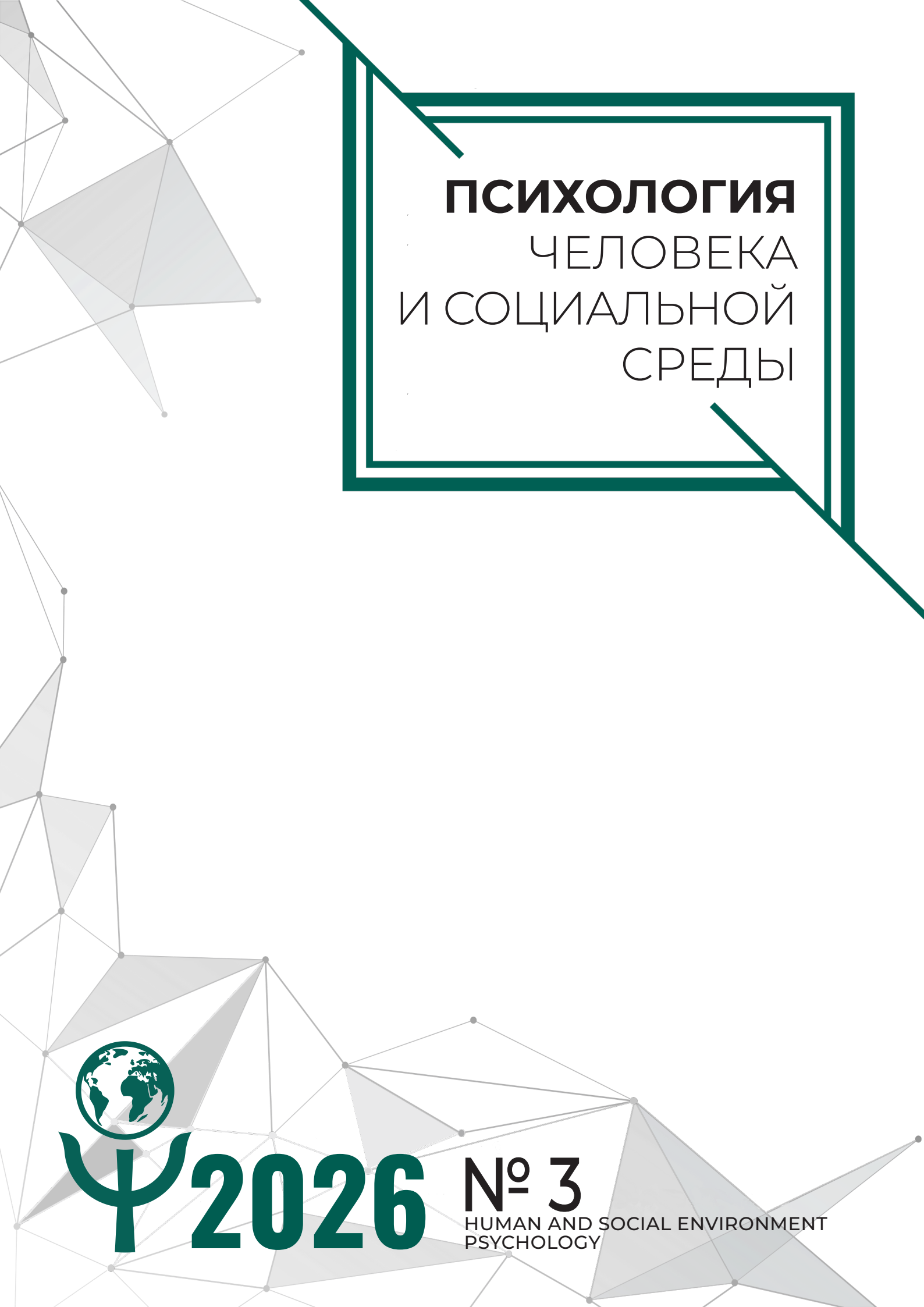




ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ



Ψ 2026

№ 3

HUMAN AND SOCIAL ENVIRONMENT
PSYCHOLOGY

HUMAN
AND SOCIAL
ENVIRONMENT
PSYCHOLOGY

VOLUME 1 ISSUE 3

ISSN 3033-8794
ST. PETERSBURG
PUBLISHED
4 TIMES A YEAR
SINCE 2026



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

EDITORIAL BOARD

Защиринская Оксана Владимировна

Главный редактор, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета

Oksana V. Zashchirinskaia

Editor-in-Chief,
Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
Professor of the Department of Medical
Psychology and Psychophysiology
at St. Petersburg State University

Бардиер Галина Леонидовна

Заместитель главного редактора, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психотравматологии РХГА имени Ф. М. Достоевского

Galina L. Bardier

Deputy Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychotraumatology, RCH named after F. M. Dostoevsky

Аллахвердов Виктор Михайлович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета

Victor M. Allakhverdiv

Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University

Турчин Анатолий Степанович

Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии

Anatoly S. Turchin

Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, St. Petersburg Military Institute of the National Guard

Григорьев Григорий Игоревич

Доктор медицинских наук, доктор богословия, профессор, декан факультета психологии и философии человека РХГА имени Ф. М. Достоевского

Grigory I. Grigoriev

Doctor of Medical Sciences, Doctor of Theology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Philosophy of Man, RCH named after F. M. Dostoevsky

Котова Светлана Аркадьевна

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии РГПУ имени А. И. Герцена

Svetlana A. Kotova

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Herzen University

Шаханов Павел Константинович

Ответственный секретарь, специалист отдела сопровождения научных проектов РХГА имени Ф. М. Достоевского

Pavel K. Shakhanov

Executive Secretary, Specialist of the Department of Scientific Project Support, RCH named after F. M. Dostoevsky

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Аллахвердов В. М., д-р психол. наук, проф., (СПбГУ)
Бызова В. М., д-р психол. наук, проф., (СПбГУ)
Мазилев В. А., д-р психол. наук, проф., (ЯГПУ)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Баева И. А., д-р психол. наук, акад. РАО, проф., (РГПУ)
Брель Е. Ю., д-р психол. наук, доц., (МГУ)
Бордовская Н. В., д-р пед. наук, проф., акад. РАО, (СПбГУ)
Шингаев С. М., д-р психол. наук, доц., (СПб АППО)

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бардиер Г. Л., д-р психол. наук, доц., (РХГА)
Гуриева С. Д., д-р психол. наук, проф., (СПбГУ)
Корж Е. М., канд. психол. наук, доц., (МИП, МГИК)
Почебут Л. Г., д-р психол. наук, проф., (СПбГУ)

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (отрасль науки — психологические)

Николаева Е. И., д-р биол. наук, проф., (РГПУ)
Первичко Е. И., д-р психол. наук, проф., (МГУ)
Троицкая Л. А., д-р психол. наук, проф., (РНИМУ)

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Игумнов С. А., д-р мед. наук, проф., (РНИМУ)
Котова С. А., канд. психол. наук, доц., (РГПУ)
Куфтяк Е. В., д-р психол. наук, проф., (РАНХиГС, МИП)
Турчин А. С., д-р психол. наук, доц., (СПВИ ВНГ РФ)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Асламазова Л. А., канд. психол. наук, доц., (АГУ)
Белимова П. А., канд. психол. наук, (ИТМО)
Защиринская О. В., д-р психол. наук, проф., (СПбГУ)

УЧРЕДИТЕЛЬ

ООО «ЦЕНТР СОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЮ»

EDITORIAL COUNCIL

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (SPbU) **Victor M. Allakhverdov**
Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (SPbU) **Valentina M. Byzova**
Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (YSPU) **Vladimir A. Mazilov**

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Dr. Sci. (Psychol.), Acad. RAE, Prof. (HSPU) **Irina A. Baeva**
Dr. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. (MSU) **Elena Yu. Brel**
Dr. Sci. (Ped.), Prof., Acad. RAE (SPbU) **Nina V. Bordovskaya**
Dr. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. (SPb APPO) **Sergey M. Shingayev**

SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY

Dr. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. (RCAH) **Galina L. Bardier**
Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (SPbU) **Svetlana D. Gurieva**
PhD (Psychol.), Assoc. Prof. (MIP, MSIC) **Elena M. Korzh**
Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (SPbU) **Lyudmila G. Pochebut**

MEDICAL PSYCHOLOGY (branch of science — psychological)

Dr. Sci. (Biol.), Prof. (HSPU) **Elena I. Nikolaeva**
Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (MSU) **Elena I. Pervichko**
Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (RNRMU) **Lyudmila A. Troitskaya**

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Dr. Med. Sci., Prof. (RNRMU) **Sergey A. Igumnov**
PhD (Psychol.), Assoc. Prof. (HSPU) **Svetlana A. Kotova**
Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (RANEPa, MIP) **Elena V. Kuftyak**
Dr. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. (SPbMI) **Anatoly S. Turchin**

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND DEFECTOLOGY

PhD (Psychol.), Assoc. Prof. (ASU) **Larisa A. Aslamazova**
PhD (Psychol.) (ITMO) **Polina A. Belimova**
Dr. Sci. (Psychol.), Prof. (SPbU) **Oksana V. Zashchirinskaya**

FOUNDER

EDUCATION ASSISTANCE CENTER LLC
ST. PETERSBURG, RUSSIA

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

№ 3. СПб. ООО «ЦЕНТР СОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЮ», 2026

ISSN 3033-8794

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ. 2026. №3

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 7 | БАРДИЕР Г. Л., САМУСЕНКО И. А.
Произведения абстрактной живописи
как проективные стимулы
в консультативной работе с психической травмой
- 18 | РОМАНОВА С. А.
Психометрический подход в изучении отношения
женщин к собственной внешности

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 26 | АЛБОРОВА А. В., ДРЕЕВА С. В.
Поло-ролевые и личностные детерминанты
доверия в межэтнических отношениях
в поликультурном социуме северного кавказа
- 33 | КАРМОЗИНА А. С., БАРДИЕР Г. Л.
Викарная травма специалистов помогающих
профессий, работающих с травматическим контентом
в социальных сетях

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 44 | ПРОКОФЬЕВ Ю. А.
Личностная и когнитивная готовность детей
к обучению в школе
- 51 | РОМАНОВ А. А.,
Факторы методического самоопределения
консультантов в области психотравматологии

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

58 | ФАХРУТДИНОВА Л. Р., АИТОВА Ф. Х., САБИРОВ Т. Н.,

Психологическое самочувствие и переживания
старшеклассников в учебном классе

67 | КОКУИНА А. Ю.

Неблагоприятный детский опыт как фактор
нарушения психологической саморегуляции
у взрослых

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

74 | РАЗИНА К. Л., КОТОВА С. А.,

Переживание матерью утраты ребенка

84 | БУТЕНКО М. А.,

Особенности травматических переживаний и стратегий совладания
женщин, подвергшихся сексуальному насилию
(на примере анализа переживаний героинь художественного
фильма и зрительских отзывов на фильм)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

92 | ХАРИТОНОВА Е. П., КОТОВА С. А.,

Психолого-педагогическая поддержка педагогов
начальной школы в работе с детьми
с речевыми нарушениями

99 | КИРИЛОВА С. А.

К вопросу совершенствования психолого-педагогического
сопровождения профессионально-личностного
развития педагогов

Произведения абстрактной живописи как проективные стимулы в консультативной работе с психической травмой

УДК 59.9

DOI 10.25991/3033-8794.2026.85.20.001

Бардиер Г. Л.,

доктор психологических наук, кафедра психотравматологии, РХГА им. Ф. М. Достоевского, Санкт-Петербург, Россия, galinabardier@yandex.ru

Самусенко И. А.,

магистрант, кафедра психотравматологии, РХГА им. Ф. М. Достоевского, Санкт-Петербург, Россия, Iren.samusencko@yandex.ru

Аннотация

В статье обсуждается проблема сложности консультативной работы с психической травмой в ситуациях, когда обратившиеся за психологической помощью клиенты не вполне осознают свой травматический опыт и не всегда в силу этого бывают способны вербализовать свои переживания. В целях поддержки таких клиентов и оказания им помощи в вербализации травматических субъективных переживаний рассматривается целесообразность использования проективных стимулов. В рамках нарративного подхода и ассоциативного метода авторы предлагают использование при работе с психотравмированным клиентом в качестве проективных стимулов произведения абстрактной живописи. В статье приводятся результаты двух пилотажных исследований, целью которых был отбор в качестве проективных стимулов произведений абстрактной живописи. В ходе экспериментальной работы были отобраны пять картин, которые гипотетически могли ассоциироваться с одним из пяти видов наиболее часто встречающихся психических травм — травмами нарушения привязанности, незавершенной сепарации, межличностных отношений, физического здоровья и травмой утраты. Результат исследования подтвердил возможность использования произведений абстрактной живописи в качестве проективных стимулов для психотерапии и психологического консультирования различных видов травматического опыта.

Ключевые слова: абстрактная живопись, проективные стимулы, консультативная работа, ассоциативный метод, психическая травма.

Galina L. Bardier

Doctor of Psychology,
Department of Psychotraumatology,
RCAH named after Fyodor Dostoevsky,
Saint Petersburg, Russia,
galinabardier@yandex.ru

Irina A. Samusenko

Master's Student,
Department of Psychotraumatology,
RCAH named after Fyodor Dostoevsky,
Saint Petersburg, Russia,
Iren.samusencko@yandex.ru

Для цитирования:

Бардиер Г. Л., & Самусенко И. А.
(2026) Произведения абстрактной
живописи как проективные
стимулы в консультативной
работе с психической травмой.
*Психология человека и социальной
среды*, 1(3), 7–17. doi: 10.25991/3033-
8794.2026.85.20.001

Abstract art as projective stimuli in counseling work with mental trauma

Abstract

This article discusses the complexity of counseling for trauma patients in situations where clients seeking psychological help are not fully aware of their traumatic experiences and, therefore, are not always able to verbalize their feelings. To support such clients and assist them in verbalizing their traumatic subjective experiences, the authors examine the feasibility of using projective stimuli. Within the framework of the narrative approach and the associative method, the authors propose using abstract paintings as projective stimuli when working with traumatized clients. The article presents the results of two pilot studies aimed at selecting abstract paintings as projective stimuli. During the experimental work, five paintings were selected that could hypothetically be associated with one of the five most common types of psychological trauma: trauma of attachment disorder, incomplete separation, interpersonal relationships, physical health, and the trauma of loss. The study's results confirmed the feasibility of using abstract paintings as projective stimuli for psychotherapy and psychological counseling for various types of traumatic experiences. The selected tools can form the basis for the development of new counseling techniques.

Keywords: abstract painting, projective stimuli, counseling, associative method, psychological trauma.

Постановка проблемы

Как показывает опыт практикующих психологов, в современном мире наблюдается устойчивый рост числа людей, обращающихся за психологической помощью в связи с последствиями психической травмы. Отмечаются также и сложности консультативной работы с психической травмой в связи с ее разнообразием и низкой осознаваемостью и невербализуемостью обратившимися за психологической помощью клиентами. Поэтому работа с психотравмированными клиентами требует от практикующих психологов и консультантов постоянного поиска новых, эффективных и безопасных инструментов диагностики и терапевтической работы. В качестве таких инструментов целесообразно использовать проективные стимулы, поскольку они позволяют взаимодействовать с клиентом на ассоциативном уровне. Это способствует осознанию и вербализации клиентом своих травматических переживаний, а консультанту помогает лучше сориентироваться в проблеме клиента, понять, какой вид психической травмы его беспокоит. Таким образом, в современной практической психологии существует запрос на создание валидных и удобных в применении проективных инструментов, которые могли бы использоваться в консультативной работе, в том числе и для предварительной оценки ресурсов и зон уязвимости клиента.

В качестве одного из таких инструментов еще в начале прошлого столетия К. Юнг предложил ассоциативный метод с использованием проективных вербальных стимулов (Юнг, 1939).

Стимул, выступающий в качестве некоторого триггера, способствует осознанию и вербализации клиентом своих травматических переживаний, а консультанту помогает лучше сориентироваться в проблеме клиента, понять, какой вид психической травмы его беспокоит. Позднее в качестве проективного стимула стали использоваться и произведения живописи.

Абстрактная живопись, в силу своей непредметности и амбивалентности, представляет собой мощный проективный стимул, способный актуализировать глубинные, зачастую невербализуемые, слои внутреннего опыта человека. Однако вопрос о том, какие именно произведения ассоциируются с каким травматическим опытом зрителя (в данном случае — клиента), требует специального изучения.

Произведение абстрактной живописи как проективные стимулы

Феномен проекции как механизма «работы» психики, посредством которого человек приписывает внешним объектам свои собственные неосознаваемые чувства, желания и конфликты, занимает центральное место в понимании диагностических и терапевтических возможностей искусства. В контексте работы с психической травмой проективные методы приобретают особое значение, поскольку травматический опыт зачастую оказывается вытесненным, невербализуемым и недоступным для прямого осознанного анализа. Как отмечает Л. Ф. Бурлачук, именно неструктурированный или малоструктурированный стимульный материал обладает наибольшей проективной силой, так как вынуждает испытуемого самостоятельно наделять его смыслом, привнося собственные, часто неосознаваемые, личностные структуры (Бурлачук, 1997).

Поскольку психотравмированные клиенты имеют повышенную чувствительность к триггерным ассоциациям, то мы предположили, что более эффективными инструментами станут произведения абстрактной живописи.

Абстрактная живопись в силу своей непредметности и амбивалентности предоставляет максимально широкие возможности для проецирования внутреннего опыта. Как отмечает Л. Ф. Бурлачук в «Введении в проективную психологию» (1997), чем менее структурирован стимульный материал, тем в большей степени испытуемый вынужден привносить собственную организацию, что активирует глубинные личностные структуры (Бурлачук, 1997).

А. И. Копытин в работе «Арт-терапия в эпоху постмодерна» (Копытин, 2020) подчеркивает, что абстрактная живопись в арт-терапевтической практике может выполнять функцию «переходного объекта» — безопасного пространства, где клиент может исследовать свои травматические переживания, не сталкиваясь с ними напрямую (Копытин, 2020). Ключевые понятия арт-терапевтического подхода А. И. Копытина включают: «переходное пространство» (безопасная область между внутренним и внешним миром), «символическое выражение» (способ репрезентации травматического опыта через художественные образы), «интерпретативная гибкость» (способность терапевта поддерживать множественность значений). Как отмечает А. И. Копытин, абстрактное искусство в этом контексте оказывается особенно ценным, поскольку оно не навязывает клиенту готовых нарративов, а позволяет ему конструировать собственные смыслы (Копытин, 2020, сс. 156–178).

В отличие от классических проективных тестов, таких как тест Роршаха, где стимулы представляют собой симметричные чернильные пятна, абстрактные произведения искусства обладают собственной эстетической ценностью и могут вызывать не только проективные, но и эстетические переживания. Это создает как дополнительные возможности для терапевтической работы, так и определенные сложности, связанные с необходимостью различения проективных и эстетических компонентов восприятия. В связи с этим целесообразно при предъявлении произведений абстрактной живописи в качестве проективных стимулов исключать дополнительное влияние цвета, то есть использовать черно-белые копии картин.

Психическая травма, определяемая О. В. Защиринской как следствие витальной угрозы событий, и включающие изменение системы ценностей (*Защиринская, 2025*), характеризуется специфическими нарушениями в символической репрезентации опыта. Посттравматические состояния часто сопровождаются фрагментацией автобиографической памяти, нарушениями самоидентичности, трудностями вербализации травматических переживаний (*Zashchirinskaja, 2019*). Именно эти особенности делают проективные методы особенно востребованными в диагностике травмы.

В работе Л. Н. Курбатовой «Проективные методы в диагностике эмоциональных состояний» выделяются следующие диагностические показатели, характерные для лиц с травматическим опытом: снижение продуктивности воображения, преобладание тревожных тем в интерпретациях, нарушения целостности образов, склонность к конкретным, буквальным интерпретациям при одновременной утрате способности к символизации (*Курбатова, 2020, сс. 203–215*). Эти данные имеют важное значение для разработки критериев оценки проективных реакций на абстрактные стимулы.

Помимо диагностической функции, проективные методы играют важную роль в собственно терапевтической работе с травмой. Техника рескриптинга в воображении, описанная Р. Ван дер Вайнгаартом в работе «Рескриптинг в воображении. Теория и практика», демонстрирует, как через воображение и символизацию можно «переписать» травматический сценарий, наделив его новым смыслом (*Ван дер Вайнгаарт, 2023*).

Индивидуальные различия в восприятии и интерпретации проективных стимулов могут быть объяснены с помощью концепции эмоциональных схем Р. Лихи, изложенной в работе «Терапия эмоциональных схем. Практическое руководство». Ключевые понятия включают: «эмоциональная схема» (убеждения о приемлемости, продолжительности и способах регуляции эмоций), «валидация эмоций» (принятие своих чувств), «эмоциональное избегание»

(стремление подавлять или не замечать эмоции). Р. Лихи выделяет несколько типов эмоциональных схем, различающихся по тому, насколько человек склонен доверять своим эмоциям, бояться их или, напротив, видеть в них источник информации и ресурс (*Лихи, 2021, сс. 56–78*).

Экстраполируя этот подход на восприятие абстрактных проективных стимулов, можно предположить, что люди с разными эмоциональными схемами будут по-разному реагировать на одни и те же произведения. Для человека с валидирующей эмоциональной схемой, допускающей переживание сложных чувств, абстрактное произведение может стать безопасным пространством для их исследования. Напротив, для человека с избегающей эмоциональной схемой та же картина может вызвать тревогу и отторжение, поскольку актуализирует нестерпимый для него аффект. Это положение имеет важное значение для понимания того, почему одни люди находят в абстрактном искусстве ресурс для исцеления, а другие его избегают.

Особое значение проективные методы имеют в работе с детской травмой, поскольку дети часто не обладают достаточными вербальными навыками для описания своих переживаний. Так, Ю. В. Чиркова и Т. А. Колосова в работе «Проективные методы в диагностике нарушений развития личности в детском возрасте» подчеркивают, что рисуночные методики являются одним из наиболее эффективных инструментов диагностики детских травматических переживаний (*Чиркова, Колосова, 2026*). Вполне вероятно, что эти же сложности воспроизведения травматического опыта будут проявляться и у взрослых клиентов с неотреагированной детской травмой, например, с травмой нарушения привязанности или подростковой травмой незавершенной сепарации.

Для понимания того, как абстрактная форма становится источником глубинного личностного отклика, необходимо обратиться к перцептивным механизмам, описанным в классических работах по психологии искусства. Теория визуального восприятия Р. Арнхейма, изложенная в его фундаментальном труде «Искусство и визуальное восприятие», рассматривает восприятие не как пассивную регистрацию внешних стимулов, а как активную деятельность по структурированию и приданию смысла зрительному полю (*Арнхейм, 1997*). Центральным понятием теории Р. Арнхейма является «визуальное мышление» — способность зрительного восприятия не просто фиксировать, но и анализировать, структурировать и интерпретировать увиденное. Этот процесс активного структурирования является ключевым для понимания взаимодействия с абстрактной живописью. Поскольку абстрактное полотно не предлагает готового узнаваемого объекта, зритель вынужден самостоятельно искать принципы его построения.

Дальнейшее развитие идея о конструктивной

роли воспринимающего субъекта получает в психосемантическом подходе, который позволяет реконструировать системы личностных смыслов, через которые человек осваивает мир искусства. В исследовании В. Ф. Петренко «„Психосемантика искусства“ предлагается методология изучения субъективных значений, которыми зритель наделяет художественные произведения. Ключевым понятием здесь является „субъективная семантика“» — система личностных конструкторов, определяющая, какие значения актуализируются при встрече с тем или иным стимулом. Петренко показывает, что процесс восприятия художественного произведения неизбежно включает в себя надделение его субъективными значениями, которые могут не совпадать с авторским замыслом. Абстрактная живопись, в силу своей амбивалентности и отсутствия жесткой предметной отнесенности, предоставляет для этого процесса максимально широкие возможности. Зритель, по сути, «достаивает» произведение, проецируя на него собственные смысловые структуры, эмоциональные состояния и личностные конструкторы (Петренко, 2020).

Идея преодоления через искусство, разрешения сложных аффективных состояний в процессе эстетической деятельности была сформулирована Л. С. Выготским в его фундаментальном труде «Психология искусства». Основная идея теории заключается в том, что искусство позволяет человеку пережить травматическое напряжение, которое в обычной жизни было бы разрушительным, в безопасной, эстетически оформленной среде. По мысли Л. С. Выготского, «искусство есть социальная техника чувства, орудие общества, с помощью которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и личные стороны нашего существа» (Выготский, 2025, с. 248).

В более широком философско-культурном контексте абстрактная живопись часто интерпретируется как отражение глубинных сдвигов в человеческом бытии. Х. Зедльмайр в своей концепции «утраты середины», изложенной в одноименной работе, описывает искусство XX века как симптом культурного и личностного кризиса, потери целостности и центра, что ведет к фрагментации и хаосу. Ключевые понятия включают: «середина» (метафора целостности, порядка, смыслового центра), «утрата середины» (симптом дезинтеграции), «деструкция формы» (отказ от классических канонов). С этой точки зрения абстрактное произведение может восприниматься как визуальная репрезентация травматической раздробленности бытия, что делает его особенно резонансным для людей, переживших травму. Однако, как отмечает Х. Зедльмайр, искусство может не только отражать кризис, но и предлагать пути к обретению новой целостности (Зедльмайр, 2008, сс. 512–530).

Экзистенциальное измерение восприятия искусства также раскрывается в работах И. Ялома, выделившего в книге «Экзистенциальная

психотерапия» четыре основные данности человеческого существования: смерть, свободу, изоляцию и бессмысленность. Эти данности являются источниками глубокой тревоги, которая в случае травмы может достигать критической интенсивности. Встреча с абстрактным произведением может стать встречей с одной из этих данностей. Например, динамичная, разрушающаяся форма может вызвать переживание смертности, а пустота или «молчание» полотна — переживание бессмысленности. В то же время произведение, в котором хаос обретает новую гармонию, может стать символическим ответом на экзистенциальный вызов, демонстрируя возможность обретения смысла даже в состоянии фрагментации (Ялом, 2021).

Сходную позицию занимает В. Франкл, для которого центральной является идея обретения смысла как базовой мотивации человека, особенно актуальной в ситуации страдания. Исцеляющий потенциал абстрактного искусства, с этой точки зрения, заключается в его способности помочь зрителю обнаружить смысл в собственном хаотичном и травматичном опыте, увидеть его не как бессмысленное разрушение, а как часть сложного, но осмысленного целого (Франкл, 1990).

Таким образом, абстрактная живопись, в силу своей непредметности и амбивалентности, представляет собой мощный проективный стимул, способный актуализировать глубинные, зачастую невербализуемые, слои внутреннего опыта человека, может использоваться при терапии травматического опыта. Однако вопрос о том, какие именно произведения ассоциируются с каким травматическим опытом зрителя (в данном случае — клиента), требует специального изучения. Мы предположили, что целесообразно при предъявлении произведений абстрактной живописи в качестве проективных стимулов исключать дополнительное влияние цвета, то есть использовать черно-белые копии картин.

Организация пилотажного исследования

Цель исследования: выявление произведений абстрактной живописи, которые можно в консультативной практике использовать в качестве проективных стимулов, ассоциирующихся с определенными видами психической травмы.

Задачи исследования:

- Подбор произведений абстрактной живописи, в которых ассоциативно, а также согласно описаниям картин присутствуют признаки разных видов психических травм.
- Соотнесение образов восприятия произведений абстрактной живописи с описаниями видов психических травм.

- Проведение пилотажных исследований, подтверждающих (или опровергающих) ассоциативную связь отобранных произведений с обозначенными видами психических травм.

Метод исследования: экспертный опрос.

Характеристика выборки: в качестве экспертов на первом этапе исследования выступили опытные консультанты, практика которых богата случаями работы с психической травмой ($n=7$), на втором этапе исследования экспертами выступили психологи, не имеющие опыта консультативной работы ($n=18$). Всего приняло участие в исследовании 25 специалистов.

Процедура исследования

На подготовительном этапе исследования были отобраны 5 произведений абстрактной живописи и обозначены гипотетически ассоциируемые с ними 5 видов психических травм, далее был разработан методический инструментарий, который представлял собой матрицу, в которой по строкам были представлены черно-белые варианты отобранных произведений абстрактной живописи, а по строкам — обозначенные как гипотетически ассоциируемые с ними пять видов психических травм.

На эмпирическом этапе исследования разработанный инструментарий был предложен для экспертной оценки степени ассоциативного соответствия отобранных произведений обозначенным типам травм первоначально пяти опытным консультантам, а затем начинающим психологам.

На завершающем этапе были проанализированы результаты опросов и сделаны выводы о возможности дифференцированного использования произведений абстрактной живописи в работе с психотравмированными клиентами.

Разработка методического инструментария

Для подбора произведений абстрактной живописи (ПАЖ), которые предположительно можно использовать в качестве проективных стимулов в консультативной работе с психотравмированными клиентами, были проанализированы литературные источники, в которых искусствоведами при описании содержания картин в прямой или косвенной форме упоминались признаки психических травм (Даггидиян, Поливода, 2018; Искусство..., 1989; Hess, 2005; Dietmar, 2008; Hamilton, 2012; Goldwater, 1952).

В результате проведенного анализа описаний были отобраны следующие пять картин:

Роберт Мозеруэлл — «Элегия Испанской

республике № 34», 1953–1954

Описание картины: суровый колорит ранних вещей художника с доминирующими большими черными мазками непосредственно репрезентирует тему смерти и утраты (**Источник:** Музей современного искусства (MoMA), Нью-Йорк: в описании работы «Элегия Испанской республике, 108» прямо указывается, что Мозеруэлл задумывал свои «Элегии» как «плач или похоронную песнь» после Гражданской войны в Испании Robert Motherwell. *Elegy to the Spanish Republic, 108. 1965–67* | MoMA).

Джексон Поллок — «Осенний ритм», 1950

Описание картины: творчество Поллока тесно связано с пограничными состояниями и экзистенциальным риском; техника разбрызгивания краски рассматривается как выражение внутреннего хаоса; работы Поллока позволяют исследовать проекции, связанные с потерей контроля и переживанием хаоса (**Источник:** Креативность и нарциссизм: исследование жизни и творчества Джексона Поллока с точки зрения психологии самости. Журнал: «Искусство в психотерапии», 1989 г. Т. 16, вып. 3. С. 201–209. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0197455689900233>).

Т. Рожко — «Компульсивная реконструкция», 2025

Описание картины: работа современного художника, исследующего «внутреннюю механику обсессивно-компульсивного расстройства»; его процесс «имитирует логику экспозиционной терапии: вместо того чтобы редактировать дискомфорт в порядке, он остается с тем, что кажется неправильным или неразрешенным». Эта работа идеально подходит для изучения связей между психопатологией и абстрактным выражением (**Источник:** TJ Roszko — ANU School of Art & Design Graduating Exhibition 2024 <https://www.gradshow.com.au/2025-visual-arts-graduates/tj-rozko>).

Дмитрий Сухов — «Антитезы», 2023

Описание картины: современный российский художник-абстракционист, чьи работы основаны на внутренних контрастах и антитезах: «всегда про внутренний мир, а в нем очень много противоречий и контрастов. Там не кончается спор — между любовью и разлукой, страхом и радостью, белым и черным» (**Источник:** Сетевое издание Psychologies Онлайн, Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) 23.11.2021 18+ Регистрационный номер ЭЛ № ФС 77–82353 <https://www.psychologies.ru/events/issledovanie-kontrastov-na-yazyke-abstrakcii-vystavka-novykh-rabot-dmitriya-sukhova-antitezy-v-sneg-gallery/>).

София Руиз — «Память о доме», 2022

Описание картины: в своих работах Руис исследует инаковость, двойственность и потерю идентичности, которые связаны с ее детским опытом ... это эмоциональное смещение проявляется

в ее картинах, на которых изображены одинокие, отстраненные дети. — это отражение ее собственного ощущения себя чужой в собственном доме... работы Руис «исследуют глубины памяти и семейных связей» (Источник: <https://blacklightartgallery.com/artist/sofia-ruiz/>).

На основе приведенных описаний были сформулированы следующие гипотезы исследования:

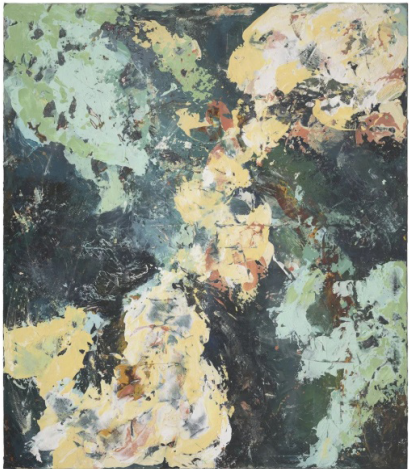
- **Картина № 1** ассоциируется с травмой утраты.
- **Картина № 2** ассоциируется с подростковой травмой незавершенной сепарации.
- **Картина № 3** ассоциируется с травмой нарушения межличностных отношений.
- **Картина № 4** ассоциируется с травмой физического здоровья.
- **Картина № 5** ассоциируется с детской травмой нарушения привязанности.

Для предъявления респондентам был

разработан опросный бланк и сформулирована инструкция по работе с ним.

Инструкция. Перед Вами табличка, в которой представлены пять произведений абстрактной живописи (ПАЖ), пять часто встречающихся психических травм и 25 пустых клеточек. У Вас есть пять наборов по пять «мячиков» для каждой строки бланка для ответов. Вспомните признаки каждой травмы и разместите каждый набор мячиков в клеточках пересечения картин с травмами, опираясь на свою интуицию, свои ассоциации. Если у Вас есть опыт консультирования клиентов с обозначенными психическими травмами, то попробуйте представить себе, опираясь на свой профессиональный опыт, какую из картин они бы предпочли. В каждой строке должно в сумме оказаться пять мячиков; в каждой клетке может быть от 0 до 5 мячиков.

	Виды психических травм / Произведения абстрактной живописи (ПАЖ) как проективные стимулы	Детская травма нарушения привязанности	Подростковая травма незавершенной сепарации	Травма межличностных отношений	Травма физического здоровья	Травма утраты
1						
2						

3						
4						
5						

Обработка данных: экспериментатор подсчитывает сумму мячиков для каждого вида травмы и для каждой картины. На основании математического анализа делается вывод о соотношении изображения с тем или иным видом травмы.

Обсуждение результатов исследования

Опрос проводился в два этапа. На первом этапе в качестве экспертов участвовали психологи с большим опытом консультирования ($n=7$), во втором пилотажном исследовании в качестве экспертов выступили молодые психологи ($n=18$).

Результаты опроса опытных консультантов представлены в Табл. 1.

Анализируя результаты выборов опытных специалистов-консультантов в целом, видим, что гипотезы относительно первой, третьей, четвертой

и пятой картин подтверждаются. Действительно, большинство консультантов соотнесли первую картину с травмой утраты, третью — поровну с травмой утраты и с нарушением межличностных отношений, как мы и предположили. четвертую картину консультанты связали с травмой физического здоровья, пятую — с травмой нарушения привязанности. Гипотеза относительно связи второй картины с подростковой травмой незавершенной сепарации не подтвердилась. Консультанты соотнесли эту картину с травмой физического здоровья.

Для верификации полученных данных мы повторили опрос, но в качестве респондентов попросили выступить начинающих психологов, при этом опрос уже носил не столько экспертный, сколько житейский характер. Учитывая этот фактор, выборка была расширена, свои ассоциации зафиксировали 18 человек. Инструкция оставалась прежней, но апеллировать к опыту консультативной работы респондентам не предлагалось. Результаты второго опроса представлены в Табл. 2.

Табл. 1. Результаты опроса опытных консультантов ($n=7$)

	Виды психических травм	Детская травма нарушения привязанности	Подростковая травма незавершенной сепарации	Травма межличностных отношений	Травма физического здоровья	Травма утраты
	Произведения абстрактной живописи (ПАЖ) как проективные стимулы					
1	Р. М.	4	5	6	7	13
2	Д. П.	5	1	7	15	7
3	Т. Р.	7	8	9	2	9
4	Д. С.	4	6	3	12	10
5	С. Р.	16	10	4	2	3

Ассоциации начинающих специалистов-психологов, несмотря на отсутствие у них опыта психологического консультирования, практически совпали с ассоциациями опытных консультантов.

Первая картина интуитивно была связана с травмой утраты, третья — с травмой межличностных отношений, четвертая — с травмой физического здоровья и пятая — с травмой нарушения привязанности.

Исключением, как и в первом случае, оказалась вторая картина. Консультанты ее ассоциировали с травмой физического здоровья, а психологи-новички — с травмой межличностных отношений. Такое расхождение говорит о том, что картину можно использовать в качестве проективного стимула, ориентируясь на разные виды травм.

Поскольку на втором этапе исследования повторно четыре из трех выдвинутых нами гипотез подтвердились, можно далее исходить из того, что такие же ассоциации с картинами будут проявляться с большой долей вероятности и у клиентов.

Оба исследования показали, что использовать произведения абстрактной живописи можно и целесообразно.

Следующим этапом исследования предполагается сделать опрос респондентов, у которых психодиагностически выявлены признаки конкретных психических травм. Планируется также и количество отобранных картин, и количество обозначенных травм увеличить.

Табл. 2. Результаты опроса начинающих психологов (n=18)

	Виды психических травм / Произведения абстрактной живописи (ПАЖ) как проективные стимулы	Детская травма нарушения привязанности	Подростковая травма незавершенной сепарации	Травма межличностных отношений	Травма физического здоровья	Травма утраты
1	Р. М.	9	24	16	12	29
2	Д. П.	15	16	28	19	12
3	Т. Р.	14	9	39	12	16
4	Д. С.	20	11	10	33	16
5	С. Р.	45	13	15	7	10

Выводы

Сложность консультативной работы с психической травмой в связи с ее неполной осознаваемостью и невербализуемостью обратившимися за психологической помощью клиентами требует от практикующих психологов и консультантов постоянного поиска новых, эффективных и безопасных инструментов диагностики и терапевтической работы.

Для работы с клиентами, которым трудно вербализовать свои переживания и запросы о помощи, эффективным инструментом являются проективные методы.

Произведения абстрактной живописи могут рассматриваться как проективные стимулы в консультативной работе с психической травмой.

В результате двух пилотажных исследований определены четыре произведения абстрактной живописи, которые с большой долей вероятности будут полезны в работе с клиентами, переживающими травмы утраты, межличностных отношений, физического здоровья и детской травмы незавершенной сепарации.

Данное исследование позволяет в дальнейшем вести поиск стимульных картин разного содержания и расширить перечень психических травм, с которыми эти картины могут ассоциироваться. Такого рода исследования помогут отобрать валидный инструмент для более целенаправленной работы с клиентами.

Литература

- Арнхейм, Р.** (2012). *Искусство и визуальное восприятие*. Москва: Архитектура-С.
- Бурлачук, Л. Ф.** (1997). *Введение в проективную психологию*. Киев: Ника-Центр; Вист-С.
- Ван дер Вайнгаарт, Р.** (2023). *Рескриптинг в воображении. Теория и практика*. ИОИ.
- Выготский, Л. С.** (2025). *Психология искусства*. Москва: Издательство Юрайт.
- Дагдлиян, К. Т., & Поливода, Б. А.** (2018). *Абстрактная композиция: основы теории и практические методы творчества в абстрактной живописи и скульптуре (с электронным приложением)*. Москва: Издательство ВЛАДОС.
- Защиринская, О. В.** (2025). *Преодоление травматического стресса. Рабочая тетрадь*. Санкт-Петербург: Издательство Питер.
- Зедльмайр, Х.** (2008). *Утрата середины = Verlust der Mitte*. Москва: Территория будущего; Прогресс-Традиция.
- Копытин, А. И.** (2020). *Арт-терапия в эпоху постмодерна*. Санкт-Петербург: Речь.
- Курбатова, Л. Н.** (2020). *Проективные методы в диагностике эмоциональных состояний (Докторская диссертация)*. Санкт-Петербург: СПбГУ.
- Лихи, Р.** (2021). *Терапия эмоциональных схем. Практическое руководство*. Москва: Диалектика.
- Петренко, В. Ф.** (2020). *Психосемантика искусства*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета.
- Решетников, М. М.** (2026). *Психическая травма (2-е изд.)*. Москва: Издательство Юрайт.
- Франкл, В.** (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс.
- Чиркова, Ю. В., & Колосова, Т. А.** (2026). *Проективные методы в диагностике нарушений развития личности в детском возрасте*. Москва: Издательство Юрайт.
- Юнг, К. Г.** (1939). *Диагностические исследования социаций*. В *Избранные труды по аналитической психологии* (Т. 3). Цюрих: Rascher Verlag.
- Ялом, И.** (2021). *Экзистенциальная психотерапия*. Москва: Класс.

- Elger, D.** (2008). *Abstrakte Kunst*. Köln: Taschen.
- Feldmann, T. B.** (1989). Creativity and narcissism: A self-psychology examination of the life and work of Jackson Pollock. *The Arts in Psychotherapy*, 16(3), 201–209. doi:10.1016/0197-4556(89)90023-3
- Goldwater, R.** (1952). [Review of the book *The Dada Painters and Poets: An Anthology*, by R. Motherwell (Ed.)]. *The Art Bulletin*, 34(3), 249–251.
- Hamilton, J.** (2012). *A psychoanalytic approach to visual artists*. London: Routledge.
- Hess, B.** (2005). *Abstrakter Expressionismus*. Köln: Taschen.
- Zashchirinskaia, O., Brakamonte, N., Hagedorn, U., & Nikolaeva, E.** (2019). Methods of cognitive impairment and assistance to children and adults in correctional pedagogy and psychotraumatology study. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 177). Moscow: Lomonosov Moscow State University.
- Petrenko, V. F.** (2020). *Psikhosemantika iskusstva* [Psychosemantics of art]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta.
- Reshetnikov, M. M.** (2026). *Psikhicheskaya travma* [Psychological trauma] (2nd ed.). Moscow: Izdatel'stvo Yurait.
- Sedlmayr, H.** (2008). *Utrata serediny = Verlust der Mitte* [Loss of the middle = Verlust der Mitte]. Moscow: Territoriya budushchego; Progress-Traditsiya.
- van der Wijngaart, R.** (2023). *Reskripting v voobrazhenii. Teoriya i praktika* [Imagery rescripting: Theory and practice]. IOI.
- Vygotsky, L. S.** (2025). *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow: Izdatel'stvo Yurait.
- Yalom, I.** (2021). *Ekzistentsial'naya psikhoterapiya* [Existential psychotherapy]. Moscow: Klass.
- Zashchirinskaia, O. V.** (2025). *Preodolenie travmaticheskogo stressa. Rabochaya tetrad'* [Overcoming traumatic stress. Workbook]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Piter.
- Zashchirinskaia, O., Brakamonte, N., Hagedorn, U., & Nikolaeva, E.** (2019). Methods of cognitive impairment and assistance to children and adults in correctional pedagogy and psychotraumatology study. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 177). Moscow: Lomonosov Moscow State University.
- Arnheim, R.** (2012). *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and visual perception]. Moscow: Arkhitektura-S.
- Burlachuk, L. F.** (1997). *Vvedenie v proektivnyuyu psikhologiyu* [Introduction to projective psychology]. Kiev: Nika-Tsentr; Vist-S.
- Chirkova, Yu. V., & Kolosova, T. A.** (2026). *Proektivnye metody v diagnostike narushenij razvitiya lichnosti v detskom vozraste* [Projective methods in the diagnosis of personality development disorders in childhood]. Moscow: Izdatel'stvo Yurait.
- Dagldiyani, K. T., & Polivoda, B. A.** (2018). *Abstraktnaya kompozitsiya: osnovy teorii i prakticheskie metody tvorchestva v abstraktnoy zhivopisi i skulpture (s elektronnyim prilozheniem)* [Abstract composition: Fundamentals of theory and practical methods of creativity in abstract painting and sculpture (with electronic appendix)]. Moscow: Izdatel'stvo VLADOS.
- Elger, D.** (2008). *Abstrakte Kunst*. Köln: Taschen.
- Feldmann, T. B.** (1989). Creativity and narcissism: A self-psychology examination of the life and work of Jackson Pollock. *The Arts in Psychotherapy*, 16(3), 201–209. doi:10.1016/0197-4556(89)90023-3
- Frankl, V.** (1990). *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow: Progress.
- Goldwater, R.** (1952). [Review of the book *The Dada Painters and Poets: An Anthology*, by R. Motherwell (Ed.)]. *The Art Bulletin*, 34(3), 249–251.
- Hamilton, J.** (2012). *A psychoanalytic approach to visual artists*. London: Routledge.
- Hess, B.** (2005). *Abstrakter Expressionismus*. Köln: Taschen.
- Jung, C. G.** (1939). *Diagnosticheskie issledovaniya sotsiatsij* [Diagnostic association studies]. In *Izbrannye trudy po analiticheskoy psikhologii* [Selected works on analytical psychology] (Vol. 3). Zurich: Rascher Verlag.
- Kopytin, A. I.** (2020). *Art-terapiya v epokhu postmoderna* [Art therapy in the postmodern era]. Saint Petersburg: Rech'.
- Kurbatova, L. N.** (2020). *Proektivnye metody v diagnostike emotsional'nykh sostoyanij* [Projective methods in the diagnosis of emotional states] (Doctoral dissertation). Saint Petersburg: St. Petersburg State University.
- Leahy, R.** (2021). *Terapiya emotsional'nykh skhem. Prakticheskoe rukovodstvo* [Emotional schema therapy: A practical guide]. Moscow: Dialektika.

Психометрический подход в изучении отношения женщин к собственной внешности

Романова С. А.,

педагог-психолог;
магистрант кафедры
психотравматологии
РХГА им. Ф. М. Достоевского,
Россия, Санкт-Петербург,
romanova.sofi@yandex.ru

УДК 159

DOI 10.25991/3033-8794.2026.91.62.002

Аннотация

В статье представлена разработка авторского опросника «Тело. Образ. Стил» (ТОС), направленного на диагностику отношения к внешности у женщин с признаками психотравматизации. Методика основана на теоретическом анализе трех ключевых конструктов, выделенных в рамках исследования образа тела, восприятия внешности и чувства стиля: эмоционально-оценочного, когнитивно-социального и поведенческого компонентов. Опросник содержит 30 утверждений, сгруппированных в три блока по 10 вопросов, и предполагает использование единой четырехбалльной шкалы ответов. Предложены ключи для обработки и интерпретации результатов по трем шкалам: Индекс телесного дискомфорта (ИТД), Индекс социальной значимости внешности (ИСЗВ) и Индекс стилевой экспрессивности (ИСЭ). Теоретическая обоснованность опросника позволяет рассматривать его как инструмент для диагностики отношения к внешности на доклиническом уровне. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией методики, оценкой ее психометрических характеристик и разработкой рекомендаций для практического применения.

Ключевые слова: образ тела, восприятие внешности, чувство стиля, психотравматизация, психодиагностика, авторский опросник.

Sofia A. Romanova

Educational Psychologist;
Master's Student
at the Department of Psychotraumatology,
RCAH named after Fyodor Dostoevsky,
Russia, Saint Petersburg,
romanova.sofi@yandex.ru

A psychometric approach to studying women's attitude towards their own appearance

Для цитирования:

Романова С. А. (2026) Психометрический
подход в изучении отношения женщин
к собственной внешности. *Психология
человека и социальной среды*, 1(3), 18–25.
doi: 10.25991/3033-8794.2026.91.62.002

Abstract

This paper presents the development of the author's "Body. Image. Style" (BIS) questionnaire for assessing attitudes toward appearance in women with signs of psychotraumatization. Based on a theoretical analysis of body image, appearance perception, and sense of style, the tool measures three components: emotional-evaluative, cognitive-social, and behavioral. The questionnaire contains 30 items grouped into three blocks of 10 questions each, using a unified four-point scale. Scoring keys are provided for three scales: Body Discomfort Index (BDI), Social Significance of Appearance Index (SSAI), and Style Expressiveness Index (SEI). The questionnaire demonstrates theoretical validity for preclinical diagnostics. Further research is needed to test its psychometric properties and develop practical recommendations.

Keywords: body image, appearance perception, sense of style, psychotraumatization, psychodiagnostics, author's questionnaire.

Введение

Проблема диагностики отношения к внешности у женщин с признаками психотравматизации остается актуальной для современной клинической и консультативной психологии. Существующие психодиагностические инструменты, как правило, ориентированы либо на клинические формы расстройств (дисморфическое расстройство, расстройства пищевого поведения), либо на отдельные аспекты отношения к внешности — неудовлетворенность телом, озабоченность внешностью, признаки травматического стресса или негативный детский опыт. Но в практике психологической работы также востребован инструмент, позволяющий комплексно оценить три взаимосвязанных компонента отношения к внешности: эмоционально-оценочный (тело), когнитивно-социальный (образ) и поведенческий (стиль). Именно такая структура была выделена в теоретическом исследовании, посвященном отношению к внешности у женщин с признаками психотравматизации, и легла в основу разработки авторского опросника «Тело. Образ. Стиль» (ТОС).

Разработка авторского опросника «Тело. Образ. Стиль» (ТОС) опиралась на теоретические положения, обоснованные в рамках комплексного исследования отношения к внешности у женщин с признаками психотравматизации. В ходе теоретического анализа были выделены три ключевых конструкта, составляющих психологическую структуру отношения к внешности: образ тела, восприятие внешности и чувство стиля. Каждый из этих конструктов включает определенные компоненты, которые могут быть измерены с помощью диагностического инструмента.

Теоретической основой разработки авторского опросника «Тело. Образ. Стиль» (ТОС) послужила концепция Б. Г. Ананьева, согласно которой человек рассматривается в единстве трех частей: как индивид, личность и субъект деятельности (Ананьев, 1977).

Данный подход позволяет структурировать отношение женщины к своему внешнему виду на трех уровнях, каждый из которых соотносится с одним из компонентов разработанного опросника.

На уровне индивида внешность представлена природными, биологически обусловленными характеристиками — лицом, конституцией тела, телосложением. Это то, с чем человек рождается и что составляет основу восприятия собственной внешности. Восприятие этих характеристик составляет первичный слой отношения к внешности и связано с эмоциональным принятием или непринятием своих физических параметров.

На уровне личности отношение к внешности опосредовано системой ценностей, самооценкой

и социальными установками. Здесь ключевую роль играет принятие или непринятие своей внешности, эмоциональное отношение к ней, удовлетворенность или неудовлетворенность своим обликом. Этот уровень отражает то, как женщина может интегрировать свои физические характеристики в целостный образ «Я» и как она оценивает себя через призму внешности.

На уровне субъекта деятельности внешность становится инструментом самопрезентации и социального взаимодействия. Женщина выступает как активный субъект, мотивированный на презентацию своей внешности и ее коррекцию с помощью одежды, макияжа, аксессуаров и других стилевых средств. Этот уровень отражает поведенческие стратегии, связанные с управлением впечатлением о себе и выражением идентичности через внешний облик.

Таким образом, отношение женщины к своему внешнему виду может быть представлено как трехуровневая структура, интегрирующая индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики. В соответствии с этим в структуре отношения к внешности были выделены три компонента: аффективный (эмоциональное принятие / непринятие), когнитивный (представления о своей внешности, социальные сравнения) и конативный (поведенческие стратегии, связанные с коррекцией и презентацией внешности). Данная триада легла в основу разработки авторского опросника «Тело. Образ. Стиль» (ТОС), где каждый компонент операционализирован в виде самостоятельного блока.

Восприятие внешности включает в себя не только то, как человек видит и оценивает свои физические параметры, но и то, как он интерпретирует реакции других людей на свой облик, а также какие значения и смыслы он приписывает своему внешнему облику в различных социальных контекстах (Рамси, Харкорт, 2009; Панферов, 2000; Шибутани, 2003). Это восприятие тесно связано с образом тела, который в психологической науке рассматривается как динамическое образование, включающее перцептивные, когнитивные, эмоционально-оценочные и поведенческие составляющие (Fisher, 2014; Krueger, 1989; Соколова, 2003).

Тело (эмоционально-оценочный компонент)

Образ собственного тела является центральным компонентом отношения к внешности. В психологической науке образ тела традиционно рассматривается как динамическое образование, включающее перцептивные, когнитивные, эмоционально-оценочные и поведенческие составляющие (Fisher, 2014; Krueger, 1989; Соколова, 2003). Ключевую роль в структуре образа тела играет

эмоционально-оценочный компонент — удовлетворенность или неудовлетворенность своим телом, принятие или непринятие физических характеристик, чувство стыда или гордости за внешность (Grogan, 2007; Phillips, 2005).

В случаях психотравматизации, особенно если говорить об опыте, пережитом в детском возрасте, образ тела претерпевает глубокие и стойкие искажения. К числу основных искажений обычно относятся: хроническая неудовлетворенность своим телом, фрагментация восприятия тела, ощущение «чужеродности» собственного тела, чувство стыда, тревога в ситуациях оценки внешности (Ван дер Колк, 2023; Левин, 2023; Ротшильд, 2023; Хеллер, ЛаПьер, 2024).

Особую роль в формировании искаженного образа тела играет детский травматический опыт. Именно детский опыт приводит к таким последствиям, как эмоциональное отвержение, критика внешности со стороны родителей или сверстников, насилие, пренебрежение (Защиринская, 2021; Николаева, Арина, 2003; Хеллер, ЛаПьер, 2024).

Образ (когнитивно-социальный компонент)

Восприятие внешности у женщин с признаками психотравматизации носит избирательный, и довольно часто хронически негативно окрашенный и гипертрофированно зависимый от оценок окружающих характер (Рамси, Харкорт, 2009; Панферов, 2000; Шибутани, 2003).

Ключевым феноменом, связанным с искаженным восприятием внешности, является озабоченность внешностью — устойчивая, трудно контролируемая фиксация на собственной внешности, которая сопровождается частыми мыслями о недостатках, сравнением себя с другими, поиском подтверждения в зеркале и попытками скрыть или исправить воспринимаемые дефекты (Grogan, 2007; Thompson, 1990; Cash, Pruzinsky, 1990).

Озабоченность внешностью при травме выполняет защитную функцию, позволяя женщине предвосхищать возможную критику и избегать угрозы отвержения, однако может одновременно усиливает тревогу, стыд и неудовлетворенность собой (Быховская, 2004; Воронина, 2013; Бодалёв, 1982; Лабунская, 1999).

Восприятие внешности у женщин с травматическим опытом также характеризуется диссоциативными нарушениями — разрывом между телесными ощущениями и визуальным образом, что проявляется в ощущении оценивания со стороны своей внешности (Ротшильд, 2023; Шнаккенберг, 2019; Холт, 2025).

Стиль (поведенческий компонент)

Чувство стиля представляет собой сложный психологический феномен, который интегрирует идентичность, социальные нормы и индивидуальные предпочтения (Наварри, 2025; Защирина, 2025; Гофман, 2004; Психология моды, 2019; Шнаккенберг, 2019).

У женщин с психотравматизацией чувство стиля претерпевает значительные нарушения, проявляющиеся в трех основных формах: гиперконтроль (стремление к безупречному образу, компульсивные переодевания, неспособность принять спонтанное решение), избегание (сознательный отказ от заботы о своей внешности, ношение мешковатой, невыразительной одежды) и хаотичность (отсутствие устойчивого стиля, постоянные и резкие смены имиджа) (Наварри, 2025; Защирина, 2023; Шнаккенберг, 2019; Леви, 2007; Воронина, 2013).

Разработка авторского опросника для изучения отношения женщин к собственной внешности

Исходя из обозначенных теоретических положений и необходимости эмпирической фиксации отношения к внешности у женщин с признаками психотравматизации использовался психометрический подход, в соответствии с которым был разработан авторский опросник «Тело. Образ. Стиль» (ТОС). Методика предназначена для оценки степени выраженности трех компонентов отношения к внешности: телесного дискомфорта, социальной значимости внешности и стилевой выразительности.

При разработке опросника акцент был сделан на диагностике не отдельных симптомов или клинических синдромов, а комплекса признаков, отражающих устойчивые отношения к своей внешности, телу и стилю. Это определило отказ от привязки к конкретному травматическому событию и позволило рассматривать отношение к внешности как многомерный конструкт, варьирующий по степени выраженности. Соответственно, опросник может использоваться при изучении отношения к внешности и женщин с признаками психотравматизации и нормотипичных женщин.

Структура опросника организована в соответствии с выделением трех ключевых групп проявлений отношения к внешности:

- **Блок 1.** Тело (эмоционально-оценочный компонент) — диагностирует удовлетворенность телом, стыд, неприятие, фиксацию на недостатках, диссоциативные переживания.
- **Блок 2.** Образ (когнитивно-социальный компонент) — диагностирует озабоченность внешностью, зависимость от социальной оценки, страх негативной оценки, статусную значимость внешности.
- **Блок 3.** Стиль (поведенческий компонент) — диагностирует гиперконтроль, избегание, хаотичность, готовность к экспериментам, защитную функцию одежды.

Опросник включает 30 утверждений, сгруппированных в три содержательных блока по 10 вопросов в каждом. Ответы фиксируются по четырехбалльной шкале интенсивности, что позволяет количественно оценивать выраженность каждого признака и получать суммарные показатели по трем шкалам. Использование единой шкалы интенсивности делает возможным статистический анализ данных, сопоставление результатов с другими психодиагностическими показателями и выявление закономерностей, связанных с вариативностью отношения к внешности.

В ходе разработки опросника при описании его блоков и формулировке вопросов (утверждений) в пилотажном режиме использовались экспертные оценки консультирующих психологов, стилистов, филологов.

Методика ТОС ориентирована на применение в научных исследованиях и консультативной практике и не предназначена для диагностики посттравматического стрессового расстройства или клинических форм дисморфии. Ее использование позволяет выявлять особенности отношения к внешности на доклиническом уровне и рассматривать их в системе когнитивных, аффективных и поведенческих проявлений.

Авторский опросник «Тело. Образ. Стиль» (ТОС)

Инструкция: пожалуйста, оцените, насколько каждое утверждение соответствует вашему обычному состоянию, мыслям или поведению.

1. — Совсем не согласна / Никогда
2. — Скорее не согласна / Редко
3. — Скорее согласна / Часто
4. — Полностью согласна / Всегда

БЛОК 1. ТЕЛО

(эмоционально-оценочный компонент)

Измеряет: удовлетворенность телом, стыд, неприятие, фиксацию на недостатках, диссоциативные

переживания.

Утверждение 1 2 3 4

1. Мне не нравится видеть свое отражение в зеркале
2. Во время покупки одежды я замечаю недостатки своего тела
3. Мне неприятно внимание окружающих к моей внешности
4. Меня беспокоят негативные мысли о себе («я плохая», «со мной что-то не так»)
5. Я испытываю стыд за свою внешность в присутствии других людей
6. Мне кажется, что мое тело выглядит «неправильно» или «не так, как надо»
7. Я часто фиксируюсь на конкретных «дефектных» зонах своего тела
8. В зеркале я иногда не узнаю себя, вижу «чужое» тело
9. Сравнивая себя с другими женщинами, я чувствую неудовлетворенность своим телом
10. Я считаю, что в моей внешности есть серьезные недостатки, которые нужно скрывать

БЛОК 2. ОБРАЗ

(когнитивно-социальный компонент)

Измеряет: озабоченность внешностью, зависимость от социальной оценки, страх негативной оценки, статусную значимость внешности.

Утверждение 1 2 3 4

11. Другие люди оценивают меня по моему внешнему виду
12. Внешний вид влияет на мое ощущение уверенности и значимости
13. Мне нравится выделяться своим внешним видом
14. Одежда отражает внутренний мир, характер и статус человека
15. Для меня важно, чтобы моя внешность соответствовала статусу и положению в обществе
16. Я тревожусь о том, что подумают о моей внешности другие люди
17. Я часто ищу подтверждения у других, что я хорошо выгляжу
18. Мне трудно принять свое тело, потому что оно не соответствует общепринятым стандартам красоты
19. Моя самооценка сильно зависит от того, как я выгляжу в данный момент
20. Я чувствую, что должна постоянно «соответствовать» чужим ожиданиям в отношении моей внешности

БЛОК 3. СТИЛЬ**(поведенческий компонент)**

Измеряет: гиперконтроль, избегание, хаотичность, готовность к экспериментам, защитную функцию одежды.

Утверждение 1 2 3 4

21. Я избегаю вещей, которые привлекают внимание своей необычностью
22. Я готова терпеть неудобство ради эффектного вида
23. Мне важно, чтобы моя одежда выглядела выразительно и производила впечатление
24. Мне нравится выражать свою индивидуальность через необычную одежду
25. Я предпочитаю простые и минималистичные образы без лишних деталей
26. Продуманные и эффектные образы кажутся мне слишком показными
27. Мой стиль часто меняется: я ношу то яркие, то тёмные, то классические, то экстравагантные вещи
28. Я выбираю одежду так, чтобы «не выделяться», оставаться незаметной
29. Мне трудно найти «свой» стиль, я часто сомневаюсь, что мне идет
30. Одежда помогает мне чувствовать себя защищенной и контролировать впечатление о себе

Обработка

Шкала 1. Индекс телесного дискомфорта (ИТД) — Блок 1

Вопросы: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Подсчет: простая сумма баллов (от 1 до 4 по каждому). Диапазон: от 10 до 40 баллов.

Интерпретация:

10–20 — низкий (принятие тела)

21–30 — средний (эпизодическая неудовлетворенность)

31–40 — высокий (выраженный дискомфорт, риск дисморфии)

Шкала 2. Индекс социальной значимости внешности (ИСЗВ) — Блок 2

Вопросы: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. Подсчет: сумма баллов (все прямые, без обратных). Диапазон: от 10 до 40 баллов.

Интерпретация:

10–20 — низкий (автономия)

21–30 — средний (ситуативная зависимость)

31–40 — высокий (внешность = ключевой ресурс)

Шкала 3. Индекс стилевой экспрессивности (ИСЭ) — Блок 3

Вопросы: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Подсчет: Прямые (как есть): 22, 23, 24, 27, 30,

обратные (перекодировать): 21, 25, 26, 28, 29; Перекодировка: 1 в 4, 2 в 3, 3 в 2, 4 в 1. Диапазон: от 10 до 40 баллов.

Интерпретация:

10–20 — низкий (минимализм, избегание, конформность)

21–30 — средний (умеренное самовыражение)

31–40 — высокий (креативность, готовность экспериментировать)

Заключение

Разработанный опросник «Тело. Образ. Стиль» (ТОС) представляет собой диагностический инструмент, позволяющий комплексно оценивать три компонента отношения к внешности у женщин с признаками психотравматизации. Теоретическая обоснованность методики опирается на результаты анализа отечественной и зарубежной литературы, выделившей образ тела, восприятие внешности и чувство стиля как ключевые конструкты, претерпевающие искажения под влиянием травматического опыта.

Единая четырехбалльная шкала ответов и четкая трехблочная структура опросника обеспечивают удобство проведения и обработки данных, а также возможность сравнения результатов между различными группами респондентов. Наличие перекодировки обратных вопросов в третьем блоке повышает надежность измерения и снижает влияние эффекта социальной желательности.

Включение в структуру опросника вопросов, отражающих диссоциативные переживания (вопрос 8: «В зеркале я иногда не узнаю себя, вижу “чужое” тело») и защитную функцию одежды (вопрос 30: «Одежда помогает мне чувствовать себя защищенной и контролировать впечатление о себе»), позволяет методике ТОС фиксировать специфические проявления психотравматизации, что отличает ее от существующих опросников, ориентированных преимущественно на клинические формы нарушений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией опросника на выборках женщин с различным уровнем психотравматизации и нормотипичных женщин.

Для оценки надежности планируется повторная диагностика, для подтверждения валидности будет проведена статистическая проверка связей блоков опросника с показателями референтных тестовых методик.

Полученные данные позволят уточнить психометрические характеристики опросника и расширить возможности его применения как в консультативной практике, так и в научных исследованиях.

Литература

Ананьев, Б. Г. (1977). Человек как предмет познания: личность, субъект деятельности, индивидуальность. В Мironenko, В. В. (сост.), Петровский, А. В. (ред.). *Хрестоматия по психологии* (С. 152–158). Москва: Просвещение.

Антоненко, И. В., & Карицкий, И. Н. (ред.). (2019). *Психология моды*. Москва: Редакционно-издательский отдел РГУ им. А. Н. Косыгина.

Бодалёв, А. А. (1982). *Восприятие и понимание человека человеком*. Москва: Издательство Московского университета.

Быховская, И. М. (2004). Аксиология телесности и здоровье. *Человек*, (3), 112–121.

Ван дер Колк, Б. (2023). *Тело помнит всё: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть* (И. Чорный, пер.). Москва: Эксмо; Бомбора.

Воронина, О. А. (2013). Мода как фактор гендерной идентичности. *Психология и психотехника*, (10), 950–960.

Гофман, А. Б. (2004). *Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения*. Санкт-Петербург: Питер.

Защиринская, О. В. (2023). Консультационно-диагностическое сопровождение психотравмированной личности. В *Сборник материалов XXIII Свято-Троицких ежегодных международных академических чтений в Санкт-Петербурге* (С. 331–337). Санкт-Петербург: Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского.

Защиринская, О. В. (2021). *Психические травмы в межличностных отношениях*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ.

Защиринская, О. В., Зиновьева, Е. В., Медина Бракамонт, Н. А., & Кузнецова, И. В. (2025). Представления об образе собственного тела у женщин с физической активностью. *Теория и практика физической культуры*, (2), 36–38.

Лабунская, В. А. (1999). Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону: Феникс.

Леви, Т. С. (2007). Психология телесности в ракурсе личностного развития. В Зинченко, В. П., Леви, Т. С. (ред.-сост.). *Психология телесности между душой и телом* (С. 12–34). Москва: АСТ.

Левин, П. А. (2023). *Травма и память: влияние травмирующих воспоминаний на тело и мозг* (Е. Цветкова, пер.). Москва: Бомбора; Эксмо.

Наварри, П. (2025). *Модно, сексуально, бессознательно: психоанализ стиля и вечной проблемы «мне опять нечего надеть»* (Наумова, И. Ю., пер.). Москва: Эксмо; Бомбора.

Николаева, В. В., & Арина, Г. А. (2003). Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа. *Психологический журнал*, 24(1), 7–17.

Панферов, В. Н. (2000). *Психология человека. Душа и тело. Организм и психика. Функции психики. Структура психики*. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В. А.

Рамси, Н., & Харкорт, Д. (2009). *Психология внешности*. Санкт-Петербург: Питер.

Ротшильд, Б. (2023). *Воспоминания тела. Психопсихология и терапия психологической травмы* (Е. Цветкова, пер.). Москва: Эксмо; Бомбора.

Соколова, Е. Т. (2003). Я-образ тела. В Райгородский, Д. Я. (ред.-сост.). *Психология самосознания* (С. 406–422). Самара: БАХРАХ-М.

Хеллер, Л., & ЛаПьер, А. (2024). *Исцеление травмы*

развития. Детская травма и ее влияние на поведение, самооценку и способность к отношениям. Москва: Эксмо.

Холт, К. К. (2025). *Принимай свое тело и его особенности: Работа с эмоциями, триггерами, комплексами, прошлым опытом*. Москва: Альпина Диджитал.

Шибутани, Т. (2003). Я-концепция и чувство идентичности. В Райгородский, Д. Я. (ред.-сост.). *Психология самосознания* (С. 345–365). Самара: БАХРАХ-М.

Шнаккенберг, Н. (2019). *Мнимые тела, подлинные сущности: Преодоление конфликтов идентичности с внешностью и возвращение к подлинному Я*. Калининград: Phoca Books.

Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.

Fisher, S. (2014). *Development and structure of the body image*. New York: Psychology Press.

Grogan, S. (2007). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women, and children*. London: Routledge.

Krueger, D. W. (1989). *Body self and psychological self*. New York: Brunner /Mazel.

Phillips, K. A. (2005). *The broken mirror: Understanding and treating body dysmorphic disorder*. Oxford: Oxford University Press.

Thompson, J. K. (1990). *Body image disturbance: Assessment and treatment*. Oxford: Pergamon Press.

References

Anan'ev, B. G. (1977). *Chelovek kak predmet poznaniya: lichnost', sub'ekt deyatel'nosti, individual'nost'* [Man as an object of cognition: personality, subject of activity, individuality]. In V. V. Mironenko (Comp.) & A. V. Petrovskii (Ed.). *Khrestomatiya po psikhologii* [Anthology of psychology] (pp. 152–158). Moscow: Prosveshchenie.

Antonenko, I. V., & Karitskii, I. N. (Eds.). (2019). *Psikhologiya mody* [Psychology of fashion]. Moscow: Redaktsionno-izdatel'skii otdel RGU im. A. N. Kosygina.

Bodalev, A. A. (1982). *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Perception and understanding of man by man]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.

Bykhovskaya, I. M. (2004). *Aksiologiya telesnosti i zdorov'e* [Axiology of corporeality and health]. *Chelovek*, (3), 112–121.

Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.

Fisher, S. (2014). *Development and structure of the body image*. New York: Psychology Press.

Gofman, A. B. (2004). *Moda i lyudi. Novaya teoriya mody i modnogo povedeniya* [Fashion and people. A new theory of fashion and fashionable behavior]. Saint Petersburg: Piter.

Grogan, S. (2007). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women, and children*. London: Routledge.

Heller, L., & LaPierre, A. (2024). *Istseleeniye travmy razvitiya. Detskaya travma i ee vliyaniye na povedeniye, samootsenku i sposobnost' k otnosheniyam* [Healing developmental trauma: childhood trauma and its impact on behavior, self-esteem, and ability to relate]. Moscow: Eksmo.

Holt, K. K. (2025). *Prinimai svoe telo i ego osobennosti: Rabota s emotsiyami, triggerami, kompleksami, proshlym opytom* [Accept your body and its features: Working with emotions, triggers, complexes, past experiences]. Moscow: Al'pina Didzhital.

Krueger, D. W. (1989). *Body self and psychological self*. New York: Brunner /Mazel.

Labunskaya, V. A. (1999). *Ekspressiya cheloveka:*

obshchenie i mezhlchnostnoe poznanie [Human expression: communication and interpersonal cognition]. Rostov-on-Don: Feniks.

Levi, T. S. (2007). *Psikhologiya telesnosti v rakurse lichnostnogo razvitiya* [Psychology of corporeality in the perspective of personal development]. In V. P. Zinchenko & T. S. Levi (Eds.-Comp.). *Psikhologiya telesnosti mezhdushoi i telom* [Psychology of corporeality between soul and body] (pp. 12–34). Moscow: AST.

Levine, P. A. (2023). *Travma i pamyat': vliyanie travmiruyushchikh vospominanii na telo i mozg* [Trauma and memory: influence of traumatic memories on body and brain] (E. Tsvetkova, Trans.). Moscow: Bombora; Eksmo.

Navarri, P. (2025). *Modno, seksual'no, bessoznatel'no: psikhoanaliz stilya i vechnoi problemy "mne opyat' nechego nadet"* [Fashionable, sexual, unconscious: psychoanalysis of style and the eternal problem of "I have nothing to wear"] (I. Yu. Naumova, Trans.). Moscow: Eksmo; Bombora.

Nikolaeva, V. V., & Arina, G. A. (2003). *Psikhologiya telesnosti: metodologicheskie printsipy i etapy kliniko-psikhologicheskogo analiza* [Psychology of corporeality: methodological principles and stages of clinical psychological analysis]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 24(1), 7–17.

Panferov, V. N. (2000). *Psikhologiya cheloveka. Dusha i telo. Organizm i psikhika. Funktsii psikhiki. Struktura psikhiki* [Human psychology. Soul and body. Organism and psyche. Functions of the psyche. Structure of the psyche]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Mikhailova V. A.

Phillips, K. A. (2005). *The broken mirror: Understanding and treating body dysmorphic disorder*. Oxford: Oxford University Press.

Rothschild, B. (2023). *Vospominaniya tela. Psikhofiziologiya i terapiya psikhologicheskoi travmy* [The body remembers: psychophysiology and trauma therapy] (E. Tsvetkova, Trans.). Moscow: Eksmo; Bombora.

Rumsey, N., & Harcourt, D. (2009). *Psikhologiya vneshnosti* [Psychology of appearance]. Saint Petersburg: Piter.

Schnackenberg, N. (2019). *Mnimye tela, podlinnye sushchnosti: Preodolenie konfliktov identichnosti s vneshnost'yu i vozvrashchenie k podlinnomu Ya* [False bodies, true selves: overcoming identity conflicts with appearance and returning to the true self]. Kaliningrad: Phoca Books.

Shibutani, T. (2003). *Ya-kontseptsiya i chuvstvo identichnosti* [Self-concept and sense of identity]. In D. Ya. Raigorodskii (Ed.-Comp.). *Psikhologiya samosoznaniya* [Psychology of self-awareness] (pp. 45–365). Samara: BAKHRAKH-M.

Sokolova, E. T. (2003). *Ya-obraz tela* [Body self-image]. In D. Ya. Raigorodskii (Ed.-Comp.). *Psikhologiya samosoznaniya* [Psychology of self-awareness] (pp. 406–422). Samara: BAKHRAKH-M.

Thompson, J. K. (1990). *Body image disturbance: Assessment and treatment*. Oxford: Pergamon Press.

van der Kolk, B. (2023). *Telo pomnit vse: kakuyu rol' psikhologicheskaya travma igraet v zhizni cheloveka i kakie tekhniki pomagayut ee preodolet'* [The body keeps the score: role of psychological trauma in human life and techniques to overcome it] (Chorny, I. Trans.). Moscow: Eksmo; Bombora.

Voronina, O. A. (2013). *Moda kak faktor gendernoi identichnosti* [Fashion as a factor of gender identity]. *Psikhologiya i psikhotehnika*, (10), 950–960.

Zashchirinskaia, O. V. (2023). *Konsul'tatsionno-diagnosticheskoe soprovozhdenie psikhotravmirovannoi lichnosti* [Consultative and diagnostic support of a psychotraumatized personality]. In *Sbornik materialov XXIII Svyato-Troitskikh ezhegodnykh mezhdunarodnykh akademicheskikh chtenii v*

Sankt-Peterburge (pp. 331–337). Saint Petersburg: Russkaya khristianskaya gumanitarnaya akademiya im. F. M. Dostoevskogo.

Zashchirinskaia, O. V. (2021). *Psikhicheskie travmy v mezhlchnostnykh otnosheniyakh* [Psychological trauma in interpersonal relationships]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo SPbGU.

Zashchirinskaia, O. V., Zinov'yeva, E. V., Medina Bracamonte, N. A., & Kuznetsova, I. V. (2025). *Predstavleniya ob obraze sobstvennogo tela u zhenshchin s fizicheskoi aktivnost'yu* [Ideas about one's own body image in women with physical activity]. *Theory and Practice of Physical Culture*, (2), 36–38.

Поло-ролевые и личностные детерминанты доверия в межэтнических отношениях в поликультурном социуме Северного Кавказа

УДК 159.9.072

DOI 10.25991/3033-8794.2026.52.13.003

Аннотация

В публикации представлены результаты эмпирического исследования психологических факторов доверия в межэтнических отношениях на примере 390 респондентов — представителей осетинской, русской, чеченской и кабардинской этногрупп, проживающих в Республике Северная Осетия — Алания, Кабардино-Балкарской Республике и Чеченской Республике. В исследовании использовался комплекс психодиагностических методик и методы многомерного статистического анализа. В процессе исследования было выявлено, что уровень доверия к другим этническим группам определяется личностными чертами (открытость, самоконтроль, подозрительность), особенностями идентичности (гражданская / этническая), характером межэтнического опыта и социально-демографическими факторами. Показано, что поло-ролевой фактор оказывает статистически значимое влияние только в кабардинской выборке, тогда как у представителей осетинской, русской и чеченской этногрупп поло-ролевые различия нивелируются более сильными факторами — типом семьи (поли- / моноэтническая), местом проживания (село / город) и родом деятельности. Анализируется этнокультурная специфика выявленных закономерностей, предлагаются практические рекомендации для программ межэтнических отношений.

Ключевые слова: доверие в межэтнических отношениях, поло-ролевые отношения, личностные факторы, идентичность, межэтнические установки.

Алборова А. В.,

кандидат
психологических наук,
ассистент кафедры
психологии СОГУ
им. К. Л. Хетагурова,
Владикавказ, Россия
alborova-alena2012@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2251-9930>

Дреева С. В.,

кандидат
психологических
наук, доцент кафедры
психологии СОГУ
им. К. Л. Хетагурова,
Владикавказ, Россия
c.dreeva@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-7892-8419>

Alena V. Alborova

Candidate of Psychological Sciences,
Assistant at the Department
of Psychology,
North Ossetian State University named af-
ter Kosta Khetagurov, Vladikavkaz, Russia
alborova-alena2012@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0003-2251-9930>

Svetlana V. Dreeva

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department
of Psychology,
North Ossetian State University named
after Kosta Khetagurov,
Vladikavkaz, Russia
c.dreeva@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-7892-8419>

Для цитирования: Алборова А. В.
& Дреева С. В. (2026) Поло-ролевые
и личностные детерминанты доверия
в межэтнических отношениях
в поликультурном социуме северного
кавказ. *Психология человека
и социальной среды*, 1(3), 26–32. doi:
10.25991/3033-8794.2026.52.13.003

Sex-role and personal determinants of trust in interethnic relations in the multicultural society of the north caucasus

Abstract

The publication presents the results of an empirical study of psychological factors influencing trust in interethnic relations, based on data from 390 respondents — representatives of the Ossetian, Russian, Chechen, and Kabardian ethnic groups living in the Republic of North Ossetia — Alania, the Kabardino-Balkarian Republic, and the Chechen Republic. The study employed a set of psychodiagnostic methods and methods of multivariate statistical analysis. The study revealed that the level of trust in other ethnic groups is determined by personality traits, identity characteristics (civic / ethnic), the nature of interethnic experience, and socio-demographic factors. It has been shown that the gender factor has a statistically significant impact only in the Kabardian sample, whereas in representatives of the Ossetian, It has been shown that the gender-role factor has a statistically significant impact only in the Kabardian sample, whereas among representatives of the Ossetian, Russian, and Chechen ethnic groups, gender-role differences are offset by more powerful factors — the type of family (poly- / mono-ethnic), place of residence (rural / urban), and type of occupation. The ethnocultural specifics of the revealed patterns are analyzed, and practical recommendations for interethnic relations programs are proposed.

Keywords: trust in interethnic relations, polo-role relationships, personal factors, identity, interethnic attitudes.

Введение

Доверие в отношениях (межличностное) — это психологическая установка человека, которая проявляется в положительном восприятии объекта доверия. Доверие в межэтнических отношениях представляет собой социально-психологический феномен, характеризующийся готовностью к открытому взаимодействию, уважением к культурным различиям и уверенностью в доброжелательности представителей других этнических групп (Алборова, 2026). Доверие является базовым условием социальной стабильности и интеграции в поликультурных регионах (Скрипкина, 2003; Фукуяма, 2004). В России, характеризующейся этническим, конфессиональным, а также языковым разнообразием, проблема межэтнического доверия приобретает особую значимость, в частности в регионах с длительной историей межэтнических взаимодействий и конфликтов (Гуриева, 2024; Гуцунаева, 2010; Рыжова, 2023; Рягузова, 2024). Северо-Кавказский федеральный округ представляет собой уникальную модель сосуществования десятков этногрупп, где процессы интеграции и дифференциации протекают одновременно, а уровень доверия, в свою очередь, варьируется в зависимости от комплекса факторов: исторических, культурных, социально-психологических, ситуационных (Сычев, 2017; Табхарова, 2008; Защирина, 2018).

Также, несмотря на растущее число работ по проблематике межэтнического доверия (Купрейченко, 2008; Лебедева, 2016), остаются недостаточно исследованными его индивидуально-психологические детерминанты, в частности влияние личностных черт, идентификационных характеристик и социально-демографических факторов в их взаимосвязи. Поло-ролевой аспект представляет особый исследовательский интерес. Имеющиеся данные свидетельствуют о возможной этнокультурной специфике поло-ролевых различий, но они фрагментарны и не позволяют сделать однозначные выводы (Бардир, 2017; Почебут, Гуриева, Чикер, 2018; Шахбанова, 2023).

Методология

Выборка: в исследовании приняли участие 390 человек (47% мужчин, 53% женщин) в возрасте от 16 до 67 лет; этнический состав: осетины ($n = 98$), проживающие на территории РСО-Алания, русские ($n = 96$), проживающие на территории РСО-Алания и КБР, чеченцы ($n = 98$), проживающие в Чеченской Республике, и кабардинцы ($n = 98$), проживающие в КБР. Выборка стратифицирована по полу, типу семьи (моно- / полиэтническая), месту проживания (село / город) и роду деятельности (студенты / работающие

/ прочие), это позволило провести факторный анализ (Алборова, 2026).

Диагностический инструментарий: Оценка доверия / недоверия личности к миру, другим людям и себе (Купрейченко А. Б.); 16-факторный личностный опросник Кеттелла (адаптация Капустиной А. Н.); Оценка валентности и определенности этнической и гражданской идентичности, межэтнических установок (Лебедева Н. М., Татарко А. Н.); Шкала социальной дистанции Богардус Э. (модификация Почебут Л. Г.) использовалась для оценки степени социально-психологического принятия людьми друг друга, измерения дистанции, связанной с этнической принадлежностью личности; Методика «Приписывание качеств» для изучения гетеро- / автостереотипов (Катц Д. и Брейли К.); Шкала «Частота и характер межэтнического общения» (Гуриева С. Д.); авторская анкета для измерения доверия к конкретным этно-контактным группам.

Статистическая обработка: использовались SPSS 26.0 — описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни, H-критерий Краскала-Уоллеса, корреляционный анализ Спирмена, дисперсионный анализ и факторный анализ (метод главных компонент с Varimax-вращением).

Результаты

1. Поло-ролевой аспект доверия в межэтнических отношениях

Дисперсионный анализ показал, что поло-ролевой фактор оказывает статистически значимое влияние на уровень доверия в межэтнических отношениях только в выборке представителей кабардинской этногруппы ($p \leq 0,05$). Мужчины-кабардинцы демонстрируют более высокий показатель доверия к представителям других этногрупп, чем женщины-кабардинки.

В выборках осетин, русских и чеченцев поло-ролевые различия не достигли уровня статистической значимости ($p > 0,05$ для всех групп). При этом в осетинской выборке основными предикторами доверия выступили тип семьи ($p < 0,05$) и место жительства ($p < 0,05$): сельские жители и выходцы из моноэтнических семей демонстрируют более высокое доверие; в чеченской выборке значимым фактором стал род деятельности ($p < 0,01$): студенты имеют более высокие показатели доверия по сравнению с работающими респондентами; в русской выборке полиэтнический состав семьи ассоциируется с более высоким уровнем доверия ($p < 0,05$).

2. Личностные особенности и установки в группах с разным уровнем доверия

Респонденты с высоким доверием отличаются большей открытостью к новому опыту, выраженным самоконтролем и низкой подозрительностью,

а также более высокими показателями доверия как личностной диспозиции. Значимо, что респонденты со средним уровнем доверия чаще ориентируются на доверие к миру (абстрактной системе), а респонденты с высоким доверием — на доверие к конкретным другим людям, что указывает на более зрелый и дифференцированный характер доверительных установок.

3. Связь доверия с идентичностью и межэтническими установками

Корреляционный анализ (г-Спирмена) по всей выборке показал:

- прямую связь общероссийской идентичности с уровнем межэтнического доверия ($p < 0,01$);
- прямую связь позитивности этнической идентичности с доверием — однако данный аспект значим только для осетин ($p < 0,05$), русских ($p < 0,05$) и кабардинцев ($p < 0,05$), но не для чеченцев ($p > 0,05$);
- обратную связь амбивалентности (неопределенности) этнической идентичности с доверием в выборках осетин ($p < 0,01$) и кабардинцев ($p < 0,05$).

Кроме этого, выявлены устойчивые корреляции доверия с межэтническими установками: готовность к взаимодействию ($p < 0,01$), эмпатия к другим этногруппам ($p < 0,01$), позитивный опыт контакта ($p < 0,01$) и положительные гетеростереотипы ($p < 0,05$).

4. Факторная структура доверия

Фактор 1 — «Доверие к другим этногруппам»: объединил открытость, самоконтроль, общее доверие, позитивную этническую и гражданскую идентичность, оптимизм в отношении будущего межэтнических отношений, эмпатию и готовность к взаимодействию (фактор описывает интегративную установку на межгрупповое принятие).

Фактор 2 — «Недоверие к другим этногруппам»: включает подозрительность, доминантность, конформизм, размытую этническую идентичность, положительный автостереотип и негативные гетеростереотипы, ограниченный опыт межэтнического общения (фактор отражает этноцентрическую защитную позицию).

Обсуждение

Полученные результаты вносят уточнения в понимание детерминант межэтнического доверия.

Во-первых, они показывают, что поло-ролевой фактор не является универсальным предиктором, а его значимость опосредована этнокультурным контекстом. У кабардинцев выявленные различия (мужчины доверяют больше) могут быть объяснены спецификой традиционной культуры, где публичная сфера и межкультурные контакты исторически

являются преимущественно мужской прерогативой. Женщины более ориентированы на внутрисемейные и внутриэтнические связи и как следствие имеют меньше возможностей для накопления позитивного межэтнического опыта, что, в свою очередь, снижает доверие. Это согласуется с данными Дибировой А. П. о сохранении полоролевой асимметрии в социальных контактах на Северном Кавказе (Дибирова, 2025). В осетинской, русской и чеченской выборках полоролевой фактор «перекрывается» другими: у осетин — семейная структура и среда проживания; у чеченцев — род деятельности (образование как институт, расширяющий контакты), у русских — сам факт жизни в полиэтнической семье. Данные факты свидетельствуют о том, что межэтническое доверие формируется не через «прямое» поло-ролевое влияние, а через социально-культурные каналы, которые в разных культурах по-разному распределены между полами.

Во-вторых, подтверждается значимая роль личностных черт, в частности открытости, самоконтроля и подозрительности. Открытость выполняет когнитивную функцию снижения стереотипизации, а самоконтроль обеспечивает регуляцию поведения в соответствии с социальными нормами толерантности. Подозрительность, напротив, является генерализованным фильтром угрозы, который автоматически распространяется на «чужие» этногруппы. Интерес также вызывает градиент: респонденты со средним доверием больше полагаются на доверие к миру (абстрактная безопасность), тогда как респонденты с высоким доверием — на доверие к людям (персонифицированное). Это свидетельствует о переходе от диффузной к дифференцированной форме доверия, что значимо для тренинговых программ.

В-третьих, выявлена этническая специфика связи идентичности и доверия. Общероссийская идентичность выступает универсальным «надэтническим щитом» для всех групп, а позитивная этническая идентичность способствует доверию только у осетин, русских и кабардинцев, но не у чеченцев. Одновременно амбивалентность идентичности (неясность, противоречивость) является фактором риска — она порождает тревогу и оборонительный этноцентризм, что подтверждается для осетин и кабардинцев.

В-четвертых, согласно данным исследования, позитивный опыт межэтнического общения коррелирует с более высоким доверием и положительными гетеростереотипами, а негативный опыт или его отсутствие — с этнической замкнутостью. Здесь работает петля положительной обратной связи: доверие → открытость контакту → позитивный опыт → еще большее доверие. Следовательно, низкое доверие консервируется отсутствием контактов.

Парадоксальный результат — эффект моноэтнической семьи у осетин и кабардинцев (выше доверие) в противовес русским, где полиэтническая семья

демонстрирует большее доверие. Мы полагаем, что в моноэтнической среде у осетин и кабардинцев формируется более устойчивая, четкая и позитивная этническая идентичность. Человек, уверенный в себе и своей группе, не испытывает тревоги «растворения» или угрозы своей самобытности при контактах с «чужими». Эта уверенность снижает защитную реакцию и позволяет тем самым быть более открытым к межэтническому взаимодействию.

Исследование также показало, что полиэтнические семьи у этих групп не всегда усиливают доверие. Мы предполагаем, что это может быть связано с внутрисемейными конфликтами на этнической почве или сложностями интеграции разных культурных норм в повседневной жизни. То есть сам факт смешанного брака может создавать напряжение, которое впоследствии проецируется на межэтнические отношения в целом. Почему же это не прослеживается в выборках представителей чеченской и русской этногрупп? На наш взгляд у русских — обратная логика. Русские являются «суперэтносом» и не имеют страха ассимиляции даже в статусе этнического меньшинства на Северном Кавказе. Для них полиэтническая семья работает как канал позитивного межкультурного взаимодействия: постоянный контакт с родственниками другой этнической принадлежности создает естественный, безопасный и регулярный опыт общения, который снижает стереотипизацию и повышает доверие. У них нет того защитного механизма «укрепления через моноэтничность», который работает у осетин и кабардинцев. На наш взгляд, данные результаты требуют дальнейшего изучения с учетом качества внутрисемейных отношений.

У представителей чеченской этногруппы не выявлено статистически значимого влияния типа семьи. Согласно полученным результатам, для них важнее другие факторы: род деятельности (студентство), религия и персонифицированное отношение конкретных людей.

Выводы

1. Доверие в межэтнических отношениях в поликультурном социуме Северного Кавказа детерминировано комплексом психологических факторов, среди которых ключевыми выступают личностные черты (открытость, самоконтроль, подозрительность), особенности идентичности (гражданская / этническая), характер межэтнического опыта и социально-демографические условия.
2. Поло-ролевой фактор оказывает статистически значимое влияние только в кабардинской этногруппе, где мужчины демонстрируют более высокое доверие, чем женщины. В осетинской, русской и чеченской выборках

поло-ролевые различия нивелируются более сильными факторами (тип семьи, место проживания, род деятельности). Это свидетельствует о том, что поло-ролевые отношения — не универсальный, а культурно-опосредованный предиктор межэтнического доверия.

3. Общероссийская гражданская идентичность является универсальным ресурсом повышения межэтнического доверия во всех исследованных группах, тогда как позитивность этнической идентичности работает по-разному: она способствует доверию у осетин, русских и кабардинцев, но не у чеченцев. Амбивалентность идентичности связана с недоверием.
4. Положительный опыт межэтнического взаимодействия и позитивные гетеростереотипы тесно связаны с доверием, что указывает на важность создания институциональных условий для позитивных межгрупповых контактов (образование, совместная деятельность).
5. Выявленные этноспецифические паттерны требуют дифференцированного подхода в практической работе: для осетин — акцент на работу с семейными установками; для чеченцев — использование образовательной среды как платформы для межэтнического диалога; для кабардинцев — специальные программы для женщин, расширяющие их межгрупповой опыт; для русских — поддержка и использование ресурса полиэтнических семей.

Заключение

Межэтническое доверие на Северном Кавказе определяется комплексом факторов (личностные черты, идентичность, опыт межличностных отношений, демография), причем их влияние культурно-специфично. Общероссийская гражданская идентичность выступает универсальным ресурсом доверия, тогда как этническая идентичность и поло-ролевые отношения действуют избирательно. Позитивный межэтнический опыт и гетеростереотипы подтверждают необходимость институциональных контактов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки на другие республики СКФО, применением качественных методов (интервью, фокус-группы) для более глубокого анализа феномена доверия / недоверия, а также изучения влияния религиозной идентичности на межэтническое доверие.

Литература

Алборова, А. В. (2026). Психологические факторы доверия в межэтнических отношениях в поликультурном социуме Северного Кавказа (на примере Республики Северная Осетия — Алания, Кабардино-Балкарской Республики, Чеченской Республики) (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Саратов.

Бардиер, Г. Л. (2017). Доверие и совесть как личностные детерминанты толерантности. В *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки* (С. 25–28). Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Гуриева, С. Д., & Зинина, А. Ю. (2024). Межличностный подход в изучении межэтнических отношений: теории и подходы к гармонизации межэтнических отношений. В *Социокультурные, психологические и педагогические координаты развития личности* (С. 156–160). Симферополь: Ариал.

Гуцунаева, С. В. (2010). Стратегии межэтнического взаимодействия осетин и русских, проживающих в Республике Северная Осетия-Алания (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Санкт-Петербург.

Дибирова, А. П. (2025). Этнические и гендерные установки жителей Северного Кавказа в контексте межличностных отношений в многоконфессиональной, интернациональной среде. *Российские исследования. Культура и общество*, (4). <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskii-i-gendernye-ustanovki-zhiteley-severnogo-kavkaza-v-kontekste-mezhlichnostnykh-otnosheniy-v-mnogokonfessionalnoy>

Защиринская, О. В. (2015). Эмоциональный компонент невербальной коммуникации. В О. А. Белокрыкина, Н. Я. Большунова (ред.). *Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее* (С. 156–164). Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет.

Защиринская, О. В., & Белокрыкина, О. А. (2018). Понимание как междисциплинарная категория. В *Понимание и коммуникация: когнитивный контекст содержательно-смысловых конструктов* (С. 8–16). Санкт-Петербург: Скифия-принт.

Купрейченко, А. Б. (2008). Психология доверия и недоверия. <https://www.iprbookshop.ru/88372.html>

Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н., & Berry, J. (2016). Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте. *Психологический журнал*, (2), 92–104.

Почебут, Л. Г., Гуриева, С. Д., & Чикер, В. А. (2018). Прогностическая модель социально-психологических факторов укрепления доверия в организации. *Социальная психология и общество*, (1), 22–42.

Рыжова, С. В. (2023). Доверие в межэтнических отношениях: подходы к изучению и некоторые результаты исследований. *Информационно-аналитический бюллетень Института социологии ФНИСЦ РАН*, (1), 13–23.

Рягузова, Е. В. (2024). Методология и методы кросс-культурной психологии. Москва: Перо.

Скрипкина, Т. П. (2003). Доверие как социально-психологическое явление (Дис. ... д-ра психол. наук). Москва.

Сычев, А. А. (2017). Доверие в межэтнических отношениях. *Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право*, (1), 15–23. doi:10.15593/perm.kipf/2017.1.02

Табхарова, С. П. (2008). Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям с отношением к соблюдению нравственных норм делового поведения (Автореф.

дис. ... канд. психол. наук). Москва.

Фукуяма, Ф. (2004). *Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию* (Пер. с англ.). Москва: АСТ; Ермак.

Шахбанова, М. М. (2023). Фактор доверия в формировании российской идентичности и межнационального общения дагестанской молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, 15(1), 155–162. doi:10.47370/2078-1024-2023-15-1-155-162

References

Alborova, A. V. (2026). *Psikhologicheskie faktory doveriya v mezhetnicheskikh otnosheniyakh v polikul'turnom sotsiуме Severnogo Kavkaza (na primere Respubliki Severnaya Osetiya — Alaniya, Kabardino-Balkarskoi Respubliki, Chechenskoi Respubliki)* [Psychological factors of trust in interethnic relations in the multicultural society of the Northern Caucasus (on the example of the Republic of North Ossetia-Alania, the Kabardino-Balkarian Republic, the Chechen Republic)] (Extended abstract of candidate dissertation). Saratov.

Bardier, G. L. (2017). *Doverie i sovest' kak lichnostnye determinanty tolerantnosti* [Trust and conscience as personal determinants of tolerance]. In *Integrativnyi podkhod k psikhologii cheloveka i sotsial'nomu vzaimodeistviyu lyudei: vektory razvitiya sovremennoi psikhologicheskoi nauki* (pp. 25–28). Saint Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A. I. Gertsena.

Dibirova, A. P. (2025). *Etnicheskie i gendernye ustanovki zhitelei Severnogo Kavkaza v kontekste mezhlchnostnykh otnoshenii v mnogokonfessional'noi, internatsional'noi srede* [Ethnic and gender attitudes of the residents of the North Caucasus in the context of interpersonal relations in a multi-confessional, international environment]. *Rossiiskie issledovaniya. Kul'tura i obshchestvo*, (4). <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskii-i-gendernye-ustanovki-zhiteley-severnogo-kavkaza-v-kontekste-mezhlichnostnykh-otnosheniy-v-mnogokonfessionalnoy>

Fukuyama, F. (2004). *Doverie: sotsial'nye dobrodeteli i put' k protsvetaniyu* [Trust: The social virtues and the path to prosperity] (Trans. from English). Moscow: AST; Ermak.

Gurueva, S. D., & Zinina, A. Yu. (2024). *Mezhlchnostnyi podkhod v izuchenii mezhetnicheskikh otnoshenii: teorii i podkhody k harmonizatsii mezhetnicheskikh otnoshenii* [Interpersonal approach in the study of interethnic relations: theories and approaches to harmonizing interethnic relations]. In *Sotsiokul'turnye, psikhologicheskie i pedagogicheskie koordinaty razvitiya lichnosti* (pp. 156–160). Simferopol: Arial.

Gutsunaeva, S. V. (2010). *Strategii mezhetnicheskogo vzaimodeistviya osetin i russkikh, prozhivayushchikh v Respublike Severnaya Osetiya-Alaniya* [Strategies of interethnic interaction of Ossetians and Russians living in the Republic of North Ossetia-Alania] (Extended abstract of candidate dissertation). Saint Petersburg.

Kupreichenko, A. B. (2008). *Psikhologiya doveriya i nedoveriya* [Psychology of trust and distrust]. <https://www.ipr-bookshop.ru/88372.html>

Lebedeva, N. M., Tatarko, A. N., & Berry, J. (2016). *Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy mul'tikul'turalizma: proverka gipotez o mezhkul'turnom vzaimodeistvii v rossiiskom kontekste* [Socio-psychological foundations of multiculturalism: testing hypotheses about intercultural interaction in the Russian context]. *Psikhologicheskii zhurnal*, (2), 92–104.

Pochebut, L. G., Gurueva, S. D., & Chiker, V. A. (2018). *Prognosticheskaya model' sotsial'no-psikhologicheskikh faktorov*

ukrepleniya doveriya v organizatsii [A predictive model of socio-psychological factors strengthening trust in an organization]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, (1), 22–42.

Ryaguzova, E. V. (2024). *Metodologiya i metody kross-kul'turnoi psikhologii* [Methodology and methods of cross-cultural psychology]. Moscow: Pero.

Ryzhova, S. V. (2023). *Doverie v mezhetnicheskikh otnosheniyakh: podkhody k izucheniyu i nekotorye rezul'taty issledovaniy* [Trust in interethnic relations: approaches to study and some research results]. *Informatsionno-analiticheskii byulleten' Instituta sotsiologii FINISTS RAN*, (1), 13–23.

Shakhbanova, M. M. (2023). *Faktor doveriya v formirovaniy rossiiskoi identichnosti i mezhnatsional'nogo obshcheniya dagestanskoi molodezhi* [The factor of trust in the formation of Russian identity and interethnic communication among Dagestani youth]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 15(1), 155–162. doi:10.47370/2078-1024-2023-15-1-155-162

Skripkina, T. P. (2003). *Doverie kak sotsial'no-psikhologicheskoe yavlenie* [Trust as a socio-psychological phenomenon] (Doctoral dissertation). Moscow.

Sychev, A. A. (2017). *Doverie v mezhetnicheskikh otnosheniyakh* [Trust in interethnic relations]. *Vestnik PNIPU. Kul'tura. Istoriya. Filosofiya. Pravo*, (1), 15–23. doi:10.15593/perm.kipf/2017.1.02

Tabkharova, S. P. (2008). *Vzaimosvyaz' doveriya i nedoveriya lichnosti drugim lyudyam s otnosheniem k soblyudeniyu npravstvennykh norm delovogo povedeniya* [Interrelation of trust and distrust of a person to other people with the attitude to observance of moral norms of business behavior] (Extended abstract of candidate dissertation). Moscow.

Zashchirinskaia, O. V. (2015). *Emotsional'nyi komponent neverbal'noi kommunikatsii* [The emotional component of nonverbal communication]. In O. A. Belobrykina & N. Ya. Bol'shukova (Eds.). *Psikhologiya motivatsii: proshloe, nastoyashchee, budushchee* (pp. 156–164). Novosibirsk: Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet.

Zashchirinskaia, O. V., & Belobrykina, O. A. (2018). *Ponimanie kak mezhdistsiplinarnaya kategoriya* [Understanding as an interdisciplinary category]. In *Ponimanie i kommunikatsiya: kognitivnyi kontekst soderzhatel'no-smyslovyykh konstruktov* (pp. 8–16). Saint Petersburg: Skifiya-print.

Викарная травма специалистов помогающих профессий, работающих с травматическим контентом в социальных сетях

УДК 159 07

DOI 10.25991/3033-8794.2026.48.74.004

Кармозина А. С.,

психолог-консультант;
магистрант кафедры
психотравматологии
РХГА им. Ф. М. Достоевского,
Россия, Москва,
nastya.karmozina@mail.ru

Бардиер Г. Л.,

доктор психологических
наук, профессор кафедры
психотравматологии
РХГА им. Ф. М. Достоевского,
Санкт-Петербург, Россия,
galinabardier@yandex.ru
<https://orcid.org/0009-0006-4008-4335>

Аннотация

В статье обсуждается проблема возможного формирования викарной психотравматизации у специалистов помогающих профессий в ситуациях, когда их профессиональная деятельность в социальных сетях соприкасается с травматическим контентом. Авторы относят к числу таких специалистов психологов, психотерапевтов, медицинский персонал, специалистов социальной сферы, работающих в качестве блогеров, авторов профессионального контента, консультантов, коммуницирующих с аудиторией и непосредственно сталкивающихся с травматическими историями сетевой аудитории. Приводятся применительно к характеру деятельности этих специалистов авторские определения понятий викарная травма, травматический контент, профессиональная идентичность. Фиксируется дефицит референтного методического инструментария, необходимого для проведения исследований по обозначенной проблематике. Предлагается авторский опросник «Викарная травма у “сетевых” специалистов помогающих профессий» (ВТ-СС-ПП).

Ключевые слова: психотравматизация, викарная травма, специалисты помогающих профессий, сетевая коммуникация, травматический контент, профессиональная идентичность.

Anastasia S. Karmozina

Consulting Psychologist; Master's Student,
Department of Psychotraumatology,
Russian Christian Humanitarian Academy
named after F. M. Dostoevsky, Russia, Moscow,
nastya.karmozina@mail.ru

Galina L. Bardier

Doctor of Psychology, Professor,
Department of Psychotraumatology,
Russian Christian Humanitarian Academy
named after F. M. Dostoevsky,
St. Petersburg, Russia,
galinabardier@yandex.ru
<https://orcid.org/0009-0006-4008-4335>

Для цитирования:

Кармозина А. С. & Бардиер Г. Л. (2026)
Викарная травма специалистов
помогающих профессий, работающих
с травматическим контентом в социальных
сетях. *Психология человека и социальной
среды*, 1(3), 33–43. doi: 10.25991/3033-
8794.2026.48.74.004

Vicarial trauma in helping professionals working with traumatic content on social media

Abstract

This article discusses the potential development of vicarious trauma in helping professionals in situations where their professional activities on social media come into contact with traumatic content. The authors classify such professionals as psychologists, psychotherapists, medical personnel, social workers working as bloggers, authors of professional content, and consultants communicating with audiences and directly encountering traumatic stories of online audiences. The authors' definitions of vicarious trauma, traumatic content, and professional identity are provided in relation to the nature of these professionals' work. A shortage of reference methodological tools necessary for conducting research on the identified issues is identified. The author proposes a questionnaire, "Vicarious Trauma in 'Networked' Helping Professionals" (VT-SS-PP).

Keywords: psychotraumatization, vicarious trauma, helping professionals, online communication, traumatic content, professional identity.

Введение

В последние годы социальные сети превратились не только в пространство общения, но и в особую самостоятельную профессиональную среду. Специалисты помогающих профессий (психологи, психотерапевты, врачи, педагоги, коучи, эксперты различных направлений) все активнее используют социальные сети как инструмент профессиональной консультативной деятельности в ходе дистанционного (он-лайн) взаимодействия с аудиторией, а также для продвижения на рынке своих профессиональных услуг, формирования своего профессионального имиджа. Однако такая деятельность нередко оказывается сопряжена с общеизвестными негативными психологическими последствиями цифровой публичности: эмоциональным истощением, профессиональным выгоранием, тревожностью, зависимостью от обратной связи аудитории, переживанием цифровой агрессии и хейта (Солдатова, 2020, Марцинковская, 2023).

Зарубежные исследования последних лет показывают, что создатели контента сталкиваются со специфическими стрессорами, связанными с необходимостью постоянного присутствия в цифровой среде, поддержанием контакта с аудиторией и высокой эмоциональной вовлеченностью (*Inside the Most Comprehensive Study ...*, 2024).

Однако психотравмирующие аспекты деятельности авторов профессионального контента остаются еще недостаточно изученными. Кроме авторов профессионального контента в аналогичной ситуации оказываются и профессиональные консультанты, которые в процессе своей профессиональной деятельности в социальных сетях непосредственно сталкиваются с травматическими историями аудитории.

В связи с этим возникает необходимость организации эмпирического исследования, посвященного именно данной проблеме: вторичной (викарной) психотравматизации работающих в социальной сети специалистов («сетевых» специалистов помогающих профессий), которые по роду своей профессиональной деятельности непосредственно сталкиваются с травматическим опытом и травматическими историями аудитории.

Теоретической основой такого исследования выступает общая психотравматология, а на методологическом уровне — концепция вторичной (викарной) психической травмы.

Современная психотравматология рассматривает травму как сложный нейро- и психологический процесс, затрагивающий эмоциональную, когнитивную и личностную сферы человека.

В работах А. Макфарлейна, А., Б. и ван дер Колка, Ч. Фигли, И. Мак-Канн и Л. Перлман подробно описаны механизмы формирования травматического стресса и его долгосрочные последствия

для личности (ван дер Колк, 2003; Фигли, 2013; Мак-Канн, Перлман, 1990).

В российской психологии важный вклад в развитие психотравматологии внесла О. В. Защирина, рассматривающая психическую травму как результат нарушений межличностных отношений, кумулятивного воздействия стрессогенных факторов и процессов психотравматизации личности (Защирина, 2021).

Особое значение для настоящего исследования имеет положение о том, что психотравматизация может формироваться не только в результате непосредственного переживания травматического события, но и в результате длительного эмоционального вовлечения в переживания других людей (Kendall-Tackett, 2023; Henderson, 2025; Гуляева, 2026).

Одним из наиболее перспективных направлений современной психотравматологии является изучение викарной травмы и вторичного травматического стресса. Концепция викарной травмы была предложена И. Мак-Канн и Л. Перлман (Мак-Канн & Перлман, 1990). Согласно данной концепции, регулярный контакт с травматическими историями других людей способен изменять базовые когнитивные схемы личности и представления о мире.

Ч. Фигли (2013) разработал концепцию вторичного травматического стресса (Secondary Traumatic Stress), показав, что эмпатическое вовлечение в переживания других людей может приводить к формированию симптомов, сходных с посттравматическим стрессовым расстройством. На сегодняшний день данные процессы активно изучаются у: психологов; психотерапевтов; социальных работников; медицинского персонала; специалистов кризисной помощи; контент-модераторов цифровых платформ.

Современные исследования показывают, что цифровая среда может выступать источником как прямой, так и опосредованной травматизации. В рамках концепции Trauma-Informed Social Media социальные сети рассматриваются как пространство, в котором могут формироваться индивидуальные, вторичные, коллективные и культурные формы травматизации (Скотт, 2023).

Пользователи социальных сетей регулярно сталкиваются с контентом, содержащим информацию о насилии, катастрофах, военных конфликтах, утрате и других травматических событиях. В особенности это касается сотрудников цифровых платформ и модераторов контента, у которых выявляются признаки вторичного травматического стресса вследствие постоянного контакта с травматическими материалами.

С 2020 года активно развивается направление исследований психического здоровья блогеров и контент-креаторов (Киани & Рахими, 2023, Скотт, 2023). В рамках данной проблематики можно выделить следующие проблемы:

— эмоциональное выгорание;

- психологическое давление алгоритмов;
- зависимость самооценки от метрик;
- необходимость постоянного производства контента;
- цифровая агрессия;
- давление аудитории;
- эмоциональный труд.

Исследования показывают, что создатели контента испытывают постоянное давление необходимости поддерживать активность и вовлеченность аудитории, что может приводить к хроническому стрессу и выгоранию. В современных работах появилось понятие «audience entanglement» — эмоциональной связанности автора с аудиторией, при которой реакции подписчиков становятся значимым источником профессиональной и личностной оценки (Киани & Рахими, 2023).

проведенный анализ литературы показывает, что к настоящему времени достаточно хорошо изучены такие феномены, как:

- травматический стресс;
- викарная травма;
- вторичный травматический стресс;
- риски цифровой социализации;
- психологические особенности пользователей социальных сетей;
- эмоциональное выгорание блогеров.

Однако практически отсутствуют исследования, посвященные:

- викарной травме у авторов профессионального контента;
- вторичному травматическому стрессу у психологов-блогеров, врачей-блогеров и педагогов-блогеров;
- влиянию сообщений аудитории, содержащих травматический опыт, на психическое состояние автора;
- связи профессиональной идентичности и викарной травматизации в цифровой среде.

Таким образом, авторы профессионального контента в социальных сетях представляют собой новую и практически не изученную группу риска психотравматизации.

Постановка проблемы

Исходя из того, что исследование возможностей формирования викарной (вторичной) травмы у «сетевых» специалистов помогающих профессий (СС-ПП) планируется как пионерское, в контекстуальном плане необходимо обозначить авторские определения основных понятий, которые должны использоваться в этом исследовании. К числу таких понятий мы относим: социальные сети, профессиональная деятельность в социальных сетях, «сетевые» специалисты помогающих профессий, цифровая

публичность, травматический контент, психическая травма, вторичная травма, викарная травма, профессиональная идентичность, психологическое благополучие. Для обеспечения понятийной определенности исследования необходимо разграничить основные категории, используемые при описании психологических последствий профессиональной деятельности в социальных сетях.

Социальные сети в рамках исследования рассматриваются как цифровая коммуникативная среда, обеспечивающая создание и распространение пользователями информационного и личного контента, формирование социальных взаимодействий, получение обратной связи и непосредственную коммуникацию с аудиторией.

Профессиональная деятельность в социальных сетях понимается как систематическое использование цифровых платформ специалистом для представления своей профессиональной компетентности, распространения профессионально ориентированного контента, взаимодействия с аудиторией, консультирования, информирования или формирования профессиональной репутации.

«Сетевые» специалисты помогающих профессий — специалисты помогающего профиля, осуществляющие профессиональную коммуникацию с аудиторией посредством социальных сетей. К данной категории относятся прежде всего психологи, психотерапевты, консультанты и другие специалисты, профессиональная деятельность которых предполагает взаимодействие с личными, эмоционально значимыми или кризисными переживаниями других людей.

Цифровая публичность рассматривается как специфическая форма публичного присутствия личности в цифровой среде, при которой профессиональная и личная информация становится доступной аудитории, а границы между публичным и частным пространством могут становиться менее определенными. В настоящем исследовании цифровая публичность рассматривается применительно к профессиональной деятельности специалистов в социальных сетях. В отличие от традиционного профессионального взаимодействия, цифровая публичность предполагает постоянную доступность обратной связи со стороны аудитории, в том числе эмоционально насыщенной, критической или агрессивной (Заширинская, 2025).

Травматический контент в рамках исследования понимается как содержащаяся в сообщениях, комментариях, публикациях или иных формах цифровой коммуникации информация о пережитом или актуальном опыте потенциально травмирующих событий и состояний: насилии, утрате, тяжелом заболевании, угрозе жизни, суицидальных переживаниях, семейных кризисах, детской травматизации и других событиях, связанных с выраженным психологическим страданием.

Психическая травма рассматривается в соответствии с психотравматологическим подходом О. В. Защириной как результат воздействия на личность значимых психотравмирующих обстоятельств, нарушающих привычную систему отношений человека с собой, другими людьми и окружающей действительностью и способных приводить к устойчивым изменениям эмоционального состояния, поведения и способов адаптации (Защирина, 2023).

При этом психическая травма понимается не только как непосредственное переживание отдельного чрезвычайного события, но и как результат длительного или повторяющегося воздействия психотравмирующих обстоятельств, особенно в контексте межличностных отношений. Существенное значение имеет субъективная значимость происходящего для личности, ее готовность справиться с воздействием и имеющиеся ресурсы адаптации. Для настоящего исследования это положение является принципиальным, поскольку позволяет рассматривать психотравматизацию специалиста в социальных сетях не как результат непосредственного участия в травмирующем событии, а как возможное следствие опосредованного и повторяющегося контакта с травматическим опытом других людей в процессе профессионального взаимодействия.

Вторичная психотравматизация обозначает процесс психологического воздействия травматического опыта другого человека на индивида, который сам непосредственно не являлся участником травматического события, но регулярно контактирует с его последствиями или свидетельствами. Значимым условием такого воздействия является эмоциональное и профессиональное включение в переживания другого человека (Фигли, 1995).

Викарная травма рассматривается как совокупность устойчивых психологических изменений, которые могут формироваться вследствие длительного и эмоционально значимого контакта с травматическим опытом других людей. Такие изменения могут затрагивать представления человека о себе, других людях, отношениях и окружающем мире. В рамках настоящего исследования викарная травма рассматривается как возможное последствие профессионального взаимодействия специалиста с травматическим опытом аудитории в цифровой среде (МакКанн, 1990; Защирина, 2024; Гуляева, 2026).

При этом вторичная психотравматизация и викарная травма не рассматриваются как тождественные понятия. Вторичная психотравматизация характеризует сам процесс опосредованного воздействия чужого травматического опыта, тогда как викарная травма обозначает возможные устойчивые психологические изменения, возникающие вследствие такого воздействия.

Смежным понятием является вторичный травматический стресс, который характеризует

стрессовые реакции, возникающие вследствие опосредованного контакта с травматическим опытом другого человека (Фигли, 1995). В отличие от викарной травмы, акцент в данном случае делается преимущественно на проявлениях травматического стресса. В настоящем исследовании оба понятия рассматриваются во взаимосвязи, но не используются как синонимы.

Профессиональная идентичность представляет собой систему представлений личности о себе как субъекте профессиональной деятельности, включающую профессиональные ценности, смыслы и чувство профессиональной принадлежности (Шнейдер, 2015).

В настоящем исследовании профессиональная идентичность рассматривается не как прямой показатель отсутствия викарной травмы, а как личностно-профессиональный ресурс, который может быть связан с особенностями адаптации специалиста к высокой эмоциональной нагрузке цифровой профессиональной деятельности (Кармозина & Бардьер, 2026).

Цифровая идентичность представляет собой конструируемую в виртуальной среде форму самопредставления личности, опосредованную социальными сетями (Макарова, 2021).

Психологическое благополучие рассматривается как состояние позитивного функционирования личности, включающее субъективное ощущение удовлетворенности, осмысленности собственной деятельности, эмоционального равновесия и способности сохранять эффективность в различных жизненных и профессиональных ситуациях. В контексте настоящего исследования психологическое благополучие рассматривается как один из показателей адаптации специалиста к профессиональной деятельности в цифровой среде.

Факторы, связанные с формированием викарной травматизации в цифровой профессиональной среде

В рамках предлагаемого подхода сам по себе факт ведения профессионального блога не рассматривается как достаточное условие возникновения викарной травмы. Предполагается, что потенциальное психотравмирующее воздействие определяется совокупностью характеристик профессиональной деятельности и особенностей взаимодействия специалиста с цифровой аудиторией.

Эмоциональная вовлеченность понимается как степень эмоционального включения специалиста в переживания и проблемы аудитории, при которой истории подписчиков приобретают личностную значимость, продолжают переживаться после завершения коммуникации и могут затруднять эмоциональное дистанцирование.

Цифровая агрессия рассматривается как негативное воздействие со стороны пользователей, выражающееся в оскорблениях, обесценивании, агрессивных комментариях, угрозах, травле и иных формах враждебного взаимодействия в цифровой среде.

Профессиональные границы представляют собой систему психологических установок и правил, регулирующих степень доступности специалиста для аудитории, допустимый объем эмоционального и профессионального включения, время взаимодействия и разграничение профессиональной и личной сфер.

Профессиональная поддержка понимается как совокупность ресурсов, связанных с возможностью специалиста получать профессиональную помощь и обсуждать сложные случаи и эмоционально значимый опыт деятельности, включая супервизию, профессиональное сообщество и другие формы профессионального взаимодействия.

Таким образом, анализ дефиниций отобранных понятий позволяет выделить специфические характеристики профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий в социальных сетях, которые потенциально могут быть связаны с возникновением викарной травматизации. К ним можно отнести следующие параметры: регулярный контакт с травматическим контентом, степень эмоциональная вовлеченность в переживания аудитории, характер воздействия цифровой агрессии, особенности соблюдения специалистом профессиональных границ, а также доступность качественной профессиональной поддержки. В совокупности данные характеристики формируют специфическую психотравмирующую нагрузку, отличающую профессиональную деятельность в социальных сетях от традиционных форм профессионального взаимодействия.

В связи с этим возникает необходимость операционализировать выделенные характеристики и разработать инструмент, позволяющий оценить особенности потенциальной викарной травматизации именно в условиях цифровой профессиональной деятельности. Анализ существующих подходов к изучению вторичного травматического стресса и викарной травматизации показывает, что имеющиеся психодиагностические инструменты преимущественно ориентированы на специалистов, непосредственно работающих с травматическим опытом клиентов, тогда как специфика профессиональной коммуникации в социальных сетях остается недостаточно представленной в структуре диагностических

инструментов.

Поэтому в рамках настоящего исследования был разработан авторский опросник «Викарная травма у „сетевых“ специалистов помогающих профессий» (ВТ-СС-ПП), направленный на выявление основных психотравматологических факторов, связанных с профессиональной деятельностью специалистов в социальных сетях.

Разработка авторского опросника «Викарная травма у „сетевых“ специалистов помогающих профессий» (ВТ-СС-ПП)

Авторский опросник «Викарная травма у „сетевых“ специалистов помогающих профессий» (ВТ-СС-ПП) предназначен для оценки психотравматологических факторов, возникающих в условиях профессиональной деятельности в цифровой среде. Разработка опросника осуществлялась на основе современных представлений о викарной травме, вторичном травматическом стрессе и профессиональной деятельности в цифровой среде, профессиональной идентичности и цифровой публичности.

Разработка опросника включала несколько последовательных этапов. На первом этапе был проведен анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных психической травме, вторичному травматическому стрессу, викарной травматизации, профессиональной идентичности и психологическим особенностям деятельности специалистов в цифровой среде. На основании анализа литературы были выделены ключевые психотравматологические факторы, потенциально связанные с профессиональной деятельностью специалистов в социальных сетях.

На втором этапе была сформирована теоретическая модель исследования, согласно которой викарная травматизация может быть связана с регулярным контактом специалиста с травматическим опытом аудитории, эмоциональной вовлеченностью, воздействием цифровой агрессии и особенностями профессиональных границ.

На третьем этапе были сформулированы конкретные вопросы для респондентов опросника, объединенные в тематические блоки, отражающие выделенные конструкты исследования.

Опросник основан на выделении пяти содержательных блоков:

1. принадлежность к категории «сетевых»

- специалистов помогающих профессий;
2. цифровая профессиональная нагрузка;
3. контакт с травматическим контентом;
4. признаки потенциального формирования викарной травматизации;
5. профессиональные и личностные ресурсы, связанные с сохранением психологического благополучия и предупреждением викарной травматизации.

Опросник имеет градуированную закрытую структуру, что облегчает и ускоряет его заполнение респондентами. Большинство утверждений опросника оцениваются по пятибалльной шкале Лайкерта, где более высокие значения отражают большую выраженность соответствующего психологического показателя. Использование единой шкалы позволяет проводить количественную обработку результатов и анализ взаимосвязей между отдельными показателями исследования.

Авторский опросник «Викарная травма у “сетевых” специалистов помогающих профессий» (ВТ-СС-ПП)

БЛОК 1. Отнесенность к категории «сетевых» специалистов помогающих профессий.

Этот блок используется прежде всего для определения соответствия участника критериям включения в исследование.

Критерии включения:

Респондент соответствует категории «сетевого» специалиста помогающей профессии при наличии следующих характеристик:

1. Возраст — 21 год и старше.
2. Наличие профессионального образования и / или профессиональной деятельности в сфере помогающих профессий.
3. Ведение профессионального блога не менее 12 месяцев.
4. Наличие аудитории не менее 1000 подписчиков.
5. Регулярная публикация профессионального контента — не реже 1–2 публикаций в неделю.
6. Регулярное взаимодействие с аудиторией посредством комментариев, личных сообщений, прямых эфиров, консультаций или иных каналов обратной связи.

Данные критерии соответствуют первоначальной конструкции исследования, зафиксированной

в рабочем варианте статьи.

Критерии исключения

Из исследования исключаются:

- личные блоги, не связанные с профессиональной деятельностью;
- корпоративные аккаунты организаций;
- аккаунты, не предполагающие непосредственного взаимодействия автора с аудиторией;
- блоги, существующие менее одного года.

Дополнительные характеристики.

Для последующего анализа фиксируются:

- профессиональная область;
- стаж профессиональной деятельности;
- стаж ведения профессионального блога;
- количество подписчиков;
- количество публикаций в неделю;
- среднее количество часов профессиональной активности в социальных сетях в день;
- основные каналы взаимодействия с аудиторией.

БЛОК 2. Цифровая профессиональная нагрузка

Инструкция: оцените, насколько каждое утверждение соответствует Вашему опыту за последние 6 месяцев, и выберите соответствующий вариант ответа.

Шкала:

1. — совершенно не согласен(на)
2. — скорее не согласен(на)
3. — затрудняюсь / частично согласен(на)
4. — скорее согласен(на)
5. — полностью согласен(на)

Утверждения:

1. Ведение профессионального блога является значимой частью моей профессиональной деятельности.
2. Я регулярно взаимодействую с аудиторией в социальных сетях.
3. Мне приходится быть доступным(ой) для аудитории практически ежедневно.
4. Я отвечаю на сообщения и обращения аудитории в нерабочее время.
5. Мне сложно полностью отключаться от профессиональной активности в социальных сетях.
6. Я чувствую необходимость регулярно поддерживать активность своего профессионального блога.
7. От размера моей аудитории и ее реакции зависит мое эмоциональное состояние.
8. Я испытываю напряжение, связанное с необходимостью постоянно присутствовать в цифровом пространстве.
9. После завершения рабочего дня я продолжаю мысленно возвращаться

к взаимодействию с аудиторией.

10. Публичность моей профессиональной деятельности создает для меня дополнительную психологическую нагрузку.

Важно: количество подписчиков не превращается автоматически в «уровень травматизации». Это объективный показатель цифровой нагрузки, который мы потом будем сопоставлять с психологическими показателями.

БЛОК 3. Контакт с травматическим контентом

Этот блок является ключевым, поскольку именно контакт с травматическим опытом других людей является предполагаемым источником вторичного психотравматического воздействия.

Инструкция: Как часто подписчики обращаются к Вам с историями или переживаниями, связанными с ниже перечисленными ситуациями. Выберите вариант ответа, опираясь на следующую шкалу оценивания: 1 — никогда; 2 — редко; 3 — иногда; 4 — часто; 5 — очень часто.

11. Домашнее или партнерское насилие.
12. Сексуализированное насилие.
13. Утрата близкого человека.
14. Тяжелое заболевание.
15. Суицидальные мысли или намерения.
16. Психические расстройства и выраженные психические страдания.
17. Тяжелый детский опыт и детская травматизация.
18. Развод и тяжелые семейные кризисы.
19. Военные события, вынужденное перемещение, угроза жизни или безопасности.
20. Другие события, сопровождающиеся выраженным психологическим страданием.

Дополнительные вопросы

Выберите вариант ответа, опираясь на следующую шкалу оценивания: 1 — никогда, 2 — редко, 3 — иногда, 4 — часто, 5 — очень часто.

21. Как часто после общения с подписчиком Вы продолжаете думать о его ситуации?
22. Как часто Вам приходится читать подробные описания травматического опыта аудитории?

БЛОК 4. Признаки потенциального формирования викарной травматизации

Центральный диагностический блок ВТ-СС-ПП.

Оцениваем предполагаемый психологический механизм: контакт → эмоциональное включение → сохранение переживания → изменение состояния → возможные изменения восприятия себя, других и профессиональной деятельности.

Эмоциональная вовлеченность.

Выберите вариант ответа, опираясь на следующую шкалу оценивания: 1 — никогда, 2 — редко, 3 — иногда, 4 — часто, 5 — очень часто.

23. Некоторые истории подписчиков вызывают у меня сильные эмоциональные переживания.
24. Мне бывает трудно эмоционально дистанцироваться от переживаний отдельных подписчиков.
25. Я чувствую ответственность за психологическое состояние некоторых людей, обращающихся ко мне.
26. После тяжелых обращений мне требуется время, чтобы эмоционально восстановиться.
27. Некоторые истории аудитории продолжают эмоционально воздействовать на меня после завершения общения.
28. Я могу мысленно возвращаться к тяжелой истории подписчика даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

Цифровая агрессия

29. Я сталкиваюсь с агрессивными комментариями или сообщениями аудитории.
30. Я сталкиваюсь с обесцениванием моей профессиональной компетентности.
31. Публичная критика или нападки со стороны аудитории вызывают у меня выраженное эмоциональное напряжение.
32. После конфликтного взаимодействия в социальных сетях мне бывает трудно эмоционально восстановиться.
33. Я испытываю тревогу перед публикацией некоторых профессиональных материалов из-за возможной негативной реакции аудитории.

Психологические последствия

34. После начала активной профессиональной деятельности в социальных сетях я стал(а) более чувствительным(ой) к историям о страданиях других людей.
35. Мне стало сложнее сохранять ощущение эмоциональной безопасности при взаимодействии с другими людьми.
36. Некоторые истории аудитории изменили мое восприятие людей или окружающего мира.
37. После регулярного контакта с тяжелыми историями я стал(а) более настороженно относиться к возможным угрозам и опасностям.
38. Тяжелые истории аудитории иногда вызывают у меня чувство беспомощности.
39. Иногда мне хочется избегать профессионального взаимодействия с эмоционально тяжелыми обращениями.
40. Я замечаю, что контакт с тяжелыми историями аудитории влияет на мое отношение к собственной профессиональной деятельности.
41. Иногда я сомневаюсь, способен(на) ли продолжать работать с эмоционально тяжелыми обращениями.

БЛОК 5. Профессиональные и личные ресурсы.

Этот блок позволяет исследовать факторы, которые потенциально могут снижать вероятность выраженной психотравматизации.

5.1. Профессиональные границы

42. Я умею ограничивать время профессионального взаимодействия с аудиторией.
43. Я могу отказаться от обращения, если оно выходит за пределы моей профессиональной компетенции.
44. Мне удастся отделять профессиональные переживания аудитории от собственной личной жизни.
45. Я могу завершить профессиональное взаимодействие, даже если человек продолжает нуждаться в эмоциональной поддержке.
46. У меня существуют четкие правила взаимодействия с аудиторией.

5.2. Профессиональная поддержка

47. Я могу обсуждать эмоционально сложные профессиональные ситуации с коллегами.
48. У меня есть профессиональное сообщество, в котором я могу получать поддержку.
49. Я имею возможность обращаться к супервизии при возникновении сложных случаев.
50. Я могу получить профессиональную помощь, если замечаю ухудшение собственного психологического состояния.
51. Я использую профессиональную поддержку для профилактики эмоционального истощения.
52. Я имею опыт участия в профессиональных группах, супервизии или балинтовских группах.

5.3. Профессиональная идентичность

53. Я четко осознаю себя как специалиста своей профессиональной области.
54. Моя профессиональная деятельность соответствует моим личным ценностям.
55. Я ощущаю себя компетентным(ой) в своей профессиональной деятельности.
56. Я воспринимаю ведение социальных сетей как продолжение своей профессиональной деятельности, а не как отдельную от нее сферу.
57. Даже при негативной реакции аудитории я сохраняю ощущение своей профессиональной компетентности.
58. Я понимаю границы своей профессиональной роли и ответственности.

5.4. Психологическое благополучие

59. В целом я сохраняю эмоциональное равновесие в своей профессиональной деятельности.
60. Я ощущаю удовлетворенность своей профессиональной деятельностью.
61. Я способен(на) восстанавливаться после эмоционально сложных рабочих ситуаций.
62. Даже при высокой профессиональной

нагрузке я сохраняю ощущение контроля над собственной жизнью.

63. Я ощущаю смысл и ценность своей профессиональной деятельности.

64. Профессиональная деятельность в социальных сетях в целом способствует моему развитию, а не разрушает мое психологическое состояние.

Обработка результатов осуществляется следующим образом:

Блок 1 не имеет баллов, так как он определяет, подходит ли респондент для исследования. Остальные блоки считаются отдельно.

Шкала 1. Цифровая профессиональная нагрузка

Вопросы 1–10. Рассчитываем среднее значение.

Шкала 2. Контакт с травматическим контентом

Вопросы 11–22. Рассчитываем среднее значение.

Шкала 3. Признаки потенциальной викарной травматизации

Вопросы 23–41.

Главная шкала опросника и можно дополнительно выделить три подшкалы:

- эмоциональная вовлеченность — 23–28;
- цифровая агрессия — 29–33;
- психологические последствия — 34–41.

Шкала 4. Профессиональные границы

Вопросы 42–46.

Шкала 5. Профессиональная поддержка

Вопросы 47–52.

Шкала 6. Профессиональная идентичность

Вопросы 53–58.

Шкала 7. Психологическое благополучие

Вопросы 59–64.

Отдельные блоки опросника в процессе его разработки были в пилотажном режиме опробованы и формулировки вопросов были уточнены. К экспертной оценке опросника были также привлечены блогеры и работающие с сетевым контентом IT-специалисты.

Заключение

На следующем этапе работы предполагается использовать опросник для эмпирического исследования с параллельной его апробацией. В задачи апробации входит выявление корреляционных связей показателей блоков опросника с референтными тестовыми методиками.

Предполагаемую выборку составят специалисты помогающих профессий старше 21 года, ведущие профессиональный блог не менее года, имеющие от 1000 подписчиков и регулярно взаимодействующие с аудиторией.

Для сравнения могут быть сформированы группы по стажу ведения блога, размеру аудитории, интенсивности цифровой нагрузки и частоте контакта с травматическим контентом.

Перспективы исследования связаны с психометрической апробацией опросника и разработкой профилактических, консультативных и коррекционных программ для специалистов, работающих в цифровой среде.

Литература

Алборова, А. В. (2026). Психологические факторы доверия в межэтнических отношениях в поликультурном социуме Северного Кавказа (на примере Республики Северная Осетия — Алания, Кабардино-Балкарской Республики, Чеченской Республики) (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Саратов.

Бардиер, Г. Л. (2017). Доверие и совесть как личностные детерминанты толерантности. В *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки* (С. 25–28). Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Гуриева, С. Д., & Зинина, А. Ю. (2024). Межличностный подход в изучении межэтнических отношений: теории и подходы к гармонизации межэтнических отношений. В *Социокультурные, психологические и педагогические координаты развития личности* (С. 156–160). Симферополь: Ариал.

Гуцунаева, С. В. (2010). Стратегии межэтнического взаимодействия осетин и русских, проживающих в Республике Северная Осетия-Алания (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Санкт-Петербург.

Дибирова, А. П. (2025). Этнические и гендерные установки жителей Северного Кавказа в контексте межличностных отношений в многоконфессиональной, интернациональной среде. *Российские исследования. Культура и общество*, (4). <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskie-i-gendernye-ustanovki-zhiteley-severnogo-kavkaza-v-kontekste-mezhlichnostnykh-otnosheniy-v-mnogokonfessionalnoy>

Защиринская, О. В. (2015). Эмоциональный компонент невербальной коммуникации. В О. А. Белокрыкина, Н. Я. Большунова (ред.). *Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее* (С. 156–164). Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет.

Защиринская, О. В., & Белокрыкина, О. А. (2018). Понимание как междисциплинарная категория. В *Понимание и коммуникация: когнитивный контекст содержательно-смысловых конструкторов* (С. 8–16). Санкт-Петербург: Скифия-принт.

Купрейченко, А. Б. (2008). Психология доверия и недоверия. <https://www.iprbookshop.ru/88372.html>

Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н., & Берри, Дж. (2016). Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте. *Психологический журнал*, (2), 92–104.

Почебут, Л. Г., Гуриева, С. Д., & Чикер, В. А. (2018). Прогностическая модель социально-психологических факторов укрепления доверия в организации. *Социальная психология и общество*, (1), 22–42.

Рыжова, С. В. (2023). Доверие в межэтнических отношениях: подходы к изучению и некоторые результаты исследований. *Информационно-аналитический бюллетень Института социологии ФНИСЦ РАН*, (1), 13–23.

Рягузова, Е. В. (2024). Методология и методы кросс-культурной психологии. Москва: Перо.

Скрипкина, Т. П. (2003). Доверие как социально-психологическое явление (Дис. ... д-ра психол. наук). Москва.

Сычев, А. А. (2017). Доверие в межэтнических отношениях. *Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право*, (1), 15–23. doi:10.15593/perm.kipf/2017.1.02

Табхарова, С. П. (2008). Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям в отношении к соблюдению нравственных норм делового поведения (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Москва.

Фукуяма, Ф. (2004). Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию (Пер. с англ.). Москва: АСТ; Ермак.

Шахбанова, М. М. (2023). Фактор доверия в формировании российской идентичности и межнационального общения дагестанской молодежи. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, 15(1), 155–162. doi:10.47370/2078-1024-2023-15-1-155-162

References

Alborova, A. V. (2026). *Psikhologicheskie faktory doveriya v mezhetnicheskikh otnosheniyakh v polikul'turnom sotsiуме Severnogo Kavkaza (na primere Respubliki Severnaya Osetiya — Alaniya, Kabardino-Balkarskoi Respubliki, Chechenskoi Respubliki)* [Psychological factors of trust in interethnic relations in the multicultural society of the Northern Caucasus (on the example of the Republic of North Ossetia-Alania, the Kabardino-Balkarian Republic, the Chechen Republic)] (Extended abstract of candidate dissertation). Saratov.

Bardier, G. L. (2017). *Doverie i sovest' kak lichnostnye determinanty tolerantnosti* [Trust and conscience as personal determinants of tolerance]. In *Integrativnyi podkhod k psikhologii cheloveka i sotsial'nomu vzaimodeistviyu lyudei: vektory razvitiya sovremennoi psikhologicheskoi nauki* (pp. 25–28). Saint Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A. I. Gertsena.

Dibirova, A. P. (2025). *Etnicheskie i gendernye ustanovki zhitelei Severnogo Kavkaza v kontekste mezhlichnostnykh otnoshenii v mnogokonfessional'noi, internatsional'noi srede* [Ethnic and gender attitudes of the residents of the North Caucasus in the context of interpersonal relations in a multi-confessional, international environment]. *Rossiiskie issledovaniya. Kul'tura i obshchestvo*, (4). <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskie-i-gendernye-ustanovki-zhiteley-severnogo-kavkaza-v-kontekste-mezhlichnostnykh-otnosheniy-v-mnogokonfessionalnoy>

Fukuyama, F. (2004). *Doverie: sotsial'nye dobrodeteli i put' k protsvetaniyu* [Trust: The social virtues and the path to prosperity] (D. Pavlova, V. Kyrushchenko, & M. Kolopotin, Trans.). Moscow: AST; Ermak.

Gurueva, S. D., & Zinina, A. Yu. (2024). *Mezhlichnostnyi podkhod v izuchenii mezhetnicheskikh otnoshenii: teorii i podkhody k garmonizatsii mezhetnicheskikh otnoshenii* [Interpersonal approach in the study of interethnic relations: theories and approaches to harmonizing interethnic relations]. In *Sotsiokul'turnye, psikhologicheskie i pedagogicheskie koordinaty razvitiya lichnosti* (pp. 156–160). Simferopol: Aerial.

Gutsunaeva, S. V. (2010). *Strategii mezhetnicheskogo vzaimodeistviya osetin i russkikh, prozhivayushchikh v Respublike Severnaya Osetiya-Alaniya* [Strategies of interethnic interaction of Ossetians and Russians living in the Republic of North Ossetia-Alania] (Extended abstract of candidate dissertation). Saint Petersburg.

Kupreichenko, A. B. (2008). *Psikhologiya doveriya i nedoveriya* [Psychology of trust and distrust]. <https://www.ipr->

bookshop.ru/88372.html

Lebedeva, N. M., Tatarko, A. N., & Berry, J. (2016). *Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy mul'tikul'turalizma: proverka gipotez o mezhekul'turnom vzaimodeistvii v rossiiskom kontekste* [Socio-psychological foundations of multiculturalism: testing hypotheses about intercultural interaction in the Russian context]. *Psikhologicheskii zhurnal*, (2), 92–104.

Pochebut, L. G., Gurieva, S. D., & Chiker, V. A. (2018). Prognosticheskaya model' sotsial'no-psikhologicheskikh faktorov ukrepleniya doveriya v organizatsii [A predictive model of socio-psychological factors strengthening trust in an organization]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, (1), 22–42.

Ryaguzova, E. V. (2024). *Metodologiya i metody kross-kul'turnoi psikhologii* [Methodology and methods of cross-cultural psychology]. Moscow: Pero.

Ryzhova, S. V. (2023). *Doverie v mezhetnicheskikh otnosheniyakh: podkhody k izucheniyu i nekotorye rezul'taty issledovaniy* [Trust in interethnic relations: approaches to study and some research results]. *Informatsionno-analiticheskii byulleten' Instituta sotsiologii FINISTS RAN*, (1), 13–23.

Shakhbanova, M. M. (2023). *Faktor doveriya v formirovanii rossiiskoi identichnosti i mezhnatsional'nogo obshcheniya dagestanskoi molodezhi* [The factor of trust in the formation of Russian identity and interethnic communication among Dagestani youth]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 15(1), 155–162. doi:10.47370/2078-1024-2023-15-1-155-162

Skripkina, T. P. (2003). *Doverie kak sotsial'no-psikhologicheskoe yavlenie* [Trust as a socio-psychological phenomenon] (Doctoral dissertation). Moscow.

Sychev, A. A. (2017). *Doverie v mezhetnicheskikh otnosheniyakh* [Trust in interethnic relations]. *Vestnik PNIPU. Kul'tura. Istoriya. Filosofiya. Pravo*, (1), 15–23. doi:10.15593/perm.kipf/2017.1.02

Tabkharova, S. P. (2008). *Vzaimosvyaz' doveriya i nedoveriya lichnosti drugim lyudyam s otnosheniem k soblyudeniyu npravstvennykh norm delovogo povedeniya* [Interrelation of trust and distrust of a person to other people with the attitude to observance of moral norms of business behavior] (Extended abstract of candidate dissertation). Moscow.

Zashchirinskaia, O. V. (2015). *Emotsional'nyi komponent neverbal'noi kommunikatsii* [The emotional component of nonverbal communication]. In O. A. Belobrykina & N. Ya. Bol'shukova (Eds.). *Psikhologiya motivatsii: proshloe, nastoyashchee, budushchee* (pp. 156–164). Novosibirsk: Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet.

Zashchirinskaia, O. V., & Belobrykina, O. A. (2018). *Ponimanie kak mezhdistsiplinarnaya kategoriya* [Understanding as an interdisciplinary category]. In *Ponimanie i kommunikatsiya: kognitivnyi kontekst soderzhatel'no-smyslovyykh konstruktorov* (pp. 8–16). Saint Petersburg: Skifiya-print. Педагогическая психология

Личностная и когнитивная готовность детей к обучению в школе

Прокофьев Ю. А.

магистрант,
Русская христианская
гуманитарная академия
им. Ф. М. Достоевского,
prokofev.info@mail.ru

УДК: 159.9

DOI 10.25991/3033-8794.2026.10.25.005

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования структуры психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста ($N=60$, возраст $6,15 \pm 0,45$). В исследовании установлена связь между социальными эмоциями и мотивацией учения у детей ($p < 0,001$), при этом способность понимать эмоции других и управлять собственным аффектом интегрирована в единую эмоциональную сферу личности старшего дошкольника. Выявлена ведущая роль эмоционального интеллекта как фактора учебной мотивации. Подтверждается относительная независимость детерминант когнитивного и личностного развития в дошкольный период. Полученные данные определяют необходимость разработки коррекционно-развивающих программ, направленных на оптимизацию эмоционального интеллекта в целях формирования устойчивой учебной мотивации в условиях современной цифровизации детства и дефицита эмоционально-личностного общения.

Ключевые слова: готовность к школьному обучению, мотивация обучения в дошкольном возрасте, эмоциональный интеллект, социальные эмоции.

Yuri A. Prokofiev

Student Masters degree,
Russian Christian Humanitarian Academy
named after F. M. Dostoevsky,
prokofiev.info@mail.ru

Children's personal and cognitive readiness for schooling

Для цитирования:

Прокофьев Ю. А. (2026) Личностная и когнитивная готовность детей к обучению в школе. *Психология человека и социальной среды*, 1(3), 44–50. doi: 10.25991/3033-8794.2026.10.25.005

Abstract

The article presents the results of an empirical study on the structure of psychological readiness for school in older preschool children ($N = 60$, age 6.15 ± 0.45). The study established a relationship between social emotions and learning motivation in children ($p < 0.001$), while the ability to understand others' emotions and regulate one's own affect is integrated into a unified emotional sphere of the older preschooler's personality. A leading role of emotional intelligence as a factor of academic motivation was revealed. The relative independence of determinants of cognitive and personal development during the preschool period is confirmed. The obtained data determine the need for the development of correctional and developmental programs aimed at optimizing emotional intelligence in order to form stable learning motivation in the context of the current digitalization of childhood and a deficit of emotional and personal communication.

Keywords: school readiness, learning motivation in preschool age, emotional intelligence, social emotions, emotional intelligence, social emotions.

Проблема психологической готовности к школьному обучению остается одной из значимых в педагогической психологии. В динамично меняющейся социокультурной ситуации в активном внедрением цифровых технологий в повседневную жизнь дошкольников и трансформацией форм детской деятельности актуализируются вопросы диагностики и формирования готовности к школе (Авдеева, 2024; Николаева и др., 2006).

В работах отечественных психологов (Божович Л. И., Эльконин Д. Б., Гуткина Н. И.) личностная готовность традиционно понимается как принятие ребенком новой социальной позиции школьника, наличие внутренней мотивации к учебной деятельности, развитие произвольности поведения и эмоционально-волевой регуляции. Однако современные исследования показывают, что социокультурные изменения, связанные с цифровизацией детства, оказывают существенное влияние на развитие эмоциональной сферы и мотивационной готовности дошкольников (Верaksa и др., 2021; Солдатова и др., 2022).

В зарубежной психологии проблема школьной готовности рассматривается в рамках концепции «school readiness», включающей когнитивные, социально-эмоциональные и регуляторные компоненты (Blair & Raver, 2015; McClelland et al., 2019). Особое внимание уделяется роли эмоционального интеллекта и социальных эмоций в адаптации к школе (Denham et al., 2020; Jones et al., 2021). При этом эмоциональная компетентность дошкольников является более значимым предиктором школьной успешности, чем когнитивные навыки (Raver et al., 2021; Zashchirinskaia & Brakamonte, 2019).

Цель исследования — определение структуры связей между компонентами психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 60 старших дошкольников в возрасте 5–7 лет ($M=6,15$, $SD=0,45$) — посетители детских центров г. Москвы. В исследование включались дети, родители которых дали информированное согласие на проведение психодиагностики. Критерии исключения — наличие нарушений развития, отказ ребенка от выполнения заданий. Изучались социальные эмоции, эмоциональный интеллект, школьная зрелость, мотивация учения.

Для оценки компонентов психологической готовности использовались следующие методики:

Методика изучения социальных эмоций (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) — оценивает отношение к сверстникам, оказание помощи, проявление чувства долга, замечание эмоциональных состояний,

проявление заботы, реакции на успех и неудачи других.

Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей — мир людей — мир эмоций» (М. А. Нгуен) — оценивает способность к распознаванию и управлению эмоциями, понимание намерений и мотивации других людей.

Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека — оценивает уровень функциональной готовности к школе, включая мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и произвольное внимание.

Методика исследования мотивации учения (М. Р. Гинзбург) — определяет доминирующий тип мотивации (учебный, игровой, внешний) и ее интенсивность.

Диагностика проводилась индивидуально, в утренние часы, в отдельном помещении детских центров. Родителями дано информированное согласие на проведение диагностического обследования.

Статистическая обработка данных выполнена в использовании коэффициента корреляции Спирмена (ρ) для оценки силы и направления связей между параметрами психологической готовности. Статистическая значимость определялась на уровне $p \leq 0,05$. Для оценки дисперсии использовался коэффициент детерминации r^2 .

Результаты исследования

Применение методики Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной позволило определить распределение социальных эмоций у дошкольников по трем уровням сформированности. Высокий уровень развития социальных эмоций характеризуется устойчивым позитивным отношением к сверстникам, активным оказанием помощи, проявлением чувства долга, пониманием эмоциональных состояний других людей, заботливым отношением и адекватными реакциями на успех и неудачи окружающих, выявлен у 13,3% детей. При среднем уровне эмоции проявляются ситуативно, ребенок оказывает помощь преимущественно по просьбе взрослого, не всегда замечается эмоциональное состояние других — в 75% случаев. Низкий уровень, отличающийся отсутствием интереса к переживаниям других, не оказанием помощи, несформированностью чувства долга и заботы, а также негативными реакциями на активность окружающих, выявлен у 11,6% дошкольников.

Дифференцированный анализ социальных эмоций показал неравномерность их развития у дошкольников. Наиболее высокие показатели выявлены в отношении готовности оказания помощи другому: среднее значение по данному параметру составило $M=3,4$ при стандартном отклонении $SD=1,1$, что соответствует высокой социальной активности

детей и их позитивной направленности на взаимодействие со сверстниками.

Наиболее низкие показатели были отмечены по параметру «проявление заботы о сверстниках» — $M=3,0$ ($SD=1,2$). Данное расхождение может быть интерпретировано как следствие современной социокультурной ситуации развития, в которой индивидуалистические ценностные ориентации, транслируемые на фоне цифровой среды и семейных установок, негативно воздействуют на способность проявлять взаимопомощь и оказывать эмоциональную поддержку (Защиринская и др., 2019; Николаева и др., 2020).

Диагностика эмоционального интеллекта проведена в использовании проективной методики «Дорисовывание: мир вещей — мир людей — мир эмоций». Оценивалась способность ребенка к распознаванию и управлению эмоциями, пониманию намерений и мотивации как собственных, так и других людей, а также умение эффективно взаимодействовать в группе сверстников.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта, характеризующийся способностью управлять эмоциональными реакциями и успешно взаимодействовать в окружающих, выявлен только у 8,3% дошкольников.

Средний уровень, при котором детям доступны базовые навыки распознавания эмоций и понимания намерений других людей, отмечается у 51,6% респондентов, т.е. дети способны ориентироваться в эмоциональных состояниях, однако их эмоциональная регуляция еще недостаточно развита.

Низкий уровень эмоционального интеллекта, отличающийся неспособностью к управлению собственными эмоциями, склонностью к стрессовым реакциям, апатии или агрессивным проявлениям, обнаружен у 40,0% детей. Практически каждый второй ребенок в обследованной выборке испытывает существенные трудности в эмоциональных контактах при взаимодействии в людях.

Предположительно большое количество детей с низким уровнем эмоционального интеллекта связано в недостаточностью личностного общения в повседневной жизни современных дошкольников. Цифровые технологии замещают непосредственное межличностное взаимодействие, которое является необходимым условием для формирования будущей эмоциональной компетентности (Солдатова и др., 2021; Защиринская и др., 2019). Дети, проводящие значительное время в сенсорных экранах, имеют меньше возможностей для практики распознавания эмоций, эмпатического реагирования и развития навыков саморегуляции, которые формируются преимущественно в личном общении со взрослыми и сверстниками.

Оценка функциональной готовности детей к систематическому обучению проводилась

в использовании ориентационного теста школьной зрелости Керна–Йирасека, который включает оценку мелкой моторики, зрительно-моторной координации, произвольного внимания и общего уровня психического развития.

Высокий уровень школьной зрелости в обследованной выборке не был обнаружен ни у одного ребенка.

Средний уровень школьной зрелости, характеризующийся наличием определенных трудностей в готовности к обучению письму выявлен у 75,0% детей. Дети способны справиться с требованиями школьного обучения, но могут испытывать трудности на начальном этапе, что проявляется в недостаточном видении строки и отдельных слов, неточностях воспроизведения графических образцов, неустойчивости произвольного внимания.

Низкий уровень, отражающий отставание в развитии мышления, несформированность умения слушать и выполнять задания по образцу, а также низкий общий уровень психического развития, отмечен у 25,0% дошкольников.

Значительная часть детей проявляет сложности в овладении основами учебной деятельности, включая несформированность мелкой моторики, зрительно-моторной координации и произвольного внимания. Данные сложности могут быть определены современными условиями развития, когда время, которое ранее отводилось рисованию, лепке, конструированию и другим занятиям, развивающим моторику и регуляторные функции, часто замещается пассивным взаимодействием в сенсорных экранах (Авдеева, 2024; Веракса и др., 2021).

Исследование в применении методики М. Р. Гинзбурга позволило определить доминирующие мотивы, побуждающие детей к поступлению в школу и обучению:

Игровой тип мотивации, при котором посещение школы ассоциируется исключительно в возможностью играть, гулять и общаться со сверстниками, отмечается у 67,0% детей (40 человек). Данное распределение соответствует возрастной норме, при этом доминирование игровых мотивов затрудняет формирование внутренней позиции школьника.

Внешний тип мотивации выявлен у 33,0% дошкольников (20 человек). Дети данной группы ориентированы на внешние атрибуты школьной жизни, либо не проявляют интереса к школе.

Учебный тип мотивации, отражающий внутреннюю потребность в приобретении знаний и освоении новой социальной роли ученика, в выборке не обнаружен ни у одного ребенка.

Среднее значение по методике М. Р. Гинзбурга составило $M=0,7$ ($SD=0,6$), что соответствует крайне низкому уровню сформированности учебной мотивации. Обобщенные данные по четырем исследуемым компонентам представлены в таблице 1.

Табл. 1. Распределение детей по уровням развития компонентов психологической готовности к школе¹

Компонент	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Социальные эмоции (SE)	13,3%	75,0%	11,6%
Эмоциональный интеллект (EI)	8,3%	51,6%	40,0%
Школьная зрелость (SZ)	0%	75,0%	25,0%
Мотивация учения (M)	0%*	67,0%**	33,0%***

При сопоставлении детей по уровням развития социальных эмоций, эмоционального интеллекта, школьной зрелости и мотивации учения наиболее благоприятная ситуация наблюдается в сфере социальных эмоций. Мишенями психокоррекционного воздействия являются эмоциональный интеллект (40% детей в низком уровне) и учебная мотивация (отсутствие внутренней мотивации у всех участников обследования).

Для определения структуры связей между исследуемыми компонентами психологической готовности к школе был проведен корреляционный анализ в использовании коэффициента ранговой корреляции (Таблица 2).

Табл. 2. Матрица корреляций психологической готовности к школе (N=60)²

Показатель	SE	EI	SZ	M
SE (Социальные эмоции)	1,000			
EI (Эмоциональный интеллект)	0,72***	1,000		
SZ (Школьная зрелость)	-0,15	-0,25	1,000	
M (Мотивация учения)	0,68***	0,74***	-0,20	1,000

¹ Условные обозначения:

* — учебный тип мотивации отсутствует;

** — игровой тип мотивации;

*** — внешний тип мотивации.

² Отрицательные коэффициенты в столбце SZ обусловлены направлением;
Условные обозначения: *** $p \leq 0,001$.

Между показателями социальных эмоций и эмоционального интеллекта обнаружена существенная положительная корреляционная связь: $r=0,72$ ($p < 0,001$). Дети в более высоком уровне развития социальных эмоций — эмпатии, сочувствия, готовности прийти на помощь, чувства заботы — демонстрируют также более высокий эмоциональный интеллект, то есть лучше понимают и распознают как собственные эмоции, так и эмоции других людей, а также более успешно управляют своими эмоциональными реакциями. Способность понимать эмоции других людей и управлять собственным аффектом составляют единую эмоциональную сферу личности ребенка. Коэффициент детерминации показывает, что 51,84% дисперсии показателя социальных эмоций может быть объяснена развитием эмоционального интеллекта.

В результате исследования выявлена положительная связь между социальными эмоциями и мотивацией учения ($r=0,68$; $p < 0,001$). Дошкольники, проявляющие высокий уровень эмотивности, показывают более выраженную мотивационную готовность к школьному обучению. Положительные социальные переживания и эмоциональная вовлеченность во взаимодействие с другими людьми создают психологическую детерминированность в формировании познавательных и социальных мотивов учения. Так, 46,24% вариативности параметра «мотивация учения» связана с уровнем развития социальных эмоций. Ребенок, который умеет сопереживать другим, легче принимает социальную позицию школьника, включающую ответственность перед учителем и одноклассниками.

Эмпирическое исследование показало, что 54,76% дисперсии мотивации учения может быть объяснено уровнем развития эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект является значимым фактором, определяющим уровень учебной мотивации у старших дошкольников. При этом между показателем школьной зрелости и другими исследуемыми параметрами психологической готовности к школе не было обнаружено статистически значимых связей, что подтверждает гипотезу о развитии когнитивной и личностной сферы под влиянием относительно независимых детерминант в период дошкольного детства.

Обсуждение результатов

Полученные данные согласуются в представлениях Л. И. Божович (2009) о центральной роли «внутренней позиции школьника» — интегративного образования, включающего как мотивационные, так и эмоционально-оценочные компоненты. Значимые корреляции между мотивацией и эмоциональными показателями показывают, что принятие социальной позиции ученика связано в развитии эмоциональной сферы. Ребенок, не способный к сочувствию и пониманию эмоций других, в меньшей вероятностью включится в систему социальных и учебных отношений.

Результаты также дополняют исследования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. Работы А. П. Архиповой, Д. Н. Долгановой (2025) подчеркивают значимость эмоционального интеллекта для социальной адаптации. В структуре готовности к школьному обучению эмоциональный интеллект связан в социальными эмоциями ($p=0,72$) и является наиболее сильным коррелятом учебной мотивации ($p=0,74$). Полученные результаты подтверждают, что эмоциональная компетентность определяется как ресурс формирования познавательной активности в школе.

Отсутствие значимых корреляций между школьной зрелостью и личностными показателями подтверждает выводы Н. И. Гуткиной (2004) о том, что когнитивная готовность не определяет структуру личностной готовности к школьному обучению. Ребенок в высокими когнитивными достижениями может оказаться психологически неготовым к школе из-за недостаточной мотивации или сниженного эмоционального развития. При этом дошкольник со средним уровнем интеллекта, но в развитой эмоциональной сферой и устойчивым интересом к учению, может успешнее адаптироваться в школе.

В контексте социокультурных изменений полученные данные приобретают дополнительную значимость. Активное использование цифровых устройств в дошкольном возрасте часто смещает акцент на когнитивную стимуляцию в ущерб эмоциональному общению (Солдатова и др., 2022; Защирина и др., 2019). При этом внимание к социальным эмоциям и эмоциональному интеллекту может компенсировать дисбаланс между когнитивным и личностным развитием.

Выводы

По результатам проведенного исследования у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень развития социальных эмоций (75%). Наименее развитым аспектом социальных

эмоций является способность оказывать поддержку сверстникам. Лишь 8,3% дошкольников демонстрируют высокий уровень эмоционального интеллекта. Учебная мотивация не выявлена у детей старшего дошкольного возраста.

Корреляционный анализ подтвердил наличие значимых связей между социальными эмоциями, эмоциональным интеллектом и мотивацией учения, что свидетельствует о единстве эмоционально-личностной сферы в структуре готовности к школе. В то же время отсутствие статистически значимых корреляций между школьной зрелостью и личностными показателями психического развития подтверждают положения о независимости когнитивной и личностной составляющих школьной готовности, что определяет значимость дифференцированной диагностики данных параметров.

Полученные результаты определяют направления создания коррекционно-развивающих программ по оптимизации эмоционального интеллекта для формирования устойчивой учебной мотивации, особенно в условиях современной социокультурной ситуации, характеризующейся активной цифровизацией детства и сокращением эмоционально-личностного общения.

Литература

- Авдеева, С. В. (2024). Физическое воспитание дошкольников в низком уровне готовности к обучению в школе. *Молодой ученый*, (2), 429–433.
- Архипова, А. П., & Долганов, Д. Н. (2025). Анализ компонентов эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. *СибСкрипт*, 27(5), 852–864. doi:10.21603/sibscript-2025-27-5-852-864
- Божович, Л. И. (2009). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер.
- Верaksa, А. Н., Бухаленкова, Д. А., Чичина, Е. А., & Алмазова, О. В. (2021). Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников. *Психологическая наука и образование*, 26(1), 27–40. doi:10.17759/pse.2021260101
- Гуткина, Н. И. (2004). *Психологическая готовность к школе*. Санкт-Петербург: Питер.
- Защиринская, О. В., & Бракамонте, Н. (2019). Methods of art-pedagogical influence on emotional intelligence of children in educational environment. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 181). Москва: МГУ.
- Защиринская, О. В., & Турчанинов, Е. Е. (2020). Теоретический обзор научных работ по изучению психологических защит при нормальном и нарушенном интеллекте. *Вестник психотерапии*, 73(78), 87–99.
- Николаева, Е. И. (2006). Сравнительный анализ представлений детей и их родителей об особенностях поощрения и наказания в семье. *Психология. Журн ал Высшей школы экономики*, 3(2), 118–125.
- Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., & Вишнева, А. Е. (2022). *Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие*.
- Урунтаева, Г. А., & Афонькина, Ю. А. (1995).

Практикум по детской психологии. Москва: Просвещение; Владос.

Denham, S. A., & Zinsser, K. (2014). Social and emotional learning during early childhood. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.). *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 926–935). Springer. doi:10.1007/978-1-4614-5999-6_144

Zashchirinskaia, O., Brakamonte, N., Hagedorn, U., & Nikolaeva, E. (2019). Methods of cognitive impairment and assistance to children and adults in correctional pedagogy and psychotraumatology study. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 177). Москва: МГУ.

psikhologicheskikh zashchit pri normal'nom i narushennom intellekte [Theoretical review of scientific works on the study of psychological defenses in normal and impaired intelligence]. *Vestnik psikhoterapii*, 73(78), 87–99.

References

Avdeeva, S. V. (2024). *Fizicheskoe vospitanie doshkol'nikov s nizkim urovnem gotovnosti k obucheniyu v shkole* [Physical education of preschoolers with low level of school readiness]. *Molodoi uchenyi*, (2), 429–433.

Arhipova, A. P., & Dolganov, D. N. (2025). *Analiz komponentov emotsional'nogo intellekta detei starshego doshkol'nogo vozrasta* [Analysis of emotional intelligence components in older preschool children]. *SibSkript*, 27(5), 852–864. doi:10.21603/sib-script-2025-27-5-852-864

Bozhovich, L. I. (2009). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg: Piter.

Denham, S. A., & Zinsser, K. (2014). Social and emotional learning during early childhood. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.). *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 926–935). Springer. doi:10.1007/978-1-4614-5999-6_144

Gutkina, N. I. (2004). *Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole* [Psychological readiness for school]. Saint Petersburg: Piter.

Nikolaeva, E. I. (2006). *Sravnitel'nyi analiz predstavlenii detei i ikh roditel' ob osobennostyakh pooshchreniya i nakazaniya v sem'e* [Comparative analysis of children's and parents' perceptions of rewards and punishments in the family]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 3(2), 118–125.

Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., & Vishneva, A. E. (2022). *Rozhdennye tsifrovymi: semeinyi kontekst i kognitivnoe razvitiye* [Born digital: family context and cognitive development].

Uruntaeva, G. A., & Afon'kina, Yu. A. (1995). *Praktikum po detskoj psikhologii* [Workshop on child psychology]. Moscow: Prosveshchenie; Vlados.

Veraksa, A. N., Bukhalenkova, D. A., Chichinina, E. A., & Almazova, O. V. (2021). *Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv i emotsional'no-lichnostnogo razvitiya sovremennykh doshkol'nikov* [Relationship between the use of digital devices and personal and emotional development in modern preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 26(1), 27–40. doi:10.17759/pse.2021260101

Zashchirinskaia, O. V., & Brakamonte, N. (2019). Methods of art-pedagogical influence on emotional intelligence of children in educational environment. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 181). Moscow: MSU.

Zashchirinskaia, O., Brakamonte, N., Hagedorn, U., & Nikolaeva, E. (2019). Methods of cognitive impairment and assistance to children and adults in correctional pedagogy and psychotraumatology study. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 177). Moscow: MSU.

Zashchirinskaia, O. V., & Turchaninov, E. E. (2020). *Teoreticheskii obzor nauchnykh rabot po izucheniyu*

Факторы методического самоопределения консультантов в области психотравматологии

Романов А. А.,

магистрант, кафедра психотравматологии, Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского, Санкт-Петербург, Россия, this.is.romanov@gmail.com

УДК 159

DOI 10.25991/3033-8794.2026.63.28.006

Аннотация

В статье представлено теоретическое обоснование и структура авторского опросника, направленного на изучение личностных и профессиональных факторов методического самоопределения психологов-консультантов и психотерапевтов, работающих в области психотравматологии. Опросник разработан в опору на модель профессионального самоопределения, интегрирующую сетку Томаса–Килмена и ключевые личностные конструкты (ассертивность, мотивация достижения, психологическое благополучие, когнитивные искажения). Приводится полное описание структуры инструмента. Статья носит методический характер и может быть полезна для исследователей и практиков в сфере психотравматологии.

Ключевые слова: психотравматология, методическое самоопределение, авторский опросник, профессионализация психологов.

Aleksandr A. Romanov

Master's Student,
Department of Psychotraumatology,
Russian Christian Academy for the Humanities
named after F. M. Dostoevsky, St. Petersburg,
Russia,
this.is.romanov@gmail.com

Factors of methodological self-determination of consultants in the field of psychotraumatology

Для цитирования:

Романов А. А. (2026) Факторы методического самоопределения консультантов в области психотравматологии. *Психология человека и социальной среды*, 1(3), 51–57. doi: 10.25991/3033-8794.2026.63.28.006

Abstract

The article presents a theoretical rationale and the structure of an author-developed questionnaire aimed at studying personal and professional factors of methodological self-determination among counseling psychologists and psychotherapists working in the field of psychotraumatology. The questionnaire was developed based on a model of professional self-determination integrating the Thomas–Kilmann grid and key personality constructs (assertiveness, achievement motivation, psychological well-being, cognitive distortions). A complete description of the instrument's structure is provided. The article is methodological in nature and may be useful for researchers and practitioners in the field of psychotraumatology.

Keywords: psychotraumatology, methodological self-determination, author-developed questionnaire, professionalization of psychologists.

В современных условиях наблюдается значительный социальный запрос на помощь при психической травме, травматическом стрессе и посттравматических состояниях. Но методических разработок для результативной консультативной практики недостаточно. На сегодняшний день консультативная практика в области психотравматологии характеризуется высокой вариативностью подходов, техник и теоретических оснований. В этой связи процесс профессионального методического самоопределения становится одним из ключевых факторов успешной профессионализации психолога. Несмотря на наличие исследований профессионального самоопределения в целом (Климов, 2012; Пряжников, 2008; Ильин, 2012), отсутствуют исследования, посвященные личностным факторам, влияющим на выбор специалистами направлений, подходов и технологий работы. Работ, посвященных практически личностным детерминантам методического выбора именно у специалистов, работающих в психической травмой, практически нет.

Проблема актуальности исследования заключается в отсутствии диагностического инструментария, позволяющего оценить взаимосвязь личностных особенностей специалистов в выборе моделей методического самоопределения в работе в психической травмой. Практикующим специалистам необходимо понимание, какие личностные особенности (в частности, ассертивность, мотивация достижения/избегания, уровень психологического благополучия, склонность к когнитивным искажениям) влияют на то, как выстраивать свой методический арсенал: строго следовать готовым протоколам, активно модифицировать их, создавать авторские техники или работать интегративно.

В психологической литературе можно обнаружить немногочисленные модели профессионального становления специалиста в области психологического консультирования. Так, например, Е. П. Кораблина в статье, посвященной особенностям подготовки психолога-консультанта к профессиональной деятельности, пишет: «Анализ особенностей становления профессионала показывает, что важнейшим в этом процессе является личностно-профессиональное развитие, включающее формирование профессионально важных способностей, качеств, умений и навыков, обеспечивающих возрастание профессионального мастерства. Это происходит через интериоризацию накапливаемого опыта (как собственно профессионального, так и жизненного в широком смысле) и последующую его экстериоризацию, воплощение в профессиональной деятельности» (Кораблина, 2005, с. 20). И далее приводится обобщенная авторская модель профессиональной подготовки психолога-консультанта, включающая следующие важные этапы:

- Приобретение теоретико-методических знаний;
- Накопление жизненного опыта посредством

его переживания, рефлексирования, осознания, принятия ответственности за осуществляемые действия и личностный рост;

- Формирование профессионально важных, качеств, умений и навыков;
- Включение опыта, знаний, умений, навыков в контекст собственной жизни и развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- Становление профессионального мастерства.

Модель иллюстрирует логику становления профессионального мастерства консультанта, акцентирует важность и теоретико-методических знаний, и личностных качеств, и опыта работы консультанта, однако факторы его методического самоопределения в модели не представлены. Не отражаются в литературе специфика консультативной работы в области психотравматологии.

В практике психологического консультирования традиционно различают личностно-ориентированные (человеко-центрированные, по Роджерсу) и проблемно-ориентированные подходы. Работа в психической травмой часто требует их интеграции: на первом этапе — восстановление ресурсов личности клиента и его «сохранного» Я, на втором — непосредственная работа в травматическом материале. Это особенно важно в консультативно-диагностическом сопровождении при психотравме, где специалист сталкивается в необходимостью баланса между фокусом на проблеме и фокусом на личности клиента.

Для решения задачи создания комплексного методического инструментария автором разработан опросник «Личностные особенности психотерапевтов и консультантов в области психотравматологии». Теоретической основой разработанного автором опросника выступает модель профессионального методического самоопределения, построенная на базе сетки Томаса-Килмена (1974, адаптация Гришиной). Две ключевые оси — напористость (стремление отстаивать собственный профессиональный стиль, модифицировать и создавать авторские техники работы) и кооперация (ориентация на признанные протоколы, сертификацию и академические стандарты) — позволяют выделить пять основных моделей самоопределения:

- профессиональную автономизацию (разработка авторского инструментария);
- профессиональную ассоциацию (строгое следование протоколам);
- профессиональную неопределенность (размытость, избегание выбора);
- профессиональную компилятивность (модульный подход);
- интегративную флексибильность (полиомодальный, адаптивный подход).

Дополнительно в опросник включены тесты и шкалы личностных переменных, значимых для

эффективной работы в травмой: ассертивность (Rathus, 1973), мотивация достижения / избегания неудач (Mehrabian, адаптация MATS), компоненты психологического благополучия (Ryff, 1989) и склонность к когнитивным искажениям (Freeman, DeWolf, 1992, адаптация Бобров, Файзрахманова). Эти конструкты позволяют объяснить, почему одни специалисты склонны к жесткому следованию протоколам (например, высокая мотивация избегания неудач, более низкая ассертивность), а другие — к творческой интеграции и авторским разработкам (высокая мотивация достижения, выраженная автономия и личностный рост).

В опросник также включены вопросы, направленные на выявление влияния поло-возрастных характеристик консультанта, длительности его консультативной практики, раскрывающих влияние на методическое самоопределение опыта работы консультанта. В этом плане опросник позволяет сравнить самоопределение «новичков» и опытных специалистов.

Еще один важный фактор, который учитывается в опроснике, — это страна проживания консультанта и преимущественная языковая принадлежность его клиентов.

Таким образом, разработанный авторский опросник представляет собой универсальный инструмент, реализующий комплексный подход к изучаемой проблеме и позволяющий оценить взаимосвязь личностных особенностей и специфик работы специалиста в выборе им тех или иных моделей методического самоопределения в практике работы в психической травмой.

Рассмотрим структуру и содержание предлагаемого опросника. Опросник состоит из двух частей. Первая часть включает 6 блоков вопросов, направленных на выяснение специфики авторской работы специалиста. Вторая часть опросника содержит 3 блока вопросов и направлена на выявление моделей методического самоопределения консультантов.

Часть 1.

Инструкция респондентам: «Спасибо за участие в нашем исследовании! Все Ваши ответы анонимны и будут использованы исключительно в научных целях. Пожалуйста, отвечайте на предложенные вопросы коротко, но в конкретными примерами. Все вопросы для лучшего понимания разделены на смысловые блоки».

Вопросы:

Блок 1. Опора на стандартизированные протоколы

1.1. Используете ли вы сертифицированные протоколы в своей практике?

1.2. Приведите 1–2 примера протоколов, которые вы используете:

Блок 2. Модификации протоколов

2.1. Используете ли вы модификации существующих протоколов?

2.2. Приведите пример модификации и опишите ситуацию, в которой вы ее применяете:

Блок 3. Авторские техники

3.1. Применяете ли вы авторские техники или собственные разработки?

3.2. Кратко опишите одну-две авторские техники (цель, метод, ожидаемый эффект):

Блок 4. Самые используемые в практике техники

4.1. Какие техники вы используете чаще всего в повседневной практике?

4.2. Укажите, какие из перечисленных техник являются стандартизованными (с документом / сертификатом), а какие — модификациями или авторскими:

Блок 5. Причины адаптаций

5.1. Что чаще всего побуждает вас отклониться от протокола и применить адаптацию или авторскую технику? (коротко, одно-два предложения):

Блок 6. Несколько вопросов о вас (нужное подчеркнуть)

6.1. Страна вашего проживания:

6.2. На каком языке Вы консультируете? (русский / английский / другое)

6.3. Ваше образование

базовое образование (одно или несколько), дипломы о переподготовке, повышение квалификации.

6.2. Считаете ли вы себя начинающим или опытным специалистом в сфере психологического консультирования? Да / нет

6.3. Считаете ли вы себя травма-ориентированным специалистом (специалистом по работе в психической травмой)? Да / нет

Часть 2.

Инструкция респондентам: «В процентных блоках распределите 100% между вариантами так, чтобы сумма была ровно 100. Если вариант не используется — поставьте 0. В демографических вопросах выберите один вариант».

Блок 1. Использование протоколов и адаптаций.

Распределите 100% вашей практики между четырьмя типами:

Использование протоколов и адаптаций	в %
сертифицированные протоколы (протоколы / мануалы, по которым есть документ / сертификат)	%
модифицированные протоколы (адаптации существующих протоколов)	%
авторские техники / собственные разработки	%
эклектика / интегративный подход	%
	= 100%

Блок 2. Подходы и сертификаты.

Для каждого подхода укажите долю практики (в %). Указывайте только те подходы, по которым у вас есть соответствующие документы (сертификаты, удостоверения, дипломы)

Подходы и сертификаты	Доля практики в %
Когнитивно-поведенческая группа (TF-CBT, пролонгированная экспозиция, школы третьей волны КПТ (ACT, DBT, CFT, MBCT), Схема-терапия и др.)	%
Травмоориентированные протоколы (EMDR, CPT (Cognitive Processing Therapy), NET (Narrative Exposure Therapy) и др.)	%
Психодинамические подходы (включая психоанализ)	%
Телесно-ориентированные и соматические подходы (Соматические переживание (SE), Сенсомоторная психотерапия, Телесно-ориентированная терапия)	%
Гуманистические и интегративные подходы (Гештальт-терапия, Экзистенциальная терапия, Клиент-центрированная терапия, ОРКТ и др.)	%
Экспрессивные и арт-подходы (Арт-терапия, Музыкальная терапия, Психодрама / драматерапия и др.)	%
Семейные системные подходы (Внутренние семейные системы (IFS), Терапия эго-состояний, Системная семейная терапия)	%
	= 100%

Блок 3. Несколько вопросов о вас (нужное подчеркнуть):

1. Возраст
до 35 / 35 и старше
2. Пол
мужской / женский
3. Страна практики
Россия / не Россия / Консультирую дистанционно (среди клиентов есть проживающие как в России, так и в других странах)
4. Ваша практика в основном травмоориентированная?

да / нет

5. Стаж практики

до 3 лет / 3–7 лет / 7 лет и более.

Заключение

В дальнейшей работе планируется проведение многоэтапной апробации опросника. На первом этапе (пилотажное / поисковое исследование) инструмент будет протестирован на небольшой выборке практикующих психологов-консультантов (не менее 30 человек), включая как начинающих, так и опытных специалистов, а также русскоязычных и англоязычных респондентов. Это позволит уточнить формулировки вопросов, проверить понятность инструкций и собрать первичные данные о распределении моделей методического самоопределения.

На втором этапе предполагается основная апробация опросника на расширенной выборке (не менее 100–150 человек) в разделении на подгруппы сравнения:

- по уровню опыта (новички / опытные),
- по стране/языку практики (Россия / зарубежные),
- по типу практики (государственная / частная / дистанционная)
- по самоидентификации как травма-ориентированного специалиста.

Далее планируется тестовая психодиагностика и проведение корреляционного анализа взаимосвязей между личностными переменными (ассертивность, мотивация достижения, психологическое благополучие, когнитивные искажения) и преобладающими моделями самоопределения.

В качестве гипотез исследования, проведенного в помощь опросника и тестовой психодиагностики могут быть выдвинуты следующие предположения:

В практике специалистов, работающих в психической травмой, удастся зафиксировать все пять моделей методического самоопределения:

- профессиональную автономизацию (разработка авторского инструментария);
- профессиональную ассоциацию (строгое следование протоколам);
- профессиональную неопределенность (размытость, избегание выбора);
- профессиональную компилятивность (модульный подход);
- интегративную флексибильность (полиомдальный, адаптивный подход).

На выбор модели методического самоопределения влияют поло-возрастные характеристики консультантов.

На выбор модели методического самоопределения влияет опыт консультативной практики.

На выбор модели методического

самоопределения влияют факторы специфики (условий) консультирования: страна проживания консультанта и преимущественно языковая принадлежность его клиентов.

На выбор модели методического самоопределения консультанта, работающего в психической травмой, влияют такие его личностные особенности (ключевые личностные конструкты) как ассертивность, мотивация достижения, психологическое благополучие, когнитивные искажения.

Дальнейшая апробация инструмента позволит уточнить его психометрические характеристики, проверить выдвинутые гипотезы и получить эмпирические данные о преобладающих моделях самоопределения у разных групп специалистов.

Изучение используемых специалистами подходов, техник и протоколов в ходе апробации опросника позволит сформировать представление о том сочетании стандартизированных протоколов или техник и оригинальных или авторских методик, которые применяются в практике как начинающими, так и опытными терапевтами и консультантами.

Разработанный авторский опросник представляет собой комплексный диагностический инструмент, позволяющий оценить личностные и профессиональные факторы методического самоопределения психологов-консультантов и психотерапевтов, работающих в области психотравматологии. Предложенный инструмент может быть использован:

- в процессе базовой подготовки психологов-консультантов;
- в повышении методического самоопределения на этапе вхождения в профессиональную деятельность;
- для индивидуальной супервизии и самоанализа практикующих специалистов;
- при разработке программ повышения квалификации и тренингов профессионального самоопределения для начинающих психологов;
- в научно-исследовательских целях — для изучения факторов профессионализации в области психотравматологии;
- при профилактике профессионального выгорания консультантов;
- для повышения эффективности помощи клиентам в психической травмой.

В целом настоящая работа вносит вклад в развитие методологии изучения профессионализации в области психотравматологии и открывает перспективы для последующих эмпирических и прикладных исследований.

Литература

Бардиер, Г. Л. (2023). Трёхкомпонентная модель психотравматизации личности. В О. В. Заширинская (ред.).

Психотравматология (С. 45–62). Санкт-Петербург: РХГА.

Гнатко, О. В., & Бардиер, Г. Л. (2025). Феноменологический подход к определению травматического стресса. *Психологическое консультирование в религиозных организациях*, (1), 112–128.

Гришина, Н. В. (2008). *Психология конфликта*. Санкт-Петербург: Питер.

Заширинская, О. В. (2023). Консультационно-диагностическое сопровождение психотравмированной личности. В *Сборник материалов XXIII Свято-Троицких ежегодных международных академических чтений в Санкт-Петербурге* (С. 331–337). Санкт-Петербург: Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского.

Заширинская, О. В. (2006). *Преодоление травматического стресса. Рабочая тетрадь*. Санкт-Петербург: Речь.

Заширинская, О. В., & Тамбовцева, Ю. В. (2020). Особенности отношения к себе и другим у человека в психической травмой. В *Актуальные вопросы изучения травматического стресса и психотравмы в социальной и образовательной среде* (С. 22–31). Санкт-Петербург: София.

Ильин, Е. П. (2012). *Психология профессионального самоопределения*. Санкт-Петербург: Питер.

Климов, Е. А. (2012). *Психология профессионального самоопределения* (4-е изд.). Москва: Академия.

Кораблина, Е. П. (2005). Особенности подготовки психолога-консультанта к профессиональной деятельности. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, (12), 20–30.

Пряжников, Н. С. (2008). *Профессиональное самоопределение: теория и практика*. Москва: Академия.

Mehrabian, A. (1969). Measures of achieving tendency. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 445–451.

Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4(3), 398–406.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Tuxedo, NY: Xicom.

References

Bardier, G. L. (2023). *Trokhkomponentnaya model' psikhotravmatizatsii lichnosti* [Three-component model of personality psychotraumatisation]. In O. V. Zashchirinskaya (Ed.). *Psikhotravmatologiya* [Psychotraumatology] (pp. 45–62). Saint Petersburg: RKhGA.

Gnatko, O. V., & Bardier, G. L. (2025). *Fenomenologicheskii podkhod k opredeleniyu travmaticheskogo stressa* [Phenomenological approach to the definition of traumatic stress]. *Psikholoicheskoe konsul'tirovanie v religioznykh organizatsiyakh*, (1), 112–128.

Grishina, N. V. (2008). *Psikhologiya konflikta* [Psychology of conflict]. Saint Petersburg: Piter.

Il'in, E. P. (2012). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Saint Petersburg: Piter.

Klimov, E. A. (2012). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination] (4th ed.). Moscow: Akademiya.

Korablina, E. P. (2005). *Osobennosti podgotovki psikhologa-konsul'tanta k professional'noi deyatel'nosti* [Features of training a counseling psychologist for professional activity].

Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena, (12), 20–30.

Mehrabian, A. (1969). Measures of achieving tendency. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 445–451.

Pryazhnikov, N. S. (2008). *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional self-determination: theory and practice]. Moscow: Akademiya.

Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4(3), 398–406.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilman Conflict Mode Instrument*. Tuxedo, NY: Xicom.

Zashchirinskaia, O. V. (2023). Konsul'tatsionno-dagnosticheskoe soprovozhdenie psikhotravmirovannoi lichnosti [Consultative and diagnostic support of a psychotraumatized personality]. In *Sbornik materialov XXIII Svyato-Troitskikh ezhegodnykh mezhdunarodnykh akademicheskikh chtenii v Sankt-Peterburge* (pp. 331–337). Saint Petersburg: Russkaya khristianskaya humanitarnaya akademiya im. F. M. Dostoevskogo.

Zashchirinskaia, O. V. (2006). *Preodolenie travmaticheskogo stressa. Rabochaya tetrad'* [Overcoming traumatic stress. Workbook]. Saint Petersburg: Rech'.

Zashchirinskaia, O. V., & Tambovtseva, Yu. V. (2020). *Osobennosti otnosheniya k sebe i drugim u cheloveka s psikhicheskoi travmoy* [Peculiarities of attitude towards oneself and others in a person with psychological trauma]. In *Aktual'nye voprosy izucheniya travmaticheskogo stressa i psikhotravmy v sotsial'noi i obrazovatel'noi srede* (pp. 22–31). Saint Petersburg: Sofiya.

Психологическое самочувствие и переживания старшекласников в учебном классе

УДК 159.9.07

DOI 10.25991/3033-8794.2026.70.70.007

Фахрутдинова Л. Р.,

доктор психологических
наук, профессор кафедры
общей психологии,
КФУ, Казань, Россия,
liliarf@mail.ru

Аитова Ф. Х.,

магистрант,
КФУ, Казань, Россия,
st-dupont@mail.ru,

Сабиров Т. Н.,

ассистент кафедры
педагогической
психологии,
КФУ, Казань, Россия,
vivger@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению влияния образовательной среды школы на самочувствие старшекласников. Переживание отношений со сверстниками и педагогами представляет собой внутренний план социальной ситуации развития старшекласников, определяя восприятие педагогической среды школы. Он включает эмоциональное состояние, самоотношение и психологическую безопасность школьников в учебной группе. Психологическое самочувствие как результат переживания рассматривается авторами как один из важнейших индикаторов качества образовательной среды школы (педагогической среды). Теоретической основой исследования структуры переживания выступила концепция структурно-динамической организации переживания Л. Р. Фахрутдиновой. Проведенный факторный анализ показал, что психологическое самочувствие старшекласников как основная характеристика социального восприятия образовательной среды складывается из положительного самоотношения, низкой личностной тревожности, положительных отношений в однокласниками и компетентного поведения педагогического коллектива. Данные характеристики являются единственным выделенным фактором, определяющим комфортность обучения и воспитания старшекласников в школе.

Ключевые слова: психологическое самочувствие, переживание, тревожность, самоотношение, педагогическая среда, старшекласники.

Liliya R. Fahrutdinova

Doctor of Psychology, Professor
of the Department of General Psychology,
Kazan (Volga Region) Federal University, Russia,
liliarf@mail.ru

Farida H. Aitova

Master student,
Kazan (Volga Region) Federal University, Russia,
st-dupont@mail.ru,

Timur N. Sabirov

Assistant
of the Department of Educational Psychology,
Kazan (Volga Region) Federal University, Russia,
vivger@mail.ru

Для цитирования: Фахрутдинова Л.
Р., Аитова Ф. Х. & Сабиров Т. Н. (2026)
Психологическое самочувствие
и переживания старшеклассников
в учебном классе. *Психология человека
и социальной среды*, 1(3), 58–66. doi:
10.25991/3033-8794.2026.70.70.007

Psychological well-being and “perezhivanie” ‘experiencing’ of high school students in the classroom

Abstract

This article examines the impact of the school’s educational environment on the well-being of high school students. The “perezhivanie” ‘experiencing’ of relationships with peers and teachers represents an internal dimension of high school students’ social development, determining their perception of the school’s pedagogical environment. It encompasses their emotional state, self-perception, and psychological safety within the study group. The authors consider psychological well-being as a result of this “perezhivanie” ‘experiencing’ to be one of the most important indicators of the quality of the school’s educational environment (pedagogical environment). L. R. Fakhrutdinova’s concept of the structural-dynamic organization of experience served as the theoretical basis for studying the structure of experience. A factor analysis revealed that high school students’ psychological well-being, as a key characteristic of their social perception of the educational environment, consists of a positive self-image, low anxiety, positive relationships with classmates, and the competent behavior of the teaching staff. These characteristics are the only identified factor determining the comfort of learning and education for high school students at school.

Keywords: psychological well-being, “perezhivanie” ‘experiencing’, anxiety, self-esteem, pedagogical environment, high school students.

Введение

Современная школа играет важную роль в воспитании молодежи, где ключевую позицию имеют не только получение качественных знаний, но и создание особой педагогической среды, где школьники ощущали бы психологическую безопасность, комфорт, поддержку, принятие, а также вдохновение учиться, получать новые знания, умения саморазвития и самодисциплины. И. М. Баева (2024) определяет состояние безопасности личности из социально-демографических особенностей человека, задач психического и личностного развития и характеристики ситуации.

Психологическое самочувствие в учебном классе является индикатором соответствия педагогической среды целям обучения и воспитания учащихся в школе (Зимняя, 2005; Zashchirinskaja, 2020). Ситуация образовательной деятельности связана со значимыми переживаниями школьников, поскольку они имеют важное значение для развития как их сознания, так личности в целом (Д. Б. Эльконин, М. Я. Басов, М. М. Бахтин и др.). Структура значимых переживаний в ситуации учебной деятельности учащихся медицинского колледжа в возрасте 16–25 лет, а также состояние общения подростков со сверстниками и в семье как переживаемое впечатление исследовались Л. Р. Фахрутдиновой, Т. Н. Сабировым (2024, 2025).

Переживания представляют собой внутренний план социальной ситуации развития (Вygотский, 2000; Фахрутдинова, 2008, 2011). В нашем исследовании структуры переживания мы опирались на концепцию структурно-динамической организации переживания Л. Р. Фахрутдиновой (2008, 2011). Предмет переживания рассматривается как впечатление, оставляющее «след» в субстанциональности внутреннего мира субъекта социальных отношений в процессе деятельности. Субстанциональностью внутреннего мира выступает переживание согласно исследованиям С. Л. Рубинштейна (1989), Л. Р. Фахрутдиновой (2011). Далее данное впечатление «перерабатывается», усваивается в структуры личности, сознания, включаясь в механизм развития сознания (Фахрутдинова, 2011).

В нашем исследовании мы изучали телесные, эмоциональные, когнитивные, интегративные характеристики переживания (Фахрутдинова, 2008, 2011). Телесные характеристики переживания соответствуют телесным самоощущениям, эмоциональные характеристики — эмоциям и чувствам субъекта учебной деятельности в процессе переживания. Когнитивные характеристики — ассоциации, образы, мысли, их интенсивность, сопровождающие процесс переживания. Интегративные характеристики — сила, интенсивность переживания как единого целого, его

модальность (положительные, конструктивные или негативные, деструктивные) (Фахрутдинова, 2008). В качестве предмета переживания старшеклассников, переживаемого впечатления мы изучали отношения в одноклассниками.

Одним из интегративных результатов переживания выступает психологическое самочувствие. Оно определяется как комплексное внутреннее состояние человека, которое отражает его эмоционально-оценочное отношение к собственной личности, жизни в целом и окружающему миру (Ковалев, 2019). Это не просто сиюминутное настроение, а устойчивое переживание, которое влияет на то, как человек воспринимает себя, справляется с трудностями, строит отношения и реализует свой потенциал. Данное понятие все чаще употребляется в качестве характеристики психологического комфорта внутреннего состояния индивида, а также его сознания в точки зрения эмоционально-оценочного отношения к реальности (Харитоновна, 2018).

Изучение психологического самочувствия школьников выступает актуальной проблемой для современного образования. В последние годы психологи и медики активно поднимают проблемы психологического здоровья школьников и отмечают рост нервно-психических расстройств, распространенность клинически выраженной депрессии вплоть до суицидальных реакций (Башлай, 2022; Ганузин, Борохов, 2022; Милушкина, Дубровина и др., 2023). Исследователи указывают, что около 50% школьников имеют проблемы адаптации из-за негативного воздействия современных факторов образовательной среды.

И. А. Зимней психологическое самочувствие школьника в учебном классе понимается как результат внутреннего преломления воздействующих на него внешних условий и поэтому должно рассматриваться как индикатор соответствия образовательной среды школы целям обучения и воспитания обучающихся (Зимняя, 2005).

Выделение компонентов психологического самочувствия как характеристики педагогической среды в школе включает, в том числе, тревожность, самоотношение школьников в учебной группе.

Тревожность учащихся согласно исследованиям О. Кондаш, А. М. Прихожан (2000) конкретизируется через следующие характеристики: общая тревожность, которая отражает устойчивое фоновое эмоциональное состояние, которое подростки испытывают в процессе социальной адаптации, и связана в более широкими проблемами, такими как социальная ролевая идентичность и групповая интеграция; школьная тревожность, в частности, относится к ожидаемому дискомфорту в образовательной среде, обычно проявляющемуся в виде чувства опасности, связанного в такими образовательными аспектами, как государственные экзамены и успеваемость

в классе; самооценочная тревожность, которая проистекает из социального сравнения способностей и внешности, отражая давление самооценки в контексте отношений со сверстниками; межличностная тревожность, которая охватывает трудности общения в авторитетными взрослыми и сверстниками, отражая несоответствие социальных навыков ситуативным требованиям; магическая тревожность, проявляется в виде иррациональных страхов перед сверхъестественным.

Самоотношение, согласно В. В. Столину (1983), полагает три иерархических уровня самоотношения человека, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к собственному «Я».

Проблема исследования: Несмотря на активные исследования до сих пор недостаточно изучены факторы, влияющие на психологическое самочувствие старшеклассников при общении со сверстниками в школе.

Цель исследования: провести факторный анализ влияние психологического самочувствия старшеклассников в учебном классе на переживания школьников в ситуации отношений в одноклассниками.

Испытуемые: в исследовании участвовало 84 человека в возрасте 15–16 лет, учащихся 9–10 классов города Казани. Набор участников осуществлялся на добровольной основе, участие было анонимным. Исследование проводилось в естественной среде обучения старшеклассников (в учебном классе). Психолог проводила исследование в учебном классе.

Методы и методики исследования

Для изучения восприятия социальной среды обучения (педагогическая среда) использовался опросник «Изучение психологического климата в учебной группе» (Парыгин, 1979). Оценка психологического самочувствия опиралась на результаты опросника самоотношения В. В. Столина и «Шкалы личностной тревожности учащихся» А. М. Прихожан (2000). Для изучения внутреннего плана социальной ситуации развития старшеклассников в среде класса был отобран «Опросник переживания ТЭК» Л. Р. Фахрутдиновой (2008).

Опросник самоотношения В. В. Столина включает шкалы оценки интегрального чувства поддержки или отрицания собственного «Я», самоуважения, аутосимпатии, ожидаемого отношения от других, самоинтереса.

Методика А. М. Прихожан включает шкалы

«Общая тревожность», «Школьная тревожность», «Самооценочная тревожность», «Межличностная тревожность», «Магическая тревожность».

Опросник Л. Р. Фахрутдиновой включает шкалы «Интегративная характеристика переживания», «Телесная характеристика переживания», «Эмоциональная характеристика переживания», «Когнитивная характеристика переживания».

Процедура исследования. Испытуемым были розданы бланки методик для заполнения. Полученные результаты были подвергнуты качественному и количественному анализу в помощью статистического пакета SPSS версия 23.

В ходе факторного анализа обработка собранных эмпирических данных проводилась по следующим выделенным независимым переменным:

- Шкалы «Интегративная характеристика переживания», «Телесная характеристика переживания», «Эмоциональная характеристика переживания», «Когнитивная характеристика переживания» методики «Опросник переживания ТЭК» Л. Р. Фахрутдиновой.
- Шкалы «Общая тревожность», «Школьная тревожность», «Самооценочная тревожность», «Межличностная тревожность», «Магическая тревожность» методики «Шкала личностной тревожности учащихся» А. М. Прихожан.
- Шкалы «Шкала интегральное чувство поддержки или отрицания собственного «Я»; «Шкала самоуважение»; «Шкала аутосимпатии»; «Шкала ожидаемое отношение от других»; «Шкала самоинтерес» опросника самоотношения В. В. Столина. В качестве зависимых переменных была взята шкала «Психологическое самочувствие школьников в учебной группе».

Результаты и их обсуждение

Проверка данных для факторного анализа переменных психологического самочувствия, самоотношения, тревожности и переживаний старшеклассников в социальной среде учебного класса в таблице 1.

Табл. 1. КМО и критерий Бартлетта на пригодность данных для проведения факторного анализа

Статистический тест	Статистический показатель
Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО)	0,729

Критерий сферичности Бартлетта,
значимость

0,0001

Таблица 1 показывает, что значение КМО 0,729 указывает на наличие значимых корреляций между переменными для выделения факторов. Статистические параметры теста Бартлетта отражают высокий уровень значимости сферичности данных.

Рассмотрим, для какой доли испытуемых

факторная модель объясняет дисперсии всех переменных методом выделения факторов: метод главных компонент главных компонент (таблица 2). Из таблицы 2 видно, что 5-факторная модель объясняет 67,486% общей дисперсии всех 15 переменных, что является приемлемым показателем.

Рассмотрим матрицу компонентов путем применения метода выделения факторов: метод главных компонент таблица 3.

Табл. 2. Объясненная совокупная дисперсия данных по шкалам

Компонент	Начальные собственные значения			Извлечение суммы квадратов нагрузок			Ротация суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	4,842	32,278	32,278	4,842	32,278	32,278	4,810	32,066	32,066
2	1,680	11,201	43,479	1,680	11,201	43,479	1,519	10,125	42,191
3	1,351	9,005	52,484	1,351	9,005	52,484	1,472	9,815	52,006
4	1,201	8,005	60,489	1,201	8,005	60,489	1,234	8,228	60,234
5	1,050	6,997	67,486	1,050	6,997	67,486	1,088	7,252	67,486
6	,902	6,010	73,497						
7	,875	5,831	79,328						
8	,836	5,575	84,903						
9	,704	4,690	89,593						
10	,534	3,558	93,151						
11	,368	2,456	95,608						
12	,247	1,644	97,252						
13	,211	1,408	98,660						
14	,119	,794	99,454						
15	,082	,546	100,000						

Табл. 3. Матрица выделения главных компонентов¹

	Компонент				
Шкалы	1	2	3	4	5
1	,870	,154	,172	-,109	
2		,489	-,367	,213	,293
3	,636		,103	,122	-,119
4	,155	-,264	-,751		
5	,136	-,623	,485		,353
6	-,887	-,107			
7	-,652			-,251	,105
8	-,845		,215		
9	-,165	,565		,445	-,207
10	-,116	,557	,429	-,376	,239
12	,192		,108	-,363	-,807
13	,128	-,174	,310	,752	-,115
14	,920				
15		,526	,174		,160
11	,876				,108

Табл. 4. Повернутая матрица компонентов

	Компонент				
Шкалы	1	2	3	4	5
1	,882		,199		
2	,120	,540		-,106	-,434
3	,633			,184	,112
4	,135	,128	-,684	-,361	-,178
5		-,834		,186	-,174
6	-,894				
7	-,639			-,288	
8	-,850		,135	,177	
9	-,123	,645	,205	,338	
10			,796	-,260	
12	,164				,890
13	,103			,835	
14	,911				
15		,266	,489		-,123
11	,876				

Из данной таблицы видно, что методом главных компонентов выделено 5 компонентов. Используем методики вращения и рассмотрим перевернутую матрицу компонентов (таблица 4).

Обсуждение результатов

Данные исследования показали, что отношения в одноклассниками, сверстниками по-прежнему являются важнейшей частью психологического

¹ Условные обозначения: шкалы следующих методик.

1 — «Шкала S (интегральное чувство поддержки или отрицания собственного «Я»);

2 — «Шкала I (самоуважение);

3 — «Шкала II (аутосимпатия);

4 — «Шкала III (ожидаемое отношение от других);

5 — «Шкала IV (самоинтерес)» опросника самоотношения В. В. Столина.

6 — «Общая тревожность»,

7 — «Школьная тревожность»,

8 — «Самооценочная тревожность»,

9 — «Межличностная тревожность»,

10 — «Магическая тревожность» методики «Шкала личностной тревожности учащихся» А. М. Прихожан.

11 — «Психологическое самочувствие в учебной группе» опросника «Изучение психологического климата в учебной группе».

12 — «Интегративная характеристика переживания»,

13 — «Телесная характеристика переживания»,

14 — «Эмоциональная характеристика переживания»,

15 — «Когнитивная характеристика переживания» методики «Опросник переживания ТЭК» Л. Р. Фахрутдиновой.

самочувствия, что не совсем релевантно пониманию теоретиков возрастного развития в юношеском возрасте, где считается, что данные отношения уже не играют столь важного значения, как в подростковом возрасте, и на первый план выступают успехи в учебной деятельности. Это видно и через характеристики самооценочной и межличностной тревожности, которые мешают учебному процессу. Также мы видим, что для старшеклассников положительное самоотношение (новообразование подросткового кризиса) является важнейшей опорой в учебной деятельности. Исследования показали, насколько важна низкая личностная тревожность для учебной деятельности, что подтверждает более ранние исследования А. И. Прихожан (2000).

Заключение

Проведенное исследование показало, что психологическое самочувствие старшеклассников как основная характеристика социальной (педагогической среды) складывается из положительного самоотношения, низкой личностной тревожности, положительных отношений в одноклассниками и компетентного поведения педагогического коллектива. Оказалось, что взаимоотношения со сверстниками продолжают выступать значимым фактором психологического самочувствия школьников.

Школьники сохраняют высокие показатели тревожности, что выступает индикатором общей неблагополучности. Поэтому педагогическими коллективами школ особое внимание должно уделяться отношениям со сверстниками в классе, снижению межличностной тревожности и формированию адекватной самооценки, положительного самоотношения не только подростков, но и старшеклассников.

Также стоит обратить внимание на отношения старшеклассников в учителями, поскольку положительный, авторитетный статус тактичного, компетентного учителя, согласованность педагогического коллектива могут способствовать эффективности педагогической среды (Защиринская, 2023), что приведет к снижению школьной тревожности.

Полученные результаты могут быть применены школьными психологами и педагогами для создания благоприятного психологического климата в учебных классах старшей школы, а также для профилактики и коррекции тревожности и сниженного самоотношения.

Литература

- Аникеева, Н. П. (1983). *Учителю о психологическом климате в коллективе*. Москва: Просвещение.
Баева, И. А. (2024). Психологическая безопасность

образовательной среды: становление направления и перспективы развития. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(3), 5–19.

Басов, М. Я. (1928). *Общие основы педологии*. Москва; Ленинград: Государственное издательство.

Бассин, Ф. В. (1972). «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности. *Вопросы психологии*, (3), 105–124.

Башлай, Э. Х. (2022). Факторы образовательной среды, негативно влияющие на психологическую устойчивость подростков в условиях образовательной деятельности. В *Психология личностного и профессионального развития человека* (С. 158–162). Иркутск: Иркутский государственный университет.

Белинская, Е. П., & Тихомандрицкая, О. А. (Сост.). (1999). *Социальная психология: Хрестоматия*. Москва: Аспект-Пресс.

Вахтель, Л. В., & Климова, Н. Е. (2019). Соотношение понятий «тревожность» и «школьная тревожность» в отечественной и зарубежной литературе. В *Результаты современных научных исследований и разработок* (С. 241–243). Пенза: Наука и просвещение.

Выготский, Л. С. (2000). *Психология*. Москва: Апрель пресс; Эксмо-Пресс.

Ганузин, В. М., & Борохов, Б. Д. (2022). Психотравмирующие факторы в школьном возрасте и их влияние на здоровье: постдидактическое стрессовое расстройство (обзор). *Медицинская психология в России*, 14(1), 8.

Гозман, Л. Я. (1987). *Психология эмоциональных отношений*. Москва.

Зимняя, И. А. (2005). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.

Ковалев, П. А. (2019). Психологическое и социальное самочувствие: анализ содержания понятий. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 8(6А), 146–156. doi:10.34670/AR.2020.46.6.168

Кулагина, И. Ю., & Колюцкий, В. Н. (2001). *Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека*. Москва: Сфера.

Милушкина, О. Ю., Дубровина, Е. А., Григорьева, А., Козырева, Ф. У., & Пивоваров, Ю. П. (2023). Влияние современной образовательной среды на нервно-психическое здоровье детей школьного возраста. *Российский вестник гигиены*, (4), 47–56.

Парыгин, Б. Д. (1979). *Социально-психологический климат коллектива*. Ленинград.

Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии* (Т. 1). Москва: Педагогика.

Столин, В. В. (1983). *Самосознание личности*. Москва: Издательство Московского университета.

Томилова, Е. А., & Защирина, О. В. (2023). Коммуникация в учителем как средство профилактики школьной психотравматизации. В *Сборник трудов международной молодёжной школы «Инженерия-XXI»* (С. 98). Новороссийск: Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова.

Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. (2000). Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК.

Фахрутдинова, Л. Р. (2008). *Психология переживания человека*. Казань: Издательство Казанского государственного университета.

Фахрутдинова, Л. Р. (2011). Структурно-динамическая организация переживания субъекта. *Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные на-*

уки, 153(5), 110–120.

Фахрутдинова, Л. Р., & Сабилов, Т. Н. (2024). Личность и значимые переживания. В *Психология личности: методология, теория, практика* (С. 113–118). Москва: Институт психологии РАН.

Фахрутдинова, Л. Р. (2025). Состояние общения подростков со сверстниками и в семье как переживаемое впечатление. В А. В. Чернов (ред.). *Психология психических состояний* (Вып. 19, с. 591–595). Казань: Издательство Казанского университета.

Харисова, А. И., & Каюмова, Л. Р. (2024). «Шкала тревожности» Р. С. Кондаша как средство выявления взаимосвязи тревожности и успеваемости детей младшего школьного возраста. В *Комплексное противодействие идеологии терроризма и экстремизма: методы, инструменты, решения* (С. 124–130). Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Харитонов, Е. В. (2018). Психологическое самочувствие личности и его составляющие. *Человек. Искусство. Вселенная*, (1), 166–171.

Цаканян, А. Г. (2024). Самоотношение студентов в разном уровне удовлетворенности жизнью. *Молодой ученый*, (2), 234–235.

Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные труды*. Москва: Педагогика.

Zashchirinskaia, O. V. (2020). Editorial: Special education paradigm in contemporary vital environment at educational institutions. *Journal of Intellectual Disability — Diagnosis and Treatment*, 8(3), 262.

References

Anikeeva, N. P. (1983). *Uchitelyu o psikhologicheskom klimate v kollektive* [To the teacher about the psychological climate in the team]. Moscow: Prosveshchenie.

Baeva, I. A. (2024). *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: stanovlenie napravleniya i perspektivy razvitiya* [Psychological safety of the educational environment: formation of the direction and development prospects]. *Ekstremal'naya psikhologiya i bezopasnost' lichnosti*, 1(3), 5–19.

Basov, M. Ya. (1928). *Obshchie osnovy pedagogii* [General principles of pedagogy]. Moscow; Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo.

Bassin, F. V. (1972). "Znachashchie" perezhivaniya i problema sobstvenno-psikhologicheskoi zakonomernosti ["Significant" experiences and the problem of actual psychological regularity]. *Voprosy psikhologii*, (3), 105–124.

Bashlai, E. Kh. (2022). *Faktory obrazovatel'noi sredy, negativno vliyayushchie na psikhologicheskuyu ustoychivost' podrostkov v usloviyakh obrazovatel'noi deyatel'nosti* [Factors of the educational environment that negatively affect the psychological stability of adolescents in educational activities]. In *Psikhologiya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya cheloveka* (pp. 158–162). Irkutsk: Irkutskii gosudarstvennyi universitet.

Belinskaya, E. P., & Tikhomandritskaya, O. A. (Comps.). (1999). *Sotsial'naya psikhologiya: Khrestomatiya* [Social psychology: Anthology]. Moscow: Aspekt-Press.

Fakhrutdinova, L. R. (2008). *Psikhologiya perezhivaniya cheloveka* [Psychology of human experience]. Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta.

Fakhrutdinova, L. R. (2011). *Strukturno-dinamicheskaya organizatsiya perezhivaniya sub"ekta* [Structural-dynamic organization of the subject's experience]. *Uchenye zapiski Kazanskogo*

universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki, 153(5), 110–120.

Fakhrutdinova, L. R., & Sabirov, T. N. (2024). *Lichnost' i znachimye perezhivaniya* [Personality and significant experiences]. In *Psikhologiya lichnosti: metodologiya, teoriya, praktika* (pp. 113–118). Moscow: Institut psikhologii RAN.

Fakhrutdinova, L. R. (2025). *Sostoyanie obshcheniya podrostkov so sverstnikami i v sem'e kak perezhivaemoe vpechatlenie* [The state of communication of adolescents with peers and in the family as an experienced impression]. In А. V. Chernov (Ed.). *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii* (Vol. 19, pp. 591–595). Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta.

Ganuzin, V. M., & Borokhov, B. D. (2022). *Psikhotravmiruyushchie faktory v shkol'nom vozraste i ikh vliyanie na zdorov'e: postdidakticheskoe stressovoe rasstroistvo (obzor)* [Psychotraumatic factors at school age and their impact on health: post-didactic stress disorder (review)]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, 14(1), 8.

Gozman, L. Ya. (1987). *Psikhologiya emotsional'nykh otnoshenii* [Psychology of emotional relationships]. Moscow.

Kharisova, A. I., & Kaiumova, L. R. (2024). «Shkala trevozhnosti» R. S. Kondasha kak sredstvo vyyavleniya vzaimosvyazi trevozhnosti i uspevaemosti detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [R. S. Kondash's Anxiety Scale as a means of identifying the relationship between anxiety and academic performance in primary school children]. In *Kompleksnoe protivodeistvie ideologii terrorizma i ekstremizma: metody, instrumenty, resheniya* (pp. 124–130). Kazan: Kazanskii (Privolzhskii) federal'nyi universitet.

Kharitonova, E. V. (2018). *Psikhologicheskoe samochuvstvie lichnosti i ego sostavlyayushchie* [Psychological well-being of a person and its components]. *Chelovek. Iskustvo. Vselennaya*, (1), 166–171.

Kovalev, P. A. (2019). *Psikhologicheskoe i sotsial'noe samochuvstvie: analiz soderzhaniya ponyatii* [Psychological and social well-being: analysis of the content of concepts]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*, 8(6A), 146–156. doi:10.34670/AR.2020.46.6.168

Kulagina, I. Yu., & Kolyutskii, V. N. (2001). *Vozrastnaya psikhologiya: polnyi zhiznennyi tsikl razvitiya cheloveka* [Developmental psychology: The complete life cycle of human development]. Moscow: Sfera.

Milushkina, O. Yu., Dubrovina, E. A., Grigor'eva, A., Kozyreva, F. U., & Pivovarov, Yu. P. (2023). *Vliyanie sovremennoi obrazovatel'noi sredy na nervno-psikhicheskoe zdorov'e detei shkol'nogo vozrasta* [The influence of the modern educational environment on the neuropsychic health of school-age children]. *Rossiiskii vestnik gigieny*, (4), 47–56.

Parygin, B. D. (1979). *Sotsial'no-psikhologicheskii klimat kolektiva* [Socio-psychological climate of the team]. Leningrad.

Rubinshtein, S. L. (1989). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology] (Vol. 1). Moscow: Pedagogika.

Stolin, V. V. (1983). *Samosoznanie lichnosti* [Self-awareness of the individual]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.

Tomilova, E. A., & Zashchirinskaia, O. V. (2023). *Kommunikatsiya s uchitelem kak sredstvo profilaktiki shkol'noi psikhotravmatizatsii* [Communication with the teacher as a means of preventing school psychotraumatization]. In *Sbornik trudov mezhdunarodnoi molodezhnoi shkoly "Inzheneriya-XXI"* (p. 98). Novorossiisk: Belgorodskii gosudarstvennyi tekhnologicheskii universitet im. V. G. Shukhova.

Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. (2000). Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh:

MODEK.

Tsakanyan, A. G. (2024). *Samootnoshenie studentov s raznym urovnem udovletvorennosti zhizn'yu* [Self-attitude of students with different levels of life satisfaction]. *Molodoi uchenyi*, (2), 234–235.

Vakhtel', L. V., & Klimova, N. E. (2019). *Sootnoshenie ponyatii «trevozhnost'» i «shkol'naya trevozhnost'» v otechestvennoi i zarubezhnoi literature* [The relationship between the concepts of "anxiety" and "school anxiety" in domestic and foreign literature]. In *Rezultaty sovremennykh nauchnykh issledovaniy i razrabotok* (pp. 241–243). Penza: Nauka i prosveshchenie.

Vygotsky, L. S. (2000). *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: Aprel' press; Eksmo-Press.

Zashchirinskaia, O. V. (2020). Editorial: Special education paradigm in contemporary vital environment at educational institutions. *Journal of Intellectual Disability — Diagnosis and Treatment*, 8(3), 262.

Zimnyaya, I. A. (2005). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow: Logos.

Неблагоприятный детский опыт как фактор нарушения психологической саморегуляции у взрослых

Кокуина А. Ю.,

магистр психологии,
психолог-консультант
Санкт-Петербург, Россия,
psy@annakokuin.ru

УДК 159.9.072.43

DOI 10.25991/3033-8794.2026.75.55.008

Аннотация

Неблагоприятный детский опыт рассматривается как кумулятивный фактор риска, связанный в долговременными изменениями эмоциональной сферы и саморегуляции. Цель исследования — оценить связи неблагоприятного детского опыта в показателями алекситимии и базисных убеждений у взрослых. Неблагоприятный детский опыт измерялся суммарным баллом опросника НДО, алекситимия — шкалой TAS-20, базисные убеждения — шкалой WAS; дополнительно оценивался профиль психотравматизации по методике О.В.Защиринской. В выборку вошел 101 респондент в возрасте 19–51 лет. Для анализа использовалась корреляция Спирмена. Выявлено, что неблагоприятный детский опыт положительно связан с трудностями идентификации чувств и общим уровнем алекситимии, отрицательно — с самооценностью и убеждениями о контроле ситуации. Полученные данные конкретизируют психологический профиль саморегуляторной уязвимости, ассоциированный с неблагоприятным детским опытом, могут быть использованы для обоснования направлений психопрофилактики и психологической помощи.

Ключевые слова: неблагоприятный детский опыт, алекситимия, самооценность, базисные убеждения, психологическая саморегуляция, НДО, TAS-20, WAS.

Anna Yu. Kokuina

Master's Degree in Psychology,
Consulting psychologist
Saint Petersburg, Russia,
psy@annakokuin.ru

Adverse childhood experiences as a factor of psychological self-regulation features in adults

Для цитирования:

Кокуина А. Ю. (2026) Неблагоприятный детский опыт как фактор нарушения психологической саморегуляции у взрослых. *Психология человека и социальной среды*, 1(3), 67–73. doi: 10.25991/3033-8794.2026.75.55.008

Abstract

Adverse childhood experiences are viewed as a cumulative risk factor associated with long-term changes in emotion regulation and self-regulation. The study examined associations between adverse childhood experiences and alexithymia as well as world assumptions in adults. The total ACE score was used to assess adverse childhood experiences; alexithymia was measured with TAS-20; world assumptions were assessed with WAS; trauma profile was additionally evaluated with O. V. Zashchirinskaia's inventory. The sample included 101 adults (19–51 years). Spearman's rank correlations were applied. Higher ACE scores were associated with greater difficulties identifying feelings and higher overall alexithymia, and with lower self-worth and perceived controllability of the situation. The findings specify a self-regulatory vulnerability profile linked to adverse childhood experiences and can inform psychological prevention and intervention targets.

Keywords: adverse childhood experiences, alexithymia, self-worth, world assumptions, psychological self-regulation, ACE, TAS-20, WAS.

Введение

Исследования последних десятилетий показывают, что неблагоприятный детский опыт (НДО) связан не только с повышенным риском психических и соматических нарушений, но и с устойчивыми особенностями саморегуляции во взрослом возрасте. Работа Фелитти и соавт. заложила эмпирическую основу концепции неблагоприятного детского опыта и показала, что сочетание ранних факторов риска (насилие, пренебрежение и неблагополучие семейной среды) связано с дозозависимым увеличением вероятности неблагоприятных исходов во взрослом возрасте: чем больше факторов НДО, тем выше риск негативных последствий (Felitti et al., 1998).

Более поздние метааналитические обобщения подтверждают как высокую распространенность НДО, так и их устойчивые связи в широком спектре нарушений психического здоровья (Madigan et al., 2023). Нейробиологические обзоры подчеркивают, что хронический стресс в детстве может ассоциироваться с функциональными и структурными изменениями префронтально-лимбических систем, вовлеченных в регуляцию эмоций и целенаправленное поведение (Teicher & Samson, 2016; McLaughlin et al., 2019).

В когнитивно-эмоциональной перспективе особый интерес представляет то, что последствия неблагоприятного детского опыта могут проявляться в психологических процессах, опосредующих связь между уровнем НДО и последующей адаптацией, включая параметры эмоциональной осознанности (Bagby, Parker & Taylor, 1994; Старостина, 2010), базисные убеждения о себе и мире (Janoff-Bulman, 1992; Кравцова, 2014), а также способы совладания со стрессогенными и эмоционально значимыми жизненными событиями (Ehlers & Clark, 2000). Так, трудности распознавания, дифференциации и вербализации собственных эмоциональных состояний отражает алекситимия. Ученые рассматривают ее как один из факторов, связанных с нарушениями эмоциональной регуляции и повышенной уязвимостью к психосоматическим жалобам (Bagby, Parker & Taylor, 1994; Старостина, 2010).

Еще одним фактором, влияющим на саморегуляцию человека, являются внутриличностные установки. Базисные убеждения представляют собой относительно устойчивые представления о доброжелательности и справедливости мира, ценности собственного «Я» и контролируемости происходящего. Эти убеждения задают когнитивную рамку, через которую человек интерпретирует жизненный опыт и оценивает собственные возможности влияния на ситуацию.

Теоретические модели травматической переработки информации подчеркивают, что изменения в базовых когнитивных схемах и регуляторных

стратегиях произошедшие в детском возрасте могут поддерживать чувство текущей угрозы, снижение субъективного контроля и повышенную уязвимость к последующим стрессогенным событиям (Janoff-Bulman, 1992; Ehlers & Clark, 2000; Кравцова, 2014).

При этом на отечественных неклинических выборках остается недостаточно эмпирических данных о том, какие параметры психологической саморегуляции наиболее тесно связаны с уровнем НДО.

В настоящем исследовании анализируются связи неблагоприятного детского опыта с алекситимией и базисными убеждениями у взрослых, а также с показателями психотравматизации во взрослом возрасте, позволяющими описать профиль последующей интерперсональной уязвимости (Защиринская, 2018).

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 101 взрослый респондент в возрасте от 19 до 51 года ($M = 32,3$).

Табл. 1. Распределение баллов НДО, $N=101$

Уровень НДО	Баллы	N	%
Отсутствие НДО	0	8	7,9
Низкий уровень	1–2	26	25,7
Высокий уровень	3–4	32	31,7
Очень высокий уровень	5–8	35	34,7

Набор участников осуществлялся онлайн на добровольной основе; участие было анонимным. Критериями включения являлись возраст старше 18 лет и информированное согласие на участие в исследовании. Критериями исключения выступали прием психотропных препаратов на момент заполнения методик, беременность, а также наличие диагностированных специалистом расстройств шизофренического спектра по данным самоотчета.

Неблагоприятный детский опыт оценивался по суммарному баллу опросника НДО, включающего 10 пунктов в дихотомическом формате ответов («да» / «нет») (Felitti et al., 1998). Алекситимия измерялась в помощью Торонтской алекситимической шкалы TAS-20; в анализ включались общий балл, а также показатели трудностей идентификации чувств, трудностей описания чувств и внешне ориентированного мышления (Bagby, Parker & Taylor, 1994; Старостина, 2010). Базисные убеждения оценивались в помощью шкалы WAS; анализировались показатели доброжелательности мира, доброжелательности людей, справедливости, случайности, самооценности и контроля ситуации (Janoff-Bulman, 1992; Кравцова, 2014).

Дополнительно применялась методика «Диагностика видов психических травм» О. В. Защириной, позволяющая описать профиль психотравматизации во взрослом возрасте в учет факта наличия травматического события и его субъективной значимости (Защирина, 2018).

Для описания данных использовались показатели среднего значения и стандартного отклонения. Связи между суммарным баллом НДО и психологическими переменными оценивались в помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s). Выбор непараметрического критерия был обусловлен характером распределения данных и порядковой природой ряда показателей. Уровень статистической значимости принимался при $p < 0,05$. Обработка данных выполнялась в программе JASP, первичная систематизация — в электронных таблицах.

Результаты исследования

Корреляционный анализ выявил статистически значимые связи уровня неблагоприятного детского опыта в показателями алекситимии и базисных убеждений. Суммарный балл НДО положительно коррелировал в трудностями идентификации чувств ($r_s = 0,289$; $p < 0,01$) и общим уровнем алекситимии ($r_s = 0,244$; $p < 0,05$). Следовательно, чем выше выраженность неблагоприятного детского опыта, тем чаще у респондентов наблюдаются трудности распознавания и осмысления собственных эмоциональных состояний.

Одновременно НДО был отрицательно связан в показателями самоотношения: самооценкой ($p = -0,35$; $p < 0,01$), ценностью собственного Я ($p = -0,30$; $p < 0,01$) и контролем ситуации ($p = -0,20$; $p < 0,05$). Это указывает на то, что ранняя неблагоприятность ассоциирована прежде всего со снижением самооценки и субъективного контроля над конкретными жизненными ситуациями.

Среднее значение общего показателя алекситимии по TAS-20 составило 44,9 балла при стандартном отклонении 14,76 и медиане 43. По уровню общего показателя низкая алекситимия была выявлена у 43,4% респондентов, средняя — у 46,5%, высокая — у 12,1%. При этом наиболее выраженной зоной напряжения оказалась трудность идентификации чувств: средний уровень по данной шкале наблюдался у 53,5% участников, высокий — у 21,2%.

Показатели базисных убеждений также демонстрировали неоднородность. По шкале самооценки высокий уровень был выявлен у 40,4% респондентов, однако низкий уровень отмечался у 31,3%. По показателю контроля ситуации преобладал средний уровень, однако у четверти выборки

фиксировался низкий показатель. Отдельно обращает на себя внимание выражено низкая вера в справедливость, обнаруженная у 71,7% респондентов.

Табл. 2. Значимые корреляции НДО в алекситимией и базисными убеждениями

Показатель	ρ^1 Спирмена	p	Интерпретация
Трудности идентификации чувств	+0,28	< 0,01	Чем выше НДО, тем выше трудности распознавания чувств
Общий уровень алекситимии	+0,24	< 0,05	НДО связан в общей алекситимической тенденцией
Самооценочность	-0,34	< 0,01	НДО связан со снижением самооценки
Контроль ситуации	-0,20	< 0,05	НДО связан со снижением субъективного контроля

В совокупности данные результаты показывают, что наиболее уязвимыми зонами в психологическом профиле выборки являются эмоциональная осознанность, самооценочность, субъективный контроль и представления о справедливости происходящего.

Дополнительно установлены положительные связи НДО в показателями психотравматизации во взрослом возрасте, включая суммарные и количественные индексы травматического опыта. В частности, связь в общей суммой по методике О. В. Защириной составила $r_s = 0,57$ при $p < 0,01$.

Полученный результат показывает, что более высокий уровень НДО связан в большим числом психотравмирующих событий во взрослом возрасте. Это позволяет рассматривать ранний неблагоприятный опыт как один из факторов, сопряженных в последующей интерперсональной уязвимостью.

* ρ Спирмена — коэффициент ранговой корреляции Спирмена; p — уровень статистической значимости.

Табл. 3. Корреляции НДО в показателями взрослой травматизации (ρ Спирмена)

Показатель взрослой травматизации	ρ (Спирмена)	p	Интерпретация силы связи
Общая сумма баллов	0,57	< 0,01	сильная
Количество травм	0,56	< 0,01	сильная
Количество значимых травм	0,50	< 0,01	сильная
Средняя субъективная тяжесть	0,33	< 0,01	умеренная

Обсуждение результатов

Выявленные связи позволяют уточнить психологический профиль саморегуляции, сопряженный с неблагоприятным детским опытом. Положительная связь НДО в алекситимией согласуется в представлением о том, что хронический стресс и дефицит поддерживающих эмоциональных отношений в детстве могут быть связаны со снижением дифференцированности эмоционального опыта и затруднениями его осознания. В прикладном плане это важно, поскольку алекситимия может усиливать руминативную переработку и функциональное избегание, снижать эффективность эмоциональной регуляции и повышать риск психосоматических жалоб.

Отрицательная связь НДО в самооценностью и убеждениями о контролируемости ситуации согласуется в моделью разрушения базовых допущений, согласно которой травматический опыт может затрагивать базовые представления о безопасности, ценности собственного «Я» и предсказуемости происходящего (Janoff-Bulman, 1992). В этом контексте снижение самооценности и субъективного контроля можно рассматривать как важный компонент саморегуляторной уязвимости: человеку становится сложнее опираться на собственные ресурсы, воспринимать ситуацию как управляемую и выстраивать устойчивые способы совладания. В сочетании в алекситимией

такой профиль может затруднять распознавание собственных состояний, обращение за поддержкой и гибкую коррекцию поведения на основе обратной связи.

Отдельного внимания заслуживает связь НДО в показателями психотравматизации во взрослом возрасте. Хотя корреляционный дизайн исследования не позволяет делать выводы о причинно-следственных отношениях, выявленный паттерн согласуется в представлением о том, что ранний неблагоприятный опыт может быть связан в последующей интерперсональной уязвимостью через изменения в привязанности, представлениях о безопасности, личных границах и способах совладания со стрессогенными ситуациями.

В практическом плане это подчеркивает значимость раннего скрининга НДО, а также оценки алекситимии и самооценности как психологических показателей, которые могут выступать мишенями профилактической и консультативной работы.

В практическом плане полученные результаты указывают на целесообразность включения скрининга НДО в консультативную и профилактическую работу со взрослыми. Последующая оценка эмоциональной осознанности, самооценности и субъективного контроля может помочь в выборе направлений психологической помощи: психообразования, развития навыков распознавания и обозначения эмоций, работы в самоотношении, личными границами и ощущением управляемости жизненной ситуации.

Следует учитывать ряд ограничений исследования.

Во-первых, использовался ретроспективный самоотчет о неблагоприятном детском опыте, поэтому данные могут зависеть от особенностей воспоминания и текущего эмоционального состояния респондентов.

Во-вторых, корреляционный дизайн не позволяет делать выводы о причинно-следственных отношениях между НДО и показателями саморегуляции.

В-третьих, выборка формировалась онлайн и не являлась клинической, поэтому полученные данные следует рассматривать как характеристику неклинической взрослой выборки.

Перспективным направлением дальнейших исследований является расширение выборки, включение поведенческих и нейрофизиологических показателей саморегуляции, а также анализ параметров актуализации автобиографической памяти у взрослых в различном уровне НДО.

Заключение

Проведенное исследование показало, что более высокий уровень неблагоприятного детского опыта у взрослых статистически связан

в выраженностью алекситимии, снижением самооценки и ослаблением убеждений о контролируемости ситуации.

Полученные данные позволяют уточнить психологический профиль саморегуляторной уязвимости, ассоциированной в НДО: он включает трудности эмоциональной осознанности, менее устойчивое переживание собственной ценности и сниженное ощущение управляемости происходящего.

Эти результаты подчеркивают значимость профилактической и консультативной работы по переработке негативного детского возраста. Исследование показало, что работа в лицах в НДО должна быть направлена на развитие эмоциональной осознанности, укрепление самооценки и восстановление субъективного контроля у взрослых в опытом неблагоприятных событий в детстве.

Литература

Защиринская, О. В. (2018). Методика «Виды психических травм»: психометрические характеристики и возможности применения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 8(3), 245–258.

Защиринская, О. В. (2021). *Психические травмы в межличностных отношениях*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета.

Защиринская, О. В., & Котова, С. А. (2020). Особенности становления межличностной толерантности младших школьников. В *Актуальные вопросы изучения травматического стресса и психотравмы в социальной и образовательной среде* (С. 129–141). Санкт-Петербург: София.

Кравцова, О. А. (2014). Адаптация шкалы базисных убеждений Р. Янофф-Булман на русскоязычной выборке. *Психологический журнал*, 35(2), 82–91.

Старостина, Е. Г., Taylor, G. J., Bagby, R. M., Бобров, А. Е., & Parker, J. D. A. (2010). Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных. *Социальная и клиническая психиатрия*, 20(4), 31–38.

Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale — I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23–32.

Barry, T. J., Hallford, D. J., & Takano, K. (2018). Autobiographical memory impairments as a transdiagnostic feature of mental illness: A meta-analytic review of investigations into autobiographical memory specificity and overgenerality. *Clinical Psychology Review*, 61, 98–111.

Brewin, C. R. (2015). Re-experiencing traumatic events in PTSD: New avenues in research on intrusive memories and flashbacks. *European Journal of Psychotraumatology*, 6, 27180.

Brewin, C. R., Dalgleish, T., & Joseph, S. (1996). A dual representation theory of posttraumatic stress disorder. *Psychological Review*, 103(4), 670–686.

Chan, K. L., Lo, C. K. M., Ho, F. K., & Ip, P. (2024). Childhood adversity and default mode network alterations: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 158, 105542.

Cloitre, M., Shevlin, M., Brewin, C. R., Bisson, J. I., Roberts, N. P., Maercker, A., Karatzias, T., & Hyland, P.

(2018). The International Trauma Questionnaire: Development of a self-report measure of ICD-11 PTSD and complex PTSD. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 138(6), 536–546.

Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38(4), 319–345.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.

Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York, NY: Free Press.

Koch, S. B. J., van Zuiden, M., Nawijn, L., Frijling, J. L., Veltman, D. J., & Olff, M. (2016). Aberrant resting-state brain activity in posttraumatic stress disorder: A meta-analysis and systematic review. *Depression and Anxiety*, 33(7), 592–605.

Madigan, S., Deneault, A. A., Racine, N., Park, J., Thiemann, R., Zhu, J., Dimitropoulos, G., Williamson, T., Fearon, R. M. P., Cénat, J. M., McDonald, S., Devereux, C., & Neville, R. D. (2023). Adverse childhood experiences: A meta-analysis of prevalence and moderators among half a million adults in 206 studies. *World Psychiatry*, 22(3), 463–471.

McLaughlin, K. A., Weissman, D., & Bitrán, D. (2019). Childhood adversity and neural development: A systematic review. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 277–312.

Ono, M., Devilly, G. J., & Shum, D. H. K. (2016). A meta-analytic review of overgeneral memory: The role of trauma history, mood, and the presence of posttraumatic stress disorder. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 8(2), 157–164.

Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2016). Annual research review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241–266.

Thome, J., Terpou, B. A., McKinnon, M. C., & Lanius, R. A. (2020). The neural correlates of trauma-related autobiographical memory in posttraumatic stress disorder: A meta-analysis. *Depression and Anxiety*, 37(4), 321–345.

Yehuda, R., Hoge, C. W., McFarlane, A. C., Vermetten, E., Lanius, R. A., Nievergelt, C. M., Hobfoll, S. E., Koenen, K. C., Neylan, T. C., & Hyman, S. E. (2015). Post-traumatic stress disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1, 15057.

References

Zashchirinskaia, O. V. (2018). *Metodika "Vidy psikhicheskikh travm": psikhometricheskie kharakteristiki i vozmozhnosti primeneniya* [Methods "Types of psychological trauma": psychometric characteristics and application possibilities]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya*, 8(3), 245–258.

Zashchirinskaia, O. V. (2021). *Psikhicheskie travmy v mezhlchnostnykh otnosheniyakh* [Psychological trauma in interpersonal relationships]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Press.

Zashchirinskaia, O. V., & Kotova, S. A. (2020). *Oso-bennosti stanovleniya mezhlchnostnoy tolerantnosti mladshikh shkol'nikov* [Features of the formation of interpersonal tolerance in primary schoolchildren]. In *Aktual'nye voprosy izucheniya travmaticheskogo stressa i psikhotravmy v sotsial'noy i obrazovatel'noy srede* (pp. 129–141). Saint Petersburg: Sofiya.

Kravtsova, O. A. (2014). *Adaptatsiya shkaly bazisnykh*

ubezhdeniy R. Yanoff-Bul'man na russkoyazychnoy vyborke [Adaptation of R. Janoff-Bulman's World Assumptions Scale in a Russian-speaking sample]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 35(2), 82–91.

Starostina, E. G., Taylor, G. J., Bagby, R. M., Bobrov, A. E., & Parker, J. D. A. (2010). Toronto alexitimicheskaya shkala (20 punktov): validatsiya russkoyazychnoy versii na vyborke terapevticheskikh bol'nykh [Toronto Alexithymia Scale (20 items): validation of the Russian version in a clinical sample]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya*, 20(4), 31–38.

Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale — I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23–32.

Barry, T. J., Halford, D. J., & Takano, K. (2018). Autobiographical memory impairments as a transdiagnostic feature of mental illness: A meta-analytic review of investigations into autobiographical memory specificity and overgenerality. *Clinical Psychology Review*, 61, 98–111.

Brewin, C. R. (2015). Re-experiencing traumatic events in PTSD: New avenues in research on intrusive memories and flashbacks. *European Journal of Psychotraumatology*, 6, 27180.

Brewin, C. R., Dalgleish, T., & Joseph, S. (1996). A dual representation theory of posttraumatic stress disorder. *Psychological Review*, 103(4), 670–686.

Chan, K. L., Lo, C. K. M., Ho, F. K., & Ip, P. (2024). Childhood adversity and default mode network alterations: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 158, 105542.

Cloitre, M., Shevlin, M., Brewin, C. R., Bisson, J. I., Roberts, N. P., Maercker, A., Karatzias, T., & Hyland, P. (2018). The International Trauma Questionnaire: Development of a self-report measure of ICD-11 PTSD and complex PTSD. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 138(6), 536–546.

Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38(4), 319–345.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.

Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York, NY: Free Press.

Koch, S. B. J., van Zuiden, M., Nawijn, L., Frijling, J. L., Veltman, D. J., & Olff, M. (2016). Aberrant resting-state brain activity in posttraumatic stress disorder: A meta-analysis and systematic review. *Depression and Anxiety*, 33(7), 592–605.

Madigan, S., Deneault, A. A., Racine, N., Park, J., Thiemann, R., Zhu, J., Dimitropoulos, G., Williamson, T., Fearon, R. M. P., Cénat, J. M., McDonald, S., Devereux, C., & Neville, R. D. (2023). Adverse childhood experiences: A meta-analysis of prevalence and moderators among half a million adults in 206 studies. *World Psychiatry*, 22(3), 463–471.

McLaughlin, K. A., Weissman, D., & Bitrán, D. (2019). Childhood adversity and neural development: A systematic review. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 277–312.

Ono, M., Devilly, G. J., & Shum, D. H. K. (2016). A meta-analytic review of overgeneral memory: The role of trauma history, mood, and the presence of posttraumatic stress disorder. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 8(2), 157–164.

Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2016). Annual research review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse

and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241–266.

Thome, J., Terpou, B. A., McKinnon, M. C., & Lanius, R. A. (2020). The neural correlates of trauma-related autobiographical memory in posttraumatic stress disorder: A meta-analysis. *Depression and Anxiety*, 37(4), 321–345.

Yehuda, R., Hoge, C. W., McFarlane, A. C., Vermetten, E., Lanius, R. A., Nievergelt, C. M., Hobfoll, S. E., Koenen, K. C., Neylan, T. C., & Hyman, S. E. (2015). Post-traumatic stress disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1, 15057.

Переживание матерью утраты ребенка

Разина К. Л.,

магистрант
РХГА им. Ф. М. Достоевского
razinakl@yandex.ru

Котова С. А.,

кандидат
психологических наук,
доцент РГПУ
им. А. И. Герцена,
доцент РХГА
им. Ф. М. Достоевского,
sa-kotova@yandex.ru

УДК 159.96

DOI 10.25991/3033-8794.2026.71.67.009

Аннотация

Статья посвящена изучению психологических последствий утраты ребенка для матерей. Утрата ребенка рассматривается как выраженная психическая травма, приводящая к утрате жизненного смысла, а также деформацией «Я-концепции» женщины. Описаны результаты эмпирического исследования 40 женщин, утративших ребенка в возрасте от 1,5 месяцев до 18 лет. Для оценки выраженности влияния травматического события использовалась Шкала оценки влияния травматического события в редакции IES-R (Impact of Event Scale — Revised; Horowitz M. et al., 1979, 1996; адаптация Н. В. Тарабриной., 2001). Уровень тревоги и депрессии оценивался в помощью Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS; Zigmond A., Snaith R., 1983; адаптация Морозова и др., 2023). Установлено выраженное влияние травматического события на психоэмоциональное состояние обследованных женщин, наиболее выраженным проявлением которого являлись симптомы вторжения. У половины матерей зафиксированы клинически значимые состояния тревоги и депрессии. Установлено, что выраженность симптомов не связана в возрастом матери, возрастом ребенка на момент гибели и временем, прошедшим в момента утраты. Авторами предложена стратегия психологической помощи и определены конкретные задачи.

Ключевые слова: утрата ребенка, материнство, травматическое событие, тревога, депрессия, психологические последствия, психологическая помощь

Ksenia L. Razina

Master's Student,
Russian Christian Academy for the Humanities
named after F. M. Dostoevsky,
razinakl@yandex.ru

Svetlana A. Kotova

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at Herzen University,
Associate Professor at the Russian Christian
Academy for the Humanities named
after F. M. Dostoevsky
sa-kotova@yandex.ru

Для цитирования:

Разина К. Л. & Котова С. А. (2026)
Переживание матерью утраты ребенка.
Психология человека и социальной среды,
1(3), 74–83. doi: 10.25991/3033-8794.2026.71
.67.009

Maternal bereavement after child death

Abstract

The article is devoted to the study of the psychological consequences of child loss for mothers. The loss of a child is considered as a pronounced mental trauma, leading to a loss of life meaning, as well as a deformation of the “I-concept” of a woman. The results of an empirical study of 40 women who lost their child aged 1.5 months to 18 years. The Impact of Event Scale — Revised (IES-R; Horowitz et al., 1979, 1996; Russian adaptation by Tarabrina, 2001) was used to assess the severity of traumatic impact. Anxiety and depression levels were evaluated with the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS; Zigmond & Snaith, 1983; Russian adaptation by Morozova et al., 2023). A pronounced traumatic impact on the psychoemotional state of the examined women was found, with intrusion symptoms being its most prominent manifestation. Most mothers who have lost their child are in a state of chronic post-traumatic stress with a predominance of intrusion symptoms. Half of the mothers have clinically significant anxiety and depression. It has been established that the severity of symptoms is not related to the mother's age, the child's age at the time of death, or the time that has passed since the loss. The authors propose a strategy for psychological assistance and identify specific objectives.

Keywords: child loss, motherhood, post-traumatic stress disorder, anxiety, depression, psychological consequences, psychological support

Актуальность исследования

Утрата ребенка — событие, которое часто характеризуется как наиболее тяжелое психологическое переживание в жизни человека (Защиринская, Сиурдаки, 2021). Статистика подтверждает актуальность проблемы: по данным ООН и Всемирной организации здравоохранения только в 2024 году в мире умерло 4,8 млн. детей в возрасте до 5-ти лет. Масштаб проблемы в России также остается значительным, несмотря на улучшение демографических показателей в последние десятилетия. В РФ по данным Министерства здравоохранения смертность детей в возрасте до 17 лет составляет 40,5 на 100 тыс. детей соответствующего возраста. Таким образом, речь идет не об узкой клинической группе, а о явлении, затрагивающем значительный процент населения.

При этом утрата ребенка, в отличие от утраты родителей или супруга, рассматривается как более тяжелая, так как нарушает естественный порядок, при котором дети не должны умирать раньше своих родителей. Именно эта «неестественность» потери придает событию особую разрушительную силу (Sanders, 1979). Как образно отмечает Л. А. Пергаменщик, «когда человек теряет родителя, он теряет свое прошлое, а при потере своего ребенка человек утрачивает будущее» (Пергаменщик, Петражицкая, 2020, С. 78).

Горе родителя отличается особой продолжительностью и высокой интенсивностью переживания и зачастую сопровождается выраженными эмоциональными реакциями, включая чувство вины по отношению к ребенку, депрессивным фоном настроения, утратой жизненного смысла, осложнением процесса горевания и развитием посттравматического стрессового расстройства, а также приводит к деформации «Я-концепции», (Агишева, 2024; Луковцева, Кускова, 2013). В ряде случаев утрата может переживаться настолько глубоко, что родители начинают проявлять устойчивую склонность к обесцениванию собственной жизни и суицидальным тенденциям (Баканова, 2025).

Психологические последствия такой утраты неоднократно становились предметом зарубежных исследований. Установлено, что у родителей, переживших смерть ребенка, на протяжении 4–18 лет сохраняется повышенный уровень депрессивной симптоматики (Infurna, 2017); риск ранней смертности у них на 32% выше, чем у тех, кто не столкнулся с подобной трагедией (Song, 2019). Кроме того, у родителей, утративших ребенка, риск развития осложненного горевания и депрессии в 2 раза выше по сравнению с теми, кто потерял других членов семьи (Sugimura, 2025).

Матери при этом оказываются особенно уязвимой группой — в силу более тесной привязанности,

формирующейся еще в период вынашивания (Боулби, 2006). Согласно исследованиям, для матери потеря ребенка сопровождается повышенным уровнем тревоги и посттравматического стресса, которые могут сохраняться годами. Физические и эмоциональные симптомы при материнском горе возникают чаще, интенсивнее и сохраняются дольше, чем при других видах утрат, значительно снижая способность женщины функционировать (Meisenhelder, 2021).

В отечественной практике системные исследования в данном направлении пока представлены в меньшей степени. Тем не менее в отечественной психологии нельзя не отметить ряд значимых работ, выполненных в этом направлении. Так, Ф. Е. Василюк описал переживание горя как особую внутреннюю работу по восстановлению утраченного смысла жизни (Василюк, 1984). С. А. Шефов развил эти идеи применительно к горю как процессу, подчеркнув, что его протекание не имеет фиксированного окончания и может возобновляться при встрече в триггерами спустя годы (Шефов, 2006).

Рассмотренные исследования позволяют выделить широкий спектр психологических последствий утраты ребенка. Для систематизации представлений о характере переживания утраты основные положения данных работ представлены в таблице 1.

Таким образом, анализ теоретических и эмпирических исследований показывает, что переживание утраты ребенка имеет комплексный характер и затрагивает различные уровни функционирования личности. В работах исследователей описываются изменения жизненных смыслов и перспективы будущего, трансформация «Я-концепции», нарушение системы привязанности, чувство вины, а также эмоциональные и психофизиологические проявления. Утрата ребенка рассматривается как психотравмирующее событие, способное оказывать длительное воздействие на психоэмоциональное состояние женщины. В связи с этим представляет интерес изучение выраженности влияния травматического события и его проявлений в эмоциональной сфере. При этом тревога и депрессия относятся к наиболее часто описываемым эмоциональным проявлениям психологических последствий утраты и могут выступать доступными для количественной оценки показателями психоэмоционального неблагополучия.

Вместе с тем большинство доступных отечественных работ представлены теоретико-описательными или методическими публикациями, тогда как эмпирические исследования, направленные на комплексную оценку влияния травматического события, тревоги и депрессии у матерей, переживших смерть ребенка, встречаются относительно редко

Табл. 1. Представления о переживании утраты ребенка и основные проявления ее психологических последствий

Автор	Основные положения	Проявления переживания утраты
Л. А. Пергаменщик, Е. А. Петражицкая (2020)	Потеря ребенка затрагивает представления женщины о будущем и может выступать кризисным событием	Утрата жизненной перспективы, кризисное переживание, депрессивные проявления, симптомы ПТСР
Д. Боулби (2006)	Интенсивность реакции на утрату связана в глубиной привязанности; родительско-детская связь имеет фундаментальное эмоциональное значение	Тревога, нарушение чувства безопасности, выраженный эмоциональный дистресс
C. Sanders (1979)	Утрата ребенка характеризуется особой тяжестью по сравнению с другими видами семейных утрат; ее специфика связана с нарушением естественной последовательности поколений	Выраженная тяжесть и интенсивность горя
Ф. Е. Василюк (1984)	Горевание рассматривается как процесс внутренней работы по восстановлению утраченного смысла	Утрата жизненного смысла, изменение жизненной перспективы
С. А. Шефов (2006)	Переживание горя не имеет фиксированного окончания и может актуализироваться повторно под воздействием значимых триггеров	Длительность и волнообразность переживаний, повторное усиление эмоциональных реакций
З. В. Луковцева, А. А. Кускова (2013)	Утрата близкого может сопровождаться выраженной посттравматической симптоматикой	Симптомы ПТСР, депрессивные проявления
А. А. Агишева (2024)	Утрата ребенка затрагивает личностную сферу и сопровождается выраженным горем	Чувство вины, депрессивные проявления, утрата смысла жизни, деформация «Я-концепции», осложненное горевание
А. А. Баканова (2025)	Горевание может сопровождаться выраженными рисками психологической дезадаптации	Обесценивание собственной жизни, суицидальные тенденции, депрессивная симптоматика
F. J. Infurna, S. S. Luthar (2017)	Последствия родительской утраты могут сохраняться на протяжении длительного времени	Устойчивая депрессивная симптоматика
J. Song et al. (2019)	Родительская утрата имеет долгосрочные последствия для физического и психологического благополучия	Долговременные негативные последствия для здоровья, риск ранней смертности
A. Sugimura et al. (2025)	Утрата ребенка связана с повышенным риском осложненного горевания и депрессии	Депрессия, осложненное горевание, тревога
J. B. Meisenhelder (2021)	Материнское горе отличается длительностью; симптомы могут сохраняться на протяжении многих лет	Тревога, посттравматический стресс, долговременные соматические и эмоциональные проявления, депрессивные проявления
S. G. McCloy et al. (1987)	Горе родителей не является линейным процессом и может сохраняться как значимая часть жизненного опыта	Длительность горя, возвращение к ранее переживаемым состояниям, чувство внутренней пустоты, депрессия

Это позволяет рассматривать изучение указанных показателей как одно из перспективных направлений дальнейшего исследования проблемы. Также в России отсутствуют утвержденные на государственном уровне алгоритмы психологического сопровождения семей, столкнувшихся в потере ребенка. Таким образом, актуальным представляется эмпирическое изучение влияния травматического события и связанных в нем проявлений тревоги и депрессии у матерей, переживших смерть ребенка, что и определяет направление настоящего исследования.

Цель, гипотеза и методы исследования, описание выборки

Целью исследования стало изучение выраженности влияния травматического события, тревоги и депрессии у матерей, переживших смерть ребенка, а также проверка связи этих показателей в возрасте матери, возрастом ребенка на момент смерти и временем, прошедшим в момента утраты.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что у матерей, столкнувшихся со смертью ребенка, может быть обнаружен клинически значимый уровень проявлений влияния травматического события, тревоги и депрессии.

Для измерения посттравматической симптоматики применялась Шкала оценки влияния травматического события в редакции IES-R (*Impact of Event Scale — Revised*; Horowitz et al., 1979, 1996; адаптация Тарабриной, 2001). Уровень тревоги и депрессии оценивался в помощью Госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS; Zigmond, Snaith, 1983; адаптация Морозова и др., 2023).

Выборку составили 40 женщин, участвовавших в исследовании на добровольной основе. Отбор осуществлялся по следующим критериям: смерть ребенка после рождения (перинатальные потери исключались) и давность утраты не менее шести месяцев (для минимизации влияния острых стрессовых реакций). Возраст участниц варьировался от 25 до 52 лет. Подавляющее большинство — 37 человек (92,5%) — состояли в браке или партнерских отношениях на момент исследования; три женщины были одиночки. Дети погибли в возрасте от полутора месяцев до 18 лет. Почти треть потерь пришлось на детей до двух лет; в том числе, трое умерли в первые месяцы жизни. Время, прошедшее в момента утраты, составило от полугода до восьми лет.

Результаты исследования

Переживание тяжелой утраты близкого почти неизбежно оставляет след в виде симптомов, которые в клинической психологии принято описывать через три измерения: навязчивое возвращение к травме, стремление от нее отгородиться и хроническое физиологическое напряжение. Именно эти три плоскости фиксирует шкала IES-R — и именно эти результаты выборки матерей оказались особенно показательными (рис. 1).

Средний суммарный балл по результатам IES-R составил 66,68 ($SD = 15,80$) — вдвое выше клинического порога в 33 балла, за которым диагностируется вероятное ПТСР. Наиболее выраженной оказалась субшкала травматического вторжения: $M = 27,03$ при максимуме 35, медиана — 29,00, что означает смещение большинства участниц к верхнему диапазону шкалы. Навязчивые образы, ночные кошмары, невозможность остановить поток мыслей об утрате — всё это присутствует у выборки в острой форме. Физиологическое возбуждение зафиксировано на уровне $M = 21,50$ — около двух третей от максимума шкалы. Наименьший показатель — избегание: 18,15 балла при максимуме 36, однако в большом разбросом ($SD = 7,34$), что отражает выраженные индивидуальные различия в стратегиях совладания в травмой утраты.

Таким образом, профиль выборки по IES-R описывает группу, у которой травма не «завершилась» и не перешла в стадию интеграции: вторжение доминирует, возбуждение сохраняется на высоком уровне, избегание — вторично и вариативно. Этот паттерн типичен для длительного, незавершенного горя, при котором психика не может ни удержать утрату внутри, ни отодвинуть ее достаточно далеко, чтобы функционировать без постоянного напряжения.

Если шкала IES-R фиксирует симптоматику, связанную в травматическим событием, то Госпитальная шкала тревоги и депрессии позволяет оценить общий аффективный фон, то есть то, в каком эмоциональном состоянии женщина находится вне непосредственной связи в образом утраты. Полученные в ходе опроса результаты оказались созвучны данным IES-R (рис. 2).

По шкале HADS средние значения тревоги и депрессии оказались практически равны: 10,18 и 10,48 балла соответственно. Полученные данные соответствуют показателям границы субклинической и клинической зон. Выявленное небольшое превышение депрессии над тревогой согласуется в клинической картиной хронического горя, когда со временем острое возбуждение уступает место ангедонии и опустошенности. Клинически значимый уровень (≥ 11 баллов) был зафиксирован у половины выборки по обоим субшкалам, то есть половина участниц исследования

ПЕРЕЖИВАНИЕ МАТЕРЬЮ УТРАТЫ РЕБЕНКА

находится в зоне клинической выраженности симптоматики. Это, собственно, не пограничное состояние и не легкая дисфория, а речь идет об уровне симптоматики, при котором в стандартной клинической практике обычно рекомендуется профессиональное медицинское и психотерапевтическое вмешательство.

По результату исследования был проведен корреляционный анализ в целью выяснить, предсказывают ли формальные демографические характеристики, такие как возраст матери, возраст ребенка

на момент гибели и время, прошедшее в момента утраты, тяжесть психологических последствий. Полученные результаты статистического анализа представлены в таблице 2. Если бы такие связи обнаружались, это позволило бы выделять группы риска уже на этапе первичного приема: например, направлять на углубленную диагностику женщин определенного возраста или тех, у кого потеря произошла недавно.

Рис. 1. Выраженность показателей влияния травматического события матерей (N=40), в ср. знач.

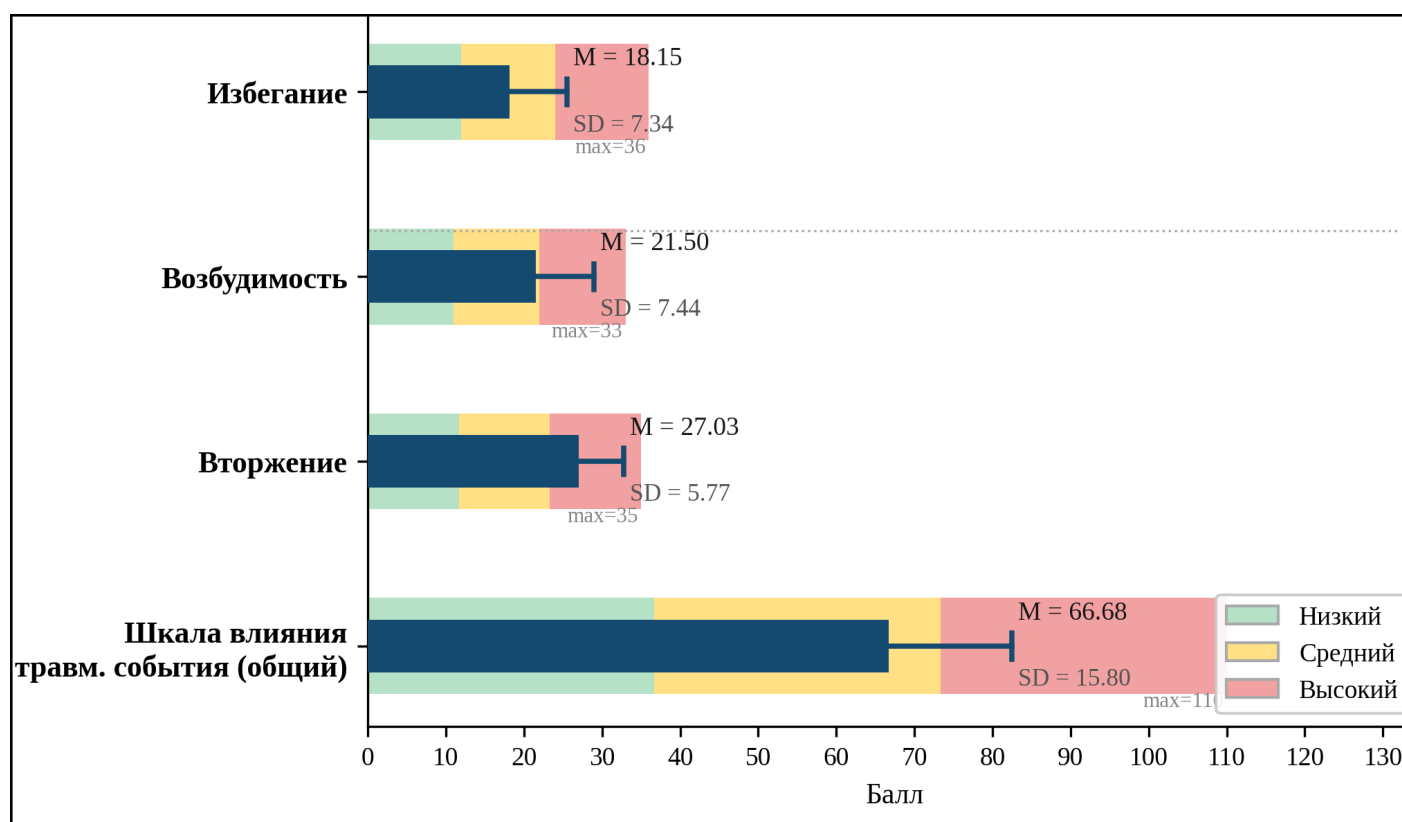


Рис. 2. Выраженность показателей тревоги и депрессии матерей (N=40), в ср. знач.

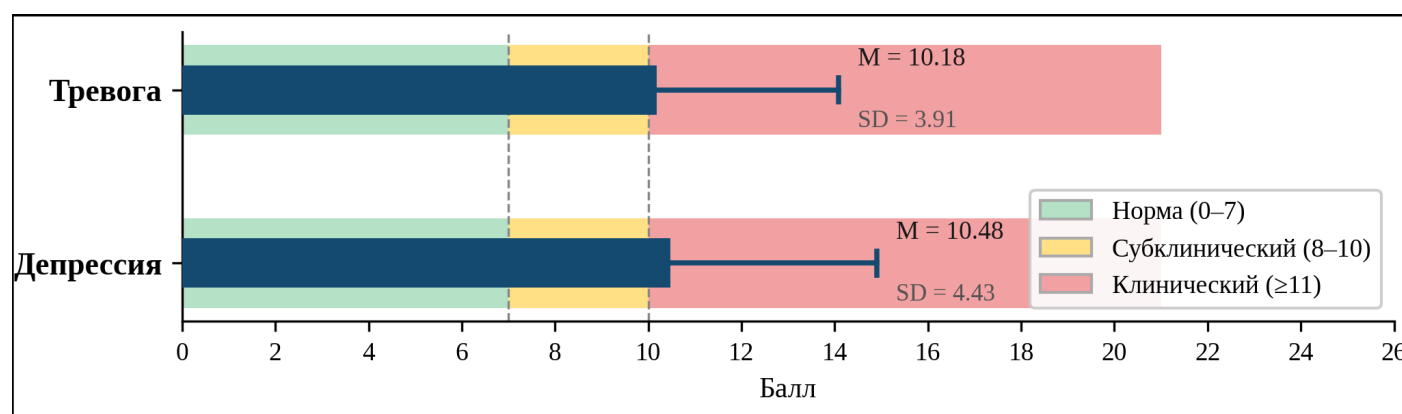


Табл. 2. Связь показателей влияния травматического события, тревоги и депрессии в возрасте матерей, возраста ребенка и временем, которое прошло в момента утраты

		Возраст матери	Возраст ребенка на момент смерти (лет)	Кол-во лет в момента утраты
Шкала оценки влияния травматического события (общий балл)	Коэффициент корреляции	0,137	0,162	-0,051
	Знач. (двухсторонняя)	0,400	0,316	0,754
Вторжение	Коэффициент корреляции	0,097	0,056	0,127
	Знач. (двухсторонняя)	0,552	0,729	0,433
Избегание	Коэффициент корреляции	0,139	-0,076	-0,102
	Знач. (двухсторонняя)	0,392	0,641	0,532
Возбудимость	Коэффициент корреляции	0,096	0,260	-0,056
	Знач. (двухсторонняя)	0,555	0,105	0,731
Тревога	Коэффициент корреляции	-0,067	0,256	-0,105
	Знач. (двухсторонняя)	0,682	0,110	0,518
Депрессия	Коэффициент корреляции	0,092	0,173	-0,029
	Знач. (двухсторонняя)	0,573	0,285	0,858

Проведенный корреляционный анализ показал, что ни одна из 18 проверенных пар «симптом — переменная» не дала статистически значимого результата. Время в момента утраты показало практически нулевые корреляции в депрессией ($r = -0,029$, $p = 0,858$) и в вторжении ($r = 0,127$, $p = 0,433$). Оказалось, что женщина, потерявшая ребенка полгода назад, психологически находится примерно в том же состоянии, что и та, у которой в момента утраты ребенка прошло пять лет. Возраст матери также не обнаружил содержательных связей ни в одним показателем: коэффициенты варьируются от $-0,067$ до $0,139$.

Два коэффициента заслуживают упоминания, хотя и не достигли порога значимости: возраст

ребенка на момент смерти обнаружил тенденцию к связи в физиологическим возбуждением ($r = 0,260$, $p = 0,105$) и тревогой ($r = 0,256$, $p = 0,110$). Чем старше был ребенок — тем глубже след утраты. Можно предположить наличие влияния на степень последствий утраты других факторов, таких как наличие / отсутствие прочной семьи, других детей, широкого диапазона жизненных смыслов и пр. Но эта гипотеза требует дальнейших исследований.

Проведенное исследование показало, что демографические переменные не структурируют индивидуальную вариативность горя. Его течение определяется не тем, сколько лет прошло или сколько было ребенку, а, вероятно, внутренними факторами — качеством привязанности, личностными ресурсами,

наличием эмоциональной поддержки.

Отсутствие значимых корреляций между временем, прошедшим в момента утраты, и выраженностью симптомов заставляет пересмотреть одну из самых устойчивых обыденных установок относительно горя. Если бы время действительно «лечило» предсказуемо, мы должны были бы наблюдать хотя бы умеренную отрицательную связь между давностью потери и показателями IES-R и HADS. Ее нет ни по одному из шести измеренных параметров.

Обсуждение результатов

С. А. Шефов еще в начале века настаивал на том, что горе не имеет четкого фиксированного окончания и может возвращаться волнами спустя годы (Шефов, 2006). Длительный и волнообразный характер переживания материнского горя также подтверждается результатами исследования, проведенного под руководством сотрудников Калифорнийского университета. Согласно опубликованным данным, значительная часть родителей, потерявших детей вследствие онкологических заболеваний, сохраняли устойчивое чувство боли и внутренней пустоты по истечении семи-девяти лет после утраты, часто описывая его как ничем не заполняемую пустоту в жизни. Авторы исследования подчеркивают, что горе не является линейным процессом: пережившие потерю ребенка могут возвращаться к ранее пройденным этапам, а сама утрата становится частью их жизни до конца дней (McClowry, 1987).

Этот вывод находит подтверждение и в других зарубежных исследованиях феноменологии материнского горя. Так, J. B. Meisenhelder, анализируя собственный опыт потери ребенка и обобщая данные литературы, отмечает, что соматические симптомы горя у матерей сохраняются продолжительное время, снижаясь крайне медленно, а уровень тревоги и посттравматического стресса может оставаться повышенным на протяжении очень многих лет. Автор подчеркивает: «разрушительное действие горя столь глубоко, что энергия, требующаяся для исцеления, огромна, а время, необходимое для него, исчисляется долгими годами» (Meisenhelder, 2021, С. 102).

Результаты проведенного исследования эмпирически поддерживают вышеописанные положения и складываются в достаточно определенную картину. Матери, потерявшие ребенка, находятся в состоянии хронического посттравматического стресса в доминировании симптомов вторжения: у половины выборки зафиксированы клинически значимые тревога и депрессия. При этом ни возраст, ни время в момента смерти ребенка не предсказывают тяжести состояния, а процесс переживания утраты не подчиняется логике естественного, временного затухания симптомов. Из этого следует прямой практический

вывод: психологическая помощь при утрате ребенка матерям необходима. При этом она не может быть разовой и не должна ограничиваться только острым периодом. Женщина, потерявшая ребенка три-восемь лет назад, нуждается в профессиональном сопровождении не меньше, чем та, у которой потеря произошла полгода назад. Работа в образе умершего ребенка, в незавершенной привязанности, в разрушенных представлениях о будущем — все это требует длительного, поэтапного процесса продолжительной коррекционной и даже психотерапевтической работы. Следовательно, психологическая поддержка в случае материнской утраты должна быть не эпизодической мерой, а обязательным компонентом помощи, доступным женщине на любом этапе переживания горя.

Выводы

1. У матерей, переживших смерть ребенка, выявлена выраженная симптоматика, отражающая влияние травматического события. Средний показатель по Шкале оценки влияния травматического события составил 66,68 балла, что превышает установленный порог выраженной посттравматической симптоматики.
2. У значительной части обследованных женщин выявлены повышенные показатели тревоги и депрессии. Средние значения по соответствующим шкалам HADS составили 10,18 и 10,48 балла; клинически значимые показатели тревоги и депрессии обнаружены у 50% участниц.
3. Выраженность влияния травматического события, тревоги и депрессии не обнаружила статистически значимой связи в возрасте матери, возрасте ребенка на момент смерти и временем, прошедшим после утраты.
4. Полученные результаты позволяют рассматривать смерть ребенка как значимое психотравмирующее событие, последствия которого могут сохраняться независимо от давности утраты и затрагивать различные компоненты психоэмоционального состояния матери.
5. Выявленная выраженность травматической, тревожной и депрессивной симптоматики указывает на необходимость психологической поддержки женщин, переживших смерть ребенка, с учетом длительности и комплексного характера переживания утраты.

Литература

Агишева, А. А. (2024). Переживание утраты взрослого ребенка в пожилом возрасте. *Клиническая и специальная психология*, 13(4), 51–75.

Баканова, А. А. (2025). Детское горе: риски и ресурсы для адаптации к утрате. *Консультативная психология и психотерапия*, 33(3), 8–31. doi:10.17759/cpp.2025330301

Боулби, Д. (2006). *Создание и разрушение эмоциональных связей* (2-е изд., пер. В. В. Старовойтова). Москва: Академический проект.

Васильюк, Ф. Е. (1984). *Психология переживания*. Москва: МГУ.

Всемирная организация здравоохранения. (б.д.). Официальный сайт. <https://www.who.int/ru>

Защиринская, О. В. (2016). Психическая травма как результат влияния трудных жизненных ситуаций. *Социальная работа: теория, методы, практика*, (5–1), 24–33.

Защиринская, О. В., & Сиурдаки, Т. Г. (2021). Исследование влияния психической травмы и степени психотравматизации личности. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*, (11), 77–83.

Луковцева, З. В., & Кускова, А. А. (2013). Опыт изучения структуры и динамики симптомов ПТСР при утрате близкого человека. *Психология и право*, 3(4).

Министерство здравоохранения РФ. (б.д.). Официальный сайт. <https://minzdrav.gov.ru/>

Морозова, М. А., Потанин, С. С., Бениашвили, А. Г., Бурминский, Д. С., Лепилкина, Т. А., Рупчев, Г. Е., & Кибитов, А. А. (2023). Валидация русскоязычной версии Госпитальной шкалы тревоги и депрессии в общей популяции. *Профилактическая медицина*, 26(4), 7–14.

Пергаменщик, Л. А., & Петражицкая, Е. А. (2020). Перинатальная потеря как кризисное событие в жизни женщины. *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология*, (1), 77–84.

Старостенко, Ю. А., & Защиринская, О. В. (2026). Особенности проживания утраты в разных семейных ролях: горе матерей и вдов участников военного конфликта. *Психология человека и социальной среды*, (1), 181–187.

Тарабрина, Н. В. (2001). *Практикум по психологии посттравматического стресса*. Санкт-Петербург: Питер.

Шефов, С. А. (2006). *Психология горя*. Санкт-Петербург: Речь.

Infurna, F. J., & Luthar, S. S. (2017). Stability and change in functional limitations and perceived control: Their role in the long-term consequences of parental bereavement. *Journal of Research in Personality*, 68, 38–53.

McClowry, S. G., Davies, E. B., May, K. A., Kulenkamp, E. J., & Martinson, I. M. (1987). The empty space phenomenon: The process of grief in the bereaved family. *Death Studies*, 11(5), 361–374.

Meisenhelder, J. B. (2021). Maternal grief: analysis and therapeutic recommendations. *BMJ Supportive & Palliative Care*, 11(1), 101–106.

Sanders, C. M. (1979). A comparison of adult bereavement in the death of a spouse, child, and parent. *OMEGA: Journal of Death and Dying*, 10, 303–322.

Song, J., Mailick, M. R., Greenberg, J. S., & Floyd, F. J. (2019). Health and mortality consequences of parental bereavement for parents of all ages. *Social Science & Medicine*, 239.

Sugimura, A., Sato, K., Kawashima, A., Nakazawa, Y., Miyashita, M., Morita, T., ... Ogawa, A. (2025). Grief and

depression among bereaved parents who have lost an adult child to cancer: A national death follow-up study. *Journal of Palliative Medicine*, 28(11), 1473–1480.

References

Agisheva, A. A. (2024). *Perezhivanie utraty vzroslogo rebenka v pozhilom vozraste* [Experiencing the loss of an adult child in old age]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, 13(4), 51–75.

Bakanova, A. A. (2025). *Detskoe gore: riski i resursy dlya adaptatsii k utrate* [Childhood grief: risks and resources for adaptation to loss]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 33(3), 8–31. doi:10.17759/cpp.2025330301

Boulbi, D. (2006). *Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazey* [The making and breaking of affectional bonds] (2nd ed., V. V. Starovoitov, Trans.). Moscow: Akademicheskii projekt.

Infurna, F. J., & Luthar, S. S. (2017). Stability and change in functional limitations and perceived control: Their role in the long-term consequences of parental bereavement. *Journal of Research in Personality*, 68, 38–53.

Lukovtseva, Z. V., & Kuskova, A. A. (2013). *Opyt izucheniya struktury i dinamiki simptomov PTSR pri utrate blizkogo cheloveka* [Experience of studying the structure and dynamics of PTSD symptoms in the loss of a loved one]. *Psikhologiya i pravo*, 3(4).

McClowry, S. G., Davies, E. B., May, K. A., Kulenkamp, E. J., & Martinson, I. M. (1987). The empty space phenomenon: The process of grief in the bereaved family. *Death Studies*, 11(5), 361–374.

Meisenhelder, J. B. (2021). Maternal grief: analysis and therapeutic recommendations. *BMJ Supportive & Palliative Care*, 11(1), 101–106.

Ministerstvo zdravookhraneniya RF. (n.d.). *Ofitsial'nyi sait* [Official website]. <https://minzdrav.gov.ru/>

Morozova, M. A., Potanin, S. S., Beniashvili, A. G., Burminskii, D. S., Lepilkina, T. A., Rupchev, G. E., & Kibitov, A. A. (2023). *Validatsiya russkoyazychnoi versii Gosital'noi shkaly trevogi i depressii v obshchei populyatsii* [Validation of the Russian-language version of the Hospital Anxiety and Depression Scale in the general population]. *Profilakticheskaya meditsina*, 26(4), 7–14.

Pergamenshchik, L. A., & Petrazhitskaya, E. A. (2020). *Perinatal'naya poterya kak krizisnoe sobitye v zhizni zhenshchiny* [Perinatal loss as a crisis event in a woman's life]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya*, (1), 77–84.

Sanders, C. M. (1979). A comparison of adult bereavement in the death of a spouse, child, and parent. *OMEGA: Journal of Death and Dying*, 10, 303–322.

Shefov, S. A. (2006). *Psikhologiya gorya* [Psychology of grief]. Saint Petersburg: Rech'.

Song, J., Mailick, M. R., Greenberg, J. S., & Floyd, F. J. (2019). Health and mortality consequences of parental bereavement for parents of all ages. *Social Science & Medicine*, 239.

Starostenko, Yu. A., & Zashchirinskaya, O. V. (2026). *Osobennosti prozhivaniya utraty v raznykh semeinykh rolyakh: gore materei i vdov uchastnikov voennogo konflikta* [Features of coping with loss in different family roles: grief of mothers and widows of military conflict participants]. *Psikhologiya cheloveka i sotsial'noi sredy*, (1), 181–187.

Sugimura, A., Sato, K., Kawashima, A., Nakazawa,

Y., Miyashita, M., Morita, T., ... Ogawa, A. (2025). Grief and depression among bereaved parents who have lost an adult child to cancer: A national death follow-up study. *Journal of Palliative Medicine*, 28(11), 1473–1480.

Tarabrina, N. V. (2001). *Praktikum po psikhologii post-travmaticheskogo stressa* [Workshop on the psychology of post-traumatic stress]. Saint Petersburg: Piter.

Vasilyuk, F. E. (1984). *Psikhologiya perezhivaniya* [Psychology of experiencing]. Moscow: MGU.

Vsemirnaya organizatsiya zdavookhraneniya. (n.d.). *Ofitsial'nyi sait* [Official website]. <https://www.who.int/ru>

Zashchirinskaia, O. V. (2016). *Psikhicheskaya travma kak rezul'tat vliyaniya trudnykh zhiznennykh situatsii* [Psychic trauma as a result of the influence of difficult life situations]. *Sotsial'naya rabota: teoriya, metody, praktika*, (5–1), 24–33.

Zashchirinskaia, O. V., & Siurdaki, T. G. (2021). *Issledovanie vliyaniya psikhicheskoi travmy i stepeni psikhotravmatizatsii lichnosti* [Study of the influence of psychic trauma and the degree of psychotraumatization of the personality]. *Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatel'nosti*, (11), 77–83.

Особенности травматических переживаний и стратегий совладания женщин, подвергшихся сексуальному насилию

(на примере анализа переживаний героинь художественного фильма и зрительских отзывов на фильм)

УДК 159

DOI 10.25991/3033-8794.2026.47.77.010

Аннотация

Статья посвящена исследованию психологических последствий сексуального насилия двух женщин — героинь посвященного данной тематике художественного фильма Е. Цыплаковой «Когда закончится февраль» (2021). Обосновывается методологическая ценность обращения к киноперсонажам как к объекту исследования в связи с труднодоступностью объекта исследования в реальной жизни: из-за социальной стигматизации женщины, подвергшиеся сексуальному насилию, обычно свою психическую травму скрывают, к консультантам за помощью обращаются редко. На материале фильма Е. Цыплаковой в помощь интент-анализа реконструированы, а затем охарактеризованы переживания и стратегии совладания героинь. Выделены две полярные стратегии — самостоятельное решение проблемы и избегание. Результаты контент-анализа зрительских отзывов подтвердили валидность типологии и позволили обозначить третью стратегию — поиск социальной поддержки. На основе выделенной и описанной типологии представлены рекомендации для консультативной практики, ориентированной на проблематику женского сексуального насилия.

Ключевые слова: сексуальное насилие, психическая травма, стратегии совладания, копинг-поведение, типология переживаний, ПТСР, поиск социальной поддержки.

Бутенко М. А.,

магистрант, кафедра
психотравматологии
Русской христианской
гуманитарной академии
им. Ф. М. Достоевского, г.
Санкт-Петербург, Россия
marijanetsk@gmail.com

Maria A. Butenko

Master's Student,
Department of Psychotraumatology,
Russian Christian Academy for the
Humanities named after Fyodor Dosto-
evsky,
St. Petersburg, Russia
marijanetsk@gmail.com

Для цитирования:

Бутенко М. А. (2026) Особенности
травматических переживаний
и стратегий совладания женщин,
подвергшихся сексуальному насилию
(на примере анализа переживаний
героинь художественного фильма
и зрительских отзывов на фильм).
*Психология человека и социальной
среды*, 1(3), 84–92. doi: 10.25991/3033-
8794.2026.47.77.010

Features of traumatic expe- riences and coping strate- gies of women subjected to sexual violence (based on an analysis of the experiences of feature film her- oines and audience reviews)

Abstract

This article examines the psychological consequences of sexual violence experienced by two women — the protagonists of E. Tsyplakova's feature film "When February Ends" (2021), which addresses this topic. The article substantiates the methodological value of using film characters as a research object, given the difficulty of accessing research objects in real life: due to social stigma, women who have experienced sexual violence typically conceal their psychological trauma and rarely seek counseling. Using intent analysis from E. Tsyplakova's film, the heroines' experiences and coping strategies were reconstructed and then classified. Two polar strategies were identified: independent problem-solving and avoidance. Content analysis of viewer responses confirmed the validity of the typology and allowed for the identification of a third strategy: seeking social support. Based on the identified and described typology, recommendations for counseling practice focused on the issue of female sexual violence are presented.

Keywords: sexual violence, trauma, coping strategies, coping behavior, experience typology, PTSD, seeking social support.

Постановка проблемы

Насилие в отношении женщин остается одним из самых частых и игнорируемых нарушений прав человека, распространенность которого за последние два десятилетия почти не уменьшилась. Согласно расчетным данным, опубликованным в докладе ВОЗ в 2025-м году, почти каждая третья женщина (840 миллионов женщин во всем мире) в течение жизни подвергалась насилию со стороны партнера или становилась жертвой сексуального насилия (*Оценки распространенности ...*, 2025).

Сексуальное насилие является серьезной проблемой общественного и клинического здравоохранения, однако исследованием этой проблемы чаще занимаются только правоохранительные органы. Согласно статье 131 УК РФ, изнасилование (как вид сексуального насилия) определяется как половое сношение в применении насилия или в угрозой его применения к потерпевшей или к другим лицам либо в использовании беспомощного состояния потерпевшей. Согласно той же статье, изнасилование карается лишением свободы на срок от трех до шести лет. Тем не менее, в психологическом плане женщины чаще всего отказываются обращаться в правоохранительные органы, предпочитая переживать ситуацию в одиночестве, что чаще всего оборачивается для них серьезной психической травмой.

Женщины, пережившие сексуальное насилие, представляют собой одну из наиболее труднодоступных для психологического исследования категорий респондентов. Редкое исключение — это женщины, которые пережили сексуальное насилие в детском или подростково-юношеском возрасте. Как отмечается в исследовании, проведенном в МГПУ кафедрой клинической и судебной психологии, в структуре психологических особенностей обследованных взрослых женщин на первый план выступают противоречивость и уязвимость самоотношения, депрессивные и тревожные переживания, психологическое отчуждение прошлого, негативное восприятие отношений в родителями (*Тухтаева, Луковцева, 2024*).

Дж. Херман в своей работе «Травма и исцеление» убедительно доказывает, что изучение психологических последствий насилия неизменно сталкивается с сопротивлением общества признать масштаб проблемы. Чаще всего общество готово не помогать пострадавшей женщине, а винить саму жертву (*Херман, 2020, с. 7–32*). Такое положение фактически блокирует для женщин попытки обращения за помощью. Женщины вынуждены скрывать свою физическую и психическую травму, оставаясь один на один со своими тяжелыми переживаниями. В связи с этим исследователи вынуждены на методологическом уровне искать обходные пути получения эмпирических данных о переживаниях пострадавших

на ранних этапах травматизации, когда прямой диагностический контакт практически невозможен.

Креативным методологическим решением этой проблемы становится обращение к продуктам культурной репрезентации травмы — художественной литературе и кинематографу. По мнению О. В. Бермант-Поляковой, арт-терапевтический и исследовательский потенциал кинотекстов позволяет рассматривать их как «прецедентные феномены», в которых зафиксированы типовые сценарии психологического реагирования (*Бермант-Полякова, 2018, с. 143*). Именно яркая наглядность образов, транслируемых кинематографом, и их универсальная доступность может служить ценным дидактическим и терапевтическим ресурсом. В качестве материала для анализа был выбран современный художественный киноматериал — фильм режиссера Елены Цыплаковой «Когда закончится февраль», вышедший на экраны в 2021 году. В нем представлена ситуация сексуального насилия в отношении героини фильма, дана развернутая картина переживаний жертвы и ее окружения, обозначена направленность стратегий совладания в происшедшем.

Организация исследования

Цель исследования — выявить и описать типовые переживания и стратегии совладания женщин в опыте сексуального насилия, используя материал художественного фильма и зрительских отзывов.

Задачи исследования:

- Проанализировать сюжет фильма, оценить фильм в социальной (общественной) позиции и в позиции психологической (образы героинь).
- Разработать программу качественного исследования в опору на методы интен-анализа и контент-анализа.
- Выполнить интен-анализ переживаний и поведенческих стратегий героинь фильма.

Провести контент-анализ отзывов зрителей на фильм в целях валидации выявленных на материале фильма стратегий совладания и выделения возможных дополнительных стратегий. Сформировать типологию психологического реагирования женщин на травму сексуального насилия.

Обсудить возможности применения типологии в практике психологического консультирования и представить рекомендации для консультативной практики, ориентированной на проблематику женского сексуального насилия.

Объект исследования — героини художественного фильма «Когда закончится февраль» (Яна и погибшая художница), а также авторы открытых отзывов на фильм, опубликованных в сети Интернет.

Предмет исследования — психологические портреты женщин, ставших жертвами сексуального

насилия, их аффективные переживания, когнитивные оценки и стратегии совладания в травмой.

контента производился по ключевым словам, связанным в темой насилия и травмы. Всего было отобрано 20 содержательных отзывов.

Гипотезы исследования:

1. Женщины, подвергшиеся сексуальному насилию, демонстрируют качественно различные способы переживания этого негативного опыта. Различия затрагивают три компонента: эмоциональную оценку события, интерпретацию образа «Я» и выбор стратегии совладания.
2. Выделяется как минимум два полярных типа совладания (активное разрешение ситуации и дисфункциональное избегание вплоть до суицида) и один промежуточный тип (поиск социальной поддержки).
3. Различия в переживаниях, когнитивных оценках и поведении позволяют сформировать типологические психологические портреты пострадавших, которые могут быть положены в основу разработки дифференцированных программ психологического консультирования.

Методы исследования:

1. Интент-анализ психологических переживаний, оценок и действий героинь художественного фильма. В исследовании использовался метод интент-анализа, разработанный Т. Н. Ушаковой в соавторах, направленный на реконструкцию глубинных интенциональных структур психики по речевым и поведенческим маркерам (Ушакова, Павлова & Латынов, 2000, с. 28–45). В ходе анализа фильма выявлялись и анализировались интенции, сопровождающие поступки и реплики персонажей в ключевых сценах фильма.
2. Контент-анализ текстов отзывов зрителей на фильм, опубликованных в сети Интернет в целях выявления оценок, упоминаемых стратегий и действий, адресуемых героиням фильма. В ходе анализа фильма в качестве единиц анализа использовались следующие ключевые словосочетания: «эмоциональный отклик», «когнитивная оценка насилия», «стратегия совладания», «опыт выживания / преодоления».

Характеристика выборки: две героини фильма «Когда закончится февраль» (Яна и погибшая художница), а также авторы двадцати развернутых пользовательских рецензий и комментариев, находящихся в открытом доступе на платформах «Кинопоиск», «Отзовик», «I recommend» и из текстов общения в тематических группах в социальных сетях. Отбор

Анализ сюжета фильма

Действие фильма «Когда закончится февраль» разворачивается в небольшом провинциальном городе. Главная героиня фильма — Яна. Эта молодая женщина, живущая размеренной жизнью, вдруг сталкивается в бандитском нападении в темное время суток, которое сопровождается потерей сознания. Уже в больнице Яна узнает, что с ней, когда она была в бессознательном состоянии, был совершен акт сексуального насилия. Возникает психическая травма, и жизнь Яны рушится. Она не принимает помощь мужа и разводится в нем. Она теряет работу... Но так случается, что она устраивается в социальный центр для помощи другим женщинам. В этом центре к ней обращается женщина, которая также подверглась сексуальному насилию, причем — в аналогичной ситуации. Женщина эта — творческий человек, художница. Она очень тяжело переживает сложившуюся ситуацию. Винит себя, не принимает помощь мужа, замыкается в себе, а когда приходит на следующую консультацию и не встречает в Центре Яну, которой могла бы довериться, отказывается от помощи другого консультанта и больше на консультации не приходит. Узнав о том, что ее клиентка не стала работать в другом консультантом, Яна начинает разыскивать ее — находит ее адрес, идет к ней домой, и... узнаёт, что художница, не сумев совладать в ситуацией, совершила суицид.

Трагическая гибель этой женщины, не выдержавшей психологических последствий травмы, становится для Яны катализатором собственного расследования. Она погружается в обстоятельства произошедшего в ней еще глубже и сталкивается в системным давлением среды, круговой порукой и равнодушием окружающих, привыкших «не выносить сор из избы».

Осознав масштаб проблемы, Яна решает действовать самостоятельно, чтобы восстановить справедливость. Она в большом риске для жизни выслеживает насильников, вступает в открытую схватку с ними... и побеждает (на помощь ей в нужную минуту приходит сотрудник центра, которому она успевает позвонить, — и бандитов обезвреживают).

Интен-анализ травматических переживаний и стратегий совладания героинь фильма

Интен-анализ психологических портретов двух героинь фильма позволил зафиксировать принципиально различные интенциональные структуры и соответствующие им типы совладающего поведения.

Героиня 1 (погибшая художница): стратегия избегания.

Психологический портрет женщины, покончившей в собой после пережитого насилия, воссоздается в фильме через воспоминания и диалоги других персонажей. Доминирующей интенцией героини является стремление скрыть произошедшее. Как отмечается в критических разборах, героиня демонстрирует классические симптомы посттравматического стрессового расстройства: диссоциативную отстраненность, эмоциональное оцепенение, избегание любых напоминаний о событии (Херман, 2020, с. 56–72). Ее переживания сконцентрированы вокруг чувства вины и стыда — феноменов, подробно описанных М. М. Решетниковым при анализе психологии жертвы (Решетников, 2019, с. 112–118).

Когнитивная оценка случившегося характеризуется глубокой интериоризацией вины («я сама спровоцировала»). Самооценка разрушена, возникает стойкое ощущение «испорченности» и недостойности сочувствия. В точки зрения концепции психической травмы, описанной Н. В. Тарабриной, здесь имеет место интенсивная виктимизация — принятие роли жертвы как базовой идентичности (Тарабрина, с. 89–96).

Избранная стратегия совладания — эмоционально-ориентированное избегание в его крайней, дисфункциональной форме. По Р. Лазарусу и С. Фолкману, такое поведение героини соответствует форме стратегии «бегства-избегания», которая в тяжелых случаях приводит к суицидальным последствиям (Lazarus & Folkman, 1984, с. 141–164). В терминах нейробиологии травмы, описанных Б. Ван дер Колком, тело героини замирает в режиме «тонической неподвижности», а психика выбирает уход из непереносимой реальности (Ван дер Колк, 2020, с. 98–112).

Главная героиня (Яна): стратегия активного решения проблемы.

Психологический портрет Яны кардинально иной. Пройдя через стадии шока и эмоционального оцепенения, героиня переводит энергию страха в энергию гнева и действия. Доминирующая

интенция — восстановление справедливости. Как подчеркивает В. А. Петровский, активная надситуативная реакция личности на травматический вызов способна трансформировать страдание в источник личностного роста (Петровский, 1996, с. 78–85).

Когнитивная оценка произошедшего у Яны характеризуется экстернализацией вины: ответственность полностью возлагается на агрессора. Самооценка героини не интериоризирует стигму жертвы; напротив, Яна примеряет на себя роль «защитницы», что соответствует посттравматическому росту в форме укрепления личностной силы (Tedeschi & Calhoun, 2004, с. 192–204).

По Лазарусу и С. Фолкману, такое решение героини соответствует стратегии «планового решения проблемы». Стратегия сопряжена в принятием ответственности за восстановление справедливости (Lazarus & Folkman, 1984, с. 150–167).

Яна активно собирает информацию, вступает в конфронтацию в обидчиками и не замыкается в изоляции. Опираясь на концепцию копинг-поведения Н. А. Сироты и В. М. Ялтонского, такой паттерн следует отнести к продуктивным стратегиям, способствующим адаптации и сохранению психологического здоровья (Сирота & Ялтонский, 2001, с. 56–73).

Контент-анализ зрительских отзывов: выявление промежуточной стратегии

Контент-анализ 20 развернутых зрительских отзывов, размещенных на интернет-платформах, позволил уточнить и расширить типологию стратегий совладания. Помимо описанных двух стратегий, в отзывах зрительниц отчетливо вербализуется третья стратегия — стратегия поиска социальной поддержки. Для описания этой стратегии была использована в качестве единицы анализа категория «Поиск социальной поддержки».

Анализ текстов выявил повторяющиеся высказывания, входящие в данную категорию:

- «Мне помогло просто рассказать об этом подруге» (пример типичного отзыва);
- «Если бы рядом с героиней оказался кто-то, кто смог бы выслушать, трагедии могло бы не быть»;
- «Фильм важен, потому что он дает право сказать: “со мной это было”».

Данная стратегия, выделенная в копинг-классификации С. Е. Хобфолла как одна из базовых, занимает промежуточное положение. Она не является активным решением проблемы (не направлена

на наказание агрессора), но и не является пассивным уходом от реальности. Это обращение к другим людям в целях получения эмпатического принятия, возможности открытого выражения чувств, восстановления базового доверия к миру (Hobfoll, 2011, с. 122–141).

Как подчеркивает Ф. Е. Васильюк, в ситуации кризиса именно поддерживающее присутствие Другого способно предотвратить распад травмированной личности (Васильюк, 1984, с. 98–104).

В отзывах лейтмотивом звучит сожаление о том, что погибшая героиня фильма не нашла такого человека или не решилась повторно обратиться за помощью.

Таким образом, поиск социальной поддержки

выступает в качестве своеобразного моста между полюсом избегания и полюсом борьбы.

Обсуждение результатов

Проведенный анализ позволяет представить диапазон психологического реагирования женщин на сексуальное насилие. В ходе анализа кинематографического материала было выделено три стратегии: активное решение проблемы, избегание и поиск социальной поддержки. Описание выявленных стратегий на уровне психологического портрета, выявленных интенций и примеров из фильма представлено в Табл. 1.

Табл. 1. Результаты интен- и контент-анализа психологических реакций героинь фильма на травматическую ситуацию сексуального насилия

№ п/п	тип стратегии	психологический портрет	интенция	пример из фильма
1.	Избегание (дисфункциональная стратегия)	Интернализация вины, аутоагрессия, диссоциация, отказ от социальных контактов; риск суицида.	Скрыть, исчезнуть	Художница: блокирует попытки повторного обращения в Центр социальной помощи; суицид
2.	Поиск социальной поддержки (промежуточный тип)	Потребность в валидации переживаний, восстановление доверия через рассказ; амбивалентность: страх стигматизации сочетается в надеждой на принятие.	Рассказать, найти опору	Авторы отзывов, описывающие опыт раскрытия в ситуациях травматических переживаний.
3.	Активное решение проблемы (продуктивный тип)	Экстернализация вины, конвертация страха в гнев, проблемно-ориентированный копинг, восстановление контроля.	Восстановить справедливость	Главная героиня Яна: вступает в конфронтацию в обидчиками и не замыкается в изоляции.

Важно отметить, что выделенные стратегии совладающего поведения данная типология согласуются в современными представлениями о спектре травматических реакций и расширяют классическую триаду защитного поведения «бей — беги — замри» до пяти базовых этапов ответной реакции: мобилизация (борьба), бегство, замирание, подчинение (коллапс) и обращение за помощью (Бермант-Полякова, 2018, с. 134–152; Малкина-Пых, 2018, с. 56–72).

Заключение и основные выводы

Выделенные в исследовании стратегии

и формы их проявления важны для организации консультативной помощи женщинам, пострадавшим от сексуального насилия.

Анализ практических руководств показывает, что выбор мишеней терапии должен быть дифференцирован в зависимости от доминирующего типа реагирования, то есть, от характера переживаний женщины и ее ориентации на ту или иную стратегию совладания в травмой (Бермант-Полякова, 2018, с. 134–152; Малкина-Пых, 2018, с. 56–72; Ялом & Лесц, 2018; Копылова, Защиринская, 2026).

При работе с женщинами, ориентированными на стратегию «Избегание», центральной задачей консультанта является кризисная интервенция и предотвращение суицидального риска. Необходима бережная работа по выводу клиентки из состояния

диссоциации, например, в использовании техник заземления и ресурсирования, описанных в протоколах работы в травмой (Херман, 2020, с. 202–245; Ван дер Колк, 2020, с. 254–275; Заширинская, 2025). Ключевая задача консультанта — трансформация аутоагрессивного вектора и интернализированной вины клиентки в признание ею ответственности исключительно агрессора.

При работе в женщинами, ориентированными на стратегию «Поиск социальной поддержки» фокусом воздействия становится укрепление коммуникативных навыков и проработка страха стигматизации. Психолог помогает клиентке выстроить безопасный сценарий раскрытия своих переживаний травмы значимым близким и подготовиться к возможным реакциям среды (Hobfoll, 2011, с. 189–202). Особым потенциалом в консультировании таких женщин обладают методы групповой терапии и группы поддержки (Ялом & Лесц, 2019, с. 78–92).

При работе в женщинами, ориентированными на «Активное решение проблемы» основная задача консультанта — это канализировать гнев женщины в конструктивное русло. Целесообразно для решения этой задачи использовать техники ассертивного поведения, направленные на восстановление личных границ и чувства контроля (Петровский, 1996, с. 201–213). В ряде случаев уместно организовать параллельное юридическое сопровождение клиентки в вопросах выбора легитимных способов восстановления справедливости.

Понимание травматических переживаний женщин, переживших сексуальное насилие, а также описание их психологических портретов, открывает возможность для разработки дифференцированных программ психологического консультирования.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о вариативности психологического реагирования женщин на травму сексуального насилия.

Интен-анализ героинь фильма «Когда закончится февраль» и контент-анализ зрительских отзывов позволили подтвердить описанные в научной литературе копинг-стратегии, описать используемые женщинами стратегии совладания: избегание (вплоть до суицида), поиск социальной поддержки и активное решение проблемы.

Полученные результаты анализа поведения женщин, подвергшихся сексуальному насилию, могут быть использованы для организации персонализированной консультативной помощи женщинам. Описание их психологических портретов открывает возможность разработки дифференцированных программ психологической помощи, определения алгоритма и выбора технологии эффективного психологического консультирования.

Литература

Бермант-Полякова, О. В. (2018). *Посттравма: диагностика и терапия. Рабочая тетрадь специалиста*. Санкт-Петербург: Речь.

Ван дер Колк, Б. (2020). *Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть* (Пер. с англ.). Москва: Эксмо.

Васильюк, Ф. Е. (1984). *Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций*. Москва: Издательство МГУ.

Заширинская, О. В. (2025). Социальная изменчивость как предиктор виктимизации личности. В *Психология посттравматического стресса: методология, теория, практика* (С. 345–351). Москва: Институт психологии РАН.

Копылова, К. А., & Заширинская, О. В. (2026). Копинг-стратегии (COPE), воспринимаемый стресс и психотравматический опыт как факторы социально-коммуникативной адаптации студентов. *Обзор педагогических исследований*, 8(3), 54–59.

Малкина-Пых, И. Г. (2018). *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. Москва: Эксмо.

Оценки распространенности насилия в отношении женщин. Доклад Всемирной организации здравоохранения от 19 ноября 2025 г. (2025). <https://www.who.int/publications/i/item/9789240116962>

Петровский, В. А. (1996). *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов-на-Дону: Феникс.

Решетников, М. М. (2019). *Психическая травма: история вопроса и современные представления*. Москва: Юрайт.

Сирота, Н. А., & Ялтонский, В. М. (2001). *Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков*. Москва: Медицина.

Тарабрина, Н. В. (2001). *Практикум по психологии посттравматического стресса*. Санкт-Петербург: Питер.

Тухтаева, Д. А., & Луковцева, З. В. (2024). Психологические особенности взрослых, переживших сексуальное насилие в детском или подростково-юношеском возрасте. *Психология и право*, 14(1), 33–52. doi:10.17759/psylaw.2024140103

Ушакова, Т. Н., Павлова, Н. Д., Латынов, В. В., и др. (2000). *Слово в действии: Интен-анализ политического дискурса*. Санкт-Петербург: Алетейя.

Херман, Дж. (2020). *Травма и исцеление: последствия насилия — от домашнего до политического террора* (Пер. с англ.). Москва: Класс.

Ялом, И., & Лесц, М. (2019). *Групповая психотерапия: теория и практика* (Пер. с англ.). Москва: Академический проект.

Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (Ed.). *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 127–147). Oxford: Oxford University Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.

Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., et al. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107(3), 411–429.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18.

References

- Bermant-Polyakova, O. V.** (2018). *Posttravma: diagnostika i terapiya. Rabochaya tetrad' spetsialista* [Post-trauma: diagnostics and therapy. Specialist's workbook]. Saint Petersburg: Rech'.
- Van der Kolk, B.** (2020). *Telo pomnit vse: kakuyu rol' psikhologicheskaya travma igraet v zhizni cheloveka i kakie tekhniki pomogayut ee preodolet'* [The body keeps the score: the role of psychological trauma in human life and techniques to overcome it] (Trans. from English). Moscow: Eksmo.
- Vasilyuk, F. E.** (1984). *Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii* [Psychology of experiencing: analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Izdatel'stvo MGU.
- Zashchirinskaia, O. V.** (2025). *Sotsial'naya izmenchivost' kak prediktor viktimizatsii lichnosti* [Social variability as a predictor of personal victimization]. In *Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa: metodologiya, teoriya, praktika* (pp. 345–351). Moscow: Institut psikhologii RAN.
- Kopylova, K. A., & Zashchirinskaia, O. V.** (2026). *Koping-strategii (COPE), vosprinimaemyi stress i psikhotravmaticheskii opyt kak faktory sotsial'no-kommunikativnoi adaptatsii studentov* [Coping strategies (COPE), perceived stress, and psychotraumatic experience as factors of students' social-communicative adaptation]. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy*, 8(3), 54–59.
- Malkina-Pykh, I. G.** (2018). *Psikhologicheskaya pomoshch' v krizisnykh situatsiyakh* [Psychological assistance in crisis situations]. Moscow: Eksmo.
- Otsenki rasprostranennosti nasiliya v otnoshenii zhenshchin. Doklad Vsemirnoi organizatsii zdravookhraneniya ot 19 noyabrya 2025 g.** [Estimates of violence against women. World Health Organization report of November 19, 2025]. (2025). <https://www.who.int/publications/i/item/9789240116962>
- Petrovskii, V. A.** (1996). *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektnosti* [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don: Feniks.
- Reshetnikov, M. M.** (2019). *Psikhicheskaya travma: istoriya voprosa i sovremennye predstavleniya* [Psychological trauma: history and modern concepts]. Moscow: Yurait.
- Sirota, N. A., & Yaltonskii, V. M.** (2001). *Koping-povedenie i psikhoprofilaktika psikhosotsial'nykh rasstroistv u podrostkov* [Coping behavior and psychoprophylaxis of psychosocial disorders in adolescents]. Moscow: Meditsina.
- Tarabrina, N. V.** (2001). *Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa* [Workshop on the psychology of post-traumatic stress]. Saint Petersburg: Piter.
- Tukhtaeva, D. A., & Lukovtseva, Z. V.** (2024). *Psikhologicheskie osobennosti vzroslykh, perezvivshikh seksual'noe nasilie v detskom ili podrostkovo-yunosheskom vozraste* [Psychological characteristics of adults who experienced sexual violence in childhood or adolescence]. *Psikhologiya i pravo*, 14(1), 33–52. doi:10.17759/psylaw.2024140103
- Ushakova, T. N., Pavlova, N. D., Latynov, V. V., et al.** (2000). *Slovo v deistvii: Intent-analiz politicheskogo diskursa* [Word in action: Intent-analysis of political discourse]. Saint Petersburg: Aleteiya.
- Kherman, Dzh.** (2020). *Travma i istseleeniye: posledstviya nasiliya — ot domashnego do politicheskogo terrora* [Trauma and recovery: the aftermath of violence — from domestic abuse to political terror] (Trans. from English). Moscow: Klass.
- Yalom, I., & Lests, M.** (2019). *Gruppovaya psikhoterapiya: teoriya i praktika* [Group psychotherapy: theory and practice] (Trans. from English). Moscow: Akademicheskii proekt.
- Hobfoll, S. E.** (2011). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (Ed.). *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 127–147). Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S.** (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.
- Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., et al.** (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107(3), 411–429.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G.** (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. Коррекционная психология

Психолого-педагогическая поддержка педагогов начальной школы в работе с детьми с речевыми нарушениями

УДК 159.99

DOI 10.25991/3033-8794.2026.26.96.011

Харитонов Е. П.,

магистр института
психологии РГПУ
им. А. И. Герцена
evetrova74@icloud.com

Котова С. А.,

кандидат
психологических наук,
доцент кафедры общей
и социальной психологии
РГПУ им. А. И. Герцена,
sa-kotova@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема организации системы психолого-педагогического сопровождения учителей начальных классов, которые осуществляют профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования. Основное внимание было уделено специфике работы в обучающимися, которые имеют речевой дизонтогенез, он выступает деструктивным фактором в процессе школьной адаптации и снижает уровень учебной мотивации. Представлены результаты комплексного эмпирического исследования, которые включают пояснение уровней самооценки (методика «Лесенка» В. Г. Щур) и показателей школьной мотивации младших школьников (методика Н. Г. Лускановой). На основе полученных данных была обоснована и дифференцирована структура программы психологического содействия практикующим педагогам, интегрирующая практико-ориентированные технологии, включая нейрофизиологические и кинезиологические комплексы.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, речевые нарушения, младшие школьники, психологическая поддержка учителей, школьная адаптация, мотивационная сфера, кинезиологические упражнения.

Evgeniya P. Kharitonova

Master of the Institute of Psychology
of the Herzen University of Russia
evetrova74@icloud.com

Svetlana A. Kotova

Ph D., Associate Professor of the Department
of General and Social Psychology of the Herzen
State Pedagogical University of Russia,
sa-kotova@yandex.ru

Psychological and pedagogical support for elementary school teachers in working with children with speech disorders

Для цитирования:

Харитонов Е. П. & Котова С. А. (2026)
Психолого-педагогическая поддержка
педагогов начальной школы в работе
с детьми с речевыми нарушениями.
Психология человека и социальной среды,
1(3), 92–99. doi: 10.25991/3033-8794.2026.26.96.011

Abstract

This article examines the pressing issue of organizing a system of psychological and pedagogical support for primary school teachers who are carrying out their professional activities in the context of inclusive education. The main focus was on the specifics of working with students who have speech dysontogenesis, which acts as a destructive factor in the process of school adaptation and reduces the level of academic motivation. The results of a comprehensive empirical study are presented, which include an explanation of the levels of self-esteem (the “Ladder” method by V. G. Shchur) and the indicators of school motivation in younger schoolchildren (the method by N. G. Luskanova). Based on the data obtained, the structure of the program for psychological support for practicing teachers was substantiated and differentiated; it integrates practice-oriented technologies, including neurophysiological and kinesiological complexes.

Keywords: inclusive educational environment, speech disorders, younger schoolchildren.

Введение

Одним из ведущих векторов модернизации общего образования выступает развитие инклюзивных подходов. Сущность инклюзивного подхода заключается в признании ценности многообразия учащихся и обеспечении равного доступа к качественному обучению для детей, независимо от их физических, интеллектуальных или иных особенностей. Основопологающим международным документом в этой сфере является Саламанкская декларация (UNESCO, 1994). В Российской Федерации правовую основу инклюзии регулирует Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ (ст. 2, 79), а теоретический базис сформирован в трудах таких ученых, как С. В. Алехина, Н. М. Малофеев, Н. М. Назарова и др. Инклюзия предполагает не просто физическое нахождение ребенка в классе (интеграцию), а глубокую трансформацию образовательной среды, адаптацию учебных планов и создание системы междисциплинарного сопровождения.

Среди категорий детей, нуждающихся в специальных условиях обучения, стабильно лидируют учащиеся с разнообразными речевыми патологиями. Согласно данным Министерства просвещения РФ и современным исследованиям (Васильева, 2017), доля детей с выраженными логопедическими проблемами в начальных классах достигает 58%, тогда как несколько десятилетий назад этот показатель не превышал 5–10%. Такой резкий рост распространенности речевого дизонтогенеза обусловлен комплексом факторов — от перинатальных патологий до снижения уровня речевого общения в семьях в эпоху цифровизации.

Речевые нарушения в младшем школьном возрасте имеют широкое разнообразие. Это не только дефекты звукопроизношения (Zashchirinskaja & Kotova, 2020). Дидактическая практика показывает, что большинство нарушений носит системный характер (в частности, общее недоразвитие речи (ОНР), затрагивают лексико-грамматический строй, фонематическое восприятие, аналитико-синтетическую деятельность и, как следствие, препятствуя полноценному освоению письменной речи (чтения и письма) (Филичева & Чиркова, 2017; Защирина, Николаева & Скуратова, 2019). Возникающий коммуникативный барьер провоцирует вторичные нарушения в эмоционально-волевой и личностной сферах: отмечается рост школьной тревожности, снижение самооценки и деформация учебной мотивации, что подтверждается фундаментальными трудами в области специальной педагогики и психологии (Выгодский, 2019; Лалаева, 2015).

Несмотря на широкое распространение в системе школьного образования специализированных логопедических классов, все больше детей

в речевыми нарушениями находятся в общеобразовательных классах. Для учителей начальной школы это становится важным профессиональным вызовом, поскольку они испытывают дефицит специальных логопедических и психологических компетенций для эффективного решения задач инклюзивного образования (Котова, 2020). Таким образом, фиксируется явное противоречие между объективной потребностью в расширении инклюзивной практики и недостаточной разработанностью гибких психолого-педагогических инструментов сопровождения и поддержки этой группы обучающихся. Эта же проблема остро фиксируется и в Республике Узбекистан, где идет активное реформирование системы специального образования. Правовую основу инклюзии в республике составляют новая редакция Закона РУз «Об образовании» (2020 г., № ЗРУ-637) и Постановление Президента РУз № ПП-4860 от 13 октября 2020 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей в особыми образовательными потребностями». Тем не менее, как отмечают узбекские исследователи (Абдуллаева, 2022; Саламова, 2023), педагоги на местах нуждаются в конкретных методических инструментах и технологиях психологической поддержки детей с речевой патологией.

Цель настоящего исследования — теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить потребность детей с речевой патологией в психолого-педагогической поддержке и стабилизации их благополучия в условиях инклюзивного школьного обучения.

Материалы и методы

Экспериментальное исследование реализовывалось на базе общеобразовательной школы № 91 Яккасарайского района г. Ташкента Республики Узбекистан в три последовательных этапа в течение 2025–2026 гг.

Общую выборку исследования составили учащиеся младших классов с верифицированными речевыми нарушениями в количестве 33 человек (14 девочек и 19 мальчиков), обучающиеся в общем потоке, а также учителя начальных классов и родители.

В структуре речевых нарушений выборки преобладали: общее недоразвитие речи (ОНР 3 уровня) — 60,6% (20 человек), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) — 30,3% (10 человек) и иные нарушения речи (включая стертую дизартрию и заикание) — 9,1% (3 человека).

Анализ анамнестических данных показал, что у мальчиков речевые нарушения носят более тяжелый, системный характер (высокая частота сочетанных ОНР 3 уровня и дизартрических компонентов), в то время как у девочек чаще диагностировались изолированные формы речевого недоразвития.

Для объективизации картины детского развития и выделения зон дезадаптации был применен валидный диагностический пакет:

Методика диагностики школьной мотивации (Н. Г. Лусканова) — использовалась для дифференциации уровней адаптационного периода и эмоционального отношения к учебной деятельности.

Методика «Лесенка» (В. Г. Щур) — направлена на выявление специфики самооценки и представлений о системе межличностных отношений в триаде «Я- учитель-родитель».

С целью сопоставления результатов и выявления специфики развития детей в ОВЗ в исследование была включена контрольная группа нормотипичных сверстников в количестве 34 человека (15 девочек и 19 мальчиков), обучающихся в тех же классах.

Процедура качественного и количественного анализа ответов респондентов осуществлялась в применении методов математической статистики.

Для оценки достоверности различий между экспериментальной (дети с речевыми нарушениями) и контрольной (нормотипичные дети) группами был

использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни, предназначенный для сравнения двух независимых выборок по уровню количественного признака.

Расчеты проводились отдельно для всей выборки, а также в дифференциальной по гендерному признаку.

Результаты исследования

Анализ результатов обследования личностной и мотивационной сфер учащихся с речевыми нарушениями выявил выраженные специфические тенденции. Оценка уровня школьной мотивации и успешности адаптации к школе проводилась по опроснику Н. Г. Лускановой.

Итоговый балл ранжировался от выраженной дезадаптации (до 10–14 баллов) до высокого уровня мотивации (25–30 баллов). Результаты количественного распределения испытуемых по уровням учебной мотивации представлены в Таблице 1.

Табл. 1. Количественное распределение испытуемых по уровням учебной мотивации

Категория (уровень)	Диапазон (балла)	Типичные представители	Качественная характеристика	Девочки (%)	Мальчики (%)
Критически низкий / Дезадаптация	10–14	Юсуф (10 б.)	Негативное отношение к школе, выраженный коммуникативный барьер из-за речи	7.1% (1)	15.8% (3)
Внешний / Пограничный	15–19	Мироншох (15 б.), Дилсора (19 б.)	Школа привлекает внеучебными аспектами (перемены, общение)	21.4% (3)	26.3% (5)
Хорошая учебная мотивация	20–24	Рома (20 б.), Лола (22 б.), Радмир (22 б.)	Стабильное отношение, но периодические трудности при выполнении заданий	50.0% (7)	36.8% (7)
Высокий академический потенциал	25–30	Тимур (25 б.), Ширин (27 б.), Рустамбек (27 б.)	Сформированное стремление к познанию, вопреки речевым затруднениям	21.4% (3)	21.1% (4)

Анализ данных, представленных в Табл. 1, показывает, что значительная часть детей находится в зоне пограничного или дезадаптивного риска (суммарно 36.4% всей выборки). При этом у мальчиков риски школьной дезадаптации выражены существенно сильнее: 42,1% мальчиков имеют критический низкий или внешний уровень мотивации, тогда как среди девочек этот показатель составляет 28,5%. Речевой дефект жестко ограничивает коммуникацию: дети с низким баллом демонстрируют деструктивные паттерны ответов: «в школу идти не хочется»,

«желательно, чтобы остались одни перемены».

Далее обратимся к распределению показателей самооценки по методике «Лесенка», дифференцированному по гендерному признаку. Измерение проводилось в условных позициях (ступенях), где 7 — максимально высокая (завышенная) позиция, а 4 — средняя (адекватная/умеренная).

Для выявления специфики детей в речевой патологии сопоставим их результаты в показателях контрольной (нормотипичной) группы (Таблица 2).

Табл. 2. Параметры мотивационной структуры и успешности адаптации учащихся

Степень (позиция)	Эксперим. Девочки (n=14)	Эксперим. Мальчики (n=19)	Контроль Девочки (n=15)	Контроль Мальчики (n=19)	Характеристика
7 ступень	42.9% (6)	21.1% (4)	40.0% (6)	15.8% (3)	Завышенная / компенсаторная
6 ступень	28.6% (4)	5.3% (1)	33.3% (5)	47.4% (9)	Высокая
5 ступень	7.1% (1)	21.1% (4)	26.7% (4)	36.8% (7)	Слегка завышенная / норма
4 ступень	21.4% (3)	52.6% (10)	0.0% (0)	0.0% (0)	Адекватная / критичная
1–3 ступень	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	Заниженная

Применение U-критерия Манна-Уитни для статистической оценки различий между экспериментальной и контрольной группами принесло важные результаты. Для мальчиков различия между экспериментальной и контрольной группами оказались статистически достоверными: эмпирическое значение критерия составило $U=95.5$ при критическом значении $U_{кр}=110$ для $p<0,01$ ($p\text{-value}=0.0107$). Это убедительно доказывает, что мальчики в речевой патологией имеют значимо более низкую, фиксированную на уровне адекватности / критичности самооценку (4-я ступень — 52,6%), чем их нормотипичные сверстники, у которых преобладает высокая и слегка завышенная самооценка (6-я и 5-я ступени — суммарно 84,2%, на 4-й ступени — 0%), признающиеся нормативной для данного возраста.

В то же время для девочек статистически значимых различий обнаружить не удалось: $U=100.0$, $p\text{-value}=0.835$, что значительно превышает порог значимости ($p>0.05$). Это связано в выраженной тенденцией к компенсаторному завышению самооценки у девочек в речевыми нарушениями: 42,9% из них позиционируют себя на 7-й ступени, что сопоставимо

в 40,0% в контрольной группе. Можно предположить, что такое компенсаторное завышение часто маскирует глубокую неуверенность в своих силах, вызванную речевым дефектом, и требует деликатного психологического сопровождения.

Обсуждение результатов

Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о том, что речевая патология выступает первичным деструктивным предиктором, запускающим цепную реакцию психологических трудностей младшего школьника, что в полной мере подтверждает концепцию Л. С. Выготского о первичном дефекте (ограническом речевом нарушении) и вторичных отклонениях в развитии личности и мотивационной сфере. Снижение учебной мотивации у таких детей тесно связано со страхом публичного речевого высказывания (Белимова и др., 2024), боязнью насмешек и осознанием своей коммуникативной несостоятельности.

Статистически доказанные различия в структуре самооценки мальчиков и девочек подчеркивают необходимость дифференцированного подхода в рамках психолого-педагогической поддержки. У мальчиков, которые острее осознают свои дефекты и чаще фиксируются на адекватной, но субъективно болезненной 4-й ступени (52,6%), формируется субклинический уровень тревожности. Они замыкаются в себе, демонстрируют пассивность на уроках. Девочки же чаще используют стратегию псевдокомпенсации демонстрируя демонстративно завышенную самооценку (42,9% на 7-й ступени), что снижает их критичность к учебным ошибкам и мешает планомерной коррекционной работе. Таким образом, обе группы учащихся находятся в ситуации психологического неблагополучия, хотя внешние проявления этого состояния кардинально различаются.

Заключение

Организация комплексной психолого-педагогической поддержки обучающихся начальных классов выступает стержневым условием успешности инклюзивного образования не только в России, но и в Узбекистане.

Проведенный анализ мотивационной и личностной сфер младших школьников в речевыми нарушениями в узбекской школе доказал наличие прямой зависимости между их адаптацией и стилем педагогического взаимодействия. Считаем возможным в ходе дальнейшей исследовательской работы распространить данные результаты и на ситуацию в российских школах.

По результатам исследования можно сформулировать конкретные задачи психолого-педагогической поддержки группы обучающихся в речевыми нарушениями в инклюзивной массовой образовательной практики начальной школы:

- снижение уровня школьной тревожности, преодоления «страха речи» у мальчиков посредством создания ситуации успеха на уроках, совместного со сверстниками выступления и пр.;
- формирование адекватных критериев самооценивания в учебной деятельности;
- развитие коммуникативной компетентности и навыков позитивного межличностного взаимодействия в инклюзивном классе;
- преодоление профессионального дефицита специальных логопедических и психологических компетенций у учителей начальных классов;
- расширение поля деятельности педагога-психолога, курирующего инклюзивный класс.

В решении указанных выше проблем обучающихся в речевыми дефектами может помочь

интеграция в образовательный процесс кинезиологических и нейропсихологических упражнений (Сиротюк, 2001; Семенович, 2007; Архипов, 2020). Такая специализированная помощь позволит не только оптимизировать психомоторную сферу детей в речевыми дефектами, но и существенно повышает их учебную мотивацию, создавая бережную и поддерживающую образовательную среду.

Литература

- Абдуллаева, Г. С.** (2022). *Диагностика детей в проблемах в развитии*. Ташкент: Tafakkur.
- Алехина, С. В., & Быстрова, Ю. А.** (2024). *Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации*. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ.
- Архипов, Б. А.** (2020). *Зрительномоторное онтогенетическое пространство. Методическое руководство для психологов и педагогов*. Москва: Логомаг.
- Белимова, П. А., Защирина, О. В., Турчанинов, Е. Е., и др.** (2024). Проявления психологических защит в декодировании графических средств коммуникации у лиц в нарушении интеллекта. *Общество: социология, психология, педагогика*, (5), 34–42.
- Выготский, Л. С.** (2019). *Основы дефектологии*. Санкт-Петербург: Лань.
- Защиринская, О. В., Николаева, Е. И., & Скуратова, К. А.** (2019). Стратегии анализа текста детьми в нарушениями навыков чтения. В *Центральные механизмы речи* (С. 43). Санкт-Петербург: ВВМ.
- Котова, С. А.** (2020). Готовность учителя к психолого-педагогическому сопровождению школьников в инклюзивной образовательной среде. В *Комплексное сопровождение детей в ограниченных возможностях здоровья в инклюзивном образовании* (С. 12–19). Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена.
- Котова, С. А.** (2018). *Инклюзивная образовательная среда: вопросы организации и психолого-педагогического сопровождения*. Санкт-Петербург: Имотон.
- Лалаева, Р. И., & Венедиктова, Л. В.** (2015). *Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников*. Санкт-Петербург: СОЮЗ.
- Лусканова, Н. Г.** (2019). *Методы исследования школьной мотивации младших школьников*. Москва: Педагогика.
- Малофеев, Н. Н.** (2019). Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. *Воспитание и обучение детей в нарушениями развития*, (6), 3–10.
- Розанчугова, Н. В.** (2021). *Методы исследования детей в обучении*. Москва: Фолиум.
- Саламова, Ф. Х., & Куантканова, А. Б.** (2023). Развитие инклюзивного образования в Узбекистане: опыт и перспективы. *Научный импульс*, (12), 45–51.
- Семенович, А. В.** (2007). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза*. Москва: Генезис.
- Сиротюк, А. Л.** (2001). *Обучение детей в учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей*. Москва: ТЦ Сфера.
- Филичева, Т. Б., & Чиркина, Г. В.** (2017). *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста*. Москва: Айрис-пресс.

Щур, В. Г. (2021). Методика «Лесенка». В *Диагностика развития личности младшего школьника* (С. 45–52). Москва: Педагогика.

Zashchirinskaia, O. V., & Kotova, S. A. (2020). Wzorce aktywnosci okoruchowej u uczniow klas mlodszych z dysleksja podczas czytania tekstow w roznym formatach wizualnych. In *Widzę, więc wiem* (pp. 283–299). Poznań: Wydawnictwo Naukowe.

References

Abdullaeva, G. S. (2022). *Diagnostika detei s problemami v razvitii* [Diagnosis of children with developmental problems]. Tashkent: Tafakkur.

Alekhina, S. V., & Bystrova, Yu. A. (2024). *Otsenka inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy v obrazovatel'noi organizatsii* [Assessment of an inclusive educational environment in an educational organization]. Moscow: FGBOU VO MGPPU.

Arkhipov, B. A. (2020). *Zritel'nomotornoe ontogeneticheskoe prostranstvo. Metodicheskoe rukovodstvo dlya psikhologov i pedagogov* [Visuomotor ontogenetic space. A methodological guide for psychologists and educators]. Moscow: Logomag.

Belimova, P. A., Zashchirinskaia, O. V., Turchaninov, E. E., et al. (2024). *Proyavleniya psikhologicheskikh zashchit v dekodirovanii graficheskikh sredstv kommunikatsii u lits s narusheniem intellekta* [Manifestations of psychological defenses in decoding graphic means of communication in individuals with intellectual disabilities]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, (5), 34–42.

Filicheva, T. B., & Chirkina, G. V. (2017). *Ustranenie obshchego nedorazvitiya rechi u detei doskol'nogo vozrasta* [Eliminating general speech underdevelopment in preschool children]. Moscow: Airis-press.

Kotova, S. A. (2020). *Gotovnost' uchitelya k psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu shkol'nikov v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede* [A teacher's readiness for psychological and pedagogical support of schoolchildren in an inclusive educational environment]. In *Kompleksnoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnom obrazovanii* (pp. 12–19). Saint Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena.

Kotova, S. A. (2018). *Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda: voprosy organizatsii i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya* [Inclusive educational environment: issues of organization and psychological and pedagogical support]. Saint Petersburg: Imaton.

Lalaeva, R. I., & Venediktova, L. V. (2015). *Diagnostika i korrektsiya narushenii chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov* [Diagnosis and correction of reading and writing disorders in younger schoolchildren]. Saint Petersburg: SOYuZ.

Luskanova, N. G. (2019). *Metody issledovaniya shkol'noi motivatsii mladshikh shkol'nikov* [Methods for studying school motivation in primary school children]. Moscow: Pedagogika.

Malofeev, N. N. (2019). *Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoi sotsial'noi politiki* [Inclusive education in the context of modern social policy]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya*, (6), 3–10.

Rozanchugova, N. V. (2021). *Metody issledovaniya detei s trudnostyami v obuchenii* [Methods for studying children with learning difficulties]. Moscow: Folium.

Salamova, F. Kh., & Kuantkanova, A. B. (2023). *Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Uzbekistane: opyt i perspektivy* [Development of inclusive education in Uzbekistan: experience

and prospects]. *Nauchnyi impul's*, (12), 45–51.

Semenovich, A. V. (2007). *Neiropsikhologicheskaya korrektsiya v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza* [Neuropsychological correction in childhood. The method of substituting ontogenesis]. Moscow: Genezis.

Sirotyuk, A. L. (2001). *Obuchenie detei s uchetom psikhofiziologii: Prakticheskoe rukovodstvo dlya uchitelei i roditelei* [Teaching children taking psychophysiology into account: A practical guide for teachers and parents]. Moscow: TTs Sfera.

Shchur, V. G. (2021). *Metodika "Lestenka"* [The "Ladder" technique]. In *Diagnostika razvitiya lichnosti mladshago shkol'nika* (pp. 45–52). Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (2019). *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Saint Petersburg: Lan'.

Zashchirinskaia, O. V., Nikolaeva, E. I., & Skuratova, K. A. (2019). *Strategii analiza teksta det'mi s narusheniyami navykov chteniya* [Strategies for text analysis by children with reading disabilities]. In *Tsentral'nye mekhanizmy rechi* (p. 43). Saint Petersburg: VVM.

Zashchirinskaia, O. V., & Kotova, S. A. (2020). Wzorce aktywnosci okoruchowej u uczniow klas mlodszych z dysleksja podczas czytania tekstow w roznym formatach wizualnych. In *Widzę, więc wiem* (pp. 283–299). Poznań: Wydawnictwo Naukowe.

К вопросу совершенствования психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов

Кирилова С. А.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Россия, Санкт-Петербург, svt-71@mail.ru

УДК 37.015.3

DOI 10.25991/3033-8794.2026.78.42.012

Аннотация

В статье представлены результаты изучения актуального состояния готовности педагогов к профессиональной деятельности, теоретико-методологическое обоснование и результаты апробации модели системы психолого-педагогического сопровождения их профессионально-личностного развития. В ходе исследования изучалась удовлетворенность педагогами осуществляемой профессиональной деятельностью, которая выступает интегративным показателем отношения человека к профессии. Впервые проведено комплексное, системное изучение состояния профессионально-психологических компонентов готовности педагогов к деятельности, детерминирующих ее успешность, предложены пути, методы и средства психолого-педагогического сопровождения их развития. Исследование показало необходимость и значимость организации целенаправленной системной работы по формированию у педагогов осознанного стремления к постоянному развитию и деятельности по совершенствованию личностных качеств и профессиональных компетенций. Основу такой работы должно составлять психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, готовность педагогов к профессиональной деятельности; профессионально-личностное развитие педагога, психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов.

Svetlana A. Kirilova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Psychology,
St. Petersburg Academy of Sciences
postgraduate pedagogical education
named after K. D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
svt-71@mail.ru_

Для цитирования:

Кирилова С. А. (2026) К вопросу совершенствования психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов. *Психология человека и социальной среды*, 1(3), 99–106. doi: 10.25991/3033-8794.2026.78.42.012

On improving psychological and pedagogical support for the professional and personal development of teachers

Abstract

The article presents the results of studying the current state of teachers' readiness for professional activity, theoretical and methodological justification and the results of testing the model of the system of psychological and pedagogical support for their professional and personal development. The study examined teachers' satisfaction with their professional activities, which is an integrative indicator of a person's attitude to the profession. For the first time, a comprehensive, systematic study of the state of professional and psychological components of teachers' readiness for activity, determining its success, was conducted, ways, methods and means of psychological and pedagogical support for their development. The study has shown the need and importance of organizing purposeful systematic work to form teachers' conscious desire for continuous development and activities to improve personal qualities and professional competencies. The basis of such work should be psychological and pedagogical support for the professional and personal development of teachers.

Keywords: professional and pedagogical activity, teachers' readiness for professional activity; professional and personal development of a teacher, psychological and pedagogical support for professional and personal development of teachers.

Введение и постановка проблемы

Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная подготовленность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры, и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения профессиональной компетентности (Воевода & Воленко, 2023; Ефимова, Сорокин & Грибовский, 2021; Мелетичев & Шингаев, 2014; Шингаев, Юркова, Бунакова & Каликина, 2021; Заширинская, 2022).

Рассматривая проблему профессионально-личностного роста педагога, необходимо понимать структуру педагогической деятельности и субъективные (психические) свойства педагога, опираясь на которые можно влиять на процесс и результат профессионально-личностного развития педагога.

В литературе традиционно педагогическая деятельность рассматривается как многокомпонентная структура, включающая различные блоки (Табл. 1): гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный (Кузовлев, 2000); проектировочный (умения целеполагания), информационный, прогностический, конструктивный (умения принимать решения), организаторский, коммуникативный, контрольно-оценочный и коррекционный (Щербаков, 1967); презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий (Геницинский, 1992); логико-методологический, психолого-дидактический и технологический (Иванов, 1998).

В статье Ефимовой Г. З., Сорокина А. Н., Грибовского М. В. подчеркивается, что сравнительный анализ исследовательских подходов позволяет выявить лишь неструктурированный перечень компетенций. Тем не менее авторы все же обозначают спектр значимых личностных качеств и компетенций: общая эрудированность, методологические навыки, мотивация к педагогической работе, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, харизматичность и современность в общении, справедливость, критическое мышление, рефлексия. Авторы также отмечают, что успешность педагогической деятельности определяется работоспособностью, самоконтролем, аналитическими навыками, умением работать в коллективе, соблюдением профессиональной этики (Ефимова, Сорокин & Грибовский, 2021).

Значительное число исследователей, изучавших проблему эффективности и качества профессиональной деятельности, отмечали значимость такой личностной характеристики личности, как мотивационная направленность (Мелетичев, 2014). Успешность педагогической деятельности обуславливается

прежде всего качественной (содержательной) характеристикой мотивов по принципу внутренней и внешней мотивации. Если для учителя педагогическая деятельность значима сама по себе, он получает от нее удовлетворение, стремится самореализоваться именно в ней, то правомерно вести речь о наличии у него внутренней мотивации. Если же педагогическая деятельность побуждается мотивами заработка, престижа и т.д., то речь идет о внешней мотивации (Кузьмина, 2013).

В числе факторов, детерминирующих успешность деятельности педагога, важное место занимает его профессиональное здоровье, а также эмоциональный интеллект (Шингаев, Юркова, Бунакова & Каликина, 2021; Заширинская, 2022).

В ряде исследований обращается внимание на зависимость успешности педагогической деятельности от уровня развития субъективных умений: дидактических, экспрессивных (речевых), перцептивных, суггестивных, академических (Ганоболин, 1965); информационных, мобилизующих, развивающих и ориентирующих (Якунин, 1998; Заширинская, 2016); тип направленности; уровень способностей, компетентность (Кузьмина, 1993).

В. А. Сластенин, рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения типовых и оригинальных задач, разделяет ее на четыре этапа, каждому из которых соответствуют определенные педагогические умения. Первый этап — анализ педагогической ситуации, проектирование результатов и планирование педагогических воздействий; второй этап — конструирование и организация учебно-воспитательного процесса; третий — регулирование и корректирование педагогического процесса; четвертый — итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач (Сластенин, 2013). Каждый из этих подходов интересен и отражает специфику рассмотрения проблемы. Из таблицы видно, что подходы не противоречат, а дополняют друг друга. Обобщая изложенные подходы, можно заключить, что в качестве наиболее часто называемых значимых факторов, детерминирующих успешность профессионально-педагогической деятельности, авторы называют:

- профессиональные знания и умения,
- психолого-педагогические знания и умения,
- организаторские и коммуникативные умения,
- педагогическую направленность,
- личностные качества педагога.

Однако получившийся перечень не в полной мере отражает содержание профессионально-педагогической деятельности и должен быть дополнен таким компонентом, как способность к педагогическому творчеству, тесно связанному в профессионализмом педагога.

Табл. 1. Педагогическая деятельность как многокомпонентная структура (по данным литературы)

Автор	Блоки (компоненты, субъективные умения)
Кузовлев, 2000	гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный
Щербаков, 1967	проектировочный (умения целеполагания), информационный, прогностический, конструктивный (умения принимать решения), организаторский, коммуникативный, контрольно-оценочный, коррекционный
Геницинский, 1992	презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий
Иванов, 1998	логико-методологический, психолого-дидактический и технологический
Ефимова в соавт., 2021	общая эрудированность, методологические навыки, мотивация к педагогической работе, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, харизматичность и современность в общении, справедливость, критическое мышление, рефлексия; работоспособность, самоконтроль, аналитические навыки, умение работать в коллективе, соблюдение профессиональной этики
Мелетичев, Шингаев, 2014	Мотивационная направленность (внутренняя и внешняя мотивация)
Шингаев в соавт., 2021	профессиональное здоровье, эмоциональный интеллект
Ганоболлин, 1965	субъективные умения: дидактические, экспрессивные (речевые), перцептивные, суггестивные, академические
Якунин, 1998	субъективные умения: информационные, мобилизующие, развивающие, ориентирующие
Кузьмина, 1993	субъективные умения: тип направленности; уровень способностей, компетентность
Сластенин, 2013	педагогические умения: анализ педагогической ситуации, проектирование результатов и планирование педагогических воздействий; конструирование и организация учебно-воспитательного процесса; регулирование и корректирование педагогического процесса; итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач

Следует добавить, что в последнее время сформировалась тенденция включать системы компонентов профессионально-личностного развития педагогов в рабочие программы повышения квалификации (Лапковская, 2026), обозначать в той или иной форме эти качества педагогов в сценариях мастер-классов (Сеничева, 2021; Птицына, 2021; Лапковская, 2023).

В целом программы повышения квалификации ориентированы на развитие свойств, обуславливающих успешность педагогической деятельности, что позволяет повышать готовность (мотивационную, когнитивную, операционно-деятельностную) к работе в образовательных учреждениях (Кирилова, 2013).

В качестве основы концепции профессионального развития личности традиционно рассматривается положение о том, что характер выбора жизненного и профессионального пути определяется внутренней позицией личности. Безусловно

соглашаясь в такой позиции, важно обратить внимание на наличие значимых ограничений для действительной свободы выбора педагогами путей личностного-профессионального развития, связанных в принципами функционирования образовательных систем. В числе наиболее существенных ограничений такого рода можно назвать:

- высокую профессиональную нагрузку, усугубляющуюся выполнением многочисленных дополнительных задач и поручений;
- недостаточную осведомленность о возможностях прохождения курсов переподготовки и повышения квалификации;
- не согласованные в самими педагогами решения руководства образовательных учреждений о направлении их на курсы повышения квалификации;
- возложение на педагогов дополнительных

задач в период обучения на курсах повышения квалификации;

- отсутствие возможностей для поддержания физического и психического здоровья и ряд других.

Все эти ограничения приводят к снижению у педагогов мотивации и целеполагания — как значимых компонентов системы личностно-профессионального развития (Ефимова и соавт., 2021; Кирилова, 2013; Мелетичев & Шингаев, 2014; Шингаев, в соавт., 2021). В таких условиях действительно работать сложно, личностно-профессиональное развитие становится проблемным. Возникает необходимость организации целенаправленной и системной работы, включающей психологическое сопровождение, направленное на развитие мотивации и целеполагания как основы активных действий педагогических работников по самосовершенствованию, как осознание ими себя в качестве субъекта личностно-профессионального развития.

Авторская позиция и модель психолого-педагогического сопровождения

В основе нашей позиции, направленной на разработку модели психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов лежит ряд положений. Основными из них являются:

во-первых, использование системного подхода в анализе педагогической деятельности, который в данном случае является наиболее перспективным направлением научного анализа;

во-вторых, понимание цели педагогической деятельности как основного, системообразующего ее фактора; целью педагогической деятельности в нашем понимании является результат, выражающийся в наличии у педагога профессионально важных и социально значимых качеств личности, необходимых как для успешной профессиональной деятельности, так и для достойной жизни в обществе;

в-третьих, рассматривая профессионально-педагогическую деятельность как систему, которую составляют структурные и функциональные компоненты, мы считаем, что она включает нормативно-содержательную (профессиональные и должностные требования), социально-педагогическую (осуществление процессов обучения, воспитания и развития в образовательной организации) и функционально-психологическую (психическое здоровье и личностное благополучие) составляющие, находящиеся

в единстве и взаимосвязи.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов рассматривается нами как специфический вид деятельности по созданию условий для активизации институциональных и личностных ресурсов, необходимых для формирования и качественного развития у педагогов основных компонентов готовности к реализации трудовых функций в изменяющихся социально-психологических и организационно-педагогических условиях.

К институциональным ресурсам мы относим:

- социально-психологическую и организационно-педагогическую среду профессиональной деятельности и профессионального развития,
- содержание и технологии повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов,
- мероприятия по повышению образовательного и культурного уровня во внутришкольном пространстве,
- организацию труда и отдыха педагогов,
- мотивацию и стимулирование профессионального развития педагога в образовательных организациях.

Личностные ресурсы составляют:

- мотивы выбора и осуществления педагогической деятельности,
- социальный и профессиональный статус педагога,
- коммуникативная компетентность и особенности ее реализации в педагогическом общении,
- профессиональное здоровье,
- удовлетворенность педагогическим трудом,
- педагогический опыт,
- мотивы и цели профессионального развития,
- социально-психологические установки,
- профессионально-личностные позиции,
- волевые особенности,
- деятельностно-значимые свойства личности.

В совокупности институциональные и личностные ресурсы мы объединяем в авторской модели психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов. Целью разработки такой модели является обозначение условий для развития у педагогов профессиональной и личностной готовности к организации и осуществлению мероприятий учебной и воспитательной работы, обеспечивающей высокое качество образовательного процесса.

Субъектами реализации предлагаемой модели выступает ряд специалистов, осуществляющих планирование, организацию и проведение мероприятий по психолого-педагогическому обеспечению профессионально-личностного развития педагогов.

Объекты модели — это педагоги образовательных организаций, то есть носители профессионально-личностного сознания, характерного для данной категории работников. В контексте предлагаемой модели педагоги, достигнувшие высокого уровня профессионального и личностного развития, могут рассматриваться уже в качестве субъектов ее реализации.

Компонентами модели системы психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития педагогов являются:

1. диагностика, анализ и оценка актуального состояния профессиональной и личностной готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности;
2. использование мотивационного потенциала учебных занятий при прохождении педагогами курсов повышения квалификации (профессиональной переподготовки);
3. создание материальных и социально-психологических условий профессионально-личностного развития педагогов;
4. индивидуальные психолого-педагогические воздействия на педагогов, направленные на формирование у них мотивации профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития;
5. стимулирование самосовершенствования профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития педагогов;
6. поддержание личностных ресурсов педагогов, позволяющее на достаточном уровне реагировать на быстро изменяющуюся профессиональную среду (среди личностных ресурсов одним из важнейших мы считаем профессиональное здоровье);
7. анализ и оценка результативности и эффективности разработанной модели, проводимые в формате включенного наблюдения и само / взаимооценивания в ходе профессиональной деятельности и / или занятий при прохождении дополнительных профессиональных программ.

Базой для разработки и апробации модели психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития педагогов выступило ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского.

Организация исследования

Для дополнения теоретико-методологического обоснования модели системы психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов проведено

исследование, цель которого — изучение актуального состояния мотивационной готовности педагогов к профессиональной деятельности.

Базой для проведения исследования явились государственные общеобразовательные учреждения, подчиненные Комитету по образованию Правительства Санкт-Петербурга. В эмпирической части научно-исследовательской работы приняли участие 455 педагогов 62 образовательных учреждений Санкт-Петербурга.

В исследовании принимали участие только те педагоги, которые имели стаж педагогической деятельности от 3 лет и выше, а стаж работы в данном ОУ — более 1 года. Среди общего числа респондентов классное руководство имеет 55% педагогов, не имеют — 45%. По ступеням образования выборка имеет следующий состав: работают в начальной школе — 25%, в основной — 30%, в основной и старшей — 22%, в старшей — 11%, во всех параллелях (1–11 кл) — 14%. Выборка позволяет распространить полученные в ходе экспериментальной работы результаты на генеральную совокупность представителей данной профессиональной группы в Санкт-Петербурге.

Исследование носило комплексный характер, проводилось в течение двух лет (2022–2024 гг.) в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования, в качестве методического инструментария были использованы методы анализа документов, опроса, наблюдения, психологического тестирования.

Результаты исследования

Проведенное исследование показало более широкие возможности, чем ранее считалось, системы дополнительного образования. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения дала положительную динамику в повышении компонентов готовности педагогов к профессиональной деятельности.

Количество педагогов в мотивацией к профессиональному развитию возросло на 16%. Реализация программы способствовала развитию эмоциональной зрелости педагогов, их активности, способности сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Показатели по высокому уровню общего волевого самоконтроля выросли до 76%. До 51% возросло количество педагогов в высоком уровне настойчивости, до 79% — в высоком уровне самообладания.

Снизился процент педагогов, которые были ориентированы только на прямое денежное вознаграждение, в выраженной потребности в признании и тенденции оказать давление на коллектив, навязать свое мнение, часто не прислушиваясь к мнению коллег — 20% педагогов. Увеличилось количество

педагогов, заинтересованных в решении рабочих моментов, ориентации на деловое сотрудничество, добросовестности при выполнении работы, продуктивном общении в коллективе, самостоятельности, сдержанности, уверенности в себе, зрелости — 41%.

Самые заметные изменения произошли в системе развития эмоционального интеллекта педагогических работников, что, в одной стороны, было вызвано их неподдельным, искренним интересом к этой теме, общим высоким мотивационным фоном, а в другой стороны, заметными позитивными изменениями и пользой, получаемой педагогами, причем не только в профессиональной сфере, но и в личной жизни. Возросло понимание педагогами чужих эмоций (обучающихся, коллег, родителей обучающихся) и своих эмоций. На уровне тенденций увеличились возможности педагогов по управлению эмоциями других людей — 20%, управлению своими эмоциями — 34%.

Обсуждение результатов исследования

Полученные в исследовании данные показали, что в ходе реализации программы отмечается положительная динамика в развитии таких важных профессиональных характеристик как уровень общего волевого самоконтроля, настойчивости и самообладания, улучшились показатели по гибкости поведения, снижении лабильности и импульсивности, повышении общего фона активности и работоспособности, снижении тенденции к росту количества педагогов в эмоциональным и профессиональным выгоранием. Кроме того, изменились тенденции в гуманистической ориентации личности: приоритетными стали стремление поддерживать гармоничные отношения в окружающими и вносить вклад в общее дело.

Представленные результаты апробирования разработанной модели системы психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования показали ее достаточную эффективность в условиях ограниченного количества временных ресурсов. Безусловно, в рамках курсов невозможно осуществить кардинальные изменения и некоторые результаты показывают положительную динамику лишь на уровне тенденции. В связи в этом необходима дальнейшая работа по проведению мероприятий предлагаемой системы, расширение спектра образовательных организаций их реализующих, усиление компонентов психологического интерактивного обучения.

Литература

- Воевода, Е. В., & Воленко, О. И.** (2023). Профессионально-личностное развитие преподавателя средствами дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*, (6), 342–345.
- Геницинский, В. И.** (1992). *Основы теоретической педагогики*. Санкт-Петербург: СПбГУ.
- Ефимова, Г. З., Сорокин, А. Н., & Грибовский, М. В.** (2021). Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции. *Образование и наука*, 23(1), 202–230.
- Защиринская, О. В., & Морарь, И. Т.** (2016). Особенности профессионального выгорания у педагогов различных типов образовательных учреждений. В М. Г. Чухрова, О. А. Белобрыкина (ред.). *Инновации в медицине, психологии и педагогике* (С. 154–159). Муй Нэ, Вьетнам: Немо Пресс.
- Защиринская, О. В., & Парфенова, О. А.** (2022). Динамика адаптации педагогов специальных школ к коммуникативным стрессам социального генеза. *Общество: социология, психология, педагогика*, (4), 59–65.
- Иванов, В.** (1998). Моделирование педагогической деятельности. *Высшее образование в России*, (4).
- Кирилова, С. А.** (2013). Формирование готовности к профессиональной деятельности у будущих офицеров силовых структур (Автореф. дис. канд. пед. наук). <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnoj-deyatelnosti-u-buduwih-oficerov.html>
- Кузовлев, В. П.** (2000). Преподавание в вузе: наука и искусство. *Педагогика*, (1).
- Кузьмина, Н. В.** (1989). *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища*. Москва: Высшая школа.
- Кузьмина, Н. В., & Реан, А. А.** (1993). *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург; Рыбинск: Б. и.
- Лапковская, С. А.** (2023). Открытый мастер-класс: от идеи к авторской модели: рабочая тетрадь слушателя. Новосибирск: ГАУК НСО НГОНБ.
- Лапковская, С. А.** (2026). Профессионально-личностное развитие педагога дополнительного образования в современном конкурсном пространстве. Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. <https://nirkipro.ru/download/8656-125-21365/>
- Мелетичев, В. В., & Шингаев, С. М.** (2014). *Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика*. Санкт-Петербург: АППО.
- Птицына, Е. В.** (2021). Мастер-классы в технологическом образовании: особенности их организации в позиции деятельностного подхода. *Преподаватель XXI век*, (2–1), 145–155.
- Сеничева, Ю. А.** (2021). Мастер-класс как эффективная форма представления педагогических практик. *Организационно-методическое письмо*. Владивосток: ГАУ ДПО ПК ИРО.
- Сластенин, В. А.** (2013). *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва: Академия.
- Шингаев, С. М., Юркова, Е. В., Бунакова, А. В., & Каликина, С. А.** (2021). Формирование и развитие эмоционального интеллекта в образовательном процессе. Санкт-Петербург: АППО.

Якунин, В. А. (1988). *Обучение как процесс управления. Психологические аспекты*. Ленинград: Просвещение.

References

Efimova, G. Z., Sorokin, A. N., & Gribovskiy, M. V. (2021). *Ideal'nyy pedagog vysshey shkoly: lichnostnyye kachestva i sotsial'no-professional'nyye kompetentsii* [The ideal higher school teacher: personal qualities and socio-professional competencies]. *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*, 23(1), 202–230.

Genitsinsky, V. I. (1992). *Osnovy teoreticheskoy pedagogiki* [Fundamentals of theoretical pedagogy]. Saint Petersburg: SPbGU.

Ivanov, V. (1998). *Modelirovanie pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Modeling of pedagogical activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, (4).

Kirilova, S. A. (2013). *Formirovanie gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti u budushchikh ofitserov silovykh struktur* [Formation of readiness for professional activity among future officers of law enforcement agencies] (Extended abstract of candidate dissertation). <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnoj-deyatelnosti-u-buduvih-oficerov.html>

Kuzmina, N. V. (1989). *Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha* [Professionalism of the activity of a teacher and master of industrial training in vocational schools]. Moscow: Vysshaya shkola.

Kuzmina, N. V., & Rean, A. A. (1993). *Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Professionalism of pedagogical activity]. Saint Petersburg; Rybinsk: B. i.

Kuzovlev, V. P. (2000). *Prepodavanie v vuze: nauka i iskusstvo* [Teaching at a university: science and art]. *Pedagogika [Pedagogy]*, (1).

Lapkovskaya, S. A. (2023). *Otkrytyy master-klass: ot idei k avtorskoy modeli: rabochaya tetrad' slushatelya* [Open master class: from idea to author's model: listener's workbook]. Novosibirsk: GAUK NSO NGONB.

Lapkovskaya, S. A. (2026). *Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya v sovremen-nom konkursnom prostranstve* [Professional and personal development of a supplementary education teacher in the modern competitive environment]. Novosibirsk: Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators. <https://nikipro.ru/download/8656-125-21365/>

Meletichev, V. V., & Shingaev, S. M. (2014). *Motivatsiya professional'noy deyatel'nosti i professional'noe vygoranie pedagogov: teoriya, diagnostika, vzaimosvyaz', profilaktika* [Motivation of professional activity and professional burnout of teachers: theory, diagnostics, relationship, prevention]. Saint Petersburg: APPO.

Ptitsyna, E. V. (2021). *Master-klassy v tekhnologich-eskom obrazovanii: osobennosti ikh organizatsii s pozitsii deyatel'nostnogo podkhoda* [Master classes in technology education: features of their organization from the perspective of the activity approach]. *Prepodavatel' XXI vek [Teacher of the 21st Century]*, (2–1), 145–155.

Senicheva, Yu. A. (2021). *Master-klass kak effektivnaya forma predstavleniya pedagogicheskikh praktik. Organizatsionno-metodicheskoe pis'mo* [Master class as an effective form of presenting pedagogical practices. Organizational and methodological letter]. Vladivostok: GAU DPO PK IRO.

Shingaev, S. M., Yurkova, E. V., Bunakova, A. V.,

& Kalikina, S. A. (2021). *Formirovanie i razvitie emotsional'nogo intellekta v obrazovatel'nom protsesse* [Formation and development of emotional intelligence in the educational process]. Saint Petersburg: APPO.

Slastenin, V. A. (2013). *Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoy shkoly v protsesse professional'noy podgotovki* [Formation of the personality of a Soviet school teacher in the process of professional training]. Moscow: Akademiya.

Voevoda, E. V., & Volenko, O. I. (2023). *Professional'no-lichnostnoe razvitie prepodavatelya sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Professional and personal development of a teacher by means of additional professional education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of Science, Culture, Education]*, (6), 342–345.

Yakunin, V. A. (1988). *Obuchenie kak protsess upravleniya. Psikhologicheskie aspekty* [Learning as a management process. Psychological aspects]. Leningrad: Prosveshchenie.

Zashchirinskaia, O. V., & Morar, I. T. (2016). *Osobennosti professional'nogo vygoraniya u pedagogov razlichnykh tipov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Features of professional burn-out among teachers of various types of educational institutions]. In M. G. Chukhrova & O. A. Belobrykina (Eds.). *Innovatsii v meditsine, psikhologii i pedagogike* [Innovations in medicine, psychology and pedagogy] (pp. 154–159). Mui Ne, Vietnam: Nemo Press.

Zashchirinskaia, O. V., & Parfenova, O. A. (2022). *Dinamika adaptatsii pedagogov spetsial'nykh shkol k kommunikativnym stressam sotsial'nogo geneza* [Dynamics of adaptation of special school teachers to communicative stresses of social origin]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy]*, (4), 59–65.

ВЫПУСК №3

ТОМ 1

ИЗДАЁТСЯ

4 РАЗА В ГОД

С 2026 ГОДА



Учредитель
ООО «ЦЕНТР СОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЮ»

Издатель:
АНО ВО «Русская христианская гуманитарная академия
имени Ф. М. Достоевского»

Электронный научный журнал.
Издается с 2026 года.
Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации
СМИ ЭЛ № ФС 77 — 91778 от 17.06.2026
Дата публикации: 30.06.2026

ISSN 3033-8794
DOI 3-го выпуска: 10.25991/3033-8794.2026.70.43.013

Адрес редакции:
Наб. реки Фонтанки, 15. Санкт-Петербург, 191023
Телефон редакции: +7-812-570-02-36
e-mail: shakhanovpk@mail.ru
<https://journal-psychology.ru>

© «Психология человека и социальной среды», 2026
© Авторы выпуска, 2026

