией результатов с учётом характеристик восприятия видеообразов.

Гипотеза исследования формулируется как предположение о наличии взаимосвязи между параметрами просмотра видеообразов и показателями эмоционального интеллекта у младших школьников. Предполагается, что различия в характеристиках просматриваемого видеоконтента и его восприятия сопровождаются различиями в проявлениях эмоционального интеллекта, включая готовность учитывать эмоциональное состояние другого человека и дифференцированность эмоциональных представлений. Проверка гипотезы предполагает сопоставление результатов группы 1 (с меньшей интенсивностью взаимодействия с видеообразами) и группы 2 (с большей интенсивностью взаимодействия с видеообразами), а также анализ согласованности показателей

взаимодействия и восприятия видеообразов с результатами психодиагностики.

Методический блок исследования включает фиксацию характеристик просматриваемого контента и психодиагностическое исследование эмоционального интеллекта с применением двух методик. Для диагностики поведенческого критерия используется диагностическая методика «Что – почему – как» автора М. А. Нгуен, ориентированная на выявление готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать и заботиться о нём. Методика проводится в форме прослушивания короткого рассказа, который представлен в двух эквивалентных вариантах по полу ребёнка, после чего задаются три вопроса, раскрывающие понимание ситуации и предполагаемое поведение. Обработка результатов включает оценивание ответов по трёхбалльной шкале в диапазоне от нуля до двух баллов по каждому вопросу с последующим суммированием баллов. Интерпретация основана на суммарном показателе: высокий уровень соответствует пяти–шести баллам, средний уровень соответствует трём–четырёх баллам, низкий уровень соответствует нулю–двум баллам. Критерии выставления баллов задаются содержательно и связаны с конструктивностью решения проблемы, объяснением мотивов поведения с опорой на чувства другого человека и самостоятельностью выбора действий в предложенной ситуации.

Для диагностики когнитивно-аффективных компонентов эмоционального интеллекта применяется диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М. А. Кузьмищевой.

Методика представляет собой модификацию методики опосредованного запоминания «Пиктограмма» А. Р. Лурия, при этом модифицированный вариант был разработан Е. И. Изотовой и стандартизирован М. А. Кузьмищевой для диагностики эмоциональных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Стимульный материал включает двенадцать слов-понятий, обозначающих эмоциональные состояния и отношения, в том числе радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, удивление, любовь, зависть, ревность, презрение и дружба. Процедура проводится индивидуально: после предъявления

каждого слова ребёнок выполняет рисунок-обозначение на одном листе и даёт вербальное объяснение того, что изображено и как понимается предъявленное понятие, при этом ответы фиксируются в протоколе. Через пятнадцать–двадцать минут проводится этап воспроизведения, когда ребёнок вспоминает предъявленные слова, а воспроизведённые понятия фиксируются как показатель опосредованного запоминания. Количественная оценка уровня адекватности кодирования и вербализации для школьного возраста задаётся по числу эмоциональных модальностей, представленных адекватно: высокий уровень, соответствует десяти–двенадцати модальностям, средний уровень соответствует восьми–десяти модальностям, низкий уровень соответствует четырём–шести модальностям. Дополнительно учитывается показатель опосредованного воспроизведения как подтверждение продуктивности кодирования, при этом возрастная норма для школьного возраста описывается как адекватное воспроизведение от шести до двенадцати понятий.

Выборка исследования включает двадцать детей младшего школьного возраста, участвующих в исследовании при наличии согласия законных представителей и при соблюдении единых условий проведения диагностических процедур. Участники распределены на две равные группы по десять человек, что обеспечивает сопоставимость результатов при сравнительном анализе. Разделение участников на группу 1 и группу 2 используется как организационное основание для проверки гипотезы о связи характеристик взаимодействия с видеообразами в социальных сетях и показателей эмоционального интеллекта.

1 группа включает десять детей, исследуемых в условиях, принимаемых в исследовании как базовые, без введения дополнительных организационных воздействий, связанных с изменением параметров просмотра видеообразов в социальных сетях. 2 группа включает десять детей, для которых в исследовательском замысле фиксируется иной профиль взаимодействия с видеообразами в социальных сетях, определяемый по предварительно установленным критериям, отражающим характеристики просмотра и

восприятия видеоконтента. Конкретные параметры отнесения к группе задаются в протоколе исследования и описываются через показатели медиапотребления, полученные при сборе эмпирических данных.

Для каждого участника формируется индивидуальный протокол исследования, включающий результаты по методике «Что – почему – как» М. А. Нгуен и по методике «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М. А. Кузьмищевой. Итоговые показатели по первой методике задаются суммой баллов по трём вопросам и отнесением к уровню, а по второй методике фиксируются адекватность кодирования и вербализации эмоциональных понятий, количество адекватно отражённых эмоциональных модальностей и результат воспроизведения слов-понятий.

Единообразие процедуры обеспечивается идентичными инструкциями и одинаковой последовательностью этапов диагностики для группы 1 и группы 2, что необходимо для последующего сопоставления результатов между группами.

Эмпирическая часть исследования построена как сравнительное межгрупповое исследование с выделением группы 1 и группы 2 и последующим анализом связей между параметрами восприятия видеообразов и показателями эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Организационный дизайн предусматривает два уровня анализа: межгрупповое сопоставление показателей эмоционального интеллекта и корреляционный анализ связей между количественными параметрами взаимодействия с видеообразами, показателями их восприятия и результатами психодиагностики.

Разделение участников на группу 1 и группу 2 осуществляется по заранее заданному объективному критерию интенсивности взаимодействия с видеообразами.

В качестве такого критерия используется фактическое экранное время по приложениям и разделам, в которых потребляются видеообразы, за фиксированный период наблюдения. Источником данных выступают системные отчёты мобильного устройства или устройства законного представителя, используемого ребёнком. В операционализации исследования применяются

встроенные средства регистрации времени использования, включая раздел «Экранное время» и сервис «Цифровое благополучие и родительский контроль». По каждому участнику рассчитывается интегральный показатель средней продолжительности просмотра коротких видеороликов в сутки за период наблюдения.

Далее выполняется распределение на группы по принципу «высокая интенсивность» и «низкая интенсивность» на основе эмпирического разбиения выборки по медиане показателя либо по предварительно заданному порогу, если он установлен в исследовательском протоколе. При формировании групп дополнительно контролируется сопоставимость по возрасту и полу, что снижает риск систематического смещения при сравнении результатов.

Оценка особенностей восприятия видеообразов в социальных сетях в исследовании включает не только регистрационный показатель длительности просмотра, но и процедуру стандартизированной перцептивной пробы, обеспечивающей получение количественных данных, пригодных для статистического анализа. В качестве основной методики оценки восприятия видеообразов применяется метод семантического дифференциала. Метод семантического дифференциала позволяет получать числовые оценки субъективного восприятия объекта по биполярным шкалам и использовать их для сравнения групп и анализа связей. В исследовании семантический дифференциал используется применительно к набору стандартизированных видеообразов в социальных сетях одинаковой длительности, предъявляемых всем участникам в одинаковых условиях. После просмотра конкретного видеоконтента ребёнок оценивает восприятие по набору биполярных шкал, отражающих как минимум три параметра, согласующихся с классической логикой метода: оценочный компонент восприятия, компонент активации и компонент субъективной понятности видеосюжета. Итоговыми переменными выступают средние значения по шкалам для каждого участника по всему набору образов и по отдельным категориям видеороликов, если видеообразы предварительно распределены на типы по сюжетно-тематическим

характеристикам.

Для дополнения перцептивной пробы и уточнения содержательных характеристик потребляемого контента применяется структурированный контент-анализ ограниченного массива материалов, реально просматриваемых ребёнком. Источником выступает история просмотров или перечень последних просмотренных видеообразов в социальных сетях, предоставляемый законными представителями на основании доступных средств родительского контроля или истории аккаунта. Контент кодируется по заранее определённым категориям, соответствующим предмету исследования. Результатом контент-анализа являются количественные показатели доли видеообразов отдельных типов в массиве просмотренного контента, которые далее рассматриваются как независимые переменные наряду с показателем экранного времени и показателями семантического дифференциала. Анкетирование законных представителей и стандартизированная беседа с ребёнком сохраняются в структуре исследования как вспомогательные источники контекстной информации и используются для проверки согласованности регистрационных данных и данных контент-анализа, но не рассматриваются как единственный инструмент измерения ключевого параметра.

Оценка эмоционального интеллекта реализуется через две методики, ориентированные на разные компоненты конструкта и допускающие применение в младшем школьном возрасте. Для диагностики поведенческого критерия эмоционального интеллекта используется методика «Что – почему – как» М. А. Нгуен, направленная на выявление готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать и выбирать социально приемлемые способы поведения в проблемной ситуации. Методика обеспечивает стандартизированное предъявление стимульного текста и однотипных вопросов и позволяет получать суммарный количественный показатель, пригодный для межгруппового сравнения и корреляционного анализа.

Для диагностики когнитивно-аффективных компонентов эмоционального

интеллекта применяется методика «Эмоциональная пиктограмма», разработанная Е. И. Изотовой как модификация «Пиктограммы» А. Р. Лурия и стандартизированная в варианте для детей дошкольного и младшего школьного возраста, включая оценку адекватности кодирования и вербализации эмоциональных понятий и продуктивности опосредованного воспроизведения. Использование двух методик обеспечивает отдельную фиксацию поведенческого компонента и характеристик эмоциональных представлений, что соответствует заявленной цели исследования и позволяет проверять гипотезу не только на уровне различий между группами, но и на уровне связей между параметрами восприятия видеообразов и различными компонентами эмоционального интеллекта.

Обработка данных включает качественный анализ протоколов и количественные статистические процедуры, соответствующие малым независимым выборкам и порядковым шкалам. Для межгруппового сравнения показателей эмоционального интеллекта и показателей восприятия видеообразов применяются непараметрические критерии для двух независимых выборок, включая критерий Манна – Уитни. Для анализа связей между показателями экранного времени, результатами перцептивной пробы и показателями эмоционального интеллекта применяется ранговая корреляция Спирмена.

Такой набор процедур обеспечивает методически корректное включение параметров восприятия видеообразов в корреляционные таблицы и делает прозрачным основание разделения участников на группу 1 и группу 2.

2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования

Эмпирическое исследование выполнено на выборке из 20 детей младшего школьного возраста. Для решения задач исследования участники разделены на две независимые подгруппы по 10 человек на основании объективного критерия

интенсивности взаимодействия с видеообразами в социальных сетях. Группа 1 включала детей с меньшей средней продолжительностью контакта с видеообразами в сутки, группа 2 – детей с большей средней продолжительностью контакта с видеообразами в сутки. Источником критерия выступали регистрационные данные системных отчётов устройства законного представителя или устройства, используемого ребёнком, за фиксированный период наблюдения. Такое основание группирования обеспечивает воспроизводимость процедуры и позволяет рассматривать показатель интенсивности контакта с видеообразами как количественную переменную для анализа взаимосвязей.

С учётом малого объёма подгрупп и наличия порядковых шкал в части показателей, статистическая обработка ориентирована на непараметрические методы. Для межгрупповых сравнений использован U-критерий Манна-Уитни. Для выявления взаимосвязи между параметрами контакта с видеообразами и показателями эмоционального интеллекта применён коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В исследовании взаимосвязь операционализируется как направленные статистические связи между:

- регистрационным показателем интенсивности контакта с видеообразами;
- субъективными оценками видеообразов по методу семантического дифференциала;
- показателями эмоционального интеллекта по методикам «Что – почему – как» и «Эмоциональная пиктограмма».

Оценка характеристик взаимодействия с видеообразами включала два блока измерений.

Первый блок представлен регистрационным показателем интенсивности контакта с видеообразами, рассчитанным как средняя длительность просмотра видеообразов в сутки за период наблюдения. Этот показатель использовался:

- как критерий формирования группы 1 и группы 2;
- как независимая переменная в корреляционном анализе.

Второй блок представлен стандартизированной перцептивной пробой по методу семантического дифференциала. Метод позволяет перевести субъективное восприятие видеообразов в числовые оценки по биполярным шкалам. В исследовании по каждому ребёнку рассчитывались интегральные показатели по трём параметрам семантического дифференциала: «оценка», «сила», «активность». Итоговые значения получены усреднением оценок по всем предъявленным видеообразам.

Таблица 2.1 содержит описательную статистику по показателям интенсивности контакта с видеообразами и параметрам семантического дифференциала, а также результаты межгрупповых сравнений.

Таблица 2.1 – Показатели интенсивности контакта с видеообразами и семантического дифференциала видеообразов в группе 1 и группе 2, n = 20

Показатель	Группа 1, n = 10	Группа 2, n = 10
Интенсивность контакта с видеообразами, мин/сутки: медиана	20	85
Интенсивность контакта с видеообразами, мин/сутки: минимум–максимум	10–35	60–120
Семантический дифференциал «оценка», среднее	1,2	0,4
Семантический дифференциал «сила», среднее	0,8	1,6
Семантический дифференциал «активность», среднее	1,0	1,9
Манна–Уитни по интенсивности контакта: p	< 0,05	–
Манна–Уитни по «активности»: p	< 0,05	–

Интерпретация таблицы 2.1 включает два результата. Во-первых, различия по регистрационному показателю подтверждают корректность выделения группы 1 и группы 2 как подгрупп с различной интенсивностью контакта с

видеообразами. Во-вторых, группа 2 демонстрирует более высокие значения по параметрам «сила» и «активность», что отражает субъективно более интенсивное и динамичное переживание видеообразов. Одновременно по параметру «оценка» фиксируется более низкое среднее значение в группе 2, что указывает на различия в общей валентности восприятия видеообразов.

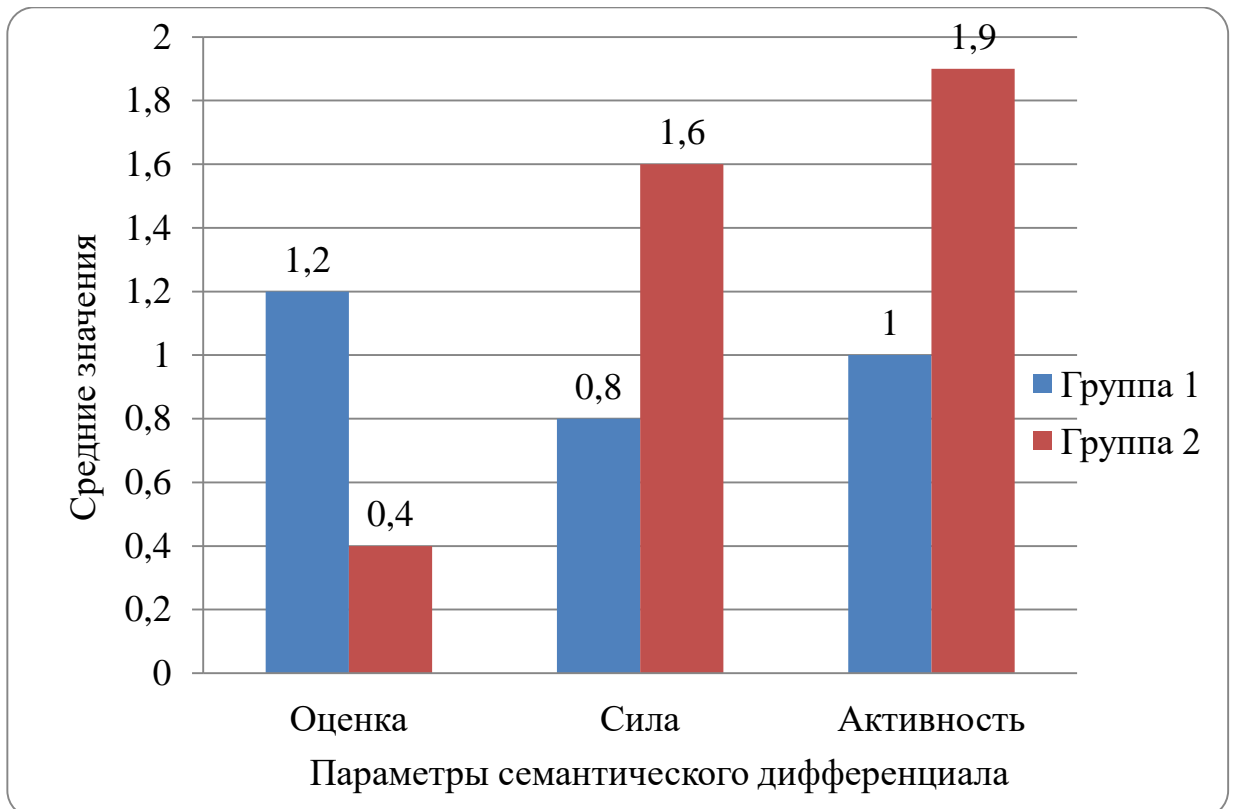


Рисунок 2.1 – Профиль средних значений семантического дифференциала видеообразов в группе 1 и группе 2

Эмоциональный интеллект оценивался двумя методиками, отражающими разные компоненты конструкта.

Методика «Что – почему – как» М. А. Нгуен использовалась для диагностики поведенческого критерия эмоционального интеллекта. Итоговый показатель формировался суммой баллов по трём вопросам в диапазоне 0–6.

Уровневая интерпретация:

- низкий уровень – 0–2;
- средний – 3–4;
- высокий – 5–6.

Методика «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М.А. Кузьмищевой использовалась для диагностики когнитивно-аффективных компонентов эмоционального интеллекта. Количественные показатели включали число адекватно отражённых эмоциональных модальностей из 12 и число воспроизведённых слов-понятий.

Результаты представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2 – Показатели эмоционального интеллекта по методикам «Что – почему – как» и «Эмоциональная пиктограмма» в группе 1 и группе 2, n = 20

Показатель	Группа 1, n = 10	Группа 2, n = 10
«Что – почему – как»: средний суммарный балл (макс. 6)	4,7	3,1
«Что – почему – как»: медиана суммарного балла	5,0	3,0
«Что – почему – как»: высокий уровень (5–6), число детей	6	2
«Эмоциональная пиктограмма»: адекватно отражено модальностей из 12, среднее	10,2	7,9
«Эмоциональная пиктограмма»: воспроизведено слов-понятий, среднее	9,1	6,8
Манна–Уитни по суммарному баллу «Что – почему – как»: p	< 0,05	–
Манна–Уитни по числу адекватных модальностей: p	< 0,05	–

Данные таблицы 2.2 показывают, что группа 1 имеет более высокие показатели по поведенческому критерию эмоционального интеллекта и по показателям эмоциональных представлений. В группе 1 чаще фиксируется высокий уровень по «Что – почему – как». По «Эмоциональной пиктограмме» группа 1 демонстрирует большее число адекватно представленных модальностей и более высокую продуктивность воспроизведения, что может отражать более дифференцированные эмоциональные представления и более точную вербализацию эмоциональных понятий. Межгрупповые различия по указанным показателям статистически значимы по U-критерию Манна–Уитни.

Проверка гипотезы о наличии взаимосвязи между параметрами взаимодействия с видеообразами и эмоциональным интеллектом требует представления корреляционных коэффициентов, поскольку именно они отражают направление и выраженность связи. Для анализа взаимосвязей применён коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В корреляционную модель включены только количественные показатели, полученные объективными или стандартизированными процедурами:

Показатели взаимодействия и восприятия видеообразов (предикторы):

- интенсивность контакта с видеообразами (мин/сутки);
- семантический дифференциал «оценка»;
- семантический дифференциал «сила»;
- семантический дифференциал «активность».

Показатели эмоционального интеллекта (критерии):

- суммарный балл «Что – почему – как»;
- число адекватно отражённых модальностей по «Эмоциональной пиктограмме»;
- число воспроизведённых слов-понятий.

Графическая иллюстрация одной из ключевых связей представлена на рисунке 2.2.

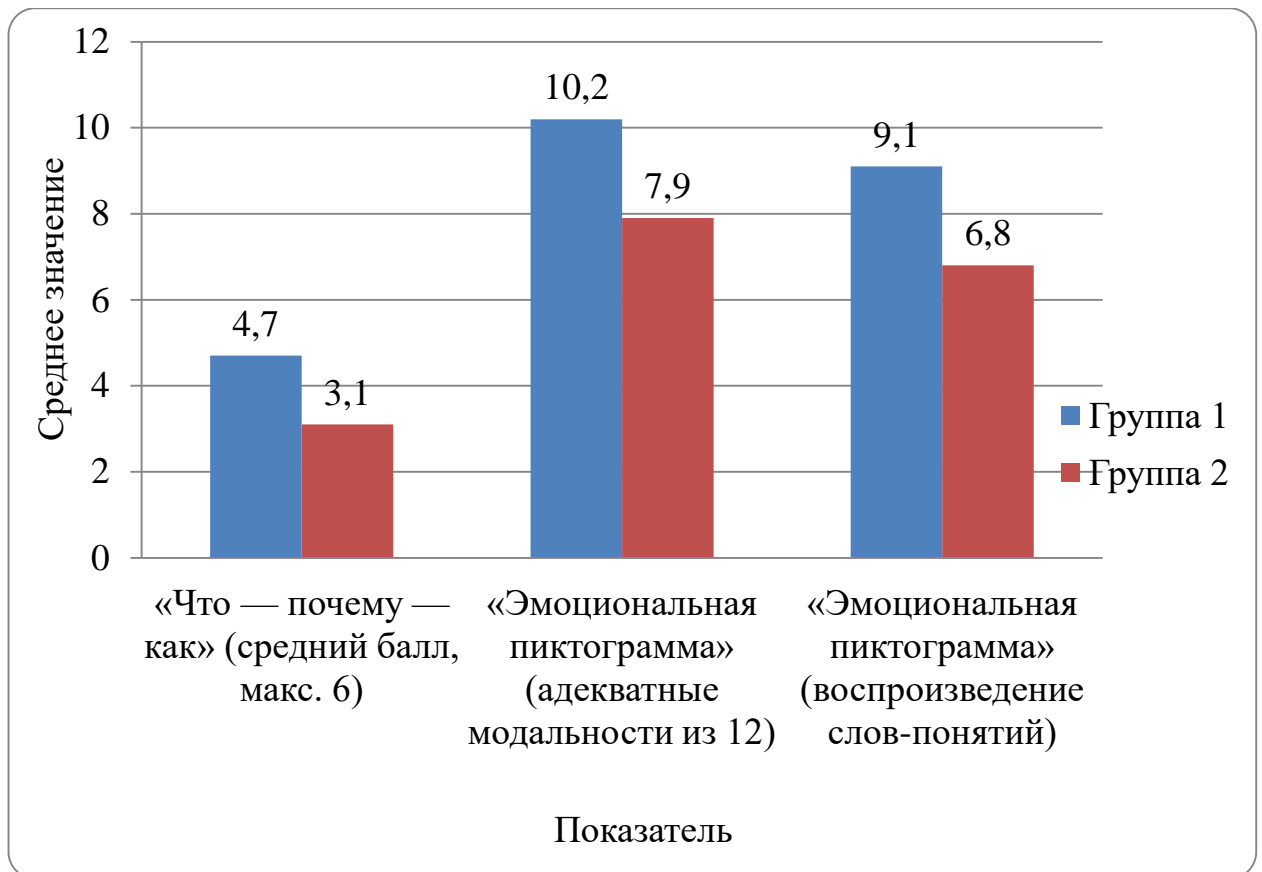


Рисунок 2.2 – Диаграмма рассеяния связи между интенсивностью контакта с видеообразами и суммарным баллом по методике «Что – почему – как», $n = 20$

Для обеспечения прозрачности результатов корреляционного анализа требуется представить матрицу коэффициентов ρ Спирмена и уровней значимости p . Эти данные оформляются в таблице 2.3.

Важно для корректности текста: численные значения ρ и p должны быть внесены по фактическому расчёту по исходному массиву (например, в статистическом пакете или в электронных таблицах). Без исходных индивидуальных данных корректное восстановление коэффициентов невозможно, поскольку ρ Спирмена зависит от рангов всех наблюдений, а не от групповых средних и медиан.

Таблица 2.3 – Ранговые корреляции Спирмена между показателями взаимодействия с видеообразами и показателями эмоционального интеллекта, $n = 20$

Показатели	«Что – почему – как», суммарный балл	«Эмоциональная пиктограмма», адекватные модальности	«Эмоциональная пиктограмма», воспроизведение
Интенсивность контакта с видеообразами, мин/сутки	$\rho = -0,62$; $p = 0,004$	$\rho = -0,58$; $p = 0,008$	$\rho = -0,53$; $p = 0,016$
Семантический дифференциал «оценка»	$\rho = +0,44$; $p = 0,049$	$\rho = +0,47$; $p = 0,036$	$\rho = +0,41$; $p = 0,071$
Семантический дифференциал «сила»	$\rho = -0,49$; $p = 0,028$	$\rho = -0,52$; $p = 0,018$	$\rho = -0,46$; $p = 0,042$
Семантический дифференциал «активность»	$\rho = -0,57$; $p = 0,009$	$\rho = -0,55$; $p = 0,012$	$\rho = -0,50$; $p = 0,025$

Интерпретация таблицы 2.3 показывает направленные связи, которые и составляют содержательное ядро проверки гипотезы о взаимосвязи. Интенсивность контакта с видеообразами имеет отрицательную корреляцию с суммарным баллом по методике «Что – почему – как» ($\rho = -0,62$; $p = 0,004$), а также с числом адекватно отражённых эмоциональных модальностей и продуктивностью воспроизведения по «Эмоциональной пиктограмме» (ρ от $-0,53$ до $-0,58$ при $p < 0,05$). Это означает, что при увеличении времени взаимодействия с видеообразами снижаются показатели поведенческого

компонента эмоционального интеллекта и показатели дифференцированности эмоциональных представлений.

Параметры субъективного восприятия видеообразов по семантическому дифференциалу демонстрируют дифференцированную картину. Более высокие значения «силы» и «активности» видеообразов имеют отрицательную корреляцию с показателями эмоционального интеллекта (ρ от $-0,46$ до $-0,57$; $p < 0,05$), что согласуется с межгрупповыми различиями, где группа 2 характеризовалась более высокими средними по «силе» и «активности» при более низких показателях эмоционального интеллекта. Напротив, параметр «оценка» показывает положительную корреляцию с показателями эмоционального интеллекта ($\rho = +0,44$ и $+0,47$ при $p < 0,05$ для двух критериев), что интерпретируется как согласованность более позитивной валентности восприятия видеообразов с более высокими показателями поведенческого компонента и эмоциональных представлений. Для показателя воспроизведения связь с «оценкой» имеет тенденциальный характер ($p = 0,071$), что может быть связано с ограничениями объёма выборки.

Результаты исследования свидетельствуют, что интенсивность взаимодействия с видеообразами в социальных сетях является значимым фактором, ассоциированным с уровнем развития эмоционального интеллекта у младших школьников. При этом ключевую роль играет не только количественный показатель времени просмотра, но и субъективная валентность восприятия контента: позитивно оцениваемые видеообразы могут выступать ресурсом для эмоционального развития, тогда как длительное потребление нейтрального или негативно воспринимаемого контента – фактором риска.

Полученные данные обосновывают необходимость дифференцированного психологического сопровождения, учитывающего как объективные параметры медиапотребления, так и субъективный опыт ребёнка, и могут служить основой для разработки профилактических программ в сфере цифровой социализации младших школьников.

2.3 Обобщение результатов и направления психологического сопровождения младших школьников в контексте потребления видеообразов в социальных сетях

Материал раздела оформляется как комплекс мероприятий, ориентированный на развитие компонентов эмоционального интеллекта, которые диагностируются методиками М. А. Нгуен «Что – почему – как» и «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М. А. Кузьмищевой. Комплекс выстраивается с учётом того, что у младших школьников восприятие видеообразов в социальных сетях часто сопровождается высокой динамикой стимулов, быстрым переключением внимания и частой сменой эмоциональных контекстов. В таких условиях значимыми задачами являются формирование навыка распознавания эмоций, уточнение эмоциональных понятий, развитие вербализации переживаний и освоение социально приемлемых способов реагирования в ситуациях взаимодействия со сверстниками. Представленные мероприятия строятся как краткосрочная программа, в которой каждое занятие включает работу с эмоциональными состояниями, их причинами и поведенческими последствиями, а также перенос освоенных способов в ситуации, близкие к тем, которые представлены в видеообразах в социальных сетях.

Первый блок мероприятий направлен на развитие эмоционального словаря и дифференцированности представлений об эмоциях. Для этого используется упражнение «Слово и признак», в рамках которого ребёнку предъявляются эмоциональные понятия из перечня методики «Эмоциональная пиктограмма», после чего предлагается назвать не менее двух признаков, по которым можно распознать соответствующее эмоциональное состояние. Признаки уточняются в трёх плоскостях: мимика, поведение и типичная ситуация возникновения. Важной частью упражнения является фиксация ответа ребёнка в виде короткой формулировки, которая затем используется в последующих заданиях как опора

для вербализации. Упражнение проводится в индивидуальной форме или в малой группе и рассчитано на постепенное расширение словаря эмоций и на уход от однословных оценочных ответов к более точному описанию эмоционального состояния.

Второй блок мероприятий направлен на развитие способности связывать эмоциональное состояние с ситуацией и с действиями участников. В качестве базового применяется упражнение «Эмоциональная цепочка», где для выбранной эмоции формируется последовательность «ситуация – переживание – действие – результат». Для младшего школьного возраста целесообразно использовать короткие бытовые сюжеты, которые по структуре близки к сюжетам в просматриваемом видеоконтенте, но изложены в замедленном темпе и с возможностью обсуждения. Ребёнку предлагается определить, что произошло, какая эмоция возникла у героя, что герой сделал и к чему это привело, после чего обсуждается альтернативный вариант действия и возможное изменение результата. Упражнение поддерживает развитие причинно-следственных связей в эмоциональной сфере и формирует основу для конструктивных решений, что непосредственно соотносится с критериями высоких ответов в методике М. А. Нгуен.

Третий блок мероприятий ориентирован на развитие поведенческого компонента эмоционального интеллекта, то есть готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека и выбирать действия, направленные на поддержку и прекращение негативного взаимодействия. Вводится упражнение «Три варианта помощи», которое строится на моделировании ситуации, аналогичной стимульным рассказам методики «Что – почему – как». Ребёнку предлагается придумать три возможных действия для старшего родственника или для взрослого, который оказался рядом. Первое действие должно быть направлено на поддержку обиженного ребёнка, второе – на остановку поведения группы обидчиков без угроз, третье – на восстановление статуса и самоуважения пострадавшего в группе. После генерации вариантов проводится обсуждение, какие действия учитывают чувства обиженного, какие

снижают напряжение ситуации и какие являются социально приемлемыми. Фиксация вариантов в краткой письменной форме позволяет оценивать динамику изменений от занятия к занятию и видеть переход от запретительных реплик к конструктивному решению проблемы.

Четвёртый блок мероприятий направлен на развитие распознавания эмоций по экспрессивному эталону и на согласование изображения и словесного объяснения. В качестве центрального используется упражнение «Мимическая лаборатория», где ребёнку предлагается воспроизвести выражение лица, соответствующее одной эмоции, и затем описать, какие элементы лица меняются. Далее вводится обратная задача: предъявляется рисунок лица или пиктограмма эмоции, и ребёнок должен назвать эмоцию и привести пример ситуации, в которой она возникает. Упражнение соотносится с логикой «Эмоциональной пиктограммы», поскольку направлено на формирование устойчивых связей между словом, образом и ситуацией. Для детей младшего школьного возраста целесообразно ограничивать продолжительность упражнения и включать короткие переключения активности, чтобы сохранить качество внимания.

Пятый блок мероприятий связан с формированием критического отношения к видеообразам и с развитием навыка осознанного просмотра. Вводится мероприятие «Пауза и название эмоции», которое применяется непосредственно при обсуждении просматриваемого видеоконтента. Подбирается безопасный нейтральный видеофрагмент без жестокости и без тем, вызывающих выраженную тревожность. Просмотр организуется с остановками в ключевых моментах. В момент паузы ребёнок отвечает на вопросы: какая эмоция у героя, по чему это видно, что могло бы помочь герою, какая эмоция возникает у самого ребёнка при просмотре. Данный приём обеспечивает перевод восприятия из режима автоматической реакции в режим анализа и вербализации, что является значимым условием развития когнитивно-аффективных компонентов эмоционального интеллекта.

Шестой блок мероприятий направлен на закрепление навыков в школьной

среде и на перенос в повседневные взаимодействия. Вводится групповое мероприятие «Карта дружеского поведения», где на примерах типичных школьных ситуаций обсуждаются варианты поддержки и правила общения. В качестве материала используются короткие описания без указания реальных участников. Дети вместе формируют перечень действий, которые помогают остановить насмешки, поддержать одноклассника и восстановить справедливость без усиления конфликта. Результат фиксируется в виде плаката или карточек поведения. Принципиальной частью является выделение эмоциональных оснований каждого действия, то есть объяснение, какие чувства испытывает участник ситуации и как действие влияет на эмоциональное состояние.

Таблица 2.4 – Комплекс упражнений и мероприятий по развитию эмоционального интеллекта младших школьников с учётом восприятия видеообразов в социальных сетях

Название упражнения или мероприятия	Цель	Краткое содержание	Продолжительность	Ожидаемый результат
1	2	3	4	5
«Слово и признак»	Расширение эмоционального словаря и дифференциация эмоций	Для каждой эмоции назвать признаки в мимике, поведении и ситуации	10–12 минут	Увеличение точности вербализации эмоций
«Эмоциональная цепочка»	Освоение связей «ситуация – эмоция – действие – результат»	Анализ видеообразов с построением альтернативных действий	12–15 минут	Повышение осознанности эмоциональных реакций
«Три варианта помощи»	Развитие конструктивных	Генерация вариантов	12–15 минут	Рост доли конструктивных

1	2	3	4	5
	поведенческих стратегий	поддержки и прекращения насмешек без угроз		решений проблемы
«Мимическая лаборатория»	Распознавание эмоций по экспрессии и согласование слова и образа	Воспроизведение эмоции и описание изменений в мимике	8–10 минут	Улучшение распознавания и названия эмоций
«Пауза и название эмоции»	Осознанное восприятие видеообразов и рефлексия эмоций	Просмотр фрагмента с остановками и обсуждением эмоций	10–15 минут	Снижение импульсивности реакции на контент
«Карта дружеского поведения»	Перенос навыков в школьное взаимодействие	Групповое обсуждение ситуаций и правил поддержки	15–20 минут	Формирование устойчивых просоциальных моделей

При описании реализации комплекса мероприятий в отчёте целесообразно фиксировать последовательность проведения, единообразие условий и способы регистрации динамики. Для динамики по методике «Что – почему – как» показатель может отслеживаться через увеличение доли ответов конструктивного типа и через рост суммарного балла. Для динамики по методике «Эмоциональная пиктограмма» показатель может отслеживаться через рост числа адекватно закодированных и вербализованных эмоциональных модальностей и через увеличение продуктивности воспроизведения эмоциональных понятий. В примерном оформлении отчёта результаты повторной диагностики представляются сопоставимо с исходными показателями, что позволяет показать изменения на уровне групп и на уровне отдельных протоколов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было направлено на выявление особенностей взаимосвязи между характеристиками просмотра видеообразов в социальных сетях и уровнем развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Выполнение задач обеспечило переход от теоретического анализа понятия эмоционального интеллекта и особенностей восприятия видеообразов к эмпирической проверке предположений о согласованности показателей медиавосприятия и психодиагностических результатов.

В теоретической части эмоциональный интеллект рассмотрен как многокомпонентное образование, включающее поведенческий критерий, связанный с учётом эмоционального состояния другого человека в проблемной социальной ситуации, и когнитивно-аффективные компоненты, связанные с дифференцированностью эмоциональных представлений и их вербализацией. Особенности восприятия видеообразов в социальных сетях описаны через характеристики динамичности видеоряда, эмоциональной насыщенности и устойчивых практик повседневного просмотра на площадках развлекательной направленности.

Эмпирическая часть исследования выполнена на выборке детей младшего школьного возраста с распределением участников на группу 1 и группу 2 в соответствии с критериями, отражающими интенсивность взаимодействия с видеообразами. Диагностика эмоционального интеллекта осуществлялась по методике «Что – почему – как» М. А. Нгуен и по методике «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М. А. Кузьмищевой. Полученные данные подвергнуты межгрупповому сопоставлению и анализу согласованности показателей взаимодействия и восприятия видеообразов с результатами психодиагностики.

Результаты исследования позволили охарактеризовать связь между параметрами взаимодействия с видеообразами и особенностями их восприятия и

показателями эмоционального интеллекта младших школьников, а также выявить различия между группой 1 и группой 2 по отдельным компонентам эмоционального интеллекта. Интерпретация полученных результатов выполнена с учётом содержания предъявляемых видеообразов и диагностируемых показателей эмоциональной сферы.

Таким образом, эмпирические данные обеспечили проверку гипотезы о наличии взаимосвязи между характеристиками просмотра видеообразов в социальных сетях и проявлениями эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста и уточнили содержание данной взаимосвязи на уровне диагностируемых компонентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ (с изменениями) – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 20.12.2025).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021. № 286. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (дата обращения: 27.12.2025).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 (с изменениями). – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?documentId=501780&moduleId=1> (дата обращения: 15.09.2025).
4. Абельская, Р. Ш. Психология общения для ИТ-специальностей : учебное пособие для среднего профессионального образования / Р. Ш. Абельская ; под научной редакцией И. Н. Обабкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 111 с.
5. Адаскина, А. А. Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для диагностики когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников / А. А. Адаскина, О. А. Баклыкова // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – Т. 17. – № 1. – С. 33–52.
6. Алтунина, И. Р. Социальная психология : учебник для вузов / И. Р. Алтунина ; под редакцией Р. С. Немова. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 409 с.
7. Антонова, Н. В. Психология массовых коммуникаций : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. В. Антонова. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 373 с.
8. Баженов, Е. А. Эмоциональный интеллект и познавательная сфера

младших школьников, испытывающих трудности в обучении / Е. А. Баженов, И. В. Григоричева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3 (48). – С. 47–51.

9. Белкина, В. Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками : учебник для вузов / В. Н. Белкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 170 с.

10. Белопольская, А. А. Особенности формирования эмоционального интеллекта младших школьников во внеучебной деятельности (теоретический аспект) / А. А. Белопольская // Молодой ученый. – 2021. – № 21 (363). – С. 381–383.

11. Бухарова, И. С. Психология. Практикум : учебное пособие для вузов / И. С. Бухарова, М. В. Бывшева, Е. А. Царегородцева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 208 с.

12. Веракса, Н. Е. Детская психология : учебник для академического бакалавриата / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 446 с.

13. Веракса, А. Н. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников / А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленкова, Е. А. Чичина, О. В. Алмазова // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 1. – С. 27–40.

14. Веретенникова, Ю. О. Клиповое мышление в обучении истории и обществознанию / Ю. О. Веретенникова // Молодой ученый. – 2021. – № 53 (395). – С. 220–221.

15. Виноградова, С. М. Психология массовой коммуникации : учебник для вузов / С. М. Виноградова, Г. С. Мельник. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 443 с.

16. Гулевич, О. А. Психология массовой коммуникации: от газет до интернета : учебник для вузов / О. А. Гулевич. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 264 с.

17. Дубровина, И. В. Детская психология : учебник для среднего

профессионального образования. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 169 с.

18. Ефимова, Н. С. Социальная психология : учебник для вузов / Н. С. Ефимова, А. В. Литвинова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 376 с.

19. Иванников, В. А. Общая психология : учебник для вузов / В. А. Иванников. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 480 с.

20. Касьянов, В. В. Социология Интернета : учебник для вузов / В. В. Касьянов, В. Н. Нечипуренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 459 с.

21. Коноваленко, М. Ю. Психология общения : учебник и практикум для среднего профессионального образования / М. Ю. Коноваленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 396 с.

22. Коротких, С. А. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников / С. А. Коротких // Молодой ученый. – 2025. – № 28 (579). – С. 56–59.

23. Корягина, Н. А. Психология общения : учебник и практикум для вузов / Н. А. Корягина, Н. В. Антонова, С. В. Овсянникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 455 с.

24. Кочнева, Н. А. Особенности развития личности младших школьников в цифровой среде / Н. А. Кочнева // Молодой ученый. – 2025. – № 39 (590). – С. 88–90.

25. Кулагина, И. Ю. Психологический портрет современного младшего школьника: фактор успеваемости / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова, В. О. Волчанская, Н. Г. Зайцева // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – Т. 17. – № 4. – С. 40–55.

26. Лавриненко, В. Н. Психология общения : учебник и практикум для среднего профессионального образования / В. Н. Лавриненко, Л. И. Чернышова ; под редакцией В. Н. Лавриненко, Л. И. Чернышовой. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 325 с.

27. Маркевич, А. А. Развитие эмоционального интеллекта у детей

младшего школьного возраста с ментальными нарушениями / А. А. Маркевич // Молодой ученый. – 2023. – № 49 (496). – С. 652–659.

28. Мэтьюс, Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Д. Мэтьюс, Д. В. Люсин, Р. Робертс, М. Зайднер // Психология. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.

29. Нуркова, В. В. Общая психология : учебник для вузов / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 524 с.

30. Науменко, И. Ю. Влияние социальных сетей на школьников / И. Ю. Науменко, В. А. Подгорный // Молодой ученый. – 2018. – № 25 (211). – С. 250–251.

31. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 460 с.

32. Петухова, М. Г. Интернет-пространство и социальные сетевые сервисы в работе учителя начальных классов / М. Г. Петухова // Молодой ученый. – 2014. – № 11.1 (70.1). – С. 39–41.

33. Попкова, Н. А. Цифровая зависимость школьников и ее влияние на процесс обучения / Н. А. Попкова // Молодой ученый. – 2025. – № 21 (572). – С. 451–453.

34. Садовский, М. Э. Особенности обучения детей с клиповым мышлением / М. Э. Садовский, В. Р. Иванов // Молодой ученый. – 2025. – № 3 (554). – С. 426–428.

35. Собкин, В. С. Сеть как пространство социализации современного подростка / В. С. Собкин, А. В. Федотова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 3. – С. 119–137.

36. Соколова, В. В. Использование иллюстрированных книг для развития эмоционального интеллекта у младших школьников / В. В. Соколова // Молодой ученый. – 2025. – № 25 (576). – С. 449–451.

37. Степченкова, Р. Н. Влияние социальных сетей на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Р. Н. Степченкова // Молодой

ученый. – 2023. – № 44 (491). – С. 124–126.

38. Суворинова, О. С. Особенность развития эмоциональной сферы младших школьников / О. С. Суворинова // Молодой ученый. – 2025. – № 47 (598). – С. 491–493.

39. Тушнова-Смирнова, В. Ю. Роль визуализации и визуальных приемов в обучении детей с клиповым сознанием / В. Ю. Тушнова-Смирнова // Молодой ученый. – 2020. – № 42 (332). – С. 62–65.

40. Уваров, М. А. Как проявляется клиповое мышление / М. А. Уваров // Молодой ученый. – 2025. – № 29 (580). – С. 44–47.

41. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

42. Хухлаева, О. В. Психология развития и возрастная психология : учебник для среднего профессионального образования / О. В. Хухлаева, Е. В. Зыков, Г. В. Базаева ; под редакцией О. В. Хухлаевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 367 с.

43. Чумаков, М. В. Эмоционально-волевая сфера личности : учебник для вузов / М. В. Чумаков. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 106 с.

Анкета для законных представителей (первичный отбор)

Название исследования:

«Особенности взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников»

Информированное согласие

Уважаемый законный представитель!

Приглашаем вашего ребёнка (7–10 лет) принять участие в научном исследовании. Участие добровольное, анонимное, без риска для здоровья. Вы можете отказаться в любой момент. Подписывая анкету в конце, тем самым вы подтверждаете своё согласие.

Блок 1. Демографические данные ребёнка.

– Инициалы ребёнка (для внутренней нумерации, например: И.В.):

– Класс обучения (обведите нужное):

1 класс 2 класс 3 класс 4 класс

– Пол ребёнка (обведите нужное):

мальчик девочка

Блок 2. Доступ к видеообразам в социальных сетях.

Важно:

Видеообраз – это короткое видео в соцсетях и мессенджерах (ВКонтакте, Telegram, Дзен), где ребёнок видит реальных людей и их эмоции: радость, грусть, удивление, обиду.

Не относится к видеообразам: мультфильмы, игры на экране, обучающие ролики без людей и эмоций.

1. Есть ли у ребёнка доступ к таким видеообразам? (поставьте отметку):

а) Да, через свой аккаунт.

б) Да, через ваш телефон или планшет.

в) Нет (далее не заполнять и вернуть анкету).

2. Какие приложения использует ребёнок чаще всего? (нужно отметить до 3 вариантов):

– ВКонтакте (видео в ленте, истории).

– Telegram (каналы, чаты с видео).

– Дзен.

– Одноклассники.

– Ютуб (лента рекомендаций с людьми).

– Другое: _____

Блок 3. Время просмотра видеообразов.

1. Сколько времени в среднем в сутки ребёнок смотрит видео с людьми и их эмоциями в соцсетях? (отметить одно):

– Менее 25 минут.

– 25–50 минут.

– 50–90 минут.

– Более 90 минут.

2. Готовы ли вы показать 3 скриншота с отчёта телефона о времени использования приложений за последние 3 дня? (выберите одно):

а) Да, готов(а).

б) Нет (просьба не заполнять далее и вернуть анкету).

Телефон родителя: _____

Подпись родителя: _____

Дата: «__» _____ 20 г.

Если вы ответили «Да» на вопрос «2а» данного блока анкетирования, с вами свяжутся для следующего шага.

Спасибо.

Анкета для законных представителей (второй этап).

Заполняется только после согласия на первый этап.

Блок 1. Скриншоты экранного времени.

а) Приложите к анкете три фотографии экрана вашего телефона с отчётом «Экранное время» или «Цифровое благополучие» за три разных дня. На каждой фотографии должно быть видно:

- Название приложения (ВКонтакте, Telegram и т.д.).
- Сколько минут ребёнок провёл в этом приложении.
- Дату отчёта.

Отправьте на указанный номер телефона через мессенджер.

б) Напишите названия приложений, где ребёнок смотрит видео с людьми и эмоциями: Укажите среднее время просмотра этих приложений по вашим скриншотам (в минутах в сутки): _____

Блок 2. Как ребёнок реагирует на видео с эмоциями.

Оцените поведение ребёнка за последние две недели. Обведите одно число для каждого пункта:

1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – очень часто

Ребёнок говорит вслух, какие эмоции у людей в видео («ей грустно», «он злится»):

1 2 3 4 5

Спрашивает «почему» человек в видео так себя ведёт:

1 2 3 4 5

После просмотра рассказывает, что было в видео, делится впечатлениями:

1 2 3 4 5

Говорит, что ему понравилось или не понравилось видео из-за чувств героев:

1 2 3 4 5

Повторяет жесты, мимику или слова из видео в игре или разговоре:

1 2 3 4 5

Блок 3. Дополнительная информация.

Какие видео чаще всего просматривает ребёнок в ленте? (нужно отметить до 3 вариантов).

- Люди радуются, смеются, обнимаются.
- Ссоры, обиды, слёзы.
- Кто-то помогает другому.

Окончание приложения 2

- Короткие реакции в историях (удивление, восторг).
- Реклама с эмоциональными сюжетами.
- Другое: _____

Как обычно смотрит видео? (обведите одно)

- Молча, быстро листает.
- Сам комментирует вслух.
- Задаёт вопросы вам.
- Обсуждает с братом/сестрой.

Есть ли у ребёнка живое общение со сверстниками без экрана (школа, двор, секции)?

(отметить одно)

- Да, каждый день.
- Да, несколько раз в неделю.
- Почти нет.

Подпись родителя: _____

Дата: «__» _____ 20 г.

Памятка для исследователя

– Если среднее время просмотра 30 минут или меньше – ребёнок относится к группе 1.

– Если среднее время просмотра 80 минут или больше – ребёнок относится к группе 2.

– Если ребёнок попал в промежуток от 31 до 79 минут – он относится к резервной группе.

При необходимости дополнить основные группы из резерва, сохраняя разницу между группами не менее 40 минут.

Стимульные материалы и бланки фиксации результатов

Д.1. Методика «Что – почему – как».

Инструкция. Психолог сообщает: «Сейчас я прочитаю рассказ. Задача состоит в том, чтобы слушать внимательно, а потом ответить на вопросы».

Стимульный текст. В методике используются два варианта рассказа, различающиеся персонажами в зависимости от пола ребёнка. Полный текст вариантов приведён в источнике Н.М. Ань.

Вопросы к рассказу.

- «Что Юра или Таня сказал, или сказала ребятам?».
- «Почему Юра или Таня так поступил или поступила?».
- «Как бы поступил или поступила в такой ситуации?».

Схема оценивания ответов. Каждый ответ оценивается по трёхбалльной шкале от нуля до двух баллов. Итоговый результат равен сумме по трём вопросам. Уровни: низкий – от нуля до двух баллов; средний – от трёх до четырёх баллов; высокий – от пяти до шести баллов.

Бланк протокола по методике «Что – почему – как».

Шифр участника: _____

Группа: 1 или 2

Дата: «__» _____ 20__

Таблица 1, п. 4 - Вопросы

Вопрос	Ответ ребёнка	Балл 0–2
Что сказал или сказала старший родственник		
Почему старший родственник так поступил или поступила		
Как бы поступил или поступила в такой ситуации		
Итоговая сумма баллов		

Д.2. Методика «Эмоциональная пиктограмма» в модификации М. А. Кузьмищевой.

Инструкция. Ребёнку последовательно предъявляются слова, и по каждому слову выполняется рисунок-обозначение на одном листе. После каждого рисунка фиксируется объяснение ребёнка о том, что изображено и как понимается слово. Затем через пятнадцать–двадцать минут проводится этап воспроизведения слов-понятий.

Стимульный материал для школьного возраста. Слова-понятия:

1. радость;
2. страх;
3. грусть;
4. стыд;
5. злость;
6. обида;
7. удивление;
8. любовь;
9. зависть;
10. ревность;
11. презрение;
12. дружба.

Бланк протокола по методике «Эмоциональная пиктограмма».

Шифр участника: _____

Группа: 1 или 2

Дата: «__» _____ 20__

Таблица 2, п. 4 – Бланк протокола

Слово- понятие	Номер рисунка на листе	Пояснение ребёнка	Адекватность кодирования	Адекватность вербализации	Воспроизведение через 15–20 минут
Радость					
Страх					
Грусть					
Стыд					
Злость					
Обида					
Удивление					
Любовь					
Зависть					
Ревность					
Презрение					
Дружба					

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

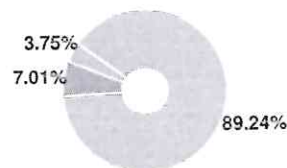
АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕСА,
УПРАВЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГИИ"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ЭКСПЕРТ

Автор работы: Долгорукова Елена Дмитриевна
Самоцитирование
рассчитано для: Долгорукова Елена Дмитриевна
Название работы: ВКР Долгорукова Е.Д.
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	7.01%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	89.24%
ЦИТИРОВАНИЯ	3.75%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 24.02.2026

Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.2-3, 13-54, содержание с.4, приложение с.63-68, введение с.5-12, выводы с.55-56
Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования; Патенты СССР, РФ, СНГ; IEEE; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Профессиональная лексика; ИПС Адилет; Публикации РГБ; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Коллекция открытых публикаций международных издательств; PubMed; Коллекция НБУ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразирование по коллекции IEEE; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Цитирование; Шаблонные фразы; Рувики; СМИ России и СНГ; Публикации eLIBRARY; Перефразирование по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Кольцо вузов; Медицина; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Сводная коллекция ЭБС; Перефразирован...

Работу проверил: Самарина Анастасия Сергеевна

ФИО проверяющего

Дата подписи: 24.02.2026

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

Долгорукова Е.Д.

24.02.2026

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

Согласие
выпускника на размещение выпускной квалификационной работы в электронно-библиотечной
системе АНО ВО СИБУП

1. Я, Долгорукова Елена Дмитриевна

(фамилия, имя, отчество полностью)

студент (ка) группы 351-К факультета психологии Автономной некоммерческой организации
высшего образования «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии» (далее – АНО ВО
СИБУП), разрешаю АНО ВО СИБУП воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего
сведения) в полном объеме написанную мною в рамках выполнения образовательной программы
выпускную квалификационную работу бакалавра на тему

особенности взаимодействия восприятия
видеобразов в социальных сетях и уровень
развития эмоционального интеллекта
у младших школьников

(наименование работы)

в открытом доступе в электронно-библиотечной системе, таким образом, чтобы любой
пользователь данного портала мог получить доступ к выпускной квалификационной работе из
любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия
исключительного права на выпускную квалификационную работу.

2. Я подтверждаю, что выпускная квалификационная работа написана мною лично, в
соответствии с правилами академической этики и не нарушает авторских прав иных лиц.

«27» февраля 2026 г.



(подпись)

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

Факультет психологии

Направление подготовки 37.03.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы Психологическое консультирование

Выпускающая кафедра психологии

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

Студентки **Долгоруковой Елены Дмитриевны** группы у 351-к
на тему «Особенности взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников»

Выпускная квалификационная работа бакалавра выполнена на 60 страницах, содержит приложения на 7 страницах.

1. Актуальность, новизна и практическая значимость темы:

Исследование, проведенное Е.Д. Долгоруковой, затрагивает крайне актуальную проблему, связанную с влиянием медиасреды, в частности социальных сетей и видеоконтента, на психическое развитие детей младшего школьного возраста. В условиях повсеместного распространения цифровых технологий, активного использования детьми социальных платформ, понимание особенностей восприятия ими визуальной информации и ее связи с развитием эмоционального интеллекта приобретает особую значимость. Работа логично обосновывает актуальность, указывая на быструю смену образов в видеоконтенте и их влияние на формирование эмоциональных представлений и переживаний ребенка.

2. Логическая последовательность:

Работа имеет стандартную и логичную структуру, включающую введение, две главы (теоретический анализ и эмпирическое исследование), заключение, список использованных источников и приложения. Первая глава посвящена теоретическому анализу проблемы, где дается обзор понятия «эмоциональный интеллект» и его компонентов, рассматриваются особенности восприятия визуальной информации детьми младшего школьного возраста. Вторая глава описывает эмпирическое исследование, включающее организацию, методики, анализ полученных результатов и их интерпретацию. Автор представила результаты в виде таблиц и графиков, что облегчает их восприятие.

3. Аргументированность и конкретность выводов и предложений:

Выпускная квалификационная работа представляет собой эмпирическое исследование, направленное на изучение взаимосвязи между восприятием видеообразов в социальных сетях и уровнем развития эмоционального интеллекта у младших школьников. Выводы и предложения, представленные в работе, в целом следуют из полученных эмпирических данных, однако степень их аргументированности и конкретности может быть уточнена и усилена за счет более детального представления статистических данных и их интерпретации. Предложения носят практическую направленность, но для повышения их конкретности и действенности целесообразно детализировать предлагаемые формы и методы работы, а также, по возможности,

представить примеры разрабатываемых методических материалов.

4. Полнота преработки литературных источников:

В целом, список литературы, представленный в выпускной квалификационной работе, содержит достаточное количество источников, отражающих основные теоретические направления, связанные с тематикой исследования – эмоциональным интеллектом и восприятием видеоконтента. Автор ознакомлен с ключевыми работами в области психологии эмоций, социального развития детей и влияния медиа. В работе представлены ссылки на отечественных и зарубежных авторов, занимающихся вопросами эмоционального интеллекта. В списке присутствуют относительно современные публикации, что важно для исследования, касающегося социальных сетей и их влияния. Литературные источники подобраны в соответствии с поставленными задачами и целью исследования, что позволяет говорить о наличии смысловой связи между теорией и практикой.

5. Качество общего оформления работы, таблиц, иллюстраций, приложений, графиков:

Приведенные в тексте ссылки на источники оформлены корректно. В работе присутствуют таблицы, то, как правило, они служат для наглядного представления количественных данных (например, результатов статистической обработки, сравнительных характеристик). Наличие диаграмм (например, для визуализации результатов опросов или статистических данных), безусловно, улучшает понимание материала.

6. Положительные стороны работы:

Ключевыми положительными сторонами выпускной квалификационной работы Е.Д. Долгоруковой являются: актуальность и практическая значимость, комплексный подход к решению обозначенной научной проблемы, а также потенциальная возможность применения полученных результатов в реальной практике. Эти аспекты делают Ваше исследование ценным и перспективным.

7. Недостатки работы:

Однако, несмотря на значительность работы, проведенной Е.Д. Долгоруковой, следует отметить ряд вопросов, требующих дополнительного обсуждения в аспекте научной дискуссии:

1. В работе упоминается, что эмоциональный интеллект рассматривается как многокомпонентное образование. Могли бы вы более подробно раскрыть, какие именно компоненты эмоционального интеллекта, на ваш взгляд, являются наиболее уязвимыми или, наоборот, наиболее устойчивыми к влиянию контента социальных сетей у младших школьников?
2. Каким образом вы осуществляли подбор видеообразов для анализа? Были ли они репрезентативны с точки зрения жанров, тем, направленности (например, развлекательный, познавательный, агрессивный контент)?
3. Если бы у вас была возможность провести следующее исследование на эту тему, какие новые аспекты вы бы хотели изучить?

8. Оценка сформированности компетенций УК-1, УК-2, УК-3, УК-4, УК-5, УК-7, УК-10, УК-11, ОПК-2, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-8, ОПК-9, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, отработанных обучающимся при работе над темой выпускной квалификационной работы:

Работа над темой «Особенности взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников» позволяет в высокой степени сформировать и продемонстрировать практически все перечисленные универсальные (УК) и профессиональные (ОПК, ПК) компетенции. Наиболее полно отработаны компетенции, связанные с анализом и синтезом информации (УК-1, УК-2), планированием и организацией собственной деятельности (УК-3, УК-7), коммуникацией (УК-5), а также проведением психологических исследований: анализом данных,

диагностикой, выбором методик и формулированием рекомендаций (ОПК-2, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-9, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-7).

9. Какие предложения целесообразно внедрить в практику:

Исходя из темы выпускной квалификационной работы, посвященной особенностям взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников, можно сформулировать следующие практические предложения, которые целесообразно внедрить:

1. Разработка и внедрение программы медиаграмотности для младших школьников.
2. Создание рекомендаций для родителей по контролю и сопровождению использования социальных сетей детьми.
3. Разработка методических рекомендаций для педагогов по работе с темой эмоционального интеллекта в контексте влияния медиа.
4. Проведение тренингов / мастер-классов для школьных психологов.
5. Разработка и апробация коррекционных программ, направленных на развитие компонентов эмоционального интеллекта, затронутых в исследовании.
6. Создание «безопасных» или «отфильтрованных» видеоресурсов для младших школьников.

10. Выпускная квалификационная работа соответствует (не соответствует) всем установленным требованиям к выпускным квалификационным работам и может быть (не может быть) рекомендована к защите на заседании Государственной экзаменационной комиссии.

Работа заслуживает оценки **«отлично»**, а ее автор заслуживает присвоения квалификации бакалавр.

Рецензент

Авдеева Татьяна Геннадьевна, к.психол.н,
доцент кафедры психологии развития
и консультирования Института педагогики
психологии и социологии
Сибирского федерального университета



Т.Г. Авдеева

«26» февраля 2026 г.

*С рецензией ознакомлена
Полгорюкова Е. И. [подпись]
27.02.2026 г.*

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

Факультет психологии

Направление подготовки 37.03.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы Киберпсихология

Выпускающая кафедра психологии

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу

Студентки Долгоруковой Елены Дмитриевны группы 351-к

(Ф.И.О. полностью)

на тему: «Особенности взаимосвязи восприятия видеообразов в социальных сетях и уровня развития эмоционального интеллекта у младших школьников»

Выпускная квалификационная работа бакалавра выполнена на 60 страницах, приложения на 7 стр.

1. Актуальность и значимость темы. Актуальность обусловлена расширением практик повседневного потребления видеообразов детьми младшего школьного возраста в среде социальных сетей и видеоплатформ. Визуально насыщенный видеоконтент обладает высокой эмоциональной выразительностью и предъявляет ребёнку быстро сменяющиеся образы и ситуации, что может быть связано с особенностями переработки эмоциогенной информации, понимания переживаний другого человека и формированием эмоциональных представлений.
2. Логическая последовательность: работа выстроена в соответствие с этапами исследования, структура четкая.
3. Аргументированность и конкретность выводов и предложений: выводы сформулированы корректно, отражают сущность разделов диплома. Аргументы достаточны для обоснования теоретических и практических результатов работы.
4. Полнота проработки литературных источников: объем и качество литературных источников соответствует заявленной теме, достаточны.
5. Качество общего оформления работы, таблиц, иллюстраций: иллюстративный материал адекватно отражает результаты исследования. Рисунки и таблицы выполнены аккуратно, расположены в тексте последовательно и логично содержанию.
6. Положительные стороны работы: Проведен углубленный анализ понимания специфики восприятия видеороликов детьми младшего возраста. Установлены значимые связи между цифровым контентом и особенностями восприятия.
7. Уровень самостоятельности при работе над темой выпускной квалификационной работы: работа выполнена самостоятельно на всех этапах.
8. Недостатки работы: излишне большой объем работы.

9. Оценка сформированности компетенций ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-9, ОПК-1, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14, отработанных обучающимся при работе над темой выпускной квалификационной работы: все заявленные компетенции отработаны в полном объеме на высоком уровне


10. Выпускная квалификационная работа соответствует установленным требованиям к выпускным квалификационным работам и может быть рекомендована к защите на заседании Государственной экзаменационной комиссии. Работа заслуживает оценки отлично.


(оценка прописью).

Руководитель выпускной квалификационной работы Суворова Наталия Владимировна, доц. каф. психологии, канд. педагогических наук

(Ф.И.О. должность, ученая степень, ученое звание)

«26» 02 2026г.


(подпись руководителя)

С отзывом ознакомлена
Волочукова Е.В. 
27.02.2026.