Правительство Санкт-Петербурга

Комитет по образованию

Государственное
бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского

Институт управления образованием
Кафедра психологии

Учреждение образования
Витебский государственный университет
им. П.М. Машерова
Витебск, Беларусь

# Служба практической психологии в системе образования: *векторы профессионального развития*

# *Practical Psychological Assistance in Education System*

Санкт-Петербург, 2025 г.

**УДК: 159.9**

**Служба практической психологии в системе образования: *векторы профессионального развития*. *Practical Psychological Assistance in Education System.*** Материалы XXIX всероссийской научно-практической конференции с международным участием 13-14 февраля 2025 г. / Под общей редакцией Г.Л.Бардиер. – СПб.: СПб АППО, 2025. - 297 с.

Редакционная коллегия:
Шингаев С.М.,
Бардиер Г.Л.,
Кирилова С.М.,
Думчева А.Г.,
Солдатова Г.В..

Печатается по п. 5.36 плана работы СПб АППО им. К.Д. Ушинского на 2025 г.

**Рецензенты:**

**Даутова Ольга Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики СПб АППО имени К.Д.Ушинского

**Комова Олеся Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Северо-Западного университета, Санкт-Петербург

В сборник включены статьи участников XXIX всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной обсуждению актуальных задач и перспектив профессионального развития специалистов психологической службы в системе образования в условиях трансформационных изменений. В сборник включены статьи, отражающие научно-теоретические изыскания, результаты эмпирических исследований, статьи о профессиональных достижениях и эффективных психологических практиках специалистов, работающих в системе образования. Сборник адресован как академическому сообществу, так и практикам, работающим в системе образования.

ISSN: 2307-4213

© СПб АППО, кафедра психологии, 2025
© Авторы, 2025

# СОДЕРЖАНИЕ

**Вступительная статья проф. Шингаева С.М. ……..… 7**

**ЧАСТЬ 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СПЕЦИАЛИСТА ПОМОГАЮЩЕЙ ПРОФЕССИИ**

***Шингаев С.М.***
ПРОГРАММЫ HEALTH MANAGEMENT В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ……10

***Шингаев С.М., Мелетичев В.В., Кирилова С.А.***
АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……..…..... 16

***Копытин А.И.***
ЭКОГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И РОЛЬ ИСКУССТВА В РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК …….…… 30

***Камакина О.Л.***
БУЛЛИНГ КАК «НАСЛЕДСТВО» СООБЩЕСТВА ВЗРОСЛЫ ..…..…..… 36

***Кухтова Н.В., Быщева О.С.***
WORDWALL.NET: ИНТЕРАКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ……. 42

***Лазарева Т.Ф.***
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ……. 48

***Лазурина И.Г., Степочкина И.В.***
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ И РЕСУРСЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ……... 53

***Прохорова Н.В.*** ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ……..58

***Черняева С.А.***
ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГОВОГО ОБЩЕНИЯ ……. 63

***Ямщикова О.А.***
ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЦППМСП «ЗДОРОВЬЕ» ПЕТРОГРАДСКОГО РАЙОНА) ……..…68

**ЧАСТЬ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

***Бараева Е.И.***
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ …….……..…74

***Водолазов Д.А.***
СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ УСТОЙЧИВОСТИ К АГРЕССИИ СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ……..……..…81
***Дризовская Н.Д.***
ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ …….……..…….89
***Изергинна Е.А.***
РЕБЕНОК КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……..95
***Карпова Е.В.***
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ …….101
***Кузнецова М.Д.***
ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭБРУ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА …….. 105
***Кухтова Н.В., Микульский В.С.***
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ДОМИНИРОВАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ……..…108
***Кухтова Н.В.***
ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ……113
***Сухорукова Л.И.***
АГРЕССИВНЫЙ РЕБЕНОК И ГРУППА ..……121

**ЧАСТЬ 3. ПОТЕНЦИАЛ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФИЛАКТИКИ**
***Думчева А.Г., Соркина М.Б.***
ИНТЕРАКТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ: ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ……127
***Зайченко Т.Г.***
ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ……..137
***Кураева К.Н.***
ТЕХНОЛОГИИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ……142
***Лангинен А. А.***
ОБЪЕДИНЕНИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ .. 150
***Очеретина Ю.А., Фролова Н.Б.***
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ …….. 160

***Серов И.Н.***
ПОДКАСТ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОМОГАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ …….…….164

**ЧАСТЬ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СОПРОЖДЕНИЯ В ДОУ**

***Бардиер Г.Л.***
НЕЙРООТЛИЧНЫЕ ДЕТИ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ, РАЗВИТИЕ ……..…169

***Гецман Е.А.***
ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СЕМЬЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДОШКОЛЬНИКА. РОЛЬ ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……..…. 174

***Осипова М.В., Пярлайтине Е.Н., Рябинина И.В., Радинская С.В.***
ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА …..... 178

***Сидорик А.Б.***
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ: МЕТОДЫ И ТЕХНИКИ .…… 185

***Сотникова Е.И.***
КАЧЕСТВА ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ПРЕДИКТОР РАЗВИТИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ……..…… 193

***Тихомирова С.И.***
РОЛЬ СЕМЬИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ...199

***Шурыгина Г.С.***
РЕБЕНОК С НАРУШЕНИЕМ ОБРАБОТКИ СЕНСОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ДЕТСКОМ САДУ: СИМПТОМАТИКА И СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ …….…….....206

**ЧАСТЬ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАСТНИКАМ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ СОБЫТИЙ. ОПЫТ ПОМОЩИ В КРИЗИСЕ И ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

***Горбова Е.А., Шаронова Н.Б.***
«ВЕРНУТЬ РАДОСТЬ ДЕТСТВА…» ……..…….213

***Грауберг О.С.***
МЕХАНИЗМЫ ПЕРЕРАБОТКИ ПСИХОТРАВМАТИЗАЦИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖНИКА ……..218

***Копытин А.И.***
АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОВЫМ РАССТРОЙСТВОМ: МЕТОД СЕРИЙНЫХ РИСУНКОВ И РАССКАЗОВ И.М. НИКОЛЬСКОЙ ……..225
***Латыпова И.В., Малышева К.А.***
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК РЕСУРС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА …….228
***Пырьев Е.А.***
ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В КРИЗИСНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ ……. 235
***Рзабаева С.Т.***
ИННОВАЦИОННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КИТАЯ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОТЕРАПИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ АДАПТАЦИИ И ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИИ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С АУТОДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ……..…..243
***Светличная Н.В.***
ТРАВМА-ИНФОРМИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ ИЗ ЗОНЫ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ ..……..…250

**ЧАСТЬ 6. ШКОЛЬНАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ И МЕДИАЦИЯ**
***Гасникова Т.О., Овсянкина К.А.***
ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИЙ В СИТУАЦИЯХ КОНФЛИКТА С КЛАССНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ …… 256
***Ковалева А.А.***
ОПЫТ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМАНДЫ МЕДИАТОРОВ-РОВЕСНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ …….261
***Малеева Е.А.***
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ……..……266
***Орлова М.В.***
ГРАНИЦЫ, КАК ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ ...272
***Солдатова Г.В., Пунченко Н.В.***
ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ …….. 277
***Солдатова Г.В.***
ВОЗМОЖНОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ……..283
***Солдатова Г.В.***
МЕДИАТИВНАЯ БЕСЕДА КАК ЧАСТЬ МЕДИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ……..…….291

## Вступительная статья

Стало доброй многолетней традицией начинать год в системе образования Санкт-Петербурга с масштабной всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Служба практической психологии в системе образования».

В этом году она проходит 13-14 февраля 2025 года, посвящена векторам профессионального развития и является уже XXIX-й по счету.

Развитие отечественной службы практической психологии в настоящее время происходит в условиях стремительных социальных трансформаций, непрекращающихся, а наоборот, возрастающих вызовов и угроз. Профессиональная деятельность педагогов-психологов осуществляется на фоне возросшей востребованности разных адресных групп (педагогов, обучающихся и их родителей), нуждающихся в предоставлении им своевременной и качественной психологической помощи. Все это требует от специалиста многозадачности, готовности к предъявлению своей профессиональной позиции, способности к взаимодействию внутри профессиональных сообществ.

1 июля 2024 года опубликовано письмо Министерства просвещения Российской Федерации №ДГ-1105/07, в котором представлены Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года и план мероприятий на 2024 - 2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденные Министром просвещения Российской Федерации С.С. Кравцовым 18 июня 2024 г. N СК-13/07вн.

В целях реализации Концепции Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга разработан «План мероприятий (комплекс мер) по развитию психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования Санкт-Петербурга на период до 2030 года».

Аналогичные документы в русле требований Концепции разработаны и в других субъектах Российской Федерации.

Обратим внимание, что достижение Россией подлинного суверенитета и независимости заключается, в том числе, в укреплении суверенной национальной системы образования и предполагает:

- учёт уникального отечественного опыта (в том числе дореволюционного, советского и российского), лучших достижений мирового образовательного сообщества дружественных России стран;

- создание единого образовательного пространства (через единые федеральные программы и учебники);
- государственное бюджетное финансирование, поддерживающее высокий социальный статус педагогов, разработку учебно-методического и информационного обеспечения и передовую материально-техническую базу образования;
- информационно-психологическую безопасность образовательной системы (через укрепление духовно-нравственных ценностей нашего государства, защиту от искажений истории России, от попыток привить обучающимся чуждые ценности).

Участие России в специальной военной операции на Украине затронуло практически все семьи. Поддержка участников СВО и членов их семей, в первую очередь – обучающихся, детей и родственников участников боевых действий со всей остротой поставило вопрос об оказании долговременной психологической помощи и о психологическом сопровождении таких лиц.

Все это, безусловно, накладывает отпечаток на работу нашей конференции.

Целью конференции является обсуждение актуальных задач и перспектив профессионального развития специалистов психологической службы в системе образования в условиях трансформационных изменений, презентация эффективных практик оказания психолого-педагогической помощи, прежде всего, в решении тех задач, которые поставлены Президентом России В.В. Путиным и обозначены в требованиях руководящих документов.

Традиционно мы выделяем такие направления работы конференции, которые отражены и в сборнике материалов конференции:

Векторы профессиональной деятельности специалиста в соответствии с задачами Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года.

Психолого-педагогическая помощь и психолого-педагогическое сопровождение целевых групп обучающихся с высоким риском социально-психологической уязвимости.

Психологическая профилактика, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с деструктивным, аутодеструктивным поведением.

Перспективы внутриведомственного, межведомственного взаимодействия при оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Ресурсы профессиональных сообществ для профессионального становления и развития помогающих специалистов в системе образования.

Психологическое обеспечение профессионального здоровья педагогов.

Психологическая поддержка семьи.

Школьная конфликтология и медиация.

Формы психологического сопровождения детско-взрослых сообществ в образовании.

Возможности оказания экстренной, кризисной и допсихологической помощи участникам образовательных отношений.

Соучредителями нашей конференции выступают, кроме Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, Учреждение образования Витебский государственный университет им. П.М. Машерова (Витебск, Беларусь). Мы признательны многолетнему плодотворному сотрудничеству с нашими белорусскими коллегами.

Мы рады видеть среди участников конференции представителей разных регионов России (Санкт-Петербурга, Москвы, Волгограда, Петрозаводска, Кондопоги, Челябинска, Нижнего Новгорода) и психологов других стран, в частности, Беларуси, Кыргызстана, Казахстана, Китая, Монголии.

Мы рассчитываем, что материалы конференции будут актуальными и востребованными как для специалистов системы образования, так и самого широкого круга читателей, интересующихся психологической наукой.

*С.М. Шингаев*
*доктор психологических наук, доцент,*
*Санкт-Петербургская академия постдипломного*
*педагогического образования имени К.Д. Ушинского,*
*Санкт-Петербург*

## ЧАСТЬ 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СПЕЦИАЛИСТА ПОМОГАЮЩЕЙ ПРОФЕССИИ

УДК 159.9.01

***Шингаев Сергей Михайлович,***
доктор психологических наук, доцент,
кафедра психологии
ГБУ ДПО Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
sshingaev@mail.ru

# ПРОГРАММЫ HEALTH MANAGEMENT В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** В статье анализируются программы Health management, выступающие важным элементом корпоративной культуры организации и включающие два основных модуля: информационно-диагностический и восстановительно-профилактический. Программы объединяются в два направления: исследование медицинских рисков и планирование профилактических мероприятий по снижению заболеваемости сотрудников. Отдельно рассматриваются программы улучшения wellness, направленные на укрепление психического здоровья работников.

***Ключевые слова:*** health management, wellness, модули, направления, стресс-менеджмент, стресс-аудит.

***Shingaev Sergey Mikhailovich,***
Doctor of Psychological Sciences,
Associate Professor, Department of Psychology,
GBU DPO St. Petersburg Academy
of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
sshingaev@mail.ru

# HEALTH MANAGEMENT PROGRAMS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL WELL-BEING OF TEACHERS

**Abstract.** The article analyzes Health management programs, which are an important element of the corporate culture of the organization and include two

main modules: information and diagnostic and rehabilitation and preventive. These programs are combined into two areas: research of medical risks and planning of preventive measures to reduce the morbidity of employees. Wellness improvement programs aimed at strengthening the mental health of employees are considered separately.

**Keywords:** Health management, wellness, modules, directions, stress management, stress audit.

Программы Health management (управление здоровьем) выступают важным элементом корпоративной культуры организации и включают в себя комплекс мероприятий по охране труда, профилактике физических и психических заболеваний, поддержаниию психологического и профессионального благополучия сотрудников.

Практика показывает, что правильно организованное управление здоровьем уменьшает заболеваемость в трудовом коллективе на 40–50%, снижает период временной нетрудоспособности на 20%, повышает выявляемость хронических заболеваний на 10–15% [2].

К настоящему времени накоплен определенный опыт реализации таких программ в некоторых организациях. Содержательно программы включают два основных модуля:

1) информационно-диагностический, направленный на информирование работников (лекции, беседы) и оценку индивидуального здоровья работников;

2) восстановительно-профилактический, заключающийся в разработке индивидуальных программ развития здоровья работников.

Следует отметить, что программы по укреплению профессионального здоровья педагогов, пока не очень распространенные в отечественной системе образования, кроме того, что способствуют повышению эффективности профессиональной деятельности сотрудников, также и создают позитивный образ работодателя, повышают лояльность и приверженность персонала, снижают текучесть кадров, способствуют повышению их психологического и профессионального благополучия.

*Информационно-диагностический модуль.*

По данным опроса 1400 начальников отделов кадров английских компаний (Инспекция по охране труда, Health and Safety Executive ─ HSE, 2004 г.) в 20% организаций проводится оценка стрессовых рисков. 47,5% компаний США проводят медицинский осмотр сотрудников при приеме на работу. Обследование проводится на предмет устойчивости к вредным факторам производства, ВИЧ-инфекции, венерических заболеваний, рака, наркотической и алкогольной зависимости, а также физической формы потенциального сотрудника[10].

*Восстановительно-профилактический модуль.*

Например, в Великобритании действует Комиссия Здоровья и Безопасности (Health and Safety Commission ─ HSC). Миссия HSC состоит в том, чтобы защищать здоровье и безопасность людей, предотвращая и должным образом контролируя риски в изменяющемся рабочем мире.

Регулярно выпускается е-бюллетень HSE «Стресс, связанный с работой» (HSE work-related stress e-bulletin). Комиссией разработаны Стандарты Менеджмента (The Management Standards), описывающие, что должно быть сделано для достижения желательного набора рабочих условий, поддерживающих здоровье работников.

Данные индикатора HSE и инструменты анализа по шести стандартным областям позволяют определять, где сейчас в общем списке аналогичных организаций находится компания и где она хочет оказаться [8, 10].

В европейских странах действуют «Системы менеджмента профессионального здоровья и безопасности – Спецификация OHSAS 18001:1999» и «Руководство по внедрению системы управления профессиональной безопасностью и здоровьем OHSAS 18002:1999» ─ инструменты, позволяющие организациям эффективно управлять рисками в сфере профессионального здоровья и безопасности. OHSAS 18001 представляет собой международный стандарт по разработке систем управления охраной профессиональной безопасности и здоровья персонала (Occupational Health and Safety Management Systems).

Программы health management используют около 75% крупных компаний США.

С 2003 г. действует масштабная корпоративная программа по охране здоровья сотрудников с избытком веса, инициированная Ford Motor, Honeywell, General Mills и PepsiCo. На протяжении ряда лет в США практиковалась йога в офисах и на производстве компаний IBM, Microsoft, General Electric, AT&T, PepsiCo, ABN AMRO, Coca-Cola и KPMG [2].

Во многих компаниях сотрудникам оказывается консультационная поддержка, реализуемая по программе помощи служащим (Employee Assistance Program ─ EAP): финансовые, юридические консультации и консультации по вопросам охраны здоровья. Каждый участник программы имеет право на 3─6 индивидуальных консультаций в год и неограниченную поддержку по телефону. В таких программах Института бухгалтеров-экспертов Шотландии (Institute of Chartered of Scotland ─ ICAS) в России участвуют в основном международные корпорации, подписывая на подобного рода услуги экспатов, топ-менеджеров и менеджеров. Проблемы, с которыми обращаются менеджеры, чаще всего касаются взаимоотношений с начальником, реже – бытовых ситуаций и сложностей в коллективе [2].

Руководители чаще всего направляют своих сотрудников на такие программы при длительных однократных отсутствиях на работе (как правило, превышающих 28 дней), повторяющихся краткосрочных отсутствиях на ра-

боте, несчастных случаях на работе или профессиональных заболеваниях, неудовлетворительной работе на рабочем месте, поведенческих затруднениях [5].

В перечень оказываемых услуг в рамках программ health management также включаются: стресс-менеджмент и стресс-аудит, реабилитационные программы, тренинговые программы (включая «Эффективное управление»), планирование стратегического корпоративного здоровья, эргономическая оценка рабочих мест, тестирование на алкогольную и лекарственную зависимость, «программы управления иммунитетом», «медицинские путешествия» [4].

Самые распространенные программы health management объединяются в два направления:

1) исследование медицинских рисков (выявление и ранжирование по значимости факторов, негативно сказывающихся на здоровье сотрудников; изучение статистики по наиболее частым заболеваниям, установление их причин и последствий, проведение стресс-аудита);

2) планирование профилактических мероприятий по снижению заболеваемости сотрудников (регулярные медосмотры; добровольное медицинское страхование (ДМС); 5─20% оплата посещения сотрудниками фитнес-клубов; мотивационные программы, поощряющие здоровый образ жизни, в частности, отказ от курения, здоровое питание; эргономика и экология офисных помещений) [3, 6, 7].

Рассмотрим один из примеров управления рисками, связанными со здоровьем сотрудников организации, осуществляемое на основе health management и которое включает всестороннее выявление и ранжирование по значимости этих рисков.

Анализируется статистика по наиболее частым заболеваниям, определяются их причины, последствия, организуется стресс-аудит.

Как правило, выделяются четыре группы факторов, повышающих вероятность развития профессиональных заболеваний (Таблица 1).

Таблица 1. Факторы риска заболеваний сотрудников организации

| Фактор риска | Проявления фактора |
|---|---|
| Образ жизни сотрудника | Наличие вредных привычек (курение, употребление алкоголя), несбалансированное питание, стресс, гиподинамия |
| Внешняя среда | Загрязнение воздуха, воды, вредные условия труда (шум, скученность, плохая вентиляция), излучения (радиационное, электромагнитное) |

| | |
|---|---|
| Генетическая предрасположенность сотрудников к возникновению заболевания | Особенности телосложения, сила нервной системы |
| Низкое качество оказываемой медицинской помощи | Организация медицинской помощи, квалификация медицинского персонала, наличие и качество лекарственных препаратов |

По результатам исследования составляется план мероприятий по снижению заболеваемости: регулярные медицинские осмотры, вакцинации, корпоративный фитнес, санитарно-просветительская работа, консультации, профилактика заболеваний, поощрение отказа от вредных привычек, создание индивидуальных карточек застрахованных, рекомендации по питанию и физическим нагрузкам для каждого сотрудника, шаги по улучшению эргономики и экологии офиса и других помещений организации.

В обязанности личного врача организации, кроме лечебно-диагностических и профилактических мероприятий, включается исследование стрессоустойчивости сотрудников, проведение экологического мониторинга офисных помещений, аттестация рабочих мест.

В организации формируется «Паспорт здоровья компании», где отражается имеющаяся информация о состоянии здоровья сотрудников. Отдел персонала совместно с личным врачом компании составляет план санитарно-просветительских лекций по выявленным факторам стресс-риска, рассылает информационные бюллетени, проводит очные консультации, готовит рекомендации руководству фирмы для принятия управленческих решений [9].

Для профилактики стресса, в частности, организуется работа телефонной психологической помощи.

Следует отметить, что значительное место в программах health management занимают медицинские вопросы, касающиеся оценки состояния физического здоровья (индекс массы тела, кровяное давление, пульс, тест на холестерин, анализ принимаемой пищи и факторов образа жизни человека, рисков для здоровья) и здорового питания.

Вопросы, касающиеся душевного, психического здоровья работников, чаще всего решаются в рамках так называемых *программ улучшения wellness*. Так, более четверти американских компаний внедрили подобные программы для своих сотрудников. Модулями таких программ обычно выступают: «Финансовое будущее», «Общение на работе», «Тип личности и выбор карьеры», «Стрессы и их преодоление», «Культура общения» и др.

Вот, например, как описывается одна из программ обучения здоровью сотрудников организации.

«Планирование обучения здоровью – пошаговая процедура. На каждом шаге менеджеру надо решить ряд задач:

1. Диагноз ситуации (у кого какие проблемы со здоровьем? поведенческая компонента этих проблем? что известно о влиянии среды и общества?).

2. Формулировка цели (цель обучения? может ли она быть достигнута доступными средствами? можно ли это сделать за реальное время?).

3. Решение о целевой группе (к какой группе отнести программу? какой будет эффект? есть ли посредники для связи с этой группой?).

4. Решение о стратегии (какие шаги и кем должны быть выполнены, чтобы получить желаемый результат?).

5. Осуществление (план по времени, сопротивление).

6. Оценка эффекта обучения (реальна ли цель? побочные эффекты?).

7. Планирование (есть ли основания продолжать программу? данные для ее модификации?).

Задачи №1-4 реализуются до начала обучения. Результатом может оказаться непригодность ситуации для обучения здоровью (например, слишком велико сопротивление).

Если условия благоприятны, начинается сбор данных по существующим идеям, барьерам, механизмам поддержки и т.д. На основании этих данных разрабатывается метод вмешательства, содержание обучения, его словесное выражение, используемая аргументация, метод (лекция, памфлет, телевизионные программы и т.д.).

Задача №5 решается во время обучения с целью развития эффективного метода.

Задачи №6-7 – после обучения проводится сбор данных по изменениям поведения и физическим изменениям обучающихся. Этот тип исследований нужен, чтобы показать политикам, финансистам и др., что обучение здоровью эффективно» [1, с. 52].

Отметим, что стали появляться программы Health management и в российской практике. На наш взгляд, используя опыт успешной реализации подобных программ в бизнес-организациях, отечественная система образования сможет существенно повысить уровень здоровья педагогов и тем самым сделать серьезный шаг в реализации с 2025 года национальных проектов «Продолжительная и активная жизнь» (расширение проекта «Здравоохранение») и «Кадры».

## Литература

1. Лищук В.А. Обзор «Основы здоровья. Актуальные задачи, решения, рекомендации». - М.: Медицина, 1994. - 134 с.

2. Фуколова Ю. Приказано – выжать! [Электронный ресурс]. URL: http://www.sostav.ru/articles/2007/10/09/ko3/ (дата обращения: 31.10.2024).

3. Beare P.G., Myers J.L. Adult health nursing. Toronto: Elsevier Science, 1998. - 1868 p.
4. Health Management: Other Services [Электронный ресурс] / URL: http://www.healthmanltd.com/Content.aspx?pid=20 (дата обращения: 01.06.2024).
5. Health Management: Sickness Absence Referrals [Электронный ресурс] / URL: http://www.healthmanltd.com/Content.aspx?pid=9 (дата обращения: 01.06.2024).
6. Health Management: управление здоровьем персонала как инструмент успешной кадровой политики [Электронный ресурс] / URL: http://www.e-xecutive.ru/knowledge/financial_management/345969/ (дата обращения: 21.09.2022).
7. Kok G., Haes W. De. Reasearch in health education and promotion. Hygie, 1991. - Vol.10. - No.2. - P. 12-15.
8. Management Standards' and work-related stress in the UK: Practical development / R. Cousins // Work & Stress, April – june 2004. - Vol.18. - No.2. - P. 113-136.
9. Stress Management Programs [Электронный ресурс] / Navy Environmental Health Center // URL: http://www-nehc.med.navy.mil/hp/stress/StressMgmt.htm (дата обращения: 01.06.2024).
10. Work related stress - together we can tackle it [Электронный ресурс] / HSE.GOV.UK: Health and Safety Executive // URL: http://www.hse.gov.uk/stress/ (дата обращения: 31.10.2022).

© Шингаев С.М., 2025

УДК: 159.07

***Шингаев Сергей Михайлович,***
доктор психологическиях наук,
заведующий кафедрой психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академии
Постдипломного педагогического образования
имени К.Д.Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
sshingaev@mail.ru
***Мелетичев Вадим Владимирович,***
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академии
Постдипломного педагогического образования
имени К.Д.Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
vmelet65@mail.ru

***Кирилова Светлана Анатольевна,***
кандидат педагогических наук,
кафедра психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академии
Постдипломного педагогического образования
имени К.Д.Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
svt-71@mail.ru

# АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого было изучение актуального состояния готовности педагогов общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга к профессиональной деятельности. Результаты исследования показывают недостаточность развитости личностных характеристик и профессионально-важных качеств педагогов, что влияет и на эффективность их работы, и на стратегии их личностного и профессионального совершенствования.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовленность, мотивация профессиональной деятельности, волевой самоконтроль, настойчивость, профессиональное здоровье.

***Shingaev Sergey Mikhailovich,***
Doctor of Psychology,
Head of the Department of Psychology,
State Budgetary Educational Institution
of Additional Professional Education St. Petersburg Academy of
Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
sshingaev@mail.ru
***Meletichev Vadim Vladimirovich,***
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology,
State Budgetary Educational Institution
of Additional Professional Education St. Petersburg Academy of
Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
vmelet65@mail.ru
***Kirilova Svetlana Anatolyevna,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Department of Psychology,

State Budgetary Educational Institution
of Additional Professional Education St. Petersburg Academy of
Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
svt-71@mail.ru

# CURRENT STATE OF READINESS OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ST. PETERSBURG FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

**Abstract**. The article presents the results of an empirical study, the purpose of which was to study the current state of readiness of teachers of general educational institutions of St. Petersburg for professional activity. The results of the study show the insufficiency of development of personal characteristics and professionally important qualities of teachers, which affects both the effectiveness of their work and the strategies of their personal and professional improvement.

**Keywords:** professional readiness, motivation for professional activity, volitional self-control, persistence, professional health.

Динамичность общественного развития предполагает, что уровень профессиональной подготовленности специалиста не является фиксированным на протяжении всей его карьеры, что в свою очередь обусловливает необходимость непрерывного образования и постоянного повышения профессиональной компетентности.

Успешность педагогической деятельности обусловливается, прежде всего, качественной (содержательной) характеристикой мотивов, по принципу внутренней и внешней мотивации [2].

Значительное число исследователей, изучавших проблему эффективности и качества профессиональной деятельности, отмечали важность такой личностной характеристики, как готовность к профессиональной деятельности [1]. В числе факторов, детерминирующих успешность деятельности педагога, важное место занимают мотивы ее осуществления, его профессиональное здоровье, а также эмоциональный интеллект [2,3].

Изучению актуального состояния готовности педагогов к профессиональной деятельности была посвящена проведенная авторами статьи научно-исследовательская работа.

Базой для проведения экспериментальной части научно-исследовательской работы явились государственные общеобразовательные учреждения, подчиненные Комитету по образованию Правительства Санкт-Петербурга.

Для решения задач эмпирической части НИР использовался комплекс диагностических методик. Для обработки полученных результатов использованы методы математической статистики.

Изучение актуального состояния готовности педагогов к профессиональной деятельности проводилось с использованием следующих методик:

1. Мотивы выбора деятельности преподавателя (автор Е.П. Ильин) [3].

Методика позволяет определить выраженность педагогического призвания, как совокупности ведущих побуждений, на основании которых человек выбрал и осуществляет профессионально-педагогическую деятельность. Как показывают многочисленные исследования и психолого-педагогическая практика, если в основе выбора лежат мотивы, не связанные с содержанием определенной деятельности, то ее эффективность и качество не могут быть высокими.

При анализе полученных результатов выявляются педагоги, у которых:

- выражено педагогическое призвание (доминируют побуждения, связанные с педагогической деятельностью);
- мотивы выбора педагогической деятельности и сопутствующие мотивы выражены одинаково;
- доминируют сопутствующие мотивы.

2. Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой (авторы Н.В. Журин, Е.П. Ильин) [3].

Успешность профессиональной деятельности любого специалиста в значительной степени определяется его отношением к этой деятельности. Показателем отношения выступает, прежде всего, удовлетворенность человека профессией. При анализе полученных результатов выявляются педагоги с высоким, средним и низким уровнем удовлетворенности осуществляемой профессиональной деятельностью.

3. Мотивация педагогов к профессиональному развитию (автор В.В. Мелетичев)

Анализ результатов по методике дает возможность сделать обобщенные выводы о наличии или отсутствии у педагогов мотивации к профессиональному развитию, выявив три группы: с отсутствием мотивации, с наличием неустойчивой ситуативной мотивации, с наличием положительной мотивации.

4. Изучение психологических факторов профессионального здоровья (автор С.М. Шингаев) [6].

5. Диагностика поведения типа А (авторы С.Д. Положенцев, Д.А. Руднев) [6].

6. Методика ЭмИн «Эмоциональный интеллект» (автор Д.В. Люсин) [3].

7. Дифференцированная оценка состояния работоспособности (авторы С. Величковская, А. Леонова) [4].

8. Опросник ВСК (авторы А.Г. Зверков, Е.В. Эйдман) [5].

9. Анкета ЦОЛ (автор А. Басс) [5].

В эмпирической части научно-исследовательской работы приняли участие 455 педагогов 62 образовательных учреждений Санкт-Петербурга.

На данном этапе 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.

Анализ результатов по первой методике показал, что из всей выборки у 65% респондентов выражено педагогическое призвание, у 35% доминируют сопутствующие мотивы (рис.1). По нашему мнению, наличие, в качестве доминирующих, сопутствующих побуждений в выборе профессиональной деятельности у более, чем третьей части педагогов является тревожным сигналом.

Важно обратить внимание, что из числа участников экспериментальной работы, имеющих педагогическое призвание, только 25 % составляют педагоги со стажем до 5 лет. А среди тех, кто в профессии более 15 лет, таких 31% (рис.2). По мнению авторов, эти данные свидетельствуют о возможном снижении эффективного функционирования системы общего образования Санкт-Петербурга.

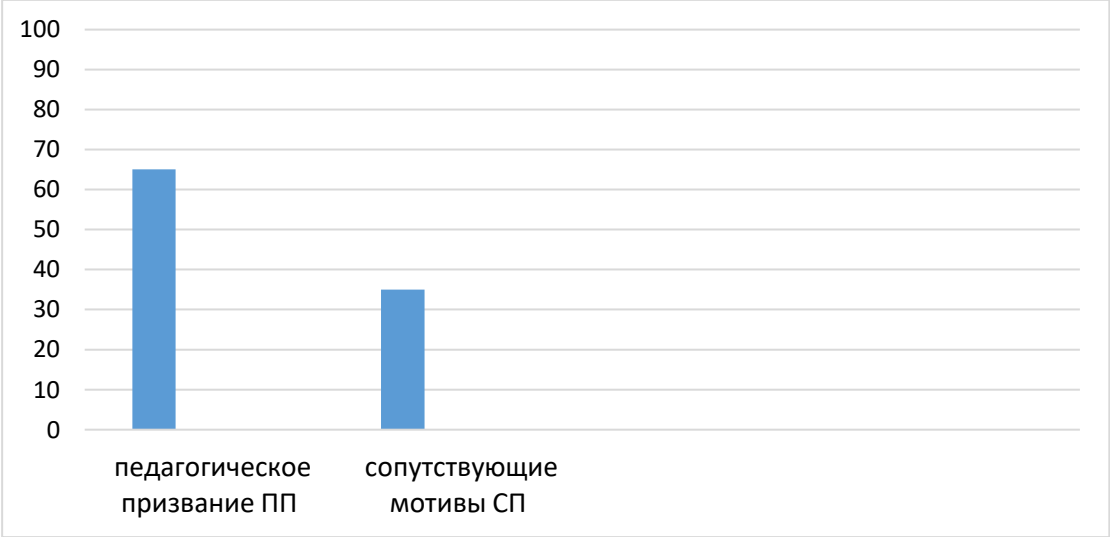


Рис. 1. Мотивы выбора профессиональной деятельности педагогов

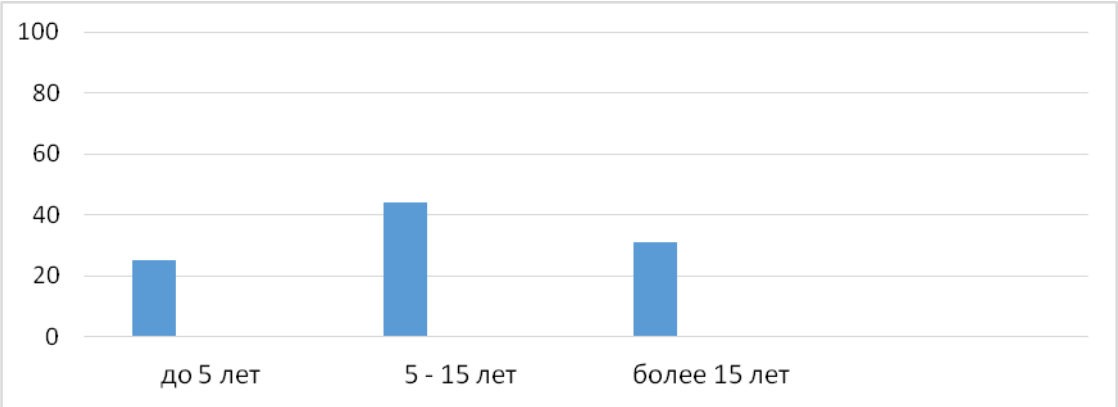


Рис.2. Распределение педагогов с педагогическим призванием по стажу профессиональной деятельности

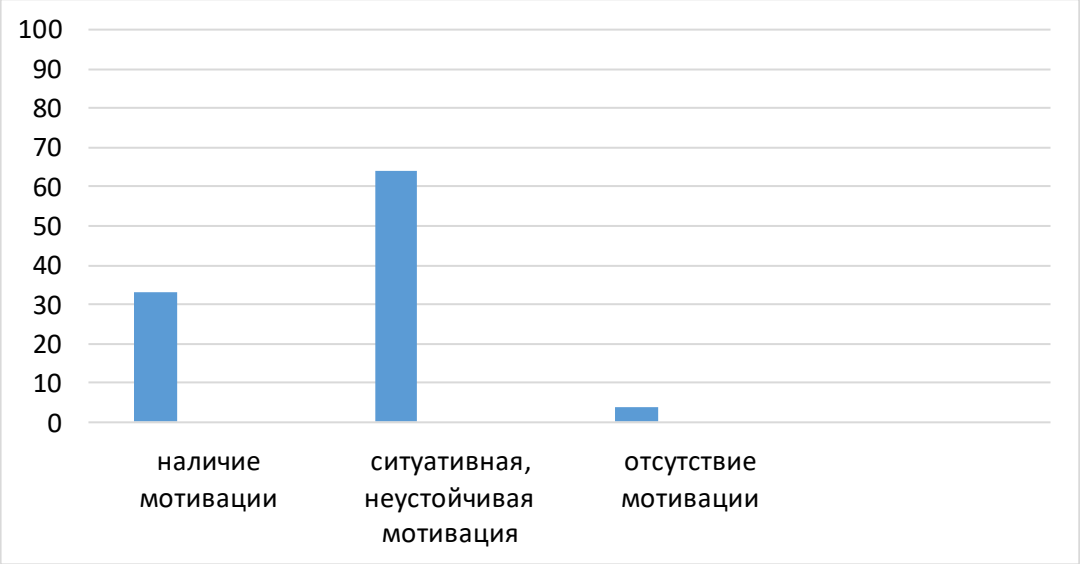


Рис. 3. Мотивация профессионального развития у педагогов

Изучение мотивации педагогов к профессиональному развитию показало, что по всей выборке наличие мотивации к профессиональному развитию имеют только 33% участников экспериментальной работы, при этом явно выраженное отсутствие таких побуждений отмечается у 4%. (рис.3).

Как видно на рис.3 абсолютное большинство участников экспериментальной работы имеют неустойчивую, ситуативную мотивацию к профессиональному развитию.

То есть принятие ими решения о повышении квалификации, поиску, изучению и внедрению в профессиональную деятельность новых, современных образовательных технологий и средств обусловлено не столько внутренними убеждениями и целями, сколько с множеством внешних причин.

И, к сожалению, эти причины чаще связаны с требованиями регламентирующих документов, руководства образовательных организаций, прохож-

дением аттестации и т.п., чем с действительным желанием повышения эффективности и качества своего труда.

По мнению авторов, ситуация усугубляется тем, что в числе педагогов с неустойчивой, ситуативной мотивацией профессионального развития преобладают педагоги со стажем более 15 лет (89%), далее следуют педагоги со стажем от 5 до 15 лет (54%). При этом, педагоги со стажем о 5 до 15 лет в большей степени, чем другие категории, продемонстрировали отсутствие мотивации к профессиональному развитию (рис. 4).

Данное заключение подтверждается тем, что 42% педагогов – участников экспериментальной работы, рассматривают повышение квалификации (ПК) как средство достижения прагматических целей: «прошел нормативный период с последнего ПК», «необходимо для аттестации», «требует руководство», «ПК как условие карьерного продвижения» и т.д.

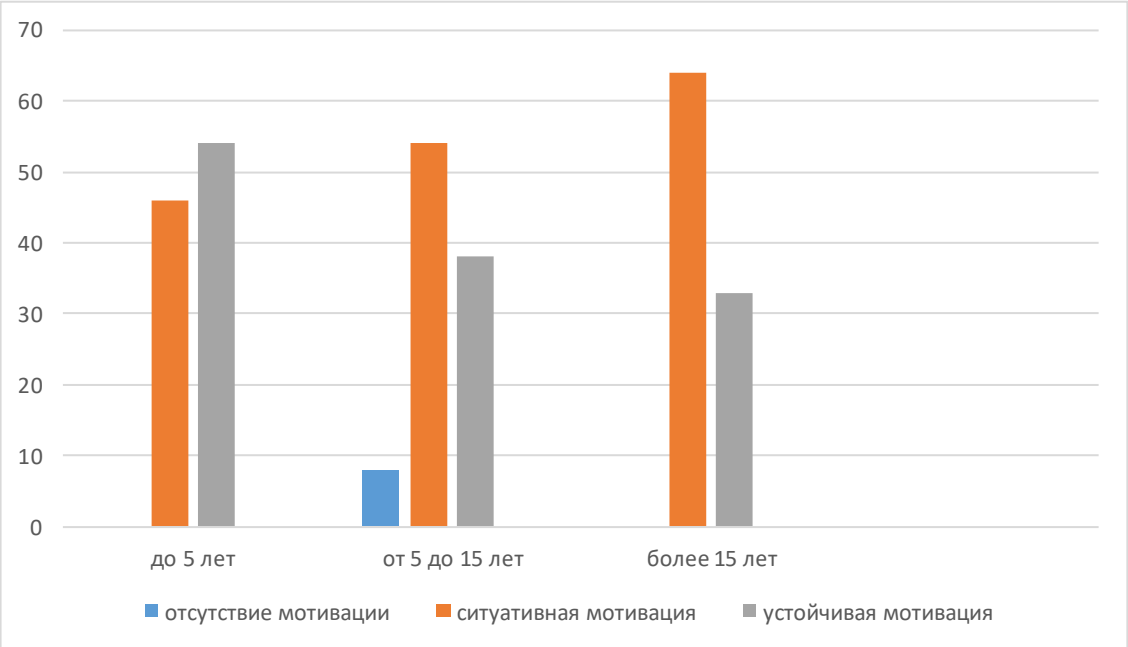


**Рис. 4. Мотивация профессионального развития у педагогов по стажу**

Практика проведения курсов повышения квалификации в СПб АППО показывает, что такие специалисты не заинтересованы в приобретении новых компетенций или развитии имеющихся, им нужен документ, подтверждающий прохождение курса ПК, который они, в конечном итоге, получают.

Изложенные результаты изучения элементов мотивационной сферы педагогов позволяют сделать вывод о необходимости организации и проведения целенаправленной системной работы по психолого-педагогическому обеспечению их профессионального-личностного развития.

Анализ результатов по изучению уровня развития волевого самоконтроля у педагогов показал, что высокий уровень общего волевого самоконтроля имеют 62% респондентов, под которым понимается мера овладения

собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Педагоги с высоким уровнем волевого самоконтроля характеризуются эмоциональной зрелостью, активностью, независимостью.

Однако, тревожащим фактором являются показатели по низкому уровню общего самоконтроля – 31% педагогов.

Для них характерна чувствительность, эмоциональная неустойчивость, ранимость.

Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен.

Это может быть связано, в том числе, с эмоциональным и профессиональным выгоранием.

Средний уровень показали только 7% педагогов, принимавших участие в исследовании.

При этом наименьший процент респондентов с высоким уровнем общего самоконтроля выявлен у педагогов со стажем более 15 лет – 12%. И в этой же категории педагогов наибольший процент с низким уровнем общего волевого самоконтроля – 16% (рис. 5).

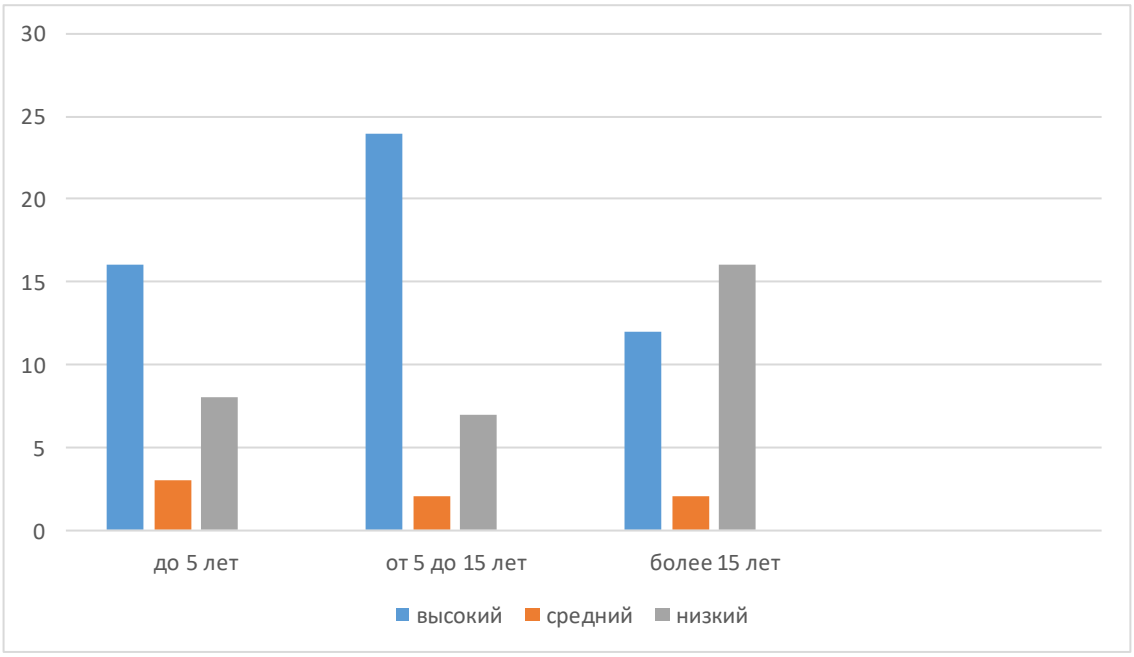


Рис. 5. Распределение педагогов по уровню развития общего самоконтроля

Исследование уровня самоконтроля по таким характеристикам, как настойчивость и самообладание показало, что высокий уровень настойчивости выявлен у 45% педагогов, 15% показали средний уровень, низкий уровень – 40%. При этом 21% высокого уровня настойчивости выявлен у педагогов со

стажем от 5 до 15 лет – 21%. У этой же категории респондентов высокий уровень самообладания – 32% (рис.6).

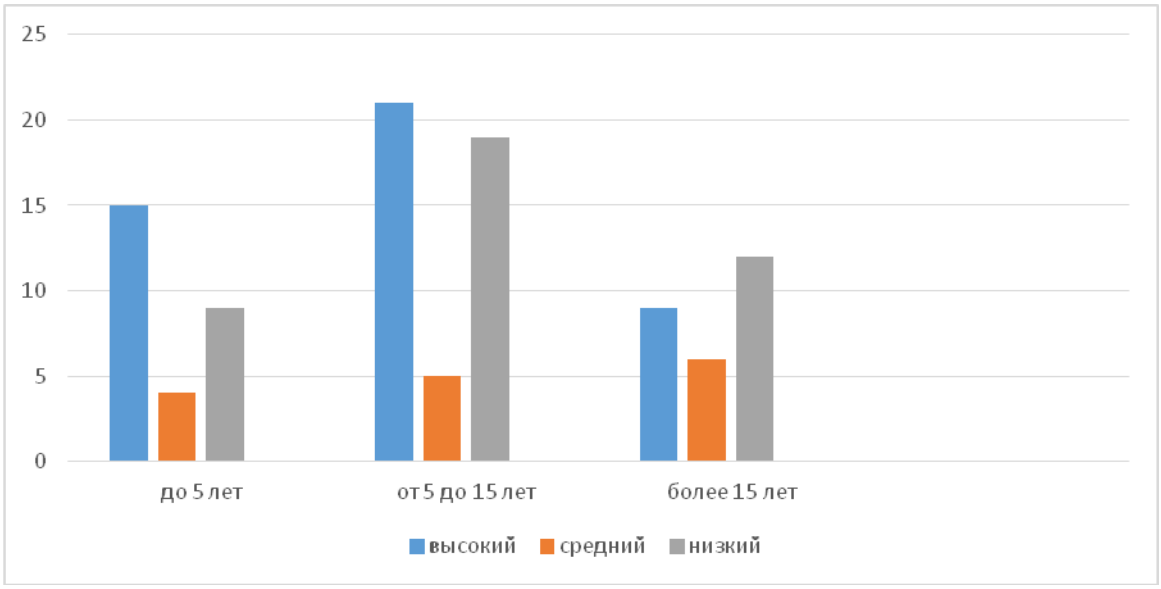


Рис. 6. Распределение педагогов по уровню развития настойчивости

Как видно из данных диаграммы (рис.6), педагоги, имеющие стаж более 15 лет, показали самый низкий процент по высокому уровню развития настойчивости.

Это может выражаться в возможной утрате гибкости поведения, свидетельствует о повышенной лабильности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения.

Самые высокие показатели по этой шкале выявлены у педагогов со стажем от 5 до 15 лет – 21%. Как правило, это педагоги деятельные, работоспособные, активно стремящиеся к выполнению намеченного.

Шкала самообладания позволяет выявить уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний.

Данные исследования показали, что высокий уровень самообладания выражен у 71% педагогов, средний уровень – 7%.

Однако, тревожащим сигналом является то, что у 22% педагогов выявлен низкий уровень самообладания.

При этом 9% - у педагогов со стажем более 15 лет.

Педагоги с высоким уровнем самообладания, как правило, эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях.

Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости. Это может привести к возникновению симптомов эмоцио-

нального и профессионального выгорания, снижению мотивации к эффективной профессиональной деятельности.

Для педагогов с низким уровнем самообладания характерны импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов, которые внешне выражаются в невозмутимом фоне настроения (рис.7).

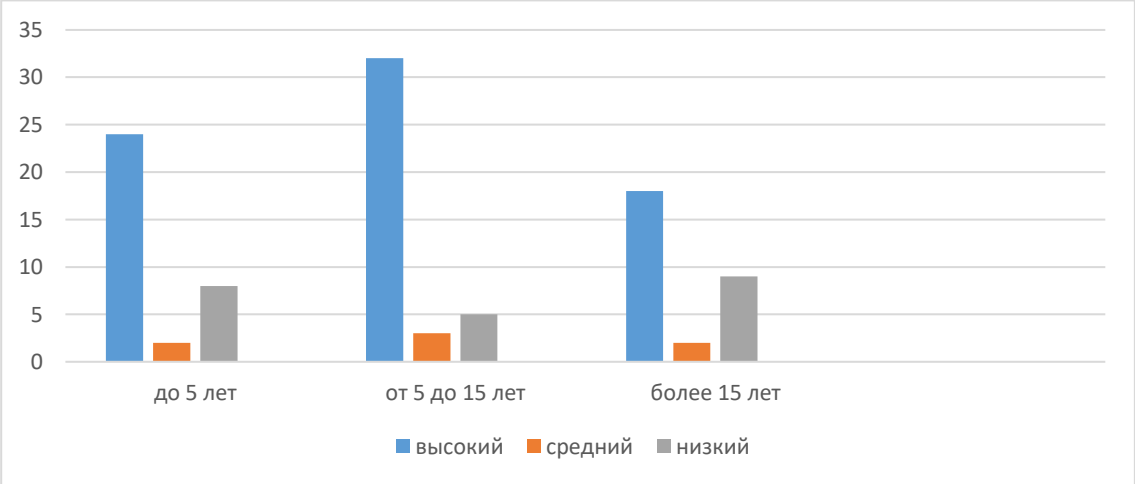


Рис. 7. Распределение педагогов по уровню развития самообладания

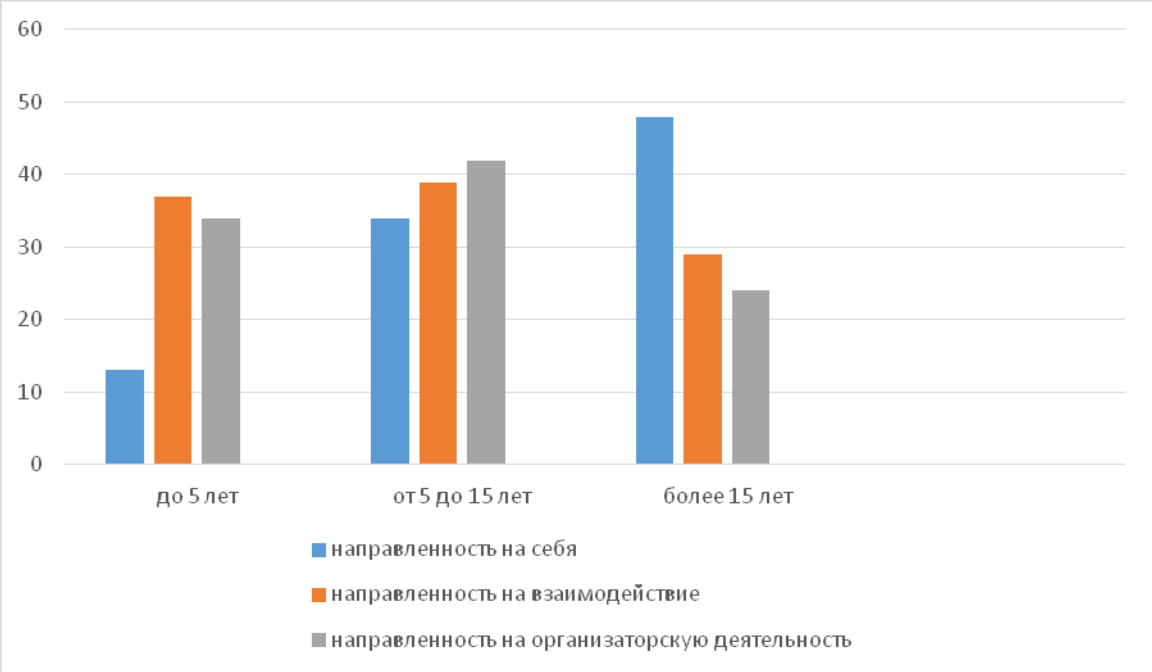


Рис. 8. Распределение педагогов по изучению ориентации личности

В результате изучения основной жизненной ориентации как показателя направленности личности, были получены следующие результаты (рис.8).

Показатели по уровню направленности на себя распределились следующим образом: 48% - педагоги со стажем более 15, 39% - педагоги со стажем от 5 до 15 лет уровень направленности на себя выявлен у 39%, педагоги со стажем менее 5 лет – 13%.

Направленность на себя выражается в ориентации на прямое вознаграждение, вне зависимости от содержания работы, склонность к соперничеству. Часто демонстрируются личные трудности, потребность в признании, ослаблении внимания к окружающим, желание властвовать.

Направленность на взаимодействие (на коллектив) показали 37% педагогов со стажем менее 5 лет, 34% - со стажем от 5 до 15 лет, 29% - со стажем более 15 лет. Направленность на взаимодействие выражается в стремлении при любых обстоятельствах поддерживать отношения с окружающими и интересу к коллективной деятельности, дружелюбии, мечтательности. Однако сосредоточенность на выстраивании гармоничных отношений зачастую затрудняет решение определенных профессиональных задач.

Направленность на организаторскую деятельность показали 42% педагогов со стажем от 5 до 15 лет, 34% - со стажем менее 5 лет, 24% - со стажем более 15 лет.

Направленность на организаторскую деятельность (на задачу) проявляется в заинтересованности в решении рабочих моментов, ориентации на деловое сотрудничество, способности в интересах дела отстаивать свое мнение, которое полезно для общего дела.

Это выражается в добросовестности при выполнении работы, продуктивном общении в коллективе, самостоятельности, сдержанности, уверенности в себе, зрелости.

Результаты изучения уровня волевого самоконтроля и направленности личности, позволяют сделать вывод о том, что у педагогов необходимо развивать и корректировать такие качества, как настойчивость и самообладание, а также учитывать направленность личности при принятии управленческих решений.

Обобщенный портрет педагогов с точки зрения профессионального здоровья (по результатам шкалы диагностики поведения типа А С.Д.Положенцева и Д.А.Руднева) выглядит следующим образом:

- уровень амбициозности и соревновательности – ниже среднего,
- низкий уровень враждебности по отношению к окружающим,
- наиболее выражены такие компоненты поведения, как энергичность, давление фактора времени, вовлеченность в работу, нетерпеливость (рис. 9).

Рис. 9. Обобщенный портрет профессионального здоровья педагогов

Выявлены существенные различия по каждой из шкал профессионального здоровья педагогов в зависимости от педагогического стажа (рис. 10).

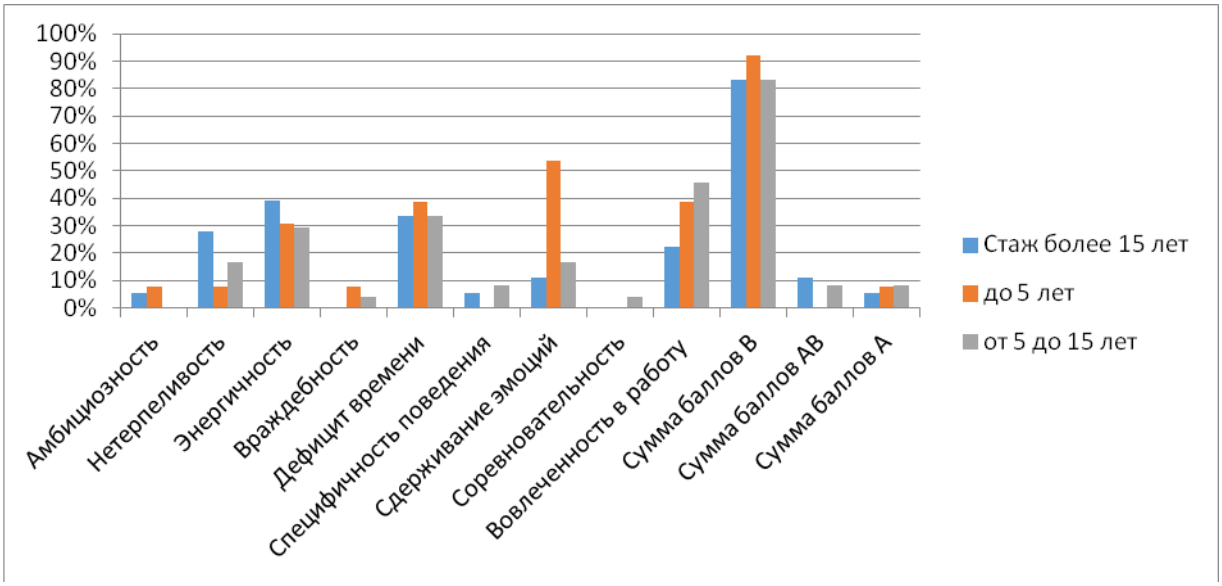


Рис. 10. Распределение педагогов по группам профессионального здоровья по стажу

Для педагогов со стажем более 15 лет свойственны повышенные нетерпеливость, энергичность, работа в условиях дефицита времени и вовлеченность в работу.

Для педагогов со стажем от 5 до 15 лет наиболее характерны вовлеченность в работу, работа в условиях дефицита времени, энергичность.

Для педагогов со стажем менее 5 лет свойственны сдержанность эмоций, энергичность, работа в условиях дефицита времени, вовлеченность в работу.

При в целом невысокой общей амбициозности педагогов, тем не менее, обнаружен высокий уровень амбициозности у ряда педагогов: у молодых педагогов (со стажем до 5 лет) – таких выявлено 8% и у педагогов со стажем более 15 лет (6%). Ни у одного педагога со стажем от 5 до 15 лет не выявлен высокий уровень амбициозности. Если для начинающих свой профессиональный путь педагогов (со стажем до 5 лет), это вполне объяснимо карьерными устремлениями, то для педагогов со стажем более 15 лет эти амбициозные стремления подкрепляются еще и накопившимся педагогическим и жизненным опытом.

Уровень нетерпеливости педагогов имеет прямую корреляционную связь со стажем профессиональной деятельности.

Педагогов с высоким уровнем нетерпеливости со стажем до 5 лет – 8%, со стажем от 5 до 15 лет – 17%, более 15 лет – 28%. Нетерпеливость проявляется в периодически испытываемом нетерпении, когда педагог видит, как кто-то выполняет работу медленнее, чем он сам мог бы это сделать.

Высокий уровень энергичности свойственен большому количеству педагогов независимо от педагогического стажа. Со стажем до 5 лет – таких педагогов выявлено 31%, от 5 до 15 лет – 29%, свыше 15 лет – 39%. Такие педагоги легко берутся за труднодостижимые цели.

Уровень враждебности педагогов имеет обратную корреляционную связь со стажем профессиональной деятельности: чем больше педагогический стаж, тем ниже уровень враждебности. Педагогов с высоким уровнем нетерпеливости со стажем до 5 лет – 8%, со стажем от 5 до 15 лет – 4%, более 15 лет – 0%. Враждебность проявляется в способности педагогов «завестить» с пол-оборота, отсутствии доверия к другим людям.

Каждый третий педагог испытывает дефицит времени при выполнении своих обязанностей. Педагогов с высоким уровнем дефицита времени со стажем до 5 лет – 38%, со стажем от 5 до 15 лет – 33%, более 15 лет – 33%. Для таких педагогов свойственно делать несколько дел одновременно, из-за недостатка времени они меньше начинают уделять внимания личной жизни, им постоянно не хватает времени.

Педагогов с высоким уровнем специфичности поведения со стажем до 5 лет – 0%, со стажем от 5 до 15 лет – 8%, более 15 лет – 6%.

Высокий уровень специфичности поведения проявляется в подчеркнутым голосом во время разговора, на уроках они энергично жестикулируют руками, часто задерживаются на работе во внеурочное время.

Уровень сдерживания эмоций педагогов имеет обратную корреляционную связь со стажем профессиональной деятельности. Чем больше педагогический стаж, тем ниже уровень сдерживания эмоций.

Педагогов с высоким уровнем сдерживания эмоций со стажем до 5 лет – 54%, со стажем от 5 до 15 лет – 17%, более 15 лет – 11%. Для молодых педагогов свойственно скрывать свои неприятности. Педагоги с большим педагогическим стажем (более 15 лет) в сравнении с молодыми педагогами (со стажем менее 5 лет) чаще в спорах, конфликтных ситуациях, в том числе с коллегами, учениками.

Высоким уровнем соревновательности обладает небольшое количество педагогов: со стажем до 5 лет – 0%, со стажем от 5 до 15 лет – 4%, более 15 лет – 0%.

Подавляющее большинство педагогов не стремятся к высоким достижениям, соревнованию с коллегами в области профессиональной деятельности (делать что-либо лучше, чем коллеги).

Высоким уровнем вовлеченности в работу обладает существенное количество педагогов: со стажем до 5 лет – 38%, со стажем от 5 до 15 лет – 46%, более 15 лет – 22%. Такие педагоги способны за короткое время сделать много работы, часто выполняют несколько дел одновременно, при этом часто приносят работу домой.

Таким образом, данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что значительная часть личностных характеристик и профессионально-важных качеств педагогов находятся на уровне, не позволяющем им как с высокой эффективностью и качеством осуществлять профессиональную деятельность, так и проявлять стремление и активно действовать в вопросах личностного и профессионального совершенствования.

Это, в свою очередь, негативно влияет на результативность образовательного процесса.

Только постоянное профессионально-личностное развитие педагогов может обеспечить их готовность к качественному осуществлению профессиональной деятельности в динамично изменяющемся образовательном пространстве.

## Литература

1. Кирилова С.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у будущих офицеров силовых структур: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – 2013. - режим доступа: http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnoj-dejatelnosti-u-buduwih-oficerov.html.

2. Мелетичев В.В., Шингаев С.М. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. - СПб., 2014. – 102 с.

3. Шингаев С.М., Юркова Е.В., Бунакова А.В., Каликина С.А. Формирование и развитие эмоционального интеллекта в образовательном процессе. – СПб., 2021. – 174 с.

4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. – М., 2019. – 385 с.

5. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий. – Ростов-на-Дону, 2004. - 648 с.

6. Шингаев С.М., Солдатова Г.В. Профилактика профессиональных деформаций педагога. – СПб., 2016. – 178 с.

© Шингаев С.М., Мелетичев В.В., Кирилова С.А., 2025

УДК 159.01

***Копытин Александр Иванович,***
доктор медицинских наук,
профессор, кафедра психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
alkopytin@rambler.ru

# ЭКОГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И РОЛЬ ИСКУССТВА В РЕАЛИЗАЦИИ ЕГО ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК

**Аннотация.** Статья посвящена научному осмыслению экогуманитарного подхода как методологического подхода к образованию в интересах устойчивого развития и его методическому воплощению на основе применения технологий арт-педагогики и арт-терапии. Рассматриваются основные признаки экогуманитарного подхода и его значение для образования в интересах устойчивого развития. Поясняется содержание арт-терапии и арт-педагогики как форм образовательной и психологической практики на основе искусства и творческой личностной активности обучающихся.

**Ключевые слова:** экогуманитарный подход, образование в интересах устойчивого развития, экогуманитарные технологии, арт-терапия, арт-педагогика

***Kopytin Alexander Ivanovich,***
Doctor of Medical Sciences, Professor,
Department of Psychology,
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
Russia, St. Petersburg,
alkopytin@rambler.ru

# ECO-HUMAN APPROACH TO EDUCATION IN THE INTERESTS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND THE ROLE OF ART IN THE REALIZATION OF ITS GOALS

**Abstract.** The article is devoted to the scientific understanding of the eco-human approach as a methodological approach to education for sustainable development and its methodological implementation based on the use of art pedagogy and art therapy technologies. The main features of the eco-human approach and its importance for education for sustainable development are considered. The core characteristics of art therapy and art pedagogy as forms of educational and psychological practice based on art and creative personal activity of students is explained.

**Keywords:** eco-human approach, education for sustainable development, eco-human technologies, art therapy, art pedagogy

## Экогуманитарный поход в контексте образования в интересах устойчивого развития

В международном педагогическом пространстве образование будущего рассматривается как образование в интересах устойчивого развития, соединяющего социальные, экологические и культурологические подходы к его реализации [1,2,3].

Среди ключевых понятий экологического образования в интересах устойчивого развития становится понятие «качества жизни», целостно соединяющее воедино и качества жизни отдельного человека и общества в целом, и качество окружающей среды (природной, социальной, культурной, образовательной и др.), и качество взаимоотношений между обществом и окружающей его средой для обеспечения коэволюционного, биосферосовместимого, устойчивого развития.

В этом отношении экогуманитарный подход может стать одним из системообразующих в реализации данного перспективного направления, соединяющего экологию (и экономику) и человека (социум). Экогуманитарный

подход направлен на преодоление экологического кризиса и кризиса гуманитарного знания, укрепление связей современной гуманистики с целями устойчивого развития [3,5,6].

Ранее экология рассматривалась как сугубо естественнонаучная дисциплина, однако включение человека (человечества) в функционирование живых систем, появление глобальной и социальной экологии, экологической педагогики и психологии позволяет рассматривать современную экологию как комплексную науку, имеющую значимую гуманитарную составляющую.

Признание связи экологии с гуманитарной сферой в настоящее время становится все более насущным. Экогуманитарный подход развивается как особая область научного знания, соединяющая в едином предмете исследования природу и человека. Экогуманитарный подход позволяет ввести экологию в контекст гуманитарных наук. В качестве основного предмета экогуманитарного подхода выступают сущность человека и его субъектность в процессе его самопознания и в системе его отношений с окружающей средой как части целостного образования «человек – жизненная среда» [5,6].

Экогуманитарный подход выступает в качестве системы гуманитарных знаний, способов мышления, теорий и стандартов, в соответствии с которыми осуществляется построение, обобщение и эксперименты в гуманитарной области. Экогуманитарный подход, вместе с характерными для него экогуманитарными методами и технологиями являются гуманитарными изобретениями, охватывающими те сферы культуры, которые изучаются гуманитарными науками [5].

Ценность и значение гуманитарных наук и искусств в реализации целевых установок устойчивого развития сложно переоценить, поскольку они выступают ядром той конструктивной силы, которая необходима для культуры устойчивого развития, экологической культуры, позволяет противостоять дезинтеграции современного знания о человеке, дегуманизации культуры и подрыву ее фундаментальных ценностей.

Гуманитарные науки в их единстве с искусством формируют ту платформу, которая служит пониманию настоящего и определению путей движения в будущее, мобилизуя необходимый для этого творческий потенциал человечества. В то время как практическим результатом естественных наук является технология, с помощью которой преобразуется природа, а практическим результатом общественных наук является преобразование общества посредством политики, практическим результатом гуманитарных наук и искусства является преобразование культуры и самого человека.

## Экогуманитарные технологии арт-терапии и арт-педагогики

Экогуманитарный подход вряд ли может быть успешно реализован без опоры на разные формы художественно-эстетического постижения природы и человека в их единстве друг с другом. Отсюда – необходимость разработки методологии и инструментария работы с личностью обучающихся в контексте эгогуманитарного подхода, с использованием искусств.

В настоящее время в целях формирования экологической культуры, обозначения «экологического поворота» в культуре выступают «искусство земли» (лэндарт), эко-арт, разнообразные средовые художественные проекты. Постижение природы в ее единстве и отношениях с человеком посредством искусства становится одной из центральных цивилизационных задач.

Искусство играет все более значимую роль в экологической повестке дня человечества. Наряду с наукой, оно ставит и пытается по-своему решать вопросы экологии природы и человека. Оно обладает своими средствами обозначения и решения экологических и гуманитарных проблем. Инициативы проэкологичной художественно-творческой деятельности, дополняющие познавательную и научную активность, связанную с проблемами экологии и повесткой устойчивого развития в целом, могут получать широкую поддержку в обществе, обращать внимание современников на проблемы экологии и устойчивого развития.

Искусство обладает своими средствами социально-психологической рефлексии, эмоционального отреагирования и действий, которые формируют новый образ мыслей и поведения. Оно также может вызвать в обществе реальные изменения, зачастую становясь все более действенным средством формирования культуры устойчивого развития, экологической культуры.

Способы взаимодействия со средой в искусстве могут быть самими разными, предполагая разность позиций субъекта в его отношениях с миром природы – начиная с относительно пассивного созерцания и заканчивая актами активного воздействия на среду. Искусство играет свою роль в создании образов, «заряженных» будущим, а его творцы способны обнаруживать неочевидные связи, соединять различные типы знания, интересы и компетенции, воплощая тем самым экологический тип мышления.

Современное экологическое искусство, наряду с гуманитарными науками, выступает значимым фактором развития современных экогуманитарных технологий арт-педагогики и арт-терапии [4].

Они обладают значительным потенциалом для повышения эффективности процессов воспитания и социализации в соответствии с целями ОУР. Они могут быть также признаны перспективными направлениями в реализации экогуманитарного подхода, позволяющими раскрывать и утверждать в человеке его экологическую сущность, основанную на переживании и осознании своей неразрывной связи с жизненной средой посредством разных форм средовой творческой активности [4].

В отечественном и зарубежном образовании с целью повышения эффективности воспитания и социализации арт-педагогика и арт-терапия используются уже не один год. Арт-педагогика и арт-терапия обладают значительным потенциалом для повышения эффективности в реализации ОУР.

Арт-педагогика и арт-терапия являются системами разносторонних психолого-педагогических воздействий на личность, основанных на ее включении в межличностное взаимодействие и взаимодействие со средой в качестве активных субъектов общения и деятельности. Внедрение технологий арт-терапии и арт-педагогики в последние годы происходит в разных образовательных организациях при работе с разными целевыми группами обучающихся, в том числе, в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ.

Арт-терапия определяется как система лечебно-профилактических воздействий на личность, основанная на занятиях искусством (прежде всего, изобразительным искусством), творческой активности [4].

Арт-терапия может применяться с целью лечения, профилактики, реабилитации, развития и адаптации людей, как имеющих те или иные нарушения психического и физического здоровья, так и здоровых.

Арт-педагогика иногда рассматривается как один из аспектов арт-терапии, связанный с ее использованием в образовательном контексте, когда искусство и творческая личностная активность выступают в качестве фактора образования, социализации, развития [4].

Арт-педагогика – это также отрасль педагогической науки и практики, базирующаяся на интеграции педагогики и искусства и изучающая закономерности воспитания и развития человека посредством искусства. Суть арт-педагогики состоит в воспитании и обучении средствами искусства, формировании у обучающихся основ художественной культуры, овладении практическими навыками в разных видах художественно-творческой деятельности. Арт-педагогика может быть использована как со здоровыми обучающимися, так и обучающимися с особыми образовательными потребностями, имеющими те или иные проблемы физического или психологического здоровья, нарушения в развитии. В этом случае она может реализовывать коррекционную и адаптивную функции.

Специальные образовательные технологии в арт-педагогике направлены на решение задач художественно-эстетического и эмоционального развития, облегчение процесса обучения, мыслительной деятельности. Они содействуют более гармоничному соединению в личности интеллектуального и художественного восприятия мира, приобщают ее к духовным ценностям через сферу искусства и собственную творческую активность. Арт-педагогика предоставляет педагогу-психологу, педагогу совокупность технологий и приёмов, поддерживающих более глубокое и активное личностное участие

обучающихся в учебной деятельности, развитие эмоционального интеллекта, памяти, внимания, интуиции, а также навыков самовыражения, саморегуляции, коммуникации.

Арт-педагогические технологии способствуют достижению предметных, метапредметных и личностных результатов образования. Они поддерживают формирование целостной картины мира, освоение обучающимися целостных алгоритмов творческой деятельности, затрагивающих как внешний, так и внутренний мир, развивают активную личностную позицию в отношениях с миром на основе приобщения к искусству (более широко – духовной культуре).

Формируемые у обучающихся на основе применения технологий арт-педагогики навыки позволяют применять их в новых обстоятельствах, повышают осознанность, самостоятельность и автономность принятия решений, способствуют снижению уровня стресса в условиях интенсивного информационного пространства.

Арт-педагогика и арт-терапия обладают значительным ресурсом исследовательской, интерактивной деятельности, опирающейся на проявление личной позиции и творческой активности обучающихся. Они отвечают требованиям ОУР, являются системами разносторонних психолого-педагогических воздействий на личность, основанных на ее включении в межличностное взаимодействие и взаимодействие со средой на основе использования средств искусства и творческой деятельности.

Их активное внедрение происходит в разных образовательных организациях при работе с разными целевыми группами обучающихся, в том числе, в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ.

Одной из важнейших задач применения экогуманитарных технологий арт-терапии и арт-педагогики является формирование экологического сознания, экологической культуры и культура устойчивого развития.

Экологическое сознание и культура устойчивого развития определяют готовность личности ответственно относиться к окружающей среде, пользоваться знаниями, представлениями и умениями в разных сферах жизнедеятельности. Экологическое сознание также выступает в качестве центрального мировоззренческого компонента, предопределяющего соответствующее поведение личности в экологически и социально проблемных ситуациях.

Таким образом, очевидна актуальность и необходимость развития арт-терапии и арт-педагогики как совокупности методов и технологий образования в аспектах эстетического, здоровьесберегающего, экологического/средового, духовно-нравственного, патриотического воспитания и социализации, а также для формирования культуры устойчивого развития. Экогуманитарный подход, в свою очередь, может служить методологическим ос-

нованием для организации образования в интересах устойчивого развития в единстве социальных, экологических, экономических и культурологических аспектов.

## Литература


1. Алексеев, С.В. Педагогика окружающей среды и устойчивого развития: теория и практика [Текст]: монография / С.В. Алексеев, Н.И. Корякина, Е.А. Рипачева; под общ. ред. С.В. Алексеева. СПб.: СПб АППО, 2015. 230 с. – (Научные школы академии).
2. Алексеев, С.В. К городу устойчивого развития через экологическое просвещение населения [Текст] / С.В. Алексеев // Окружающая среда Санкт-Петербурга. 2018. № 2(8). С. 53-65.
3. Алексеев С.В. Размышления о модели «образование в интересах устойчивого развития – через культуру» // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. 2021. Т. 2, № 1. [Электронный ресурс]. – URL: http://ecopoiesis.ru (дата обращения: 02.01.2025).
4. Копытин А.И. Клинические, социальные и педагогические аспекты арт-терапии в контексте профессионализации и саморегулирования // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности: Сборник материалов третьей всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. А.И. Копытина А.И. СПб.: Скифия-принт, 2017. с.10-22.
5. Копытин А.И. Экогуманистика как путь согласования бытия природы и человека // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. 2020а. Т. 1, № 1. [Электронный ресурс]. – URL: http://ecopoiesis.ru (дата обращения: 02.01.2025).
6. Копытин А.И. Архетипическая психология в контексте экогуманитарного подхода // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. 2020б. Т. 1, № 2. [Электронный ресурс]. – URL: http://ecopoiesis.ru (дата обращения: 02.01.2025).


© Копытин А.И., 2025

УДК: 159.01

***Камакина Оксана Леонидовна,***
методист,
ГБОУ Гимназия №284 Кировского района,
Россия, Санкт-Петербург,
ppms.kamakina@mail.ru

## БУЛЛИНГ КАК «НАСЛЕДСТВО» СООБЩЕСТВА ВЗРОСЛЫХ

**Аннотация.** В статье «буллинг» рассматривается как паттерн межличностного взаимодействия в группе, основанный на принципе «власть-подчинение», акцентируется роль сообщества взрослых (педагогов и воспитателей) в возникновении, поддержании и прекращении «буллинга». Анализируются определения буллинга. Предлагаются авторские можели жертв буллинга и последствий буллинга. Последствия буллинга рассматриваются как для жертвы и агрессора, так и для свидетелей. Акцентируется роль взрослых – и «виноватых» в возникновении буллинга, и помощников в его преодолении.

**Ключевые слова:** буллинг, конфликт, межличностное взаимодействие.

***Kamakina Oksana Leonidovna***,
methodologist,
GBOU Gymnasium No. 284
of the Kirovsky district,
Russia, St. Petersburg,
ppms.kamakina@mail.ru

## BULLYING AS A "GIFT" OF THE ADULT COMMUNITY

**Abstract.** The article considers "bullying" as a pattern of interpersonal interaction in a group based on the principle of "power-subordination", and emphasizes the role of the adult community (teachers and educators) in the emergence, maintenance and termination of "bullying". Definitions of bullying are analyzed. Author's models of bullying victims and consequences of bullying are offered. Consequences of bullying are considered both for the victim and the aggressor, and for witnesses. The role of adults is emphasized - both those "guilty" of the emergence of bullying and assistants in overcoming it.

**Keywords:** bullying, conflict, interpersonal interaction.

Слово «буллинг» стало популярным в последнее время. Как термин, буллинг используется для того, чтобы привлечь внимание общественности к неблагоприятным взаимоотношениям в школьных классах. Силы специалистов вкладываются в борьбу с этим негативным явлением, в разработку технологий его профилактики.

По нашему глубокому убеждению, буллинг – это явление, обусловленное вполне объективными и понятными причинами, это процесс, в котором «виноватые» известны заранее.

Буллинг возникает и происходит благодаря действиям взрослых, на глазах у взрослых (педагогов и воспитателей) и именно с молчаливого (а иногда и сознательного) попустительства взрослых.

Сам термин «буллинг» происходит от английского bullying, что означает «запугивание». В русском языке существует всем хорошо известный аналог этого слова – травля.

Оксфордским словарём, где буллинг определён как процесс, когда один человек, используя свою силу, ранит другого человека физически или морально [4].

В большинстве источников буллинг определяется как постоянные намеренные действия, направленные на причинение ущерба (физического или морального) одному и тому же ребёнку/подростку со стороны другого ребёнка/подростка или группы детей [1].

В этих определениях мы видим очень важные компоненты самого процесса, обозначаемого словом «буллинг», – намеренность и постоянство. Иными словами, причиняемый ущерб, чтобы процесс его нанесения можно было назвать буллингом, должен быть намеренным и повторяемым, а причинение ущерба и есть цель самого процесса. То есть случаи ситуативных, разовых конфликтов между детьми (если речь идет о детях) сразу же перестают подпадать под эту категорию, а зачастую именно такие разовые конфликты и именуются «буллингом» устами родителей.

Чтобы отделить буллинг от разовых межличностных конфликтов нужно обозначить еще один крайне важный его атрибут: наличие свидетелей или наблюдателей [1].

Чтобы происходящее можно было назвать буллингом, одномоментно должно быть 3 категории участников (Рис.1):

Рис.1. «Участники буллинга» (рисунок авторский)

Первый указанный на рисунке участник буллинга – это сам агрессор (=булли, =буллер). Личность агрессора с психологической точки зрения заслуживает особенно пристального внимания.

«Агрессор» – это не просто «мальчиш-плохиш» (чаще всего именно мальчики становятся «булли»). Как правило, сам «агрессор» – это либо жертва «бытового» или систематического насилия (физического или психического), либо вынужденный наблюдатель насилия по отношению к другому человеку/другим людям. Для него насилие – это «нормальный» способ взаимодействия с окружающими: ведь оказалось же в его мире возможным проявление насилия по отношению к нему или другим, значимым, людям, и не нашёлся «супермен, насилие прекративший, справедливость восстановивший и виновных покаравший»...

Ещё одно важное качество, часто присущее «агрессору», – высокий уровень агрессивности, как качества личности – без негативной коннотации этого слова. То есть это человек, выбирающий в стрессовой ситуации стратегию «льва» (нападения или активной защиты).

И ещё важный штрих к портрету «агрессора»: это, как правило, человек, обладающий выдающимися, тайными или явными лидерскими качествами, это признанный авторитет в группе, имеющий своих приверженцев и даже фанатов. Наличие последних, открыто поддерживающих «агрессора» не только словом, присутствием, но и делом, также необходимо, если речь идет о реальном буллинге.

Следующий обозначенный на рисунке персонаж буллинга – это «жертва», то есть тот человек, которому причиняется ущерб.

Заслужить эту незавидную роль можно любым индивидуальным качеством (признаком), например, цветом волос, наличием веснушек, артикуляционными особенностями, необычными движениями, непохожей манерой речи, необычной/странной манерой одеваться, несхожими интересами. Иногда «жертва» просто кого-то напоминать «агрессору». То есть для того, чтобы оказаться в позиции жертвы, надо отличаться от других детей (других людей). Это первое условие.

Второе условие – это поведение, которым «жертва» отвечает на действия «агрессора». «Жертва» реагирует на провокации, оказывается не в состоянии дать отпор, или же сам отпор провоцирует «агрессора» на ответное усиление агрессии, чем подкрепляется поведение «агрессора» – и так далее. В итоге образуется своеобразный «порочный круг».

С большой вероятностью, одной из причин проявления столь «особого» отношения к «отличающемуся», с такой лёгкостью подхватываемого группой, является ксенофобия [3].

Ксенофо́бия (от греч. ξένος – чужой и …фобия) – это нетерпимость и враждебность или подозрительность и предубеждённость к кому-либо или чему-либо чужому, незнакомому, непривычному [2].

Есть мнение, что ксенофобия – это один из встроенных биологических механизмов, своеобразное программное обеспечение времен каменного века, обеспечивающее выживание сообщества: ведь любой чужой, внешне отличающийся от «своих», мог быть – а часто и оказывался! – опасным [3, 5].

Ксенофобия – это «детская болезнь человечества», форма архаической защиты, проявление инстинкта самосохранения. Много веков назад это было на 100 процентов обоснованно. При этом нельзя сказать однозначно, что такой механизм утратил свою актуальность сегодня: правильно и нормально присматриваться к чужакам, чтобы понять, что они из себя представляют, а чужаку – присматриваться к группе, чтобы понять, каковы правила и Устав нового для него сообщества. Но в ситуации социальной ассимиляции и интеграции, когда стираются границы между нациями и народами, такое отношение к непохожему является «наследством», запуск которого чаще всего нужно останавливать – для мирного сосуществования. Однако сделать это оказывается непросто. Неспроста тема толерантности сейчас стоит достаточно остро в повестке воспитания подрастающего поколения [6].

Третий указанный на рисунке участник, вернее, участники, процесса буллинга – это наблюдатели (= свидетели). Среди наблюдателей обычно оказываются те, кто симпатизирует команде агрессора в силу разнообразных причин: одни – потому что очень хотят оказаться в числе приближённых к «агрессору»; другие – потому что считают происходящее «правилами» группы и принимают их; третьи – потому что «жертва» им так же не нравится и хочется сделать ей что-то неприятное.

Но среди свидетелей есть и другая, как правило, более многочисленная, группа: это те, кто сочувствует «жертве» и считает происходящее несправедливым и неправильным. Но такие свидетели, как правило, молчат, то есть, не предпринимают никаких действий, направленных на то, чтобы остановить процесс буллинга. Молчащие свидетели постоянно решают для себя дилемму: молчать или выразить несогласие. И чаще всего выбирают молчание, потому что опасаются, что если они выразят несогласие с действиями «агрессора», то их вряд ли кто-нибудь поддержит, и они могут оказаться следующей «жертвой».

Наша точка зрения заключается в том, что буллинг следует рассматривать не как проблему конкретного ребёнка или подростка, вовлеченного в процесс с буллинга, а шире – как проблему группы: буллинг оказывается возможен в группе, взаимоотношения в которой выстраиваются по принципу «власть-подчинение».

Мы убеждены в том, что буллинг – это не личная особенность «жертвы» или «агрессора», это особенность группы.

Буллинг – это «болезнь» группы, фактически сформированная взрослыми. Именно взрослые когда-то показали детям, что такое взаимодействие возможно – во взаимоотношениях самих взрослых друг с другом, в отношениях взрослых к детям. Именно взрослые, видя происходящее в детской группе, когда-то не посчитали нужным придать этому значение, вмешаться. Они просто прошли мимо, не видя в этом «ничего такого», во что они должны вмешиваться: «пусть дети сами разбираются».

В этом контексте буллинг представляется проблемой педагогической, поскольку извстно, что дети склонны копировать поведение взрослых, тем самым «превращая» их в своих учителей и наставников.

А если исходить из того, что проблема буллинга имеет педагогические корни, то и решение этой проблемы возможно, используя референтные педагогические инструменты. Для этого взрослые, заметившие проблему буллинга, должны обозначить проблему: чётко и ясно назвать вещи своими именами, пресечь недопустимое поведение, обозначить приемлемые правила взаимодействия и помочь группе выстроить взаимоотношения, на других, гуманных, принципах.

Взрослые (педагоги, психологи, воспитатели, родители) могут помочь детям преодолеть буллинг своим личным примером, своим собственным отношением, своим терпением и проявлением уважения – ко всем участникам буллинга.

Важно отметить, что недопустимым в ситуациях буллинга будет ответный «террор» по отношению к «агрессору» и его ближайшему окружению, потому что тогда это будет подкреплением принципа «власть-подчинение», которое и так хорошо усвоено, и которое, по сути, и лежит в основе проблемы. Только человеческое внимание и уважение со стороны взрослых является «лекарством» для детской группы, «болеющей» буллингом. Речь идёт о подключении всех заинтересованных сообществ взрослых. Все взрослые – в дома, в школе, в детском саду в один голос должны сказать, что допустимо, а что нет.

Почему так важно останавливать буллинг?

Потому что это «болезнь» группы [5]. Если эта «болезнь» не пролечена, то она влечет за собой далеко идущие негативные последствия абсолютно для всех участников буллинга (Рис 2):

Рис.2. Последствия буллинга для его участников (рисунок авторский)

Неблагоприятные последствия для «жертвы» очевидны: в самом худшем сценарии итогом такого взаимодействия может стать необратимый исход – суицид, страшный своими последствиями для всех своей необратимостью и непоправимостью.

Есть негативные последствия и для «агрессора»: неспособность выстраивать «здоровые» взаимоотношения будет преследовать его всю жизнь и может трансформироваться в разного рода зависимости и, с большой вероятностью, в различные формы семейного насилия.

Не очевидны, но тем не менее неизбежны последствия и для свидетелей, которые уносят с собой во взрослую жизнь искажённую систему ценностей, готовность подчиняться и бояться дать отпор, когда что-либо считают несправедливым.

Взрослые же, помогая детям и подросткам «пережить» и преодолеть буллинг, выйти на иной, более конструктивный, уровень взаимодействия, тем самым, образно говоря, «аннулируют» своё нечаянное, но такое тяжкое по своим последствиям «наследие» – паттерн доминирования силы в межличностном взаимодействии.

## Литература


1. Большая российская энциклопедия. Определение буллинга [Электронный ресурс. Режим доступа: https://bigenc.ru/c/bulling-v-shkole-398feb].
2. Большая российская энциклопедия. Определение ксенофобии [Электронный ресурс. Режим доступа: https://bigenc.ru/c/ksenofobiia-1f75e6].
3. Кюребекова М.Н., Белинов М.С. Ксенофобия: формирование предупреждающих ценностных ориентиров. Общество: философия, история, культура. 2023. № 11. С. 83–89.
4. Оксфордский словарь. Толкование буллинга [Электронный ресурс. Режим доступа: https://en.oxforddictionaries.com/].
5. Петрановская Л.В. Травли нет. Методическое пособие для педагогов школ и школьных психологов.
6. Письмо Министерства образования и науки РФ от 24 августа 2015 г. N МОН-П-3366 «О формировании толерантного сознания и поведения учащихся».


© Камакина О. Л., 2025

УДК 004.77:316.77-053.5-056.264

***Кухтова Наталья Валентиновна,***
кандидат психологических наук, доцент,
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова,
кафедра инклюзивного образования,
Республика Беларусь, Витебск,
kukhtovanv@gmail.com

***Быщева Ольга Сергеевна,***
студентка 2 курса,
Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова,
кафедра инклюзивного образования,
Республика Беларусь, Витебск,
bysheva.olga@yandex.ru

## WORDWALL.NET: ИНТЕРАКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у детей с речевыми нарушениями, анализируются трудности, с которыми сталкиваются дети в процессе общения, и подчёркивается необходимость разработки эффективных инструментов для их преодоления. Предложен вариант развития коммуникативных навыков на базе платформы Wordwall.net. Описываются интерактивные упражнения и задания, которые могут быть адаптированы под индивидуальные потребности каждого ребёнка,

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, речевые нарушения, интерактивные методики, Wordwall.net.

***Kukhtova Natalya Valentinovna,***
PhD (psychology), docent,
Associate Professor,
Vitebsk State University
named after P.M. Masherov,
department of inclusive education,
Republic of Belarus, Vitebsk,
kukhtovanv@gmail.com
***Byshcheva Olga Sergeevna,***
2nd year student,
Vitebsk State University
named after P.M. Masherov,
Department of Inclusive Education,
Republic of Belarus, Vitebsk,
bysheva.olga@yandex.ru

## WORDWALL.NET: AN INTERACTIVE TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**Annotation.** The article considers the problem of development of communication skills in children with speech disorders, analyzes the difficulties faced by children in the process of communication, and emphasizes the need to develop effective tools to overcome them. A variant of communicative skills development on the basis of Wordwall.net platform. Describes interactive exercises and tasks that can be adapted to the individual needs of each child.

**Key words**: communicative skills, speech disorders, interactive methods, Wordwall.net.

Важную роль в социальном развитии детей с речевыми нарушениями играет участие в проектах по совершенствованию коммуникативных навыков, что является значимым компонентом формирования социальной компетентности, которая необходима для взаимодействия с окружающими людьми. Следует отметить, что коммуникативные навыки позволяют взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая. [6]

Коммуникативные навыки включают в себя способность слушать и понимать других людей, выражать свои мысли и чувства, а также умение эффективно общаться в различных ситуациях.

У детей с речевыми нарушениями эти навыки могут быть нарушены из-за трудностей в формировании речи, нарушения восприятия и понимания речи, а также из-за психологических проблем, связанных с их речевым нарушением.

Несовершенство коммуникативных навыков, речевая инактивность не позволяют таким детям свободно общаться и не способствуют развитию у них речемыслительной познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями [1].

Ряд специальных педагогов согласны с точкой зрения D. Sherratt, M. Peter [7], которые считают, что результат коммуникации можно наблюдать по определенным критериям:

- умение понимать и применять мимику и жесты при общении;
- умение принимать словесную помощь с использованием изображений по определенной теме;
- умение применять речь и вокализацию для выражения своих намерений;
- умение слушать собеседника.

На основе концепции О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг [4] формирование навыков коммуникации следует реализовывать через аффективное отношение ребенка к окружающему миру и созданию условий, которые связаны с потребностью в речевом общении.

В связи с этим значимость проблемы социально-личностного развития детей с речевыми нарушениями резко возрастает. Это связано с тем, что речь

является ключевым инструментом социального взаимодействия и познания мира.

Дети с нарушениями речи сталкиваются с серьёзными трудностями в общении, установлении контактов, понимании эмоций собеседника и адекватном реагировании на различные социальные ситуации [5].

Многочисленные исследования подтверждают, что дети с нарушениями речи сталкиваются с рядом проблем в коммуникативной сфере. Авторы указывают на:

- трудности формирования коммуникативных навыков;
- крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении;
- наличие серьёзных трудностей в организации речевого общения дошкольников с тяжёлой речевой патологией;
- взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений;
- влияние выраженности речевого дефекта на межличностные отношения детей с нарушениями речи [1, 5].

Одной из основных проблем является низкий уровень вербальной активности.

Дети с речевыми нарушениями часто испытывают трудности в выражении своих мыслей и чувств. Это связано как с несовершенством речевого аппарата, так и с психологическими факторами, такими как неуверенность в себе и страх быть непонятыми.

Ещё одной существенной проблемой является сложность в восприятии речи говорящего. Дети с речевыми нарушениями могут не улавливать все нюансы устной речи, что приводит к непониманию и трудностям в общении.

Также отмечается влияние речевых нарушений на социально-психологическую адаптацию детей.

Неумение общаться приводит к изоляции, трудностям в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, негативно сказывается на развитии личности. Ослабленность волевых процессов у детей с нарушениями речи является фактором, который затрудняет общение. Детям сложно сосредоточиться, организовать свои мысли и выстроить связный рассказ, особенно в ситуациях, требующих развёрнутых высказываний [5].

Л.С. Выготский [2] подчёркивал ключевую роль общения в развитии речи ребёнка, а также его значение для взаимодействия с окружающим миром. Успешное общение в социуме зависит от индивидуальных особенностей ребёнка и взаимодействия с окружающими, как взрослыми, так и сверстниками.

Речевые нарушения серьёзно ограничивают возможности полноценного социального взаимодействия. В своих трудах Л.С. Выготский рассматривал общение как основу личностного роста и преодоления нарушений развития. Его концепция подтверждает, что формирование коммуникативной деятельности у детей с речевыми нарушениями является первостепенной задачей,

ведь эффективность общения напрямую связана с уровнем развития коммуникативных навыков у всех участников.

По мнению Е.В. Мельник и В.И. Долговой, развитие коммуникативных навыков связано со способностью к эмпатии и имеет следующую структуру: понимание себя – понимание другого человека – поиск эффективной модели взаимодействия – реализация модели – анализ полученного результата [3].

В свою очередь, в своих лекциях Е.В. Руденский (не опубл.) выделяет следующие направления развития коммуникативных навыков: включение детей в социальную практику и специальное обучение коммуникации.

За дошкольным возрастом следует младший школьный возраст.

На данном возрастном этапе можно отметить, что переход в школу не стирает интереса детей к играм. Этот период характеризуется как кризис 7 лет, когда происходит смена ведущей деятельности, но игровые формы продолжают выполнять важную роль в адаптации к новой социальной ситуации и усвоению учебного материала. Поэтому общение со сверстниками является необходимым условием социализации и личностного развития и в младшем школьном возрасте.

Б.Ц. Бадмаев утверждает, что при использовании интерактивных методов обучения наиболее сильным стимулом для интеллектуальной активности является дух соревнования, который возникает в процессе коллективного поиска истины. Важно отметить, что автор подчёркивает разницу между заражением и подражанием. Заражение в данном контексте понимается как непроизвольное возникновение собственных мыслей под влиянием идей, высказанных другими участниками обсуждения. [1].

Коммуникативные навыки реализуются с помощью голосовых и неголосовых (альтернативных) средств.

Наиболее известной и эффективной системой альтернативной коммуникации является система карточек PECS, которая позволяет развить коммуникативные навыки у детей с аутизмом и тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Но наряду с данным подходом, можно использовать и другие интерактивные платформы. Так, для развития коммуникативных навыков у детей с речевыми нарушениями необходимо использовать специальные методики и инструменты, которые помогут им преодолеть трудности в общении и научиться эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Одним из таких инструментов является сайт Wordwall.net.

Сайт Wordwall.net представляет собой платформу для создания и использования интерактивных заданий, игр и упражнений. Он позволяет создавать различные типы заданий, такие как кроссворды, викторины, игры на соответствие и другие. Задания могут быть адаптированы под индивидуальные потребности каждого ребёнка, что делает их особенно полезными для детей с речевыми нарушениями. Одно из интерактивных заданий представлено в виде случайного колеса (Рис. 1).

Рисунок 1 – Колесо «Угадай эмоции»

Методика «Угадай эмоцию» может помочь детям научиться распознавать эмоции других людей и выражать свои собственные. Это важно для развития эмпатии и понимания социальных ситуаций. Методика «На что похоже настроение» может научить детей описывать своё эмоциональное состояние и понимать, что чувствуют другие люди.

Таким образом, использование интерактивных заданий на базе Wordwall.net может способствовать повышению мотивации и вовлечённости детей в процесс обучения.

Интересные задания привлекают внимание детей и стимулируют их к активной работе. Также они позволяют детям получать обратную связь о своих успехах и ошибках, что помогает им учиться на своих ошибках и улучшать свои коммуникативные навыки.

## Литература

1. Будько К.Ю. Социальная компетентность детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. - - 2019. №1. - С. 171-178.
2. Выготский Л. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2007. – 352 с.
3. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия / Монография. – М. Издательство «Перо», 2014. - 250 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи»: Теревинф, Москва, 2007. – 148 с.
5. Полозова О.В. Формирование социальной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в проектной деятельности // Специальное образование. - 2013. - №3. - С. 78-86.
6. Трунова, А. Р. Научно-теоретические подходы к определению

навыков коммуникации // Молодой ученый. - 2018. - № 30 (216). - С. 76-79. — URL: https://moluch.ru/archive/216/52130/
7. Шерратт Д., Питер М. Развитие игры и драмы у детей с расстройствами аутистического спектра. - Дэвид Фултон, 2002. – 166 с.

© Кухтова Н.В., Быщева О.С., 2025

УДК: 159.99

***Лазарева Татьяна Францевна,***
старший преподаватель,
кафедра психолого-педагогического
сопровождения и управления,
Государственное учреждение образования
«Минский областной институт развития образования»,
Беларусь, Минск,
t.f.lazareva@mail.ru

# РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

**Аннотация.** В статье анализируется актуальная ситуация современного общественного развития и ставятся проблемы формирования у подрастающего поколения системы представлений о нравственно-психологических основах семьи и брака. Подчеркивается важность передачи современным подросткам опыта старшего поколения, сложность формирования у современных подростков навыков конструктивного взаимодействия в семье, повышения ценности брачно-семейных отношений в системе образования.

**Ключевые слова:** семья; семейные ценности; подготовка к семейной жизни; образование.

***Lazareva Tatyana Frantsevna,***
Senior Lecturer,
Department of Psychological
and Pedagogical Support and Management,
State Educational Institution
"Minsk Regional Institute of Educational Development",
Belarus, Minsk,
t.f.lazareva@mail.ru

# DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN PREPARING STUDENTS FOR FAMILY LIFE

**Abstract.** The article analyzes the current situation of modern social development and raises the problems of forming a system of ideas about the moral and psychological foundations of family and marriage in the younger generation. The importance of passing on the experience of the older generation to modern teenagers, the complexity of forming skills of constructive interaction in the family in modern teenagers, and increasing the value of marital and family relations in the education system are emphasized.

**Keywords:** family; family values; preparation for family life; education.

В современном мире институт семьи переживает острый кризис.

В стремлении к самодостаточности и самореализации люди выбирают индивидуализм в альтернативу семейной жизни, идет активная пропаганда вседозволенности в отношении полов, трансформируется гендерная идентичность.

Изменение социальной сущности брака, искажение духовных ценностей не способствует формированию полноценных внутрисемейных отношений, растет число детей, воспитывающихся вне семьи или в неполной семье, снижается рождаемость, число сожительств растет, увеличивается число людей, никогда не состоявших в браке, и т. д.

Беларусь, к сожалению, не является исключением. Смертность превышает рождаемость, семейные традиции претерпевают качественные изменения, брачно-семейные отношения стали сложными и неустойчивыми (55% браков распадается), снижается ценность официального брака, утрачены культурные традиции, нарушена преемственная связь между поколениями.

Укреплению престижа семьи в Республике Беларусь сегодня уделяется значительное внимание.

В 2021 году в стране принята Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность» на 2021 – 2025 годы. В программе ставятся важные цели и задачи, направленные на поддержку и сохранение института семьи, на стимулирование рождаемости, снижение смертности, укрепление здоровья и продолжительности жизни населения. Одна из основных ее задач – популяризация в обществе духовно-нравственных ценностей института семьи, совершенствование системы подготовки молодежи к семейной жизни, в том числе посредством образования [1].

Актуальные направления и формы работы с обучающимися, их законными представителями определяются на основании Кодекса Республики Беларусь об образовании, Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021 – 2025 годы, Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021 – 2025 годы, иных государственных программ, планов и комплексов мер [2, 3].

В стране практически все учреждения образования, начиная с дошкольных учреждений и заканчивая учреждениями высшего образования, а также различные социальные центры, христианские миссии, общественные организации занимаются психологическим просвещением и проводят на своих базах мероприятия по поддержке семьи. В числе таких мероприятий обучения, семинары, тренинги, всевозможные акции, направленные на популяризацию брачно-семейных отношений, оказание материальной и психологической помощи обучающимся и их семьям.

Улучшению неблагоприятной социально-демографической ситуации, сложившейся в стране, может способствовать переориентация системы общественных и личностных ценностей на семью с несколькими детьми и обоими родителями, состоящими в единственном браке, усиление приоритетности ее интересов в социальной политике.

Образование также может и должно внести свою лепту в решение вопросов демографии, подготовки подрастающего поколения к семейной жизни. Для сохранения традиционного уклада семейной жизни белорусов, ценностей многодетной семьи, формирования у молодежи положительных репродуктивных установок особое значение имеет повышение компетенций старшеклассников в вопросах демографии, их готовности к семейной жизни, родительству [4].

В системе общего среднего образования для учащихся IX–XI классов педагоги, педагоги-психологи проводят факультативные занятия «Основы семейной жизни». Сама действительность является добрым соучастником в воспитании ребенка. Но родители должны уметь максимально использовать ее соучастие и прилагать дополнительные усилия для того, чтобы сформировать у ребенка стремление быть коллективистом, патриотом, гражданином своей Родины.

При работе с учащимися и их родителями или законными представителями актуально изучение их образовательных потребностей.

Такого рода деятельность должна основываться на полном доверии и с учетом индивидуальных запросов каждой семьи, при необходимости специалисты учреждения образования могут оказать социально-педагогическую поддержку и психологическую помощь.

При формировании культуры семейных отношений никто никого не должен учить. В семье детей должен воспитывать сам образ жизни, а в отношениях «учитель – родители» обе стороны должны учиться быть коллегами, самостоятельными и ответственными перед собой и перед детьми [5].

Для повышения педагогической и психологической культуры родителей, формирования ответственного, позитивного родительства в школах уже много лет реализовывается Республиканский проект «Родительский университет».

Одна из главных задач проекта - установление партнерских отношений между учреждением образования и семьей каждого воспитанника, создание атмосферы взаимоподдержки.

В образовательном пространстве открывается возможность повышать уровень родительской ответственности за воспитание детей, совершенствовать компетентности родителей и законных представителей, их замещающих, по подготовке учащейся молодежи к семейной жизни.

В связи с этим существует актуальная потребность в повышении квалификации педагогов по вопросам укрепления семейных ценностей, формирования у учащихся основ культуры семейных отношений.

Государственное учреждение образования «Минский областной институт развития образования» (далее МОИРО), в частности, кафедра психолого-педагогического сопровождения и управления, уже на протяжении многих лет занимается изучением этого вопроса.

Нами разработала учебная программа «Подготовка учащихся к семейной жизни». Кафедра проводит повышение квалификации, направленное на усовершенствование профессиональной компетентности педагогов-психологов, педагогов социальных, учителей, выполняющих функции классных руководителей, учреждений общего среднего образования, в вопросах подготовки учащихся к семейной жизни.

Повышение квалификации педагогов в МОИРО создает условия для систематизации знаний, изучения эффективных форм и методов работы с учащимися по формированию основ культуры семейных отношений, социально-психологической готовности к браку и семье. Учителя, классные руководители, психологи обмениваются опытом, актуализируют знания по демографической ситуации в стране и мире.

В рамках обучения на курсах повышения квалификации с педагогами проводятся занятия по различным направлениям:

- готовность к браку и семейной жизни;
- социально-психологические проблемы на разных этапах жизненного цикла семьи;
- традиционные семейные ценности белорусского общества как основа национальной демографической безопасности;
- подготовка учащихся к семейной жизни на основе этнокультурной традиции белорусского народа;
- влияние дисгармоничной родительской семьи на развитие личности ребенка;
- профилактика домашнего насилия в отношении несовершеннолетних;
- сохранение репродуктивного здоровья молодежи в современных социокультурных условиях и др.

Курсы повышения квалификации проводят преподаватели кафедры психолого-педагогического сопровождения и управления МОИРО, представители благотворительного общественного объединения «Центр поддержки

семьи и материнства «Матуля», руководство ресурсного центра по духовно-моральному воспитанию, врачи гинекологи и другие специалисты.

Межведомственное взаимодействие позволяет в полной мере развивать профессиональные компетенции педагогов, оказывать информационную и психолого-педагогическую поддержку, реализовать цели и задачи по подготовке учащихся к семейной жизни.

Об эффективности такой работы свидетельствует большой интерес к нашим семинарам: «Консультирование беременных женщин в кризисной ситуации: медицинские, психологические и социальные аспекты (предабортное консультирование)» и «Супервизия сложных случаев консультирования беременных женщин в кризисной ситуации» для педагогов-психологов, психологов учреждений образования, психологов занимающихся консультированием женщин в кризисных ситуациях.

Семинары организованы и проводятся совместно с общественным объединением «Центр поддержки семьи и материнства «Матуля».

Одним из наиболее острых вопросов сегодня является регулирование мировых демографических процессов. Сами демографические проблемы неразрывно связаны с ухудшением состояния репродуктивного здоровья населения.

Программы семинаров предусматривают анализ и совершенствование консультационной компетентности средствами супервизии, повышение мотивационной готовности специалистов к работе со сложными случаями консультирования беременных женщин в кризисной ситуации.

Участники семинара знакомятся с возможностями применения различных моделей и схем супервизии консультационной деятельности, изучают эффективные методы психологического консультирования и психологической поддержки женщин, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Формирование культуры семейных отношений, повышение родительской ответственности за воспитание детей, сохранение и умножение семейных ценностей и национальных традиций, репродуктивное здоровье подрастающего поколения – приоритетные цели всех участников образовательного процесса, в том числе и специалистов МОИРО.

Укрепление семейных ценностей, формирование в обществе позитивного образа семьи, повышение престижа семьи и обеспечение семейного благополучия – это ответственность каждого человека и важная миссия в воспитании подрастающего поколения.

## Литература

1. Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021-2025 годы : постановление Совета Министров Республики Беларусь 19 января 2021 г. № 218 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. - URL:

https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100028 (дата обращения: 30.01.2025).

2. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы : утв. пост. Совета Министров Респ. Беларусь, 29 янв. 2021 г., № 57 : в ред. пост. Совета Министров от 13 янв. 2023 г., № 34 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. - URL : https://pravo.by /document/?guid=12551&p0=C22100057&p1=1 (дата обращения: 16.01.2025).

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 8 июл. 2024 г. № 22-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. - URL: https://pravo.by /document/?guid=3871&p0=hk1100243 (дата обращения: 16.01.2025).

4. Мартынова Л. А., Ботяновская И. В. Здравствуй, аист!.. Интерактивные методы при подготовке старшеклассников к семейной жизни // Образование Минщины. - 2014. № 6. - С. 49—56.

5. Формирование культуры семейных отношений : из опыта работы специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждений образования Витебской области : методико-практические материалы. - Витебск : ГУДОВ «ВОИРО», 2017. - 51 с.

© Лазарева Т.Ф., 2025

УДК: 159.96.07

***Лазурина Инна Геннадиевна***,
*педагог-психолог,*
*ГБОУ СОШ № 303*
*Фрунзенского района,*
*Россия, Санкт-Петербург,*
inn-lazurina@yandex.ru

***Степочкина Ирина Викторовна***,
*педагог-психолог*
*ГБОУ СОШ № 303*
*Фрунзенского района,*
*Россия, Санкт-Петербург,*
ir_evtehova@mail.ru

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ И РЕСУРСЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

**Аннотация.** В статье описывается ряд сложностей работы педагогов и подчеркивается актуальность использования педагогами собственных ресурсов для профилактики эмоционального выгорания. В качестве таких ресурсов в статье рассматриваются ресурсы жизнестойкости. Описывается процедура и анализируются результаты эмпирического исследования, посвященного выявлению симптомов эмоционального выгорания и ресурсов жизнестойкости у педагогов.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, хронический стресс, эмоциональное выгорание, ресурсы жизнестойкости.

***Lazurina Inna Gennadievna,***
teacher-psychologist,
State budgetary educational institution
secondary school № 303
Frunzensky district,
Russia, Saint Petersburg,
inn-lazurina@yandex.ru
***Stepochkina Irina Viktorovna,***
teacher-psychologist,
State budgetary educational institution
secondary school № 303
Frunzensky district,
Russia, Saint Petersburg,
ir_evtehova@mail.ru

## EMOTIONAL BURNOUT IN TEACHERS AND RESILIENCE RESOURCES

**Abstract.** The article describes a number of difficulties in the work of teachers and emphasizes the relevance of teachers using their own resources to prevent emotional burnout. Resilience resources are considered as such resources in the article. The article describes the procedure and analyzes the results of an empirical study devoted to identifying the symptoms of emotional burnout and resilience resources in teachers.

**Keywords:** pedagogical activity, chronic stress, emotional burnout, resilience resources.

Актуальность темы статьи определяется высоким уровнем стресса в педагогической деятельности, тяжестью последствий хронического стресса для физического и психологического состояния педагогического работника.

В этой ситуации особую актуальность и важность приобретает активизацияи ресурсов жизнестойкости у педагогов.

Профессиональная деятельность педагога – это один из наиболее напряженных видов социальной активности с точки зрения нагрузки на психику, обусловленный большим количеством стресс-факторов, которые свойственны этой профессии. Педагог ежедневно противостоит большому числу напряженных ситуаций [2].

К таким ситуациям можно отнести систематическую оценку профессиональной деятельности, которая часто имеет сугубо субъективный характер. Требования к деятельности педагогов растут, меняются куррикулум, содержание учебных курсов и программ, принципы оценивания урока и организации образовательных процессов.

Педагогам приходится осваивать все больше новых технологий, практически ежегодно менять программы обучения вслед за изменениями федерального законодательства.

На фоне всего сказанного очевидным становится тот факт, что рабочее время педагогов чаще всего существенно оказывается значительно больше того времени, которое оплачивается в рамках проведенных уроков. Нередко педагоги вынуждены забирать работу домой, выполнять ее в выходные и праздничные дни [3].

Для педагогической профессии свойственен большой объем личных контактов (с обучающимися, коллегами, родителями и законными представителями обучающихся), которые могут быть весьма напряженными [1].

Педагоги вынуждены контролировать свои эмоции, при этом сохранять необходимый объем социальных контактов, долю эмпатического участия в жизни обучающихся [4]. Ежедневно педагоги сталкиваются с детьми, обучение и воспитание которых можно назвать сложным, затрудненным. Эти дети с девиантным, аддиктивным поведением, дети с особыми потребностями, обучение и воспитание которых требует особого подхода. Такая работа также является фактором и источником интенсивного стресса.

Ресурсами работы, позволяющими учителям справляться со стрессом, являются благоприятный климат в коллективе, поддержка со стороны руководителя, наличие наставника для молодых учителей.

Важными личными ресурсами являются внутренняя мотивация, проактивность, оптимизм, самоэффективность, высокий уровень стрессоустойчивости, а также жизнестойкость.

В октябре 2024 года нами было проведено исследование педагогов в ГБОУ СОШ №303.

Цель исследования - выявление симптомов эмоционального выгорания и ресурсов жизнестойкости у педагогов.

Гипотеза исследования: существует обратная взаимосвязь между симптомами эмоционального выгорания (СЭВ) и ресурсами жизнестойкости у педагогов, то есть чем выше уровень жизнестойкости, тем ниже выраженность симптомов эмоционального выгорания.

Задачи исследования.

1. Изучить симптомы эмоционального выгорания у педагогов.
2. Изучить уровень жизнестойкости у педагогов.
3. Выявить взаимосвязь симптоматики эмоционального выгорания и ресурсов жизнестойкости у педагогов.

Методы исследования:

- психодиагностические методы: методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания», автор В.В. Бойко (1996); методика «Тест жизнестойкости Мадди», авторы: Salvatore Maddi, D. Khoshaba (1984, 2001), адаптация: Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова (2006),
- методы математической обработки данных: анализ первичных данных в соответствии с ключами методик психодиагностических исследований; математико-статистические расчеты по критериям Манна-Уитни и Спирмена.

В исследовании приняли участие 68 педагогов ГБОУ СОШ №303.

По результатам анализа первичных данных всех обследованных педагогов самые высокие результаты были получены по фазе резистентности (43,97 балла), то есть симптом находится в стадии формирования. Фаза напряжения (26,66 балла) и фаза истощения (27,82 балла) находятся в диапазоне оценок «не сложившийся симптом». То есть, у обследованных педагогов наблюдается нарастающее эмоциональное истощение, из-за которого наступают личностные изменения: неспособность к эмпатии, отказ от ситуаций, требующих эмоциональной, волевой, нравственной отдачи. Положительные эмоции становятся все более редкими.

Наиболее выражен у обследованных педагогов симптом расширение сферы экономии эмоций (12,1 балла), данная форма защиты проявляется вне профессиональной деятельности. Например, человек может уставать от контактов, разговоров и ответов на вопросы на работе, из-за чего ему не хочется общаться даже дома, в семье, с близкими. У обследованных педагогов уровень жизнестойкости (25,68 балла) находится в диапазоне оценок высокого уровня.

По уровню сформированности симптоматики СЭВ обследованные педагоги были разделены на 3 группы:

1 группа – 19 человек (28%) низкий уровень симптоматики СЭВ,

2 группа – 25 человек (37%) средний уровень симптоматики СЭВ,

3 группа – 24 человека (35%) высокий уровень симптоматики СЭВ.

Сравнительный анализ результатов исследования трех групп педагогов производился с помощью критерия Манна-Уитни.

Были выявлены статистически достоверные различия между показателями методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания», показателями методики «Тест жизнестойкости Мадди» у педагогов 1 группы с низким уровнем симптоматики СЭВ и педагогов 2 и 3 группы со средним и высоким уровнем симптоматики СЭВ по всем переменным.

Обследованные педагоги 1 группы без симптоматики СЭВ имеют высокий уровень жизнестойкости (32,26 балла), вовлеченности (11,32 балла),

контроля (10,16 балла), принятия риска (10,79 балла) – это ресурсы, которые помогают адаптироваться человеку к различным жизненным ситуациям, а также определяют удовлетворенность качеством жизни.

Данные ресурсы способствуют приобретению новых знаний и навыков, характеристик личности.

Выявлены статистически достоверные различия между показателями методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания», показателям методики «Тест жизнестойкости Мадди» у педагогов 2 группы со средним уровнем симптоматики СЭВ и педагогов 3 группы с высоким уровнем симптоматики СЭВ по всем переменным.

Обследованные педагоги 2 группы со средним уровнем симптоматики СЭВ имеют высокий уровень жизнестойкости (25,56 балла), средний уровень вовлеченности (9,0 балла), контроля (8,08 балла), принятия риска (8,6 балла), а педагоги 3 группы с высоким уровнем симптоматики СЭВ - средний уровень жизнестойкости (20,58 балла), вовлеченности (6,96 балла), контроля (6,83 балла), принятия риска (6,79 балла).

То есть, чем выше уровень симптоматики СЭВ у обследованных педагогов, тем меньше у них выражены показатели уровня жизнестойкости.

Для выявления взаимосвязи между симптомами эмоционального выгорания и ресурсами жизнестойкости у обследованных педагогов был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена.

В результате корреляционного анализа была выявлена отрицательная взаимосвязь между показателями симптоматики СЭВ и показателями: уровень жизнестойкости, вовлеченность, контроль и принятие риска.

То есть, чем выше у обследованных педагогов способность к стойкому совладанию в стрессовых ситуациях, восприятию стрессовых ситуаций как малозначимых, умению наслаждаться собственной деятельностью, умениию брать на себя ответственность за свою жизнь, убежденностью в том, что всё то, что случается в жизни, способствует развитию человека за счет приобретения знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного - и последующее использование этого опыта, чтобы добиваться успеха, тем ниже выраженность симптоматики СЭВ. Таким образом, профилактика СЭВ должна быть направлена на повышение уровня жизнестойкости педагогов.

Актуализация ресурсов жизнестойкости у педагогов дает возможность оптимизировать образовательный процесс, создает условия для более активного профессионального развития педагогов.

Но процесс актуализации ресурсов должен быть не спонтанным, а формирующим. Он должен способствовать постепенному осознанию педагогом своих личностных особенностей, формировать у педагога позитивные стратегии совладания со стрессом.

Формирующими методами, способствующими актуализации ресурсов жизнестойкости, являются: игры и упражнения для повышения саморегуля-

ции, аутогенная тренировка, библиотерапия, внушение, использование цвета, гелотология, имитационные игры, медитация, музыкотерапия, трудотерапия.

Своевременное обнаружение и профилактика стрессового состояния у педагогов способствуют восстановлению стрессоустойчивости и защитных ресурсов организма, способствует оптимизации взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Лечение синдрома эмоционального выгорания значительно сложнее, чем его предотвращение. Необходимо начинать действовать как можно раньше.

**Литература**


1. Долгова А.В. Профилактика эмоционального выгорания педагогов // Образование. Карьера. Общество, 2019. – № 4 (63). – С. 64-65.
2. Растегняева О.А. Профессиональный стресс и рекомендации по борьбе с ним. // Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2021. – № 6-2. – С. 48-50.
3. Хазиева Э.Д. Проблема эмоционального выгорания у педагогов / Э.Д. Хазиева // Academic research in educational sciences, 2022. – Т. 3. – № 2. – С. 848-856.
4. Черных С.С. Снижение стресса как путь к профессиональному здоровью педагогов // XXI век. Техносферная безопасность, 2023. – Т. 8. – № 1 (29). – С. 91-101.


© Лазурина И.Г., Степочкина И.В., 2025.

УДК 37.013.77

***Прохорова Наталья Викторовна,***
старший преподаватель,
магистрант ВятГУ,
ФАО «НЦПК «Орлеу» ИПР
по Актюбинской области,
кафедра педагогики и предметных методик,
Казахстан, Актобе,
ashatan60@inbox.ru

# ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Аннотация**. В статье говорится о роли эмоционального интеллекта педагога в создании безопасной и комфортной образовательной среды. Совре-

менный учитель должен уметь управлять своими эмоциями и создавать условия комфорта и безопасности образовательного пространства, мотивировать учащихся и предотвращать возникновение конфликтов, что является основой благоприятной атмосферы в классе.

**Ключевые слова:** комфортная образовательная среда, безопасность в образовательной среде, эмоциональный интеллект, эмоциональная культура, интерактивное обучение.

***Prokhorova Natalia Viktorovna***,
senior lecturer,
graduate student at Vyatka State University,
Branch of the Joint-Stock Company
"National Centre for Advanced Training "Orleu",
Institute of Professional Development in Aktobe region,
Department of Pedagogy and Subject Methods,
Kazakhstan, Aktobe,
ashatan60@inbox.ru.

## EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A TEACHER AS A CONDITION FOR CREATING A SAFE AND COMFORTABLE ENVIRONMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

**Annotation.** The article examines the role of emotional intelligence of a teacher as the most important factor in creating a safe and comfortable educational environment. The basis of the internal conditions of comfort and safety of the educational space is the ability to manage one's emotions and understand the feelings of others, contribute to the formation of a favorable atmosphere in the classroom, motivate students and prevent conflicts.

**Keywords:** educational environment, safety in the educational environment, emotions, emotional intelligence, emotional culture.

В 21 веке современное образование на всех этапах требует нового подхода к организации учебного пространства. Всё чаще ученые и педагоги-практики вводят в тезаурус педагогической психологии и педагогики такое понятие как образовательная среда.

По данным Организации экономического сотрудничества и развития, большую часть времени обучающиеся проводят в школе - следовательно, школа является вторым домом для каждого ученика.

Сегодня школа – это не только место получения знаний, но и пространство, где формируются личность, социальные навыки и эмоциональная устойчивость обучающихся. Педагог играет ключевую роль в создании безопасной и комфортной образовательной среды, и одним из важнейших

качеств учителя является его эмоциональный интеллект.

Правильно организованная образовательная среда создает безопасные и комфортные условия для активного обучения, мотивирует обучающихся к развитию таких качеств, как любознательность и самостоятельность, самомотивация и самоопределение.

Благоприятная и комфортная образовательная среда влияет на развитие личности и обеспечивает тот эмоциональный фон, который является основой межличностных отношений учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-педагогический коллектив.

Учитывая, что эмоциональный интеллект педагога связан с его умениями и способностями, мы понимаем: эффективное взаимодействие с окружающими возможно при условии адекватной оценки учителями собственных эмоций, его адекватной реакции на эмоции других в соответствии с нормами педагогической этики, проводимой в образовательной организации профилактики синдрома эмоционального выгорания педагогов.

Другими словами, эмоциональный интеллект – это контроль и управление собственными эмоциями с учетом способности понимать других, а также эффективное взаимодействие с окружающими.

Дэниел Гоулман [2] выделяет пять ключевых компонентов эмоционального интеллекта:

- самоосознание – понимание собственных эмоций;
- саморегуляция – управление эмоциями и стрессом;
- мотивация – стремление к самосовершенствованию;
- эмпатия – сопереживание другим;
- социальные навыки – взаимодействие с окружающими, в нашем случае, с образовательной средой.

По данным исследований, педагог с высоким уровнем эмоционального интеллекта способен:

- - создавать атмосферу доверия и взаимоуважения в классе;
- - разрешать конфликты и проводить профилактику буллинга;
- - управлять стрессовыми ситуациями и предотвращать собственное эмоциональное выгорание;
- - поддерживать эмоциональный баланс, способствующий продуктивному обучению.

Педагоги вносят неоспоримый вклад в развитие эмоциональной грамотности учащихся, создают условия для социального развития.

Эмоциональная грамотность как ключевой навык в развитии эмоционального интеллекта учащихся способствует их успешной адаптации в социуме, формирует устойчивость к стрессовым ситуациям, развивает навыки саморегуляции.

Педагог выступает в роли наставника в эмоциональном развитии – он может помочь ученикам осознать и выразить свои эмоции, обучая эффективной стратегии управления ими.

Создание безопасной эмоциональной среды, благоприятного психологического климата в классе, обеспечивающего развитие доверия, сочувствия и взаимопонимания среди учащихся – это основа комфортного обучения через практику: использование ролевых игр, дискуссий, ситуационных задач и групповых проектов помогает детям лучше понимать свои эмоции и управлять ими.

Педагог поддерживает социальные навыки: развитие общения, навыки слушания, конструктивное выражение своих чувств и разрешение конфликтов, соблюдение гармоничных отношений в коллективе.

Демонстрируя свою эмоциональную устойчивость, эмпатию и уважительное отношение, педагог формирует у учащихся позитивные модели поведения.

Интеграция эмоциональной грамотности в образовательный процесс помогает учащимся осознавать роль эмоционального интеллекта в дальнейшей жизни.

Создавая комфортную образовательную среду, педагог также привлекает родительскую общественность, поскольку именно тесное взаимодействие с семьей позволяет усилить влияние школы на развитие эмоциональной грамотности, создать единую воспитательную систему.

Такая работа должна быть рассчитана на долгосрочные перспективы.

Обеспечивая эмоциональную грамотность в детском и подростковом возрасте, воспитатели и педагоги закладывают основы успешного личностного и профессионального развития детей в будущем.

Создания комфортной и безопасной образовательной среды сегодня возможно с использованием различных методов, стратегий и инструментов.

Интерактивное обучение – это подход, в котором акцент делается на взаимодействие между педагогом, учениками, и образовательной средой.

По мнению Е. А. Капрановой, именно интерактивное обучение создает динамичную обучающую среду, в которой активное взаимодействие всех субъектов позволяет делать открытия, обмениваться идеями о предметах изучения [3].

Использование индивидуального подхода в образовании – это дифференциация по стилям и методам обучения, темпу обучения и способностям каждого обучающегося. И это ещё одно важное условие создания безопасной комфортной среды [1].

Немаловажным аспектом в создании комфортного обучения является развитие эмоционального интеллекта через цифровизациию образования.

Современные образовательные платформы и интерактивные ресурсы могут способствовать развитию саморефлексии, эмпатии и навыков саморегуляции.

Игровые методики и симуляции – предполагают использование цифровых тренажеров, виртуальной реальности и игровых автоматов, они помогают учащимся моделировать и анализировать различные эмоциональные ситуации, управлять своими эмоциональными ресурсами через интерактивные беседы и подсказки.

Исходя из того, что эмоциональный интеллект является ключевой компетенцией XXI века, в рамках института профессионального развития Республики Казахстан был разработан курс повышения квалификации педагогических работников «Эмоциональный интеллект - инструмент решения профессиональных задач педагога».

Цель образовательной программы данного курса повышения квалификации - формирование эмоционального интеллекта педагогов для обеспечения профессиональной, социально-психологической компетентности путем создания специальных психолого-педагогических условий в организациях образования.

Изучив и проанализировав отечественные и международные научные подходы к обоснованию сущности эмоционального интеллекта, выделению его структурных компонентов и обозначениювозможных путей его формирования, слушатели курса разрабатывают:

- комплексы психолого-педагогических диагностических материалов для выявления недостатков и проблем в области эмоционального интеллекта,
- программы тренингов для развития эмпатии, самомотивации и социальных навыков на научно-методической основе обеспечения профессионального и психологического здоровья, раскрывая ресурсные и потенциальные возможности.

Педагоги понимают, что успех возможен при гибком балансировании между внутренними ощущениями профессиональной успешности и неудовлетворенностью результатами профессиональной деятельности, что часто происходит при запуске механизма личностно-профессионального саморазвития.

Следовательно, пути развития эмоционального интеллекта педагога заключаются в следующем:

- - развитие саморефлексии – анализ собственных эмоций и их влияния на работу;
- - обучение методам саморегуляции – использование техник дыхания, медитации и тайм-менеджмента;
- - развитие эмпатии – активное слушание и внимание к эмоциям всех субъектов образовательного процесса;
- - повышение коммуникативных навыков – участие в тренингах по эффективному взаимодействию;

- - работа с профессиональным сообществом – обмен опытом с коллегами, посещение психологических семинаров.

Эмоциональный интеллект педагога является важнейшим фактором создания безопасной и комфортной образовательной среды, поэтому современный учитель должен владеть искусством общения со всеми субъектами образовательного процесса, поддерживать взаимоотношения, основанные на уважении достоинства каждого, безошибочно определять характер эмоционального состояния каждого воспитанника, сопереживая и используя чувства толерантности, справедливости, взаимного уважения и доверия [4].

Развитие эмоционального интеллекта должно стать приоритетной задачей каждого современного учителя, стремящегося к профессиональному и личностному росту.

**Литература**

1. Ваганова О.И. , Павлова Е.С. , Шагалова О.Г. и др. Технология индивидуализации обучения // Балтийский гуманитарный журнал, 2020, №2. - С.208-211
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Пер. с англ. – М.: 2008. – 544 с.
3. Капранова Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные основания и подходы / Е. А. Капранова // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2012. - С.36-41
4. Кузьменко И.В. Эмоциональная культура как основа взаимодействия участников образовательного процесса // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: сб. материалов науч.-практ. конф. –Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2020. - С. 95-99.

© Прохорова Н.В., 2025

УДК 316.51

***Черняева Светлана Анатольевна***
Кандидат психологических наук,
доцент, кафедра психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
Chernyaevas@yandex.

## ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГОВОГО ОБЩЕНИЯ

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема специфики диалогового общения, направленного на взаимопонимание и позитивные взаимоот-

ношения в обыденной жизни, психологической помощи и педагогическом общении. Описываются препятствия к деловому общению. Анализируются формы деструктивной коммуникации. Приведены факторы, препятствующие диалоговому общению. В качестве выводов сформулированы рекомендации по развитию умений диалогового общения субъектов образовательного процесса.

**Ключевые слова**: диалог, диалоговое общение, препятствия к диалогу.

**Chernyaeva Svetlana Anatolyevna**
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Department of Psychology,
Department of Psychology,
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
named after K.D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
Chernyaevas@yandex.ru

## PSYCHOLOGY OFDIALOG COMMUNICATION

**Abstract**: The article examines the problem of the specifics of dialogical communication aimed at mutual understanding and positive relationships in everyday life, psychological assistance and pedagogical communication. The factors preventing dialog communication are given. The obstacles to business communication are described. The forms of destructive communication are analyzed. The factors that hinder dialogic communication are given. The recommendations for developing dialogic communication skills of subjects of the educational process are formulated as conclusions.

**Keywords:** dialogue, dialogue communication, obstacles to dialogue.

Диалог обычно определяется как устная или письменная форма коммуникации, обмена высказываниями между двумя (как минимум) людьми. Это определение относится к любому обмену репликами в повседневной жизни или в литературе.

Если сосредоточиться на более важном для философии и психологии понятии «диалогового общения», то необходимо говорить о существенных особенностях его определяющих.

На наш взгляд, важными являются идеи М. М. Бахтина, который указывал на не формализуемую специфическую природу диалоговых отношений в общении: они не могут быть редуцированы ни до чисто логических, ни до лингвистических отношений.

По М. М. Бахтину, диалог предполагает отношение к внутреннему миру другого, которое называют «сочувственным пониманием». Такие отноше-

ния возможны только между завершёнными высказываниями различающихся говорящих субъектов [1].

Исходя из этого понимания, диалоговые отношения возникают не при любом обмене высказываниями, но тогда, когда у собеседников имеется психологическая готовность к диалогу, обусловленная не только совпадением времени общения, но и отношениями между собеседниками и умением каждого из них участвовать в диалоге.

Настоящий диалог предполагает субъект-субъектное взаимодействие, позволяющее всем участникам чувствовать значимость себя, другого участника и ситуации общения. Можно определить цели диалогического общения, как достижение взаимопонимания, поддержание и позитивное развитие взаимоотношений между участниками.

Тогда, препятствиями к диалоговому общению становятся:

- стремление к дискуссиям, которое предполагает не поиск взаимопонимания, а доказательство или просто настойчивое утверждение собственной позиции или собственных интересов;
- эгоцентрическая позиция, при которой мнение и позиция собеседника могут остаться незамеченными и не услышанными.

Препятствиями для диалогового общения могут быть и другие формы деструктивной коммуникации.

В специальной литературе описываются различные формы деструктивной коммуникации между людьми, которые в психологической практике рассматриваются, прежде всего, для их коррекции у субъектов общения [2].

К ним относятся перечисленные ниже формы.

- Частичное или полное игнорирование собеседника.

Данная коммуникационная форма часто используется как доказательство особой значимости использующего эту форму собеседника, особого дефицита времени у этого человека и т.п.

Как правило, это вызывает у игнорируемого человека отрицательные эмоциональные переживания и нежелание продолжать диалог при других обстоятельствах.

- Оценка, даваемая собеседнику.

Иногда участник беседы не осознает, что дает оценку собеседнику и что любое оценивание личности, в отличие от оценки поступка или действия, выражает позицию превосходства, даже, если эта оценка не отрицательна. Возможные варианты допустимого (частичного) оценивания в различных культурах это: оценка от родителей, педагогов, священнослужителей, руководителей и т. п. Даже от этих лиц оценка личности в целом может являться травмирующей, а от людей, не относящихся к этим категориям, практически прекращает диалог.

- Уход от темы диалога.

Если один из собеседников не готов к диалогу, он может изменить тему обсуждения практически без согласования с собеседником, выделить интересный или важный для себя аспект, игнорируя предпочтения и значимость для другого субъекта.

- Использование речевых «штампов».

Речь идет об использовании речевых «штампов», не значащих для собеседника, фактически прекращающих диалог, например: «Ну, это же всем известно!», «Это не имеет значения, не стоит этим заниматься!» и тому подобных.

- Внешнее согласие.

Имеется в виду внешнее согласие без содержательного и эмпатического принятия, при котором собеседник может чувствовать себя обманутым.

В практике психологической помощи широко представлен диалог психолога с получателем психологической помощи, что особенно характерно для экзистенциально-гуманистического направления.

В рамках этого подхода условием диалога является эмпатическое безусловное принятие другого человека, как личности.

Такое принятие предполагает отказ от оценки, позицию равенства, уважения, свободы выбора предмета и цели диалога.

В последней трети XX века в российской психологии появилось направление христиански-ориентированной психологической помощи, которое было и самостоятельным поиском христиан-психологов, и применением открывавшегося тогда зарубежного опыта.

В контексте этого направления диалогическое общение является не формой, а событием общения, процессом порождения и развития смыслов.

Основы духовно-ориентированного помогающего диалога рассматривались Т. А. Флоренской, Г. В. Дьяконовым, А. Ф. Копьевым и некоторыми другими авторами. [3,4,5]. К сожалению, это направление не получает серьезного развития в России в настоящее время, число публикаций по этой тематике снижается.

Серьезные препятствия существуют и в достижении диалога между субъектами образовательного процесса.

Неоднократно, на занятиях в СПб АППО возникают вопросы слушателей в той или иной форме о том, как добиться от родителей учащихся чего-либо, представляющегося необходимым педагогам (например, согласие перевести «трудного» ученика в другое учебное заведение). При такой заявке не рассматривается позиция родителей, их аргументы, их потребности, в равной степени не обозначаются интересы и потребности ученика.

Вопрос о желательности и возможности диалога в учебном процессе ставится при обучении педагогов крайне редко.

Наш опыт длительной работы в педагогическом колледже, направленной на подготовку учителей начальных классов. снова и снова возвращает нас к проблеме выбора между эффективном обучением и субъектным восприятием учащихся, как личностей.

Детская инициатива в учебном процессе с точки зрения методики не учитывается, а скорее, рассматривается как помеха. Даже постановка целей всего занятия или отдельных его компонентов не является обязательным, что практически полностью выключает школьника из участия в диалоге с преподавателем.

Отметим, что позиция диалога определяется субъектом исключительно на основе собственного выбора, который организует и поддерживает диалог.

«Диалоговая позиция» в любой межличностной коммуникации делает общение субъект-субъектным, доставляет удовлетворение участникам и способствует взаимопониманию.

Обучение диалоговому общению является абсолютно необходимым для психологов и желательным для педагогов, так как это позволило бы улучшить взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Вероятно, стоит добавить к данной статье некоторые рекомендации по развитию умений диалогового общения субъектов образовательного процесса.

Для молодых педагогов, желающих овладеть коммуникационной культурой для общения с коллегами, учащимися и их родителями занятия в режиме коммуникационного тренинга, направленного на обучение слушания, тренинга, пробуждающего интерес к сопереживающему диалогу, что послужит педагогам «прививкой» от профессионального выгорания, сохранить интерес к своей педагогической деятельности как реализации своего призвания.

Для учащихся младших классов обучение диалогу должно исходить от педагога. Понятно, что поступающие в первый класс чаще всего еще не умеют общаться со сверстниками, налаживать отношения без конфликтов и взаимных обид. Собственным примером, корректным разбором возникающих недоразумений между учащимися, уважительным отношением к каждому ученику, можно уберечь коллектив класса от напряженности, которая может перерасти в травлю, безусловно, негативно влияющей на психологический климат класса и моральное развитие всех учеников.

На мой взгляд, самые сложные проблемы коммуникации возникают в средних и старших классов. Педагоги с разным стилем общения, преподающие свой предмет в различных классах и, соответственно, не очень хорошо знающие отдельных, учеников и их взаимоотношения находятся в трудной коммуникативной ситуации. На мой взгляд, существенным моментом ком-

муникации для них должно явиться уважительное отношение к каждому учащемуся вне зависимости от их поведению и успеваемости.

Сошлюсь на данные мониторинга внутришкольного насилия, проводящегося по заказу Комитета образования с 2018 года кафедрой психологии СПб АППО. Один из вопросов предлагал старшеклассникам выбрать то, что они считают для себя главным в школе: чувство безопасности, уважение со стороны педагогов, дружелюбное отношение сверстников, интересные занятия, возможность хорошей подготовки к аттестации, уважительное отношение педагогов - у респондентов в возрастах от 5 до 9 класса занимало 1-2 места.

Для осознанного выбора диалогового общения в образовании педагогам необходимо, прежде всего, намерение, но желательно еще и психологическая поддержка, обучение диалогу с учетом тех изменений, которые происходят в современных учащихся, как возрастных изменений, так и связанных с влиянием информационной среды . Кафедра психологии СПбАППО в свою очередь готова оказывать поддержку и педагоги-психологи образования.

**Литература**


1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / прим. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. - М.: Искусство, 1979. - 423 с.
2. Дерманова И. Б.Сидоренко, Е. В. Психологический практикум. Межличностные отношения. -СПб.: Речь, 2003.- 40 с.
3. Копьев А. Ф Взаимоотношение «Я» – «Другой» и его значение для практической психологии. К интегративной концепции психологической помощи // Московский психотерапевтический журнал. -1999/ - № 2. – С.4-10.
4. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. - Кировоград: РВЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. - 847 с.
5. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе. - М.: Владос, 2001. - 206 с.


© Черняева С.А., 2025

УДК 159.00

***Ямщикова Ольга Александровна,***
кандидат психологических наук,
доцент, педагог-психолог, методист ЛОИ
ЦППМСП «Здоровье» Петроградского района,
Россия, Санкт-Петербург,
olgayam@mail.ru

# ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЦППМСП «ЗДОРОВЬЕ» ПЕТРОГРАДСКОГО РАЙОНА)

**Аннотация.** Статья посвящена профилактике синдрома эмоционального выгорания педагогических работников образовательных учреждений. Показан опыт работы ЦППМСП «Здоровье» Петроградского района Санкт-Петербурга. Определены перспективные направления работы, направленные на профилактику синдрома эмоционального выгорания. Приводятся результаты мониторинга профессионального выгорания педагогов, работающих в образовательных организациях Петроградского района.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, профилактика, педагогические работники, ресурсность специалиста.

***Yamshchikova Olga Alexsandrovna,***
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Educational Psychologist, Methodologist LOI
of the Centre of Psychological, Pedagogical,
Medical and Social Support "Health"
of the Petrogradskiy District,
Russia, St. Petersburg,
olgayam@mail.ru

# PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME OF TEACHING STAFF OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS (FROM THE EXPERIENCE OF THE CENTRE OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL, MEDICAL AND SOCIAL SUPPORT "HEALTH" OF PETROGRADSKIY DISTRICT)

**Abstract.** The article is devoted to the prevention of emotional burnout syndrome among teaching staff of educational institutions. The experience of the work of the Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Support "Health" of the Petrogradskiy District of St. Petersburg is shown. Promising areas of work aimed at preventing emotional burnout syndrome have been identified. The results of monitoring the professional burnout of teachers working in educational institutions of the Petrogradsky district are presented.

**Keywords:** emotional burnout syndrome, prevention, teaching staff, specialist resourcefulness.

Вызовы новой реальности нашей жизни таковы, что всё больше людей ощущают сильное эмоциональное напряжение, которое ведет к психоэмоциональному истощению и становится признаком эмоционального выгорания [4, 7].

Специалисты помогающих профессий, к числу которых относятся и педагогические работники образовательных учреждений, испытывают такие состояния в первую очередь.

Часто «эмоциональное выгорание» рассматривается как синоним «профессионального выгорания». Не вызывает сомнения тот факт, что профессиональное выгорание является острой проблемой современной профессиональной деятельности педагогов [1, 2, 3, 5].

В этой ситуации Юнгианский архетип «раненого целителя» превращает выгорающего или выгоревшего педагога, в «ранящего целителя» [9]. Конечно, такой перенос из Юнгианского анализа весьма условен применительно к педагогическим профессиям, однако он чётко указывает на закономерность потери личной и профессиональной ресурсности и необходимости профилактики эмоционального выгорания. Внешний мир становится не просто хрупким, хаотичным и тревожным, он становится неопределённым и непредсказуемым. Эти детерминанты тревожат и участников образовательного процесса, что способствует усилению проявлений синдрома эмоционального выгорания педагогических работников.

Педагогическая деятельность имеет ряд специфических особенностей, она осложнена множеством профессиональных рисков и относится к разряду стрессогенных [8].

Современному педагогу необходимы разнообразные профессиональные навыки и компетенции, высокий уровень стрессоустойчивости, навыки толерантного отношения к участникам образовательного процесса: обучаемым, родителям, коллегам. Не справляясь с профессиональными стандартами, работники образовательной сферы начинают использовать эмоциональную защиту в форме «выгорания».

В целом, проблема эмоционального выгорания педагога рассматривается как проблема его профессиональной деформации и психического нездоровья; как последствий длительного рабочего стресса.

Часто педагоги задают вопрос: «Можно ли гореть, не сгорая?»

И отвечают, что нельзя, так как «эмоциональное выгорание – это плата за сочувствие» [5].

В этой связи профилактика синдрома эмоционального выгорания приобретает особое значение. Нужна комплексная система мер, направленная на решение этой проблемы, а не разовые, эпизодические мероприятия.

Опыт работы показывает, что профилактика синдрома эмоционального выгорания начинается с диагностического обследования.

В целях реализации Программы развития системы образования Петроградского района и подпроекта Настоящий учитель будущего (соотносится

с национальным проектом «Учитель будущего») специалистами ЦППМСП «Здоровье» в 2021/2022 году был проведен мониторинг профессионального выгорания педагогов, работающих в образовательных организациях Петроградского района.

В мониторинге приняли участие 338 педагогов в возрасте от 18 до 56 лет и старше. Стаж принявших участие в мониторинге педагогов варьирует от 5 лет до 45 лет и выше. Большинство их них - женщины (94,7%).

Представители общеразвивающих и коррекционных дошкольных образовательных учреждений составили 34%; педагоги гимназий и лицея – 32%, педагоги средних общеобразовательных школ - 20 %.

На рисунке 1 в процентах показано распределение общего уровня эмоционального выгорания в 2022-м году по сравнению с 2021-м годом.

Как видно на рисунке, проблема профессионального выгорания только обострилась: количество людей с низкой степенью выгораемости значительно уменьшилось, не так значительно, но все же уменьшилосб количество людей со средней степенью выраженности показателей профессионального выгорания. И при этом значительно увеличилась группа педагогов, отличающихся высокими показателями выгорания.

Один из привлекающих особое внимание для профилактики СЭВ выводов по результатам данного мониторинга – это то, что 21% педагогов отметили, что часто/очень часто/всегда чувствуют себя на пределе возможностей.

Иногда испытывают подобное чувство – 24%. Это в совокупности более 40% опрошенных, что свидетельствует о перенапряжении и ощущении чрезмерности нагрузки на рабочем месте.

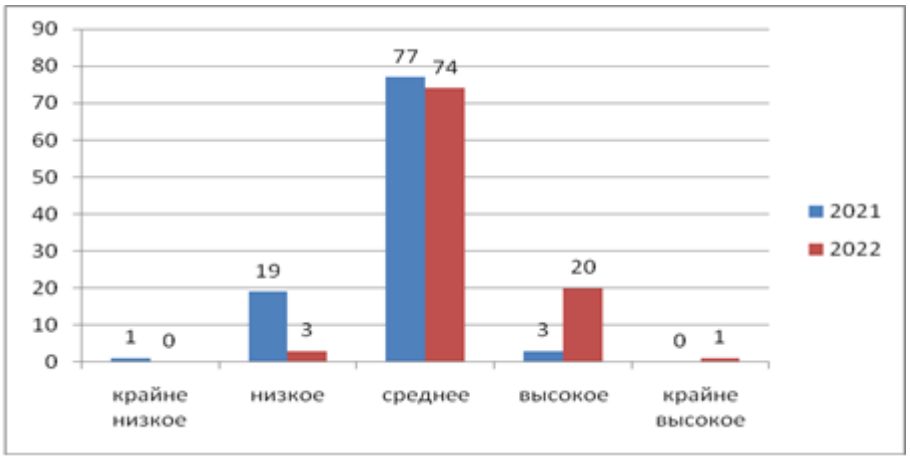


Рис.1 Распределение общего уровня эмоционального выгорания, %

На протяжении нескольких лет ЦППМСП «Здоровье» Петроградского района работал по программе «Профилактика профессиональных рисков педагогов в том числе при работе с детьми ОВЗ».

Данная программа была рассчитана на 36 ч. Программа носит модульный характер и состоит из следующих трех содержательных модулей:

1. профессиональная самопрезентация (выступление на родительских собраниях; на конференциях; на педсоветах; в ситуациях аттестации, например, на открытых уроках; во время участия в профессиональные конкурсах и т.д.),

2. разрешение конфликтных ситуаций в образовательном пространстве (в том числе и методы бесконфликтного поведения),

3. личностные и профессиональные ресурсы педагога (резильентность, информационная и деятельностная активности).

Всего в данной программе приняли участие 45 педагогов.

Программа предполагала обучение педагогов из разных образовательных учреждений (ОУ) района. Мы заметили, что педагогическим работникам проще обучаться, когда на занятиях присутствуют не только их коллеги по ОУ, но и представители других ГБОУ и ГБДОУ. Обратная связь показала востребованность такой формы обучения.

Применялись различные методы и приёмы, позволяющие профилактировать и/или минимизировать последствия профессиональных рисков, которые могли приводить к выгоранию.

Наиболее продуктивными в этом плане стали арт-терапия, психотехнические упражнения, дыхательные практики, метод систематической десенсибилизации, техники релаксации и осознанности.

Профилактика СЭВ затрагивала аспекты работы с самооценкой, с эмоциональным истощением, психосоматизацией и др. [6].

Также педагоги могли получить не только групповые, но и индивидуальные консультации.

Сейчас на стадии завершения работа по созданию психолого-педагогической мастерской «Путеводитель по личной и профессиональной уникальности». Уже проведено несколько пилотажных встреч.

Цель этого проекта заключается не только в психолого-педагогическом сопровождении профессиональной деятельности специалистов образования, но и в профилактике СЭВ.

Выделены следующие направления работы.

1. Психология профессионального имиджа и репутации специалистов ОУ.
2. Психология личной уникальности.
3. Психология успешности профессиональной коммуникации: как говорить так, чтобы Вас слушали.
4. Психология аттрактивности и создание личного профессионального бренда.
5. Психология ресурсности: что делать, когда не знаешь, что делать.

6. Развиваем метанавыки: когнитивная гибкость (способность мозга быстро адаптироваться к новым обстоятельствам, менять устоявшиеся убеждения и подходы к задачам).

7. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: как гореть, не сгорая.

8. Психология саморазвития: Life Long Learning (обучение и самообучение в течение всей жизни).

Считаем, что такая форма работы также будет способствовать профилактике СЭВ.

## Выводы

1. Современное общество предъявляет к педагогу ряд требований, в частности, к уровню его профессиональной компетентности, к его психологическому состоянию, к развитию устойчивости к деструктивным профессионально-обусловленным состояниям. Поэтому определение профилактических мер, которые направлены на снижение риска эмоционального выгорания, является актуальным в настоящее время.
2. Необходимо создание системы городских и районных центров по профилактике СЭВ педагогических работников с привлечением психотерапевтов, клинических психологов и других специалистов.
3. Нужны различные виды профилактических программ и проектов, направленных на профилактику СЭВ. Это могут быть как долгосрочные программы, направленные на формирование навыков саморегуляции эмоциональной сферы личности педагога, так и краткосрочные программы, которые доступны каждому специалисту ОУ для самостоятельного применения.
4. Профилактика СЭВ способствует профессиональному долголетию.
5. Несомненно, что профилактика СЭВ должна начинаться в период обучения будущих педагогов в высших учебных заведениях. К этому выводу мы пришли, работая с молодыми специалистами в рамках программ и проектов, направленных на профилактику СЭВ.

## Литература

1. Абраменко А.С. Эмоциональное выгорание педагога как аспект его педагогической культуры / А.С. Абраменко, М.А. Писаревская // Материалы XX Международной научно-практической конференции «Наука и знание: инновационные подходы к решению практических профессиональных задач по формированию конкурентоспособных специалистов». – Новороссийск, Новороссийский институт (филиал) Московского гуманитарно-экономического университета, 2018. - С. 10–12.

2. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. - СПб.: Питер, 2011.- 105 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер 2008. - 336 с.
4. Коваленко И. Г. Здоровье учителя как условие здоровья ученика. // Проблемы современной науки и образования. - 2013 - № 2 (16). - С. 177-178.
5. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Санкт - Петербург. 2001. – 528 с.
6. Погуляева Н. Тренинг для педагогов по преодолению профессионального выгорания «Помоги себе сам»// Методист. - 2014. - №4. - С. 64-68.
7. Поташник М. Свет и во тьме светит… (о депрессии учителей) //Завуч. – 2019. - №7. - С.4-15.
8. Удовик С. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности / С. Удовик, А. Молокоедов, И. Слободчиков. – М: «Левъ», 2018. – 252 с.
9. Юнг К.Г. Архетип и символ. - М.: Гуманитарное Агентство «Академический проект», 2001. - 244 с.

© Ямщикова О.А., 2025

## ЧАСТЬ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

УДК 159.928.234

***Бараева Евгения Ивановна***,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра «Психолого-педагогического
сопровождения и управления»,
ГУО «Минский областной институт
развития образования»,
Республика Беларусь, Минск,
evgeniya-baro@yandex.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ

**Аннотация.** В материалах рассмотрены трудности социализации одаренных подростков в контексте их психологического портрета; проявления и факторы психических нарушений, возникающих в подростковом возрасте;

обосновано включение технологий когнитивно-поведенческой терапии в психолого-педагогическую практику развития навыков саморегуляции.

**Ключевые слова:** подростковый возраст; одаренная личность; навыки саморегуляции; проблемное поведение; когнитивно-поведенческая терапия.

***Barayeva Yauheniya Ivanovna,***
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor.
department of «Psychological and Pedagogical Support
and Management»,
Republic of Belarus, Minsk,
evgeniya-baro@yandex.ru

## PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES OF GIFTED ADOLESCENTS: DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION SKILLS

**Annotation.** The work considers the difficulties of socialization of gifted adolescents in the context of their psychological portrait; manifestations and factors of mental disorders arising in adolescence; justify the inclusion of cognitive-behavioral therapy technologies in psychological and pedagogical practice in the direction of the development of self-regulation skills.

**Keywords:** adolescence; gifted personality; self-regulation skills; problem behavior; cognitive-behavioral therapy.

Проблема психолого-педагогического сопровождения развития одаренных обучающихся, создание стимулирующей мотивационный, интеллектуальной, творческой среды становится актуальной в связи с происходящими социально-экономическими преобразованиями в государстве, приоритетностью инновационных форм развития разных сфер общественной жизни. Значимость теоретико-прикладных исследований в данной области подтверждена социальным заказом на разработку данной проблематики [2].

Развитие человека в подростковом возрасте ориентировано на определенные задачи, связанные с развитием самосознания, формированием Я-концепции, что создает основу в дальнейшем для самоопределения [1].

Подростковый период жизни является сенситивным в формировании критического мышления подростка, его системы взглядов и убеждений – от автономной морали до мировоззрения, ценностных ориентаций [1].

В ходе особой деятельности – самопознания – начинают складываться критерии самооценки. Посредством восприятия и понимания другого человека подросток приходит к пониманию себя. Осуществление самопознания в подростковом возрасте происходит через сравнение себя со сверстниками и взрослыми. Возникающий в это время кризис обогащает подростка новыми знаниями и чувствами, что способствует его

идентификации с самим собой и с другими. В этом возрасте подросток приобретает опыт обособления, автономии от социальной среды, вследствие чего происходит его индивидуализация [1].

Закрепление собственной ценности, тех или иных переживаний, создаёт основу для формирования общей эмоциональной направленности, оказывает воздействие на эмоциональную сферу, на восприятие окружающей действительности, мечты, планы, надежды, отражается на представлении подростка о счастье, на построении им межличностных отношений. В дальнейшем все это способствует личностному и профессиональному самоопределению.

Подростковый возраст нередко является периодом особой концентрации конфликтов, которые зачастую приводят к поведенческим отклонениям. Поступки подростка во многом определяются его самооценкой, формируемой в ходе общения с ближайшим окружением [1].

Нередко характерными личностными и поведенческими проявлениями у подростка становятся тревожность, раздражительность, агрессивность, бесцельный бунт, протест, потребности в независимости, автономии, эмансипации от взрослых. При этом такие стремления еще не соответствуют физическим и психическим возможностям формирующейся личности подростка [1]. Подростковый возраст – это особый напряженный период в жизни одаренных учащихся, учитывая особенности развития их интеллектуальной и психосоциальной сферы, высокую потребность в достижениях.

В «Рабочей концепции одаренности», разработанной коллективом ученых под руководством Д.Б. Богоявленской, одарённость определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможности достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Данный подход позволяет перейти к пониманию одаренности как системного качества, где характеристики личности, мотивация, направленность, уровень саморегуляции выступают как потенциал его реализации [3].

Интеллектуально одаренным учащимся свойственен перфекционизм (стремление доводить продукты своей деятельности до соответствия высоким образцам и эталонам – интеллектуальным, нравственным, эстетическим и др.). При этом может иметь место невротический перфекционизм, проявления которого можно наблюдать в следующем: установление завышенных стандартов; непринятие возможности допускать ошибки; жесткая самокритика; ощущение самоценности зависит от результатов и достижений в деятельности; боязнь разочаровать родителей, педагогов, не оправдать их высоких ожиданий; страх неуспеха и чувство вины при неудачах

Успехи в учебной деятельности формируют у одаренных учащихся представление о своем интеллектуальном превосходстве. Отсюда наиболее частые трудности, с которыми сталкиваются одаренные учащиеся – это нахождение близких по духу друзей, участие в совместных видах

деятельности со сверстниками.

Возникновению невротических расстройств часто предшествуют психотравмирующие ситуации. Самооценка подростка при невротическом развитии личности неадекватная: или слишком низкая, или слишком высокая. При этом она нередко маскируется защитным поведением, свойственным людям с обратной самооценкой [1]. Так, у подростка с завышенной самооценкой могут проявляться сомнения в своих потенциалах.

С развитием мышления в подростковом возрасте возникает интерес к разнообразным мировоззренческим проблемам. Одаренной личности свойственно обостренное чувство справедливости; при необходимости подчиняться – нонконформизм и конфликтность. Эгоцентризм проявляется в сложности понимания и принятия позиции другого человека, что нередко приводит к непринятию его со стороны социального окружения. Нереализованная потребность в признании может приводить к дезадаптивной симптоматике. Реакциями могут быть уход в себя, в мир своих фантазий и грёз, апатия и незаинтересованность в контактах со сверстниками.

На психоэмоциональное состояние подростков особо влияют индивидуальный физический рост и физиологическое развитие.

Повышенная уязвимость, тревожность, высокая чувствительность одаренных учащихся делает более глубоким и тонким понимание событий и явлений окружающей действительности. Это может относиться даже к внешне нейтральным замечаниям педагогов, репликам сверстников. Это требует особого внимания со стороны педагогов и родителей к изменениям в поведении одаренного подростка и его эмоциональному реагированию.

В подростковом возрасте ярко могут проявляться: обособленность, замкнутость, отчуждённость, подозрительность; колебания эмоций; упрямство, бескомпромиссность в приверженности определенным взглядам и идеям; стремление к доминированию. Характер у многих подростков становится акцентуированным, что представляет собой крайний вариант нормы [5].

– Гипертимность (склонность к повышенному настроению, безусловная оптимистичность, переключение с одного дела на другое без наличия окончательного результата, некоторая легкомысленность).

– Застревание (застревание на негативных эмоциях и мыслях, злопамятность, обидчивость, одержимость идеей).

– Эмотивность (эмоциональная нестабильность, чувствительность и ранимость). От настроения зависит работоспособность и самочувствие.

– Педантичность (педантичность, эмоциональная ригидность, раздражительность, четкость в следовании требованиям).

– Тревожность (конституционная тревожность, неуверенность в себе, низкая самооценка и уровень притязаний в структуре меланхолического склада личности).

– Циклотимность (резкие перепады настроения с длительными фазами плохого настроения и короткими фазами хорошего настроения, быстрая утом-

ляемость, низкая продуктивная активность). Такие подростки при депрессии ведут себя как «тревожные», при хорошем настроении – как «гипертимные».
– Демонстративность (эгоцентризм, стремление к получению от окружающих сочувствия к себе, потребность во внимании и признании окружающими). Это проявляется у подростков в стремлении обратить на себя внимание и управлять впечатлением.
– Возбудимость (склонность к повышенной импульсивной реактивности в сфере влечений). Это проявляется у подростков в плохом настроении, раздражительности и иногда агрессивности.
– Дистимичность (пониженный фон настроения, пессимизм, мрачный взгляд на вещи, утомляемость). Такие подростки предпочитают одиночество.
– Экзальтированность (аффективная экзальтация, или эмоциональная демонстративность, связанная с особенностями темперамента). Это проявляется у подростков в изменчивости настроения, впечатлительности от внешних событий, повышенной потребности в общении [1, 4].

Результаты проведенного исследования [4] показали, что наиболее выраженными типами акцентуаций характера в подростковом возрасте являются: возбудимый, экзальтированный, демонстративный, гипертимический, эмотивный.

Высокая эмоциональная возбудимость, свойственная подросткам, усиливает сензитивность к различным, особенно негативным, реакциям взрослых, а также к восприятию себя, своих успехов и достижений. Это делает их самооценку неустойчивой, ситуативной и повышает вероятность отклонений в поведении и общении.

Отметим, что в акцентуированных личностях потенциально заложены возможности как социально положительных достижений, так и отрицательные социальные проявления. Конструктивной линией может стать достижение высокого уровня креативности в социально одобряемых сферах деятельности. В ситуации же непринятия, отсутствия признания линия развития одаренной личности может иметь деструктивную направленность.

Подростковый возраст нередко является периодом проявления многих психических нарушений. Данные отклонения выражаются в неврастении, психопатии, пограничных состояниях и др., когда высокая возбудимость нервной системы обуславливает неадекватные эмоциональные реакции подростка. При неврастении у подростка проявляется повышенная чувствительность к критике в сочетании с высокой ответственностью и добросовестностью; при неврозе навязчивых состояний – низкая уверенность в себе, активность в сочетании с тревожностью и мнительность; при истерии – завышенные требования к окружению в сочетании с низким целеполаганием и высокой внушаемостью [1].

Знание картины психопатологического развития личности позволяет педагогам, психологическим службам определить адекватную стратегию психопрофилактической работы с подростками.

Проявлению психопатологий у подростков могут способствовать:

- биологические факторы;
- психологические факторы, в числе которых психопатологии или акцентуации характера;
- социально-педагогические факторы, когда игнорирование педагогами и родителями индивидуальных и половозрастных особенностей детей приводит к нарушениям процесса социализации [1].

В основе проблемного, импульсивного поведения подростка нередко лежит эмоциональная и поведенческая дисрегуляция, дефицит эффективных форм поведения и избыток неэффективных, что усугубляют проблемы с самоощущением и самоэффективностью, с формированием полноценных и стабильных отношений с социальным окружением [2].

Это делает актуальной для педагогов и воспитателей задачу формирования у подростков навыков саморегуляции, что может обеспечить им снижение импульсивности в поведении и деятельности, усиление переживаний позитивных эмоций и ослабление переживаний негативных. Это должно благоприятно отразиться на построении отношений подростка со сверстниками и семьей, позволить подростку через изменение моделей поведения эффективно разрешать потенциально конфликтные ситуации, повышать самоуважение личности [1].

В исследованиях совладающего поведения С. А. Хазовой [4] показано, что справляться с трудностями помогают такие качества личности, как оптимизм, уравновешенность, целеустремленность, терпимость, настойчивость, а мешают – вспыльчивость, неуверенность в себе, излишняя эмоциональность.

Способность управлять эмоциями является важным личностным ресурсом, необходимым в ситуациях экзаменов, зачетов, соревнований, творческого самовыражения.

Одним из научно обоснованных подходов, ориентированных на оптимизацию психосоциальной адаптации и повышение эмоционального благополучия подростка через развитие у него способностей справляться с ежедневными трудностями и стрессом выступает когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) [1].

В основе КПТ лежит теория социального научения (Бандура, 1969; Миллер и Доллард, 1941; Роттер, 1966), теория опосредованности поведения когнитивными процессами А. Бека (1966), теория личностных конструктов Дж. Келли (1955), ставшая фундаментом когнитивной психологии. Философским ядром КПТ является прагматизм и гуманизм.

Одна из существенных причин включения технологий КПТ в психолого-педагогическую практику – необходимость развития проблемно-ориентированного мышления и произвольно регулируемого просоциально ориентированного поведения. Другой причиной являются возможности КПТ эффективно работать с широким кругом проблем, подходя к когнитивным,

эмоциональным и поведенческим проблемам как к дефициту навыков, возникшему в результате сочетания врожденных особенностей человека и окружающей его социальной среды [1].

Ставя своей первостепенной целью развитие у человека способности к осознанному самоконтролю через гибкую вариативность поведения и мышления, и рассматривая эту способность как важнейшую исполнительную функцию, КПТ делает акцент на усилении и регуляции когнитивных функций индивида, рассматривая ментальные образы человека как инструмент для активации генерации решений, организации мышления и решения проблем. Одновременно КПТ корректирует поведение, формируя новое и эффективное поведение и угашая старое, избыточное неэффективное [2].

Данные подходы уделяют много внимания работе с эмоциями и аффектами, обучают модуляции эмоций, развивая осознанную эмоциональную и поведенческую вариативность. Обращая внимание человека на взаимосвязи и содержание его собственных когнитивных, аффективных и поведенческих процессов, эти методы дают ему действенные инструменты для того, чтобы справляться со своими эмоциональными, поведенческими, ментальными и даже физическими расстройствами [1].

В КПТ в качестве первостепенной задачи выступает развитие у человека способности к осознанному самоконтролю через формирование гибкой вариативности поведения и мышления посредством усиления регуляции когнитивных функций, где ментальные образы используются для организации мышления при активации генерирования идей и решения проблем.

Это, в свою очередь, корректирует поведение личности, формирует новые, более эффективные его формы, позволяющие подростку справляться со своими эмоциональными, поведенческими, ментальными проблемами [1].

Адаптационные способности в КПТ обеспечивает формирование у подростка навыков:

- проактивности,
- стрессоустойчивости,
- рационального мышления,
- эмоциональной регуляции,
- осознанности,
- позитивной Я-концепции,
- личностной и межличностной эффективности,
- конструктивного решения проблем.

Из этого следует, что включение технологий КПТ в психолого-педагогическую практику обосновано сегодня необходимостью развития у одаренных подростков проблемно-ориентированного мышления и произвольно регулируемого просоциально- ориентированного поведения.

**Литература**

1 Бараева Е.И., Галецкий А.В., Пылинская Н.А. Профилактика суицидального и кризисного поведения обучающихся в подростковом и юношеском возрасте: учебно-методическое пособие: Ч.1. - Минск: Мин. обл. ин-т развития образования, 2024. - 128 с.

2 Галецкий А.В., Бараева Е.И., Шлыкова, Т. Ю. Когнитивно-поведенческая арт-терапия как интерактивная среда современного обучения и психокоррекции / А. В. Галецкий, Е. И. Бараева, Т. Ю. Шлыкова / Вышэйшая школа. - 2023. - № 4. - С. 29-32.

3 Ежов Д. А., Суханкина Н.В. Ретроспективный анализ теорий одаренности // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки. - 2021. Т. 18. № 2. - С. 59-74.

4 Хазова С.А. Эмоциональные ресурсы совладающего поведения / Ярославский педагогический вестник - 2014 - № 1 - Том II. - С. 293- 297.

5 Шкилев С.В., Одрына О.В. Особенности акцентуаций характера у современных подростков // Синергия наук. 2017. № 12. - С. 636-640. - URL: http://synergy-journal.ru/archive/article0718.

© Бараева Е.И., 2025

УДК: 159.96

***Водолазов Дмитрий Анатольевич,***
аспирант,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,
кафедра психологии образования и развития,
Россия, Волгоград,
dm-dancer@yandex.ru

# СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ УСТОЙЧИВОСТИ К АГРЕССИИ СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Аннотация.** Приведено теоретическое описание особенностей психологической устойчивости к агрессии в межличностных отношениях со сверстниками. Составлена классификация средств развития устойчивости к агрессии в подростковом и раннем юношеском возрастах. На основе обобщения различных подходов к толкованию понятия «устойчивость», предлагается охарактеризовать ее как интегративное качество личности, отражающее способность к постоянству, стабильности, самосохранению.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение, образовательная среда, подростки, психологическая устойчивость, старшеклассники, устойчивость к агрессии.

***Vodolazov Dmitry Anatolyevich,***
Postgraduate student,
Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education "Volgograd State Social
and Pedagogical University",
Department of Psychology of Education and Development,
Russia, Volgograd,
dm-dancer@yandex.ru

# MEANS OF DEVELOPING RESILIENCE TO PEER AGGRESSION IN ADOLESCENCE AND EARLY ADOLESCENCE

**Abstract.** The theoretical features of psychological resistance to aggressiveness in interpersonal relations with peers are described. The classification of means of development of resistance to aggressiveness in adolescence and early adolescence is made. Based on a generalization of various approaches to the interpretation of the concept of “resilience”, it is proposed to characterize it as an integrative quality of personality, reflecting the ability to constancy, stability, and self-preservation.

**Key words:** aggressive behaviour; educational environment; adolescents; psychological stability; high school students; resistance to aggression.

Образовательная среда оказывает значительное влияние на процесс социализации и личностного развития школьников. В стенах учебного заведения дети проводят значительную часть времени, и проблемы, возникающие в этой среде, могут существенно сказаться на их будущем.

Одной из главных трудностей, препятствующих успешной социализации подростков и молодежи в школе, является агрессивное поведение в межличностных отношениях со сверстниками. Зачастую акцент исследователей направлен на агрессора, а не на жертву. При попытках разобраться с проблемой агрессии таким путем могут возникнуть трудности, так как полностью избавиться от деструктивных проявлений невозможно.

Столкновение с агрессивным поведением неизбежно, поэтому целесообразно направить усилия не на борьбу с агрессией, а на развитие устойчивости к ней. Это включает поиск различных стратегий и психологических методов противодействия агрессии, что поможет школьникам научиться справляться с негативными ситуациями и сохранять эмоциональную стабильность.

Важность фокусирования внимания на развитии устойчивости в подростковом и раннем юношеском возрасте заключается в том, что подростки и юношество часто не обладают достаточным ресурсом для успешного противодействия агрессии.

Одной из наиболее часто проявляющихся ее форм выступает буллинг, который становится актуальной проблемой в наши дни. Поэтому важно изучать, какие факторы способствуют развитию устойчивости к агрессивному поведению.

Обобщая различные подходы к толкованию понятия «устойчивость», можно охарактеризовать ее как интегративное качество личности, отражающее способность к постоянству, стабильности, самосохранению.

В системе психолого-педагогического сопровождения диагностика и развитие устойчивости к агрессивности должна постоянно находиться в поле зрения педагога-психолога, поскольку показатели устойчивости напрямую влияют на ощущение безопасности в образовательной среде, а соответственно могут быть связаны с успеваемостью обучающихся и процессом их самоактуализации в школе.

Применительно к агрессии устойчивость может рассматриваться как способность человека к сохранению психологической стабильности и равновесия при задействовании личностных ресурсов в условиях негативного внешнего воздействия.

Теоретический анализ исследования негативных воздействий на личность в процессе социализации позволил выделить факторы, существенно влияющие на уровень устойчивости к агрессии подростков и юношества.

1. *Внутренние факторы личности:*

- своеобразие развития, обусловленное подростковым возрастом;
- повышенная виктимизация;
- самоактивность и целенаправленность личности;
- свойства темперамента;
- качества личности и ее особенности;
- образ Я, в котором, в свою очередь, существенную роль играет групповая идентичность личности;
- спонтанность личности;
- направленность личности (просоциальная и асоциальная);
- мотивы (установки, влечения, стремления и др.);
- затруднения самореализации, внутриличностные конфликты.

2. *Факторы, обусловленные своеобразием воспитания в семье:*

- психические особенности родителей;
- объективное состояние социально-экономического статуса семьи;
- нормы и стиль семейного воспитания;
- качество внутрисемейных отношений.

3. *Факторы образовательной среды:*

- среда классного коллектива;
- характер взаимоотношений и взаимодействия (учитель-ученик, ученик-ученик);
- доступность учебно-воспитательного процесса [2].

Психологическая устойчивость к агрессии имеет трехкомпонентную структуру и включает в себя следующие компоненты:

*Когнитивный* – осознание себя социально-значимой личностью.

*Эмоциональный* – эмоциональная устойчивость подростков и старшеклассников, позволяющая преодолеть внутреннее и внешнее деструктивное влияние.

*Поведенческий* – нравственно-волевая активность, которая способствует преодолению неустойчивое состояние при столкновении с риском и опасностями [1].

Формирование устойчивости к агрессии в подростковом и раннем юношеском возрастах представляет собой процесс усвоения различных способов адаптации к рискованным и стрессовым ситуациям.

Применительно к подростковому и раннему юношескому возрастам психологическая устойчивость формируется одновременно с процессом становления устойчивого характера прообраза профессиональной деятельности. Развитие устойчивости к агрессивности в условиях психолого-педагогического сопровождения включает освоение знаний об агрессии, о типичных ситуациях проявления агрессии, нарушающих психологическую безопасность, о психологических средствах противостояния агрессивному поведению, об адекватных и приемлемых поведенческих стратегиях в типичных ситуациях проявления агрессии.

В ходе анализа литературы нами были выявлены теоретические подходы к проблеме развития устойчивости к агрессии в подростковом и раннем юношеском возрасте. Эти подходы были далее объединены и рассматривались как психолого-педагогические средства устойчивости к агрессии.

***Средства, ориентированные на культурно-интеллектуальный потенциал***

*Художественная литература* с ее терапевтическим потенциалом, который реализуется в психологической интерпретации характеров и событий.

В своем исследовании В.И. Уваров [9] в качестве средства развития психологической устойчивости в негативных, агрессивных ситуациях предлагает использование современной литературы. Благодаря своему интерпретационному, психологическому и терапевтическому потенциалу литература открывает возможность для поиска внутреннего ресурса противодействия агрессии.

Развитию психологической устойчивости подростков в процессе изучения литературы способствуют следующие факторы*:*

- *развитие эмпатии:* в процессе чтения литературы формируется взгляд на проблемы со стороны другого человека, раскрываются его мотивы и чувства, позволяя подросткам поставить себя на место другого человека и лучше понимать, и интерпретировать его поведение;

- *поиск стратегий преодоления агрессии:* литературные произведения содержат примеры того, как герои справляются с агрессией и негативными воздействиями. Причем приводятся случаи как успешного справления с агрессией, так и неудачные. Анализируя их, подростки и старшеклассники могут интернализовать описанный опыт и использовать эти стратегии в реальной жизни;
- *формирование критического мышления:* многосторонний анализ ситуаций формирует привычку комплексно смотреть на проблему, что помогает принимать обоснованные решения для успешного преодоления агрессии;
- *Активизация рефлексии:* литература предоставляет возможность для рефлексии и размышлений о собственном поведении и реакциях на агрессию, что способствует самопознанию и саморазвитию. Это в свою очередь помогает находить более эффективные способы реагирования на агрессию [9].

### *Метафорические ассоциативные карты, задействующие внутренние ресурсы личности*

Другой подход предлагает Л.Н. Ершова [3], рассматривая в качестве средства для развития устойчивости к агрессии метафорические карты.

Метафорические карты позволяют работать с глубинными аспектами личности, способствуя самопознанию, актуализируя скрытые переживания. Изучая себя, подросток может найти свой внутренний ресурс, что станет основой развития психологической устойчивости в негативных ситуациях.

Более того, метафорические карты могут использоваться в групповой работе, где подростки обсуждают свои ассоциации и восприятие символов. Это создает среду для обмена опытом и взаимного обучения, что способствует развитию эмпатии и поддержке сверстников. Такая форма работы также позволяет подросткам осознать, что они не одиноки в своих переживаниях, что может снижать уровень стресса и тревожности [3].

Еще одно преимущество метафорических карт подчеркивал Д.Г. Трунов, говоря о возможности воспринимать проблемную ситуацию на безопасной дистанции через образность, тем самым ослабляя механизмы психологической защиты. Говоря о ситуациях в третьем лице, посмотрев на нее с позиции наблюдателя, можно эффективнее искать способы решения проблемы [8].

Таким образом, можно выделить перечень преимуществ использования метафорических карт в развитии психологической устойчивости к агрессии:

- актуализация внутренних ресурсов: благодаря образности и многогранности интерпретаций метафорических карт они могут раскрыть те стороны и ресурсы личности, которые были неосознаваемы;

- формирование позитивного мышления: метафорические карты могут использоваться для создания позитивного образа настоящего и будущего, формируя оптимистический взгляд на жизнь и снижая уровень стресса в агрессивных ситуациях;
- преодоление страхов и тревожности путем визуализации позитивных образов и ситуаций;
- развитие креативности: работа с картами стимулирует творческое мышление и в что может помочь подросткам находить нестандартные решения в конфликтных ситуациях, снижая тем самым уровень агрессии.

***Средства, ориентированные на эмоционально-коммуникативный потенциал.Эмоционально-коммуникативные техники регуляции***

В данную группу средств входят техники эмоциональной и коммуникативной саморегуляции, позволяющие снизить деструктивное влияние агрессии.

К приемам эмоциональной саморегуляции можно отнести различные телесные и дыхательные техники [1]:

- дыхание по квадрату;
- техника дыхания 4-7-8;
- медитация;
- техники мышечной релаксации;
- техники намеренной аутостимуляции;
- техника 5-4-3-2-1.

К коммуникативным техникам можно отнести использование техники «Я-высказывание» и активного слушания.

Эти техники помогают подросткам выражать свои чувства и мысли без агрессии, а также лучше понимать собеседника, что способствует снижению конфликтности в общении.

Также можно использовать технику «Обратная связь».

Эта техника предполагает, что после завершения общения участники предоставляют друг другу конструктивную обратную связь, что способствует повышению осознанности в общении и снижению конфликтности.

Также важно обучать подростков навыкам невербальной коммуникации, таким как язык тела, жесты и мимика, что помогает им лучше понимать собеседника и эффективнее передавать свои эмоции [4].

***Средства, ориентированные на регуляторно-волевой потенциал личности***

Речь идет об *активизации физической активности* как универсальном средстве канализации агрессии.

По мнению А.А. Герасимова, И.А. Криволапчук и М.Б. Черновой [цит. по 7], ценность физических упражнений заключается в том, что помимо влияния на морфофункциональное развитие организма происходит одновременная оптимизация физиологических, психологических и поведенческих аспектов функционального состояния при напряженной когнитивной деятельности.

Физические упражнения могут выступать в качестве сублимации негативных эмоций и их безопасного выхода, что способствует нормализации эмоционального фона и поддержанию психологической устойчивости личности.

Также важно учитывать, что физическая активность может быть интегрирована в образовательный процесс.

Например, занятия физкультурой в школе могут быть направлены не только на развитие физических качеств, но и на формирование у подростков навыков саморегуляции и управления стрессом.

Включение элементов медитации и дыхательных практик в программу физкультуры может помочь подросткам научиться расслабляться и сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях [7].

### *Комплексные средства развития личности*

*Психологический тренинг* может рассматриваться как средство всестороннего воздействия на личность. Основная *цель* тренинга заключается в повышении социальной и коммуникативной компетентностей при параллельном развитии личности [4].

В ходе тренинга решаются задачи индивидуального и группового отражения действительности, осмысление ее составляющих, понимание их влияния на поведение в различных жизненных ситуациях, поиска способов самоуправления, расширения видов поведенческих реакций в новых трудных ситуациях за счет овладения навыками по использования внутренних ресурсов [5].

*Применительно к проблеме развития устойчивости к агрессии* тренинговый формат предоставляет среду для освоения и апробации навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с направленной агрессией, не испытывая при этом дискомфорта, который члены тренинговой группы могли бы получить в повседневном общении. Атмосфера доброжелательности и принятия в группе создает ощущение безопасности в обсуждении своих чувств и поиске внутренней опоры, а также облегчает процессы самораскрытия, самоанализа и рефлексии.

В работе с устойчивостью к агрессии тренинг может включать следующие составляющие:

- *развитие коммуникативных навыков, например,* таких, как активное слушание, Я-высказывание и пр.;
- *обучение техникам саморегуляции, релаксации, управления стрессом и негативными эмоциями*, что помогает сохранять спокойствие в ситуациях, когда сверстники проявляют агрессию;
- *отработка способов разрешения конфликтных ситуаций*, включая умение находить компромиссы и договариваться;
- *развитие эмпатии* в ходе групповой работы, осознания своих эмоций и получения обратной связи [6].

Тренинги устойчивости направлены на развитие психической сферы подростка и старшеклассника, на изменение его поведения и образа Я.

Эффективным средством коррекции в таких тренингах выступает эмоциональный фактор. Участие в играх и упражнениях помогает подросткам через соответствующие эмоциональные переживания лучше понять себя, найти наиболее подходящий способ решения имеющихся у них проблем.

В качестве методических приемов в тренинговой работе с подростками можно использовать упражнения, заимствованные из телесно-ориентированной терапии, психодрамы, арт-терапии и других направлений психокоррекции [5].

Описанные средства направлены на комплексное развитие устойчивости к агрессии, учитывая психологические, социальные и образовательные аспекты жизни подростков и старшеклассников.

Каждое средство имеет свои преимущества, и их выбор зависит от конкретной ситуации, условий и возможностей среды, а также – от индивидуальных особенностей учащихся.

## Литература

1. Бисерова Г. К., Шагивалеева Г. Р. Психология стресса и методы его профилактики. Елабуга: ЕИ КФУ, 2015. - 142с.

2. Гамова Е.М. Формирование нравственно волевой устойчивости подростков к виктимизации //Ученые записки Российского государственного социального университета. 2010. №. 3. - С. 186-194.

3. Ершова Л.Н., Кувалдина Е.А. Развитие стрессоустойчивости старшеклассников средствами метафорических карт //Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. №. 2 (46). - С. 202-207.

4. Истомина С. В. Развитие коммуникативных умений у подростков посредством тренинговой работы //Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – №. 2 (50). – С. 230-236.

5. Кудашкина О.В., Фадеева О.В., Тарасова С.В. Развитие эмоциональной устойчивости подростков средствами психологического тренинга // КПЖ. 2022. №5 (154).

6. Реан А. А., Ставцев А. А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга //Вопросы образования. – 2020. – №. 3. – С. 37-59.

7. Терлеев Ю.А. Влияние физических упражнений на психику человека //Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в рамках подготовки к Универсиаде 2019: лингвопереводческий, психолого-педагогический, организационный. - 2017. - С. 105.

8. Трунов Д.Т. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме [Текст] / М. : МГУ, 2018. - 89 с.

9. Уваров В.И., Батманова К.И. Формирование психологической устойчивости подростка средствами современной литературы // Инновации и традиции в современном образовании, психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 25 января 2018 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «Омега сайнс», 2018.

© Водолазов Д.А., 2025

УДК 159.96

***Дризовская Наталья Дмитриевна,***
педагог-психолог,
учитель внеурочной деятельности,
ГБОУ школа №153 Фрунзенского района,
Россия, Санкт-Петербург,
psychologue_1@mail.ru

# ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме отклоняющегося поведения подростков и факторам тревожности, способствующим формированию поведенческих отклонений. Особое внимание в статье уделено причинам возникновения тревожности, которые могут опосредовать совершение подростками противоправных действий. Приводится составленная автором таблица факторов, вызывающих подростковую тревожность, а на ее основе - отклоняющееся поведение подростков.

**Ключевые слова:** отклоняющееся поведение, тревожность, подростковая среда, противоправность.

**Drizovskaya Natalia Dmitrievna**,
educational psychologis,
extracurricular activities teacher,

GBOU school No. 153 of the Frunzensky district,
Russia, St. Petersburg,
psychologue_1@mail.ru

# ANXIETY AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

**Annotation.** The article is devoted to the problem of deviant behavior of adolescents and anxiety factors contributing to the formation of behavioral deviations. Special attention is paid to the causes of anxiety, which can mediate the commission of illegal actions by adolescents. The author provides a table of factors that cause teenage anxiety, and, based on it, deviant behavior in adolescents.

**Keywords:** deviant behavior; anxiety; teenage environment; illegality.

Подростковый возраст является критическим периодом становления личности.

На данном этапе меняется социальная ситуация развития ребенка, ведущим видом деятельности становится интимно-личностное общение.

В современном мире успешность прохождения возрастного кризиса во многом затруднена в связи с негативными процессами и явлениями, происходящими в обществе. К числу таких процессов можно отнести семейные конфликты, фрустрацию детской потребности в любви и заботе, несогласованность требований со стороны взрослых, физическую и психологическую жестокость, сцены насилия, транслируемые в СМИ и виртуальном пространстве.

Эти общественные процессы и явления нарушают нормальное взаимодействие между людьми, провоцируют враждебность по отношению друг к другу, порождают неуверенность в завтрашнем дне и своем положении в обществе, что приводит к падению общественной нравственности.

В результате подросток, оказавшись объектом негативного влияния окружающей среды, острее ощущает ненадежность своего положения в обществе. И это вызывает его активный ответ, выражающийся, в частности, в виде подростковой тревожности, которая, в свою очередь, может провоцировать отклоняющееся поведение подростка.

Отклоняющееся поведение в подростковой среде является серьезной проблемой. Такое поведение нарушает нормы, принятые в обществе, и тем самым затрудняет успешное развитие личности подростка, оказывая негативное влияние на процессы формирования самосознания, самоопределения, а также – на успешную социализацию подростка в целом.

Предпосылки возникновения девиантного поведения у подростков многие авторы связывают с неразвитостью моральных чувств, гипертрофированностью возрастных особенностей личности, подражанием подростками модели поведения ближнего окружения, наличием у них корыстной и на-

сильственно-эгоистической мотивации, а также с макро- и микро-социальной ситуацией.

Обобщение данных многочисленных исследований свидетельствует о том, что фактором формирования отклоняющегося поведения является социальное положение семьи, при этом одним из наиболее надежных признаков, позволяющих прогнозировать подростковую преступность, является социально-экономический статус семьи, в которой воспитывается подросток. Так, стресс, обусловленный бедностью, как полагают, уменьшает способность родителей осуществлять благоприятное и непротиворечивое воспитание [4].

Как отмечает Ю.М. Антонян, социально-экономическое неблагополучие подростков из малообеспеченных семей, которым практически закрыт доступ к престижным вещам, имеющим, благодаря СМИ, в их глазах высокую ценность, приводит к возникновению у них чувства зависти, ущемленности, выброшенности и, как следствие, может способствовать совершению преступлений различной степени тяжести [1].

Такое видимое расслоение общества ведет к возникновению конфликтов, результатом которых являются другие серьезные конфликты.

Еще один значительный источник тревоги, отмеченный данным автором, — это межнациональные конфликты, в которых особенно уязвимыми оказываются дети. Стороны конфликта придерживаются позиций, что люди «враждебного» народа вероломны, агрессивны, коварны и, следовательно, на них не распространяются моральные запреты, значит, с ними можно поступать как угодно.

Межнациональные конфликты, возможно, менее выраженные, но не менее опасные, проявляются в таких формах как неприязнь, насмешки, презрение к представителям других наций. У детей и подростков, такое отношение вызывает ощущение ущербности, беззащитности и враждебности окружающей среды. «Подобные отношения наиболее пагубны для детей и подростков, поскольку формируют у них (обычно на всю жизнь) ощущение враждебности среды, собственной беззащитности, неполноценности, неуверенности» [1].

Высокая тревожность может наблюдаться у детей и подростков при адаптации к новым условиям в случае перемены места жительства, переезда из другого региона, вынужденного переселения, миграции.

В период адаптации к новым условиям подросток может испытывать беспокойство относительно своего ближайшего будущего, опасение быть не принятым новой группой сверстников, беззащитность перед возникающими трудностями.

Постоянное ожидание «врага» провоцирует возникновение подозрительности и мнительности, возрастает нервное напряжение. Под влиянием этих переживаний и в попытке обезопасить себя подростки стремятся занять желаемое положение в референтной группе, а чтобы удержаться в ней зачастую готовы к совершению противоправных действий.

Исследование школьной адаптации подростков мигрантов было проведено в Китае, изучалось специфическое влияние школьной адаптации на психическое здоровье подростков-мигрантов, обучающихся начальной и средней школы.

Основной фокус исследования был направлен на изучение состояния эмоциональной сферы и проблем с поведением. Результаты показали, что школьная адаптация, положительные академические эмоции и психическое здоровье имели значительную положительную корреляцию.

Напротив, проблемы с поведением значительно отрицательно коррелировали с психическим здоровьем. Школьная адаптация повлияла на психическое здоровье через посреднический эффект положительных академических эмоций и проблем с поведением. Что подтверждает связь эмоциональной сферы с поведенческими нарушениями у подростков [6].

Возникновение делинквентного поведения связывают с микросоциальной ситуацией, на становление которой влияют асоциальная и антисоциальная семья, а также референтная группа. Однако такое поведение может быть невротически обусловлено и мотивироваться сильной тревогой. Первые побеги из дома могут совершаться как реакция тревоги в страхе наказания у робких детей и подростков [3].

Безнадзорность и беспризорность зачастую встречаются не только в асоциальных семьях, но и в семьях, где родители, чаще матери, вынуждены большое количество времени уделять трудовой занятости на работе. Дети в данной ситуации оказываются лишенными родительского участия, заботы и защиты, чувствуют себя ненужными и отторгнутыми. Отвержение родителями и последующее отчуждение ребенка приводят к формированию необратимых психологических особенностей общей неуверенности индивида в себе и в своем месте в жизни, в своем бытии, боязни утраты себя, своего «я», страха небытия, ощущения неопределенности своих социальных статусов, тревожных ожиданий негативного, даже разрушительного воздействия среды [1].

В большинстве случаев, при низких заработках, родители вынуждены брать сверхурочную работу, иначе семья не сможет существовать, но в ряде случаев родители могут оправдывать подлинное нежелание заниматься ребенком занятостью по работе. Отвергающее отношение родителей к ребенку провоцирует возникновение у подростка внутренних проблем, повышенной тревожности [2].

Учитывая тот факт, что многие дети появляются на свет незапланированными, их жизнь, вероятнее всего, будет сопровождаться бытовой неустроенностью, отсутствием перспективы, болезнями родителей, неуверенных в своем будущем, и как следствие, испытывающих острое беспокойство и тревожность. Дети из таких семей на протяжении всей жизни могут ощущать одиночество, покинутость и бесцельность своего существования.

Аутодеструктивное или саморазрушительное поведение характеризуется нанесением ущерба своему здоровью. Данный вид поведения может проявляться в виде пищевых нарушений, нанесения самопорезов, рискованных действий, суицидальных попыток, различного рода зависимостей. Подростки склонные винить себя в неудачах, пытаясь избавиться от тревожных переживаний, зачастую используют стратегию ухода от проблем и обращаются к различным видам деструктивного поведения.

Значительное влияние на формирование аутодеструктивного поведения оказывают межличностные отношения, молодежная субкультура, а также тревожные и депрессивные состояния.

Е.В. Храмов приводит обзор современных зарубежных исследований, цель которых изучение факторов риска суицидального поведения подростков. На основе обзора автором выделены психологические, соматические и психосоматические факторы риска, которые создают индивидуально-неповторимую картину взаимовлияния при формировании склонности к суицидальному поведению каждого из подростков [5].

Таким образом, причину возникновения отклоняющегося поведения и увеличения числа преступлений, совершаемых подростками или при участии подростков, мы видим в неблагополучной семейной ситуации, напряженности в сфере межличностных отношений, трудностях адаптации к новым условиям, беспокойстве относительно своего социального и материального положения.

Тревожность возникает как активный ответ со стороны психики подростка на негативные воздействия окружающей среды, и в некоторых случаях может опосредовать совершение подростком противоправных действий.

Перечисленные факторы, вызывающие подростковую тревожность, а на ее основе отклоняющееся поведение подростков были сведены нами в общую таблицу (Табл.1.)

Таблица 1. Факторы подростковой тревожности и ее последствий в форме отклоняющегося поведения

| № п\п | Социально-психологические факторы | Проявления тревожности | Влияние на отклоняющееся поведение | авторы |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Негативные общественные явления и процессы | Опасения; волнения; нарушения покоя;<br>повышенная ранимость эмоциональной сферы. | Враждебность по отношению друг к другу;<br>конфликтность;<br>девиантная виктимизация. | Антонян Ю.М., Эминов В.Е.<br>Клейберг Ю.А. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | Социальное положение семьи подростка (социально-экономический статус) | Неуверенность в себе; чувство ущемленности,<br>стресс. | Искажение характера восприятия и оценки окружающих, разрыв связей с обществом способствуют становлению на путь асоциального поведения. | Антонян Ю.М., Эминов В.Е.<br>Колесов Д.В,<br>Мягков И.Ф |
| 3 | Межнациональные конфликты | Ощущение ущербности, беззащитности, враждебности окружающей среды. | Стереотипное восприятие представителей другого народа как враждебного способствует совершению преступлений различной степени тяжести. | Антонян Ю.М., Эминов В.Е. |
| 4 | Перемена места жительства, школы, региона проживания | Подозрительность; мнительность; нервное напряжение, негативные эмоциональные реакции. | В попытке обезопасить себя подростки стремятся занять желаемое положение в референтной группе, а чтобы удержаться в ней зачастую готовы к совершению противоправных действий. | Антонян Ю.М., Эминов В.Е. |
| 5 | Трудовая занятость матери в неполных семьях | Беспокойство, напряжение на фоне чувства неуверенности, ненужности, отторгнутости, покинутости; страх наказания. | Склонность к бродяжничеству. | Антонян Ю.М., Эминов В.Е.<br>Сухарева Г.Е. |

## Литература


1. Антонян Ю.М., Эминов В.Е. Преступление и наказание. Криминолого-психологический анализ. –Москва: Норма: ИНФРА-М, 2021. – 304 с.
2. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. 2-е изд., доп. – М.: Вита-пресс,1997. – 160с.
3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Питер, 2022. – 304с.

4. Реан А. А. Психология девиантности: дети. Общество. Закон: монография / под ред. А. А. Реана. – Москва: Юнити-Дана, 2020. – 479 с.
5. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. Ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. – С. 66-71.
6. Xie L, Zou W and Wang H. School adaptation and adolescent immigrant mental health: Mediation of positive academic emotions and conduct problems // Front. Public Health. – 2022. – 10:967691. – DOI: 10.3389/fpubh.2022.967691.

© Дризовская Н.Д., 2025

УДК 159.99

***Изергина Елена Александровна,***
*учитель начальных классов,*
*ГБОУ Морской лицей*
*Приморского района,*
*Россия, Санкт-Петербург*
*ea_izergina@mail.ru*

## РЕБЕНОК КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются противоречия, возникающие в условиях общественного развития, подчеркиваются несоответствия между требованиями общества и реалиями педагогической практики. В статье также рассматриваются конфликты, возникающие из-за недостатков в воспитательной работе и недостаточного внимания к потребностям учащихся. Подчеркивается важность развития добровольческого интереса к образовательной деятельности как важнейшего фактора эффективной учебной деятельности.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, личность, возрастная периодизация, самовоспитание, субъект.

***Izergina Elena Aleksandrovna,***
primary school teacher,
State budgetary educational institution Marine Lyceum
Primorsky district,
Russia, Saint Petersburg
ea_izergina@mail.ru

## CHILD AS A SUBJECT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Abstract.** The article examines the contradictions arising in the conditions of social development, highlights the discrepancies between the demands of society and the realities of pedagogical practice. The article also examines conflicts arising due to shortcomings in educational work and insufficient attention to the needs of students. The importance of developing volunteer interest in educational activities as the most important factor in effective educational activities is emphasized.

**Keywords:** educational activities, personality, age periodization, self-education, subject.

С самого рождения человек по своей сути является социальным существом.

На развитие характера, поведения и индивидуальности влияет сложное сочетание социальных факторов, включая взаимодействие с другими людьми, пример, подаваемый окружающими, преобладающие идеологии и личный опыт человека.

Концепция "психологического портрета" личности относится к временному отражению эмоционального состояния и внутреннего мира человека, которые могут существенно различаться в разных социальных условиях. Эти вариации подчеркивают изменчивость человеческого поведения и демонстрируют, что индивидуумы часто проявляют себя по-разному в зависимости от социального контекста.

Такое представление может быть развито в идею "социально-психологической формы", которая предполагает, что индивидуальность выражается различными способами в зависимости от окружающей социальной среды. [5]

В образовательных учреждениях роль учащегося — это особая социальная роль, которая может скрывать внутреннее состояние отдельного ребенка. Термин "учащийся" применим к любому ребенку, который приобретает знания в рамках образовательного процесса, принимает активное участие в процессе обучения. Но этот процесс не является однонаправленным; он предполагает как самостоятельные усилия, так и совместное взаимодействие учащегося с учителями, тьюторами и сверстниками.

В результате учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса, характеризующимися уникальным сочетанием специфических качеств и личностных черт.

Каждый учащийся обладает индивидуальными личностными характеристиками и характеристиками, связанными с деятельностью, включая врожденные предрасположенности (индивидуально-типологические предпосылки), способности, интеллектуальную активность, когнитивный стиль, уровень притязаний, самооценку и трудоспособность.

Кроме того, учащиеся проявляют отличительные черты при выполне-

нии школьных заданий: планирование, организованность и точность. Каждый учащийся также отличается своим уникальным подходом к деятельности, особенно в том, что касается обучения, а также своим отношением к обучению и своей способностью обучаться.

В то же время все обучающиеся на определенной ступени образовательной системы характеризуются исходными общими и типическими для них особенностями, чертами. Это объясняется тем, что каждая образовательная ступень соотнесена, как правило, с определенным периодом в жизни человека.

Возрастная периодизация представляет собой одну из сложных и неоднозначно решаемых проблем психологии.

Рассмотрим основные подходы к возрастной периодизации, являющейся исходной для определения типического субъекта различных ступеней образовательной и прежде всего школьной системы.

Л.С. Выготский определил три группы подходов, или схем решения этой проблемы.

В рамках первой группы, с учетом биогенетического подхода, периодизация детства основана на этапах филогенетического развития. К этой группе Л.С. Выготский относит также периодизацию, основанную на ступенях воспитания и образования.

Вторая группа подходов (очень многочисленных) за основу периодизации принимает изменение какого-либо одного (часто внешнего) признака, например появление и смену зубов, сексуальное созревание и др.

Третья группа подходов направлена на выявление базального, существенного в развитии, например, изменений внутреннего темпа и ритма развития [2].

В русле понимания отечественной психологией психического развития как внутренне противоречивого процесса, связанного с возникновением психических и личностных новообразований, Л.С. Выготский, вслед за П.П. Блонским, рассматривает определенные эпохи, стадии, фазы в общей схеме переломов или кризисов развития. При этом в качестве критериев их разграничения, выступают новообразования, характеризующие сущность каждого возраста.

Общепринятой является следующая периодизация:

- преддошкольный (3-5 лет),
- дошкольный (5-7 лет),
- младший школьный (7—11 лет),
- подростковый (средний школьный) возраст (11—15 лет),
- ранняя юность, или старший школьный возраст (15—18 лет)
- студенческий возраст (поздняя юность, ранняя зрелость) —17-18 лет — 22—23 года (по Б.Г. Ананьеву) [2].

Соответственно, типические субъекты каждого из этих образовательных периодов – это дошкольник, младший школьник, подросток, старший

школьник, студент. При этом отмечается, что каждый возрастной период в жизни человека определяется совокупностью многих факторов, выступающих и в качестве его показателей.

Д.Б. Эльконин называет три основных показателя, фактора, обусловливающих как саморазвитие, так и его периоды. «Каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

1) определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

2) основным или ведущим типом деятельности (существует несколько различных типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития);

3) основными психическими новообразованиями (в каждом периоде они существуют от отдельных психических процессов до свойств личности)» [4].

Все эти показатели, по Д.Б. Эльконину [6], находятся в сложном соотношении взаимодействия и взаимовлияния. Однако если для Л.С. Выготского основным критерием развития были новообразования, то для Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, развивающих деятельностную концепцию, основным явился тип ведущей деятельности.

А.В. Петровский считает определяющим критерием социальную ситуацию развития, точнее, сознательную среду, общность [1, 2].

По характеру изменения ведущих типов деятельности ребенка в разных социальных ситуациях его развития, то есть на деятельностной основе, Д.Б. Эльконин [6] определил и возрастные периоды психического развития и шесть ведущих видов (типов) деятельности:

1) непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми,

2) предметно-манипулятивная деятельность,

3) ролевая игра,

4) учебная деятельность,

5) интимно-личное общение,

6) учебно-профессиональная деятельность.

Отсюда берет начало тенденция генетического рассмотрения каждого возраста как этапа целостного развития личности в качестве субъекта познания, общения, труда. Эти линии неотделимы друг от друга, что обусловливает и определяет развитие человека в целом как личности, как субъекта деятельности.

Субъект — это личность, для деятельности которой характерны четыре качественные характеристики:

- самостоятельная,
- предметная,
- совместная,
- творческая.

Что же делает школьную среду педагогической?

Изучение школьной среды и того, чем она создается, прежде всего, подводит к вопросу об авторитете. Именно наличие авторитета создает педагогическую среду школы, определяет ее педагогический характер.

Как же можно психологически понять авторитет?

Если авторитет основан только на проявлении сильной воли, то здесь совершенно устраняется свобода ребенка - ребенок подчинен чужой воле. А задача воспитания, как известно, состоит в таком развитии воли у ребенка, которое позволило бы ему научиться самостоятельно и добровольно подчинять ее добру, а не слепо отдавать себя в распоряжение старших.

«Всякая эффективная воспитательная работа, - писал С.Л. Рубинштейн, - имеет своим внутренним условием свою собственную работу воспитуемого, которая, естественно, завязывается в каждом сколько-нибудь вдумчивом и чутком человеке вокруг собственных поступков и поступков других людей… Успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии ее стимулировать и направлять» [3].

Эти рассуждения классика позволяют сделать вывод о том, что правильно организованное и осуществляемое воспитание есть не что иное, как умелое внутреннее стимулирование активности растущей личности в работе над собой, есть не что иное как побуждение личности ребенка к собственному развитию и совершенствованию.

Иначе говоря, уже в процессе воспитания имеет место самовоспитательная работа учащихся.

Саморазвитие начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива деятельности. Если ребенок подчинен определенной цели деятельности, формируется осознанная сила, определение плана действий. Безусловно, на пути к достижению этой цели возникнут препятствия, как объективные, так и субъективные.

Таким образом, самообразование — это систематическая и осознанная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование основной человеческой культуры.

Самообразование направлено на укрепление и развитие способности добровольно выполнять обязательства, исходя из личных и командных потребностей, формировать моральные чувства, необходимые поведенческие привычки и сильную волю. Самообразование является неотъемлемой частью и следствием образования и всего процесса развития личности.

Формы и методы самовоспитания: самокритика, самовнушение, самообязательство, самопереключение, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека и др. А искусство воспитания в связи с проблемой самовоспитания состоит в том, чтобы как можно раньше пробудить у ребенка стремление к самосовершенствованию и помогать ему советом в достижении поставленных целей. Опорой взрослых в этом деле является сам ребенок, ко-

торый всегда и везде хочет быть сильным и хорошим, быть лучше.

Детская группа проходит в своем становлении определенные этапы.

По мере включения детей в различные виды игровой, учебной, трудовой и общественно-полезной деятельности и расширения сферы их взаимодействия как внутри группы, так и вне ее, группа начинает функционировать не просто как детская группа, а как качественно новое образование - субъект деятельности и общения. Она превращается в детский воспитывающий коллектив, обладающий возможностями усиливать эффективность воспитательного воздействия.

Субъектность группы — это социально психологическая характеристика, определяющая группу как носителя активности, способной действовать целенаправленно на ее членов и на преобразование окружающей действительности.

Субъектность группы выступает в различных аспектах и зависит от тех целей, в соответствии с которыми она была сформирована. Так, если группа сложилась для того, чтобы в ней дети вместе проводили время, общались, играли и т.д., то она выступает как субъект общения и познания. Если же группа создана для того, чтобы осуществлять учебную деятельность, то в данном случае субъектность группы может выступать как субъект учебно-познавательной деятельности.

Включение ребенка в межличностные отношения в группе предоставляет ему реальные условия для реализации потребности быть личностью и способности стать личностью. Важнейшим механизмом реализации этих потребностей является процесс самоутверждения, обретения ребенком определенного статуса (престижа) в группе.

При этом важно обратить внимание на тот факт, что психология ученика очень осложняет педагогический процесс; большое количество энергии педагога тратится на то, чтобы ученики на уроках работали, а не нарушали дисциплинарные нормы поведения в классе.

Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что педагогический процесс нельзя понимать только как обучение.

Организуя умственную деятельность ребенка в процессе обучения, учитель воспитывает его душу. Нельзя отрицать, что умственная работа, изучение интересного вопроса приносит мир в душу. Из жизни и из практики школ и детских садов в особенности, мы знаем, что усвоение всякого творческого материала происходит иногда гораздо успешнее, чем основного. Все то, что не требует особой волевой напряженности, входит в душу гораздо легче. Педагогика – это не только техника, но и искусство.

## Литература

1. Акатов Л.И. Педагогическая психология: Учеб.пособие. – Курск, 2004. - 320 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Изд. 2-е перераб.и доп. – М.: Логос, 2000. - 384 с.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб.пособие для студ. высш.пед.учеб.заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: 2002. - 576 с.
4. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб.пособие. - Изд. 2-е перераб.и доп. – М.: Высшая школа, 2003. - 519 с.
5. Фрейд З. «Психопатология обыденной жизни». - Изд. АСТ, Серия Эксклюзивная классика, 2022. - 480 с.
6. Эльконин *Д. Б.* Психология развития человека. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

© Изергина Е.А., 2025

УДК 331.548

***Карпова Елена Викторовна,***
педагог-психолог,
Государственное бюджетное образовательное учреждение
гимназия №426 Петродворцового района
им. Героя Советского Союза Г.Д. Костылева,
Россия, Санкт-Петербург,
kar.elena2010@yandex.ru

# ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Аннотация.** В данной статье предлагается обзор опыта работы педагога-психолога с обучающимися 10-11 классов гимназии, направленной на осознание собственных профессиональных интересов, склонностей и способностей. Новизна работы заключена в освещении опыта применения Единой модели профориентации в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования.

**Ключевые слова:** профориентация; самоопределение; способности; склонности; внеурочная деятельность; профпроба; профориентационная диагностика.

***Karpova Elena Viktorovna,***
educational psychologist,
State budgetary educational institution
gymnasium No. 426
of the Petrodvortsov district,

of named after Hero of the Soviet Union G.D. Kostylev,
Russia, St. Petersburg,
kar.elena2010@yandex.ru

# PSYCHOLOGY OF THE PROFESSIONAL SELF DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**Abstract.** This article offers an overview of the experience of a teacher-psychologist working with students in 10-11 classes of a gymnasium, aimed at understanding their own professional interests, inclinations and abilities. The novelty of the work lies in highlighting the experience of applying the Unified Model of Career Guidance in educational organizations of the Russian Federation that implement educational programs of basic general and secondary general education.

**Keywords:** career guidance; self-determination; abilities; inclinations; extracurricular activities; professional testing; career guidance diagnostics.

В последнее десятилетие сфера образования представляет собой своеобразное пространство для внедрения различных инновационных технологий. Цель любого инновационного вмешательства в устоявшийся процесс – это повышение эффективности данного процесса, ради чего и складывается воедино труд десятков единомышленников на каждом из этапов, от разработки технологий до их внедрения.

Прошедший учебный год дал старт реализации Единой модели профориентации обучающихся образовательных организаций Российской Федерации, как основы профориентационной работы с подрастающим поколением. Эффективность применяемых педагогических технологий невозможна без привлечения методических подходов из различных областей знаний, прежде всего, психологии личности.

По мысли Л. С. Выготского, роль педагога сводится к тому, чтобы «быть организатором социальной воспитательной среды, регулятором и контролером его взаимодействия с каждым учеником с учетом его личностных особенностей» [2, с.504].

Профессиональное самоопределение старшеклассников всегда являлось наиболее показательным примером объединения педагогики и психологии, своего рода их соединительным моментом, позволяющим учащимся понять самих себя, ответив на вопрос «Кто я?» через понимание вопроса «Какой я?».

Актуальность поставленной цели определена современностью: нехваткой квалифицированных кадров, высокой стоимостью получения профессионального образования, большими временными и финансовыми потерями в результате ошибочного выбора направления профессионального развития и др.

Современный рынок труда предоставляет огромные возможности для молодых людей, однако это не только большая свобода в выборе своего будущего, но и большая ответственность, как за себя, так и за то, что произойдет в их жизни и жизни окружающих. Поэтому вопросы, возникающие перед юношами и девушками в последние годы обучения в школе, примерно одинаковы по своему содержанию:

- на что необходимо ориентироваться в выборе профессии,
- как можно оценить свои профессиональные склонности и способности,
- как найти им соответствие в мире профессий,
- что такое современный рынок труда, как он устроен и как работает,
- как спланировать свое профессиональное будущее,
- как успешно продемонстрировать свои рабочие качества потенциальному работодателю? [1].

В нашем случае одним из основных инструментов для выполнения поставленных задач стал курс внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты» на платформе «Билет в будущее».

Курс «Россия – мои горизонты» сочетает возможности для развития наглядного представления актуальных достижений России, с одной стороны, и развитие собственных знаний об особенностях собственной личностной организации, с другой стороны.

В рамках курса вниманию обучающихся представлен широкий современный контент, состоящий из информационных видеоматериалов. Обучающиеся получают также возможность прохождения различных личностных психологических диагностик (тестов).

В качестве практико-ориентированной составляющей деятельности учащимся предложены профессиональные пробы, которые являются средством актуализации профессионального самоопределения обучающегося. Такой подход ориентирован на расширение границ понимания профессиональных функций и приобретение обучающимися специфического опыта реализации элементов профессиональной деятельности.

Попытка помочь учащимся найти обоснованные ответы на поставленные вопросы является основной смыслообразующей идеей для организации работы педагогов-психологов в данном направлении.

При этом вопрос, связанный с изучением собственных профессиональных интересов может считаться приоритетным по причине того, что положительная профессиональная мотивация определяется профессиональными интересами учащихся к тем или иным сферам деятельности.

Способности в данном случае не играют ведущую роль, так как подавляющее большинство профессий требует от претендентов лишь «относительной» профпригодности, тогда как при наличии достаточно сильной мотивации необходимые профессионально важные качества образуются из

имеющихся ресурсов - путем организации индивидуального стиля деятельности [3].

Также достаточно значимым моментом в работе, направленной на профессиональное самоопределение, является осознание личных профессиональных планов, которое происходит через представления о ближайшем и отдаленном будущем.

Старшеклассники определяют цели на будущее, пути и средства их достижения. Именно на этом этапе работы, в процессе обмена мнениями в группе, молодые люди делают для себя один из важнейших в жизни выводов: цель, которую ставит перед собой человек, должна соответствовать представлениям личности о самом себе, своих индивидуальных особенностях, то есть, зависеть от склада ума и характера, темперамента и способностей.

На этом этапе происходит индивидуальное формирование ответа на вопрос: «Какой я?», чтобы приблизиться к нахождению своего места в жизни, другими словами, к пониманию смысла вопроса «Кто я?» в профессиональном плане.

Именно в этом заключена вся психологическая суть профориентации, как процесса. Освоение указанной компетенции оказывает большое влияние на формирование успешности личности молодых людей. И это происходит не только в плане выбора профессии, но и в общем жизненном смысле - так как умение соотносить цели со своими возможностями, способность определять необходимые задачи, готовность к активному поиску, это как раз и ведет к формированию новой реальности для профессионалов завтрашнего дня [4].

## Литература

1. Бендюков М.А., Соломин И.Л., Ясюкова Л.А. - Твой компас на рынке труда. - Изд.2-е, дополненное. - СПб., Рост, 2002. – 37с.

2. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова // Собр. Соч.: в 5 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2. - 504с.

3. Соломин И.Л. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности и принцип презумпции профессиональной пригодности / Человек и транспорт. Психология. Экономика. Техника. Материалы I Международной научно-практической конференции. - Санкт-Петербург, 14-16 сентября 2010 г. - СПб: Петербургский государственный университет путей сообщения, 2010. – С. 103-108.

4. Методические рекомендации по реализации Единой модели профориентации обучающихся 6-11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования. Москва. 2024. - 51с.

© Карпова Е.В., 2025

УДК 159.93

***Кузнецова Мария Дмитриевна,***
педагог-психолог, учитель психологии,
Гимназия №205 Фрунзенского района
имени Р.А. Ротмистровой,
Россия, Санкт-Петербург,
psihologkuznetsova@yandex.ru

# ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭБРУ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

**Аннотация.** В статье приведен обзор зарубежных и отечественных исследований по эффективности применения Эбру-рисования на воде. Описан потенциал и опыт применения Эбру как метода работы психолога для коррекции эмоциональных состояний. Отмечается, что результативно применять Эбру и в ситуации сплочения классного коллектива, при работе с детско-родительскими отношениями, для профилактики эмоционального выгорания самих работников системы образования.

**Ключевые слова:** Эбру, рисование на воде, арт-терапия, негативные эмоциональные состояния.

**Kuznetsova Maria Dmitrievna,**
educational psychologist, psychology teacher,
Gymnasium No. 205 of the Frunzensky district
named after R.A. Rotmistrova,
Russia, St. Petersburg,
psihologkuznetsova@yandex.ru

# PROSPECTS AND POSSIBILITIES OF USING EBR IN THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST

**Annotation.** The article provides an overview of foreign and domestic research on the effectiveness of using Ebru painting on water. The potential and experience of using Ebru as a method of work for a psychologist to correct emotional states is described. It is noted that Ebru can be effectively used in situations of class team building, when working with parent-child relationships, and to prevent emotional burnout among education system workers themselves.

**Key words.** Ebru, drawing on water, art therapy, negative emotional states.

Современный мир сильно изменил условия жизни человека. В современном мире людям приходится решать много задач, мы стали многозадачными и вечно спешащими, в связи с этим теряется главное – сама жизнь. В

темпе нынешней жизни люди не успевают понять свои чувства, отреагировать свои эмоции, что может приводить к необратимым последствиям.

Негативные эмоциональные состояния влияют на различные сферы жизни людей и приводят к ухудшению их самочувствия, состояния здоровья, а также - к росту психосоматических и психоневрологических заболеваний.

В психологии хорошо известно, что изобразительное искусство благотворно влияет на эмоциональное состояние человека.

Эбру – это особый метод рисования, он представляет собой нанесение нерастворимых в воде красок на специально подготовленный раствор, создание рисунка при помощи палочек и кистей с последующим переносом полученного изображения на бумагу.

В работе с Эбру успешным будет каждый, для этого не нужно обладать специальными художественными навыками. Создать великолепный, неповторимый рисунок подвластно любому, в этом заключается доступность данного метода.

Эбру принято считать традиционным турецким искусством, хотя время и место его происхождения доподлинно не известно. «Эбру является одним из видов традиционного тюрко-исламского искусства. Это искусство украшения бумаги.» [3, с. 110].

Есть несколько версий происхождения Эбру, но точного ответа на вопрос о происхождении Эбру нет.

Есть и другое название данного метода рисования – мраморирование бумаги, что означает муар бумаги. В зарубежной литературе, часто можно встретить название мраморирование, марблинг.

Потенциал применения техники Эбру в работе психолога описывают О.Н. Никитина, М.Ю. Булгакова. «Особенности терапевтического воздействия Эбру заключаются ещё и в том, что при работе с этим материалом происходит нормализация эмоционального состояния. Данный процесс способствует расслаблению и снятию эмоционального напряжения» [2].

О.Н. Никитина, М.Ю. Булгакова упоминают о широком распространении и применении техники Эбру среди психологов системы образования и специалистов социальной сферы. Авторы совместно с коллегами разработали учебно-методическое пособие «Сказочное Эбру» [1].

Положительный эффект применения Эбру-рисования хорошо представлен в зарубежных исследованиях:

Айсун Акташ Озкафаджи и Нурхан Эрен [4] описали исследование влияния арт-психотерапии с использованием мраморного искусства на депрессию, тревогу и безнадежность у женщин, переживших домашнее насилие, с посттравматическим стрессовым расстройством.

Исследование было проведено с участием восьми женщин-добровольцев, переживших домашнее физическое и психическое насилие, с посттравматическим стрессовым расстройством в период с января по апрель

2018 года. Была применена 14-сессионная арт-психотерапия, структурированная с использованием мраморного искусства.

Исследование показало, что использование мраморного искусства в арт-психотерапии может помочь женщинам, пережившим домашнее насилие и страдающим посттравматическим стрессовым расстройством перевести переживания в словесное выражение.

Результаты исследования показывают, что программа арт-психотерапии с использованием мраморного искусства оказала положительный эффект на снижение депрессии, тревоги и безнадежности у участвовавших в исследовании восьми женщин, переживших домашнее насилие [4].

Л. Уташ Ахан и Н. Атасой провели исследование влияния занятий по марблингу на уровень тревожности у пациентов психиатрических клиник [5].

Исследование показало, что метод марблинг-терапии привел к улучшению состояния пациентов и способствовал снижению уровня тревожности

Искусство Эбру производит как субъективный эффект, который представляет  соой уникальность каждой работы, так и терапевтический эффект.

Процесс побуждает людей задуматься о своем собственном состоянии существования, страхах, выборе и ограничениях, заглянуть внутрь себя и понять условия своего существования.

Множество факторов, включая температуру окружающей среды в кабинете, количество пыли в воздухе, время, «самозакрытие» жидкости для Эбру и частые изменения состава краски, затрудняют контроль над этим психотерапевтическими последствиями занятий этим искусством.

В искусстве Эбру нет одинаковых произведений. Даже если один и тот же человек захочет повторить ту же работу с тем же лотком для рисования и красками, добиться того же результата невозможно.

Таким образом, становится понятно, что искусство Эбру позволяет человеку столкнуться с принятием и конфликтами своего существования.

Отличительной особенностью арт-терапии с использованием Эбру является отражение беспорядочно сгруппированных цветных брызг на воде и, в отличие от многих других искусств, возможность получить результат и удовлетворение «здесь» и «сейчас».

Искусство Эбру не ограничивает людей и не связывает их набором правил, положительно влияя и поощряя творчество. В частности, абстрактные произведения искусства Эбру способствуют переходу образа из бессознательного в сознательное.

Рисование на воде помогает человеку справиться с неуверенностью и по-другому взглянуть на порочный и застрявший опыт.

Фигуративное рисование на воде учит человека справляться с тревогой и ситуациями, находящимися вне его контроля.

Эбру помогает образам выйти из тьмы к свету и из бессознательного в сознательное, служа мостом этого перехода.

Возможности применения Эбру в работе педагога-психолога обширны.

Использование данной техники уместно на первоначальном этапе установления контакта с обучающимся, когда у психолога есть трудности в решении данного вопроса.

Результативно применять Эбру и в ситуации сплочения классного коллектива, при работе с детско-родительскими отношениями, для профилактики эмоционального выгорания самих работников системы образования.

## Литература


1. Булгакова, М.Ю., Никитина, О.Н., Евстратова, Е.Г., Сказочное Эбру. Развивающие занятия с детьми в технике эбру (рисования на воде): учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во "Ниц Арт", 2023. – 64 с.
2. Булгакова М.Ю., Никитина О.Н. Развивающий потенциал применения техники Эбру в работе с детьми // Служба практической психологии в системе образования: современные тенденции образования Practical Psychological Assistance in Education System. Материалы XXVIII всероссийской научно-практической конференции с международным участием 8-9 февраля 2024 г. / Под общей редакцией Г.Л. Бардиер, доктора психологических наук, доцента кафедры психологии СПб АППО имени К.Д. Ушинского. – СПб.: Изд-во СПб АППО, 2024. – С.116-122.
3. Курова О.Н. Турецкое искусство эбру в европейских источниках // Наука и библиотека: сборник научных трудов. Вып. 5. – Санкт-Петербург: БАН, 2022. – С.110-116 https://www.rasl.ru/e_editions/nauka_i_biblioteka_v5_2022.pdf
4. Aysun Aktaş Özkafacı, Nurhan Eren. Effect of art psychotherapy using marbling art on depression, anxiety, and hopelessness in female survivors of domestic violence with PTSD // The Arts in Psychotherapy – Volume 71, November 2020. – 101703.
5. Utaş Akhan, L., & Atasoy, N. Impact of marbling art therapy activities on the anxiety levels of psychiatric patients // Journal of Human Sciences – Volume 14(2), 2121–2128. - 2017. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4397.


© Кузнецова М.Д., 2024

УДК 159.922.8:159.942:316.621

***Кухтова Наталья Валентиновна,***
кандидат психологических наук,
доцент,
кафедра инклюзивного образования,
учреждение образования

«Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова,
Республика Беларусь, Витебск,
kukhtovanv@gmail.com
***Микульский Виктор Сергеевич***,
педагог-психолог,
гуманитарный факультет,
учреждение образования
Федерации профсоюзов Беларуси
«Международный университет «МИТСО»,
freakconnect@mail.ru

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ДОМИНИРОВАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Аннотация.** В статье представлено теоретико-эмпирическое исследование эмоционального интеллекта и признаков доминирования определенных эмоциональных состояний в юношеском возрасте. Описана установленная взаимосвязь эмоционального интеллекта и доминирования. Сравнительный анализ показал, что существуют различия по переменным «осознание своих чувств» и «покорно-застенчивый».

**Ключевые слова**: эмоциональный интеллект, доминирование, доминирующие эмоции, межличностные отношения, юношеский возраст

# THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND DOMINANCE IN ADOLESCENCE

***Kukhtova Natalia Valentinovna,***
PhD (psychology), docent,
Associate Professor,
Department of Inclusive Education,
Vitebsk State University
named after P.M. Masherov,
Republic of Belarus, Vitebsk,
kukhtovanv@gmail.com
***Mikulsky Victor Sergeevich,***
pedagogical psychologist,
Humanities Faculty ,
educational institution of the Federation
of Trade Unions of Belarus
“International University ‘MITSO’,
Republic of Belarus,
freakconnect@mail.ru

**Annotation.** The paper presents a theoretical and empirical study of emotional intelligence and signs of dominance of certain emotional states in adolescence. The paper describes the established relationship between emotional intelligence and dominance. Comparative analysis showed that there are differences on the variables “awareness of their feelings” and “submissive-shy”.

**Key words:** emotional intelligence, dominance, dominant emotions, interpersonal relations, adolescence

Быстрое развитие технических средств и изменение структуры деятельности приводят к замедлению развития навыков общения, саморегуляции и самоорганизации, включая контроль эмоций.

Возрастание конкуренции и ответственности при отсутствии возможностей для релаксации увеличивает частоту и интенсивность эмоциональных нагрузок, что приводит к негативным последствиям для психического здоровья и снижению эффективности деятельности.

В связи с этим в современной психологии растёт интерес к исследованиям эмоционального интеллекта, который рассматривается как ключевой фактор стрессоустойчивости, ментального здоровья и удовлетворённости жизнью.

Так, А.С. Петровская [4] в своей диссертации касается проблемы структурирования воззрений на взаимосвязь эмоций и интеллекта.

Следует отметить, что П. Сэловеем и Д. Майером [8] впервые была предложена модель эмоционального интеллекта и сам термин (1990), который определяется как сложный конструкт, включающий в себя:

- идентификацию и выражение эмоций;
- регуляцию эмоций и управление мышлением и поведением на основе данной информации.

Современные российские учёные А. И. Савенков и Д. В. Ушаков исследовали эмоциональный интеллект как составляющую социального интеллекта. Интерес к этим типам интеллекта обусловлен их прогностическими возможностями [5].

При этом С.П. Деревянко утверждает, что эмоциональный и социальный интеллект объединяет – «общение», и отличает направленность общения (эмоциональный интеллект – на внутреннее осмысление собственных переживаний, а социальный – направлен вовне и ориентирован на коммуникативное взаимодействие) [1].

В свою очередь, Д.В. Ушаков [3] в эмоциональном интеллекте выделяет несколько сторон:

- рационально-когнитивную (характеризуется оценкой поведения с помощью когнитивных категорий)
- эмоционально-эмпатийную (заряжение эмоциональным состоянием, способность к эмпатии).

Теоретический анализ современных исследований эмоционального интеллекта привел к мысли о том, что он может быть связан с различными проявлениями доминирования личности [6]. Поэтому важным является рассмотрение некоторых его трактовок:

- - распределение ролей, при котором один человек постоянно уступает другому, если происходит случай столкновения интересов; нет столкновения интересов – они друг друга не касаются, но если столкнулись – то один уступает» (Владимир Тарасов);
- - жизненно важная потребность в реализации выгодных отношений с другими живыми существами в рамках борьбы за ресурс или в процессе создания ресурса и для увеличения жизненного пространства (И. В. Комлев) [2];
- - программа, посредством которой реализуется жизнь через активность любого живого существа (И.В. Комлев) [2, 7].

Из предложенных определений можно заключить, что общим является, то, что склонность к доминированию заложена в человеке на биологическом уровне и она способствует достижению поставленных целей путём постоянного превосходства над другими, стремления находиться в более выгодном положении и обладать большим количеством ресурсов, а также в демонстрировании своей силы и превосходства.

На основе теоретического анализа нами для проведения эмпирического исследования были подобраны следующие методики:

- методика на изучение эмоционального интеллекта МЭИ,
- тест диагностики межличностных отношений (ДМО, Опросник Лири),
- методика «Доминирующее состояние (ДС)» (Л.В. Куликов);
- методы статистической обработки данных (корреляционный анализ, сравнительный анализ).

В результате проведенного исследования был проделан корреляционный анализ, который показал, что существует взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта с проявлениями доминирования у юношей и девушек.

Так, интегральный показатель эмоционального интеллекта оказался взаимосвязан со следующими переменными:

- «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации» ($r=0,41$ при $p\leq0,05$),
- «тонус: высокий – низкий» ($r=0,49$ при $p\leq0,01$),
- «раскованность – напряженность» ($r=0,51$ при $p\leq0,01$),
- «спокойствие – тревога» ($r=0,52$ при $p\leq0,01$),
- «устойчивость – неустойчивость эмоционального тона» ($r=0,55$ при $p\leq0,01$),

- «удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом» (r=0,43 при p≤0,05).

Так, люди с высоким эмоциональным интеллектом характеризуются как уверенные в себе, склонные проявлять хороший уровень независимого поведения, не боятся вступать в соперничество, искренни, в межличностных отношениях стремятся быть прямолинейными, проявляют настойчивость в достижении цели, у них прослеживается скептичность и неконформность, они не отрицают необходимость помощи, стремятся строить доверительные отношения, для них характерно вступать в сотрудничество, для достижения цели, они дружелюбны, у них умеренно выражена готовностью помогать окружающим, хорошо развито чувство ответственности, они удовлетворены собственной жизнью и своими достижениями, сохраняют спокойствие в критических ситуациях, чаще остальных способны сохранять хороший уровень эмоционального тона.

Сравнительный анализ по полу (критерий Манна-Уитни) показал, что существуют значимые различия по переменным «осознание своих чувств», «покорно-застенчивый».

Таблица – Сравнительный анализ по полу

| **Переменные** | Пол | Средний ранг | Уровень значимости |
|---|---|---|---|
| Осознание своих чувств | мужской | 19,60 | 0,74 |
| | женский | 13,45 | |
| Покорно-застенчивый | мужской | 10,50 | 0,28 |
| | женский | 18,00 | |

Так, юношам, в большей степени, чем девушкам, свойственно осознание чувств, то есть они лучше понимают себя, свои чувства и эмоции, и на основе этого способны к эффективному взаимодействию, а также к управлению своими эмоциями. Юноши способны определять причины появления эмоций и распознавать связь мысли и эмоций, предсказывать развитие эмоций и их интерпретировать.

В свою очередь, девушки «покорно-застенчивы», интровертированы, пассивны, щепетильны в вопросах нравственности и совести. Также они не уверены в себе и соответственно имеют заниженную самооценку, склонны к рефлексии и избегают неуспех.

Таким образом, в ходе проведённого теоретического и эмпирического исследования можно высказать мнение о том, что успешные люди умеют эффективно взаимодействовать с окружающими, основываясь на эмоциональных связях, а также хорошо управляют своими эмоциями, при этом имеются определенные гендерные различия.

## Литература

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: проблемы // Психология в современном информационном пространстве: материалы Междунар. науч. конф. / редкол.: А. Г. Егоров и др. - Смоленск: СмолГУ, 2007. - С. 108–112.

2. Комлев, И. В. Эмпатия Комлева. Открытие суперсилы в каждом из нас // Вестник науки и образования. - 2021. № 8-1 (111). - С. 82–90. – DOI: 10.24411/2312-8089-2021-10804.

3. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: ИПРАН, 2004. - С. 29–35.

4. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 – психология труда, инженерная психология, эргономика. Ярославль, 2007. - 225 с.

5. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М. : ИПРАН, 2004. - С. 11–28.

6. Шишкина О.В., Орехова А.Л. Выявление взаимосвязи самооценки, стремления к доминированию и социального статуса младших школьников // Психологическое сопровождение образования: теория и практика. сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. 2017. - С. 442-453.

7. Komlev I.V. Parents in me. New discovery in modern psychology // Научный журнал. 2020. № 55. - С. 45–47. – DOI: 10.24411/2413-7081-2020-11002ю.

8. Mayer, J. D. A field guide to emotional intelligence // Emotional intelligence in everyday life / eds.: Joseph Ciarrochi, Joseph P. Forgas, John D. Mayer. – Philadelphia, PA : Psychology Press, 2001. - P. 3–24.

© Кухтова Н.В., Микульский В.С., 2025

УДК 159.922.736.3:37.015.324:331.54

***Кухтова Наталья Валентиновна,***
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра инклюзивного образования,
учреждение образование
«Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова,
Республика Беларусь, Витебск,
kukhtovanv@gmail.com

# ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

**Аннотация.** В статье представлено теоретико-эмпирическое исследование совладающего поведения. Описана взаимосвязь совладющего поведения и личностных особенностей учащихся, находящихся на стадии профессионального самоопределения при выборе дальнейшего варианта образовательного маршрута. Даны характеристики школьников по основным корреляционным связям.

**Ключевые слова**: совладающее поведение, школьники, выбор профессии, образовательный маршрут.

***Kukhtova Natalya Valentinovna,***
PhD (psychology), docent,
Associate Professor,
Department of Inclusive Education,
Vitebsk State University
named after P.M.Masherov,
Republic of Belarus, Vitebsk,
kukhtovanv@gmail.com

# INTERRELATION OF COPING BEHAVIOR AND CHARACTERISTICS OF SCHOOLCHILDREN IN THE PERIOD OF CHOOSING AN EDUCATIONAL ROUTE

**Abstract.** The paper presents a theoretical and empirical study of coping behavior. The paper describes the relationship between coping behavior and personal characteristics of students who are at the stage of professional self-determination when choosing a further option of educational route. The characteristics of schoolchildren according to the main correlations are given.

**Key words:** coping behavior, schoolchildren, choice of profession, educational route

Современная жизнь настолько динамична, сложна и противоречива, что человеку приходится преодолевать различные препятствия, адаптироваться к ситуациям, искать подходящие варианты выхода из трудностей.

Это приводит к необходимости использовать свои ресурсы, чтобы оставаться адаптивным и чувствовать себя более или менее безопасно.

В связи с этим, человеку необходимо проявлять совладающее поведение, которое позволяет приспособиться к требованиям затруднительной ситуации.

Совладание представляет собой динамическое, когнитивное и поведенческое стремление личности, регулируемое внешними или внутренними факторами, которые определяются ею как опасные.

Также, можно отметить, что проблема совладающего поведения в последнее время является одной из актуальных и активно разрабатывается в современной психологии.

В психологии изучение проблематики совладающего поведения началось сравнительно недавно, тем не менее, существует ряд фундаментальных исследований. Основываясь на теоретическом анализе работ, можно заключить, что исследователями описываются различные стратегии совладающего поведения, реализуемые людьми в трудных жизненных ситуациях.

Ряд работ в последнее время посвящен совладающему поведению подростков с девиантным и аддиктивным поведением. Можно отметить исследования, направленные на совладающее поведение подростков, склонных к суицидальному поведению и другие.

Вместе с тем исследовательский интерес порождает изучение стрессоустойчивости и совладания в профессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

В частности, все больше появляется исследований, которые строятся на понимании стрессогенности образовательной среды, которая приводит к снижению общей психической устойчивости организма, появлению неудовлетворенности результатами своей деятельности, отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований и неудач, при этом не учитываются особенности обучающихся [6, 8].

В таких случаях личность обучающихся определяется уровнем развития их адаптационного потенциала. Их успешность обусловлена личностными параметрами учебной деятельности, направленностью личности (устойчивой системой отношений к окружающему миру и к самому себе), то есть адаптационными возможностями.

Для поддержания научного диалога относительно совладающего поведения используют термин «копинг», который рассматривается как адаптивное поведение. При этом данные термины используются как синонимичные.

Диапазон определения и направлений изучения совладающего поведения достаточно разнообразен:

- обширный комплекс взаимосвязанных навыков, которые нужны для управления ситуациями различной сложности, в том числе в условиях адаптации к болезни как угрозе личностному, физическому и социальному благополучию (Weber, Maxwell, Mollica, Cardozo 2004) [5];

- динамические феноменологические аспекты личности, претерпевающие изменения в процессе стрессовых событий (Folkman, Stein, 1997); процесс совладания по своей сущности динамичен вследствие чего происходит процесс трансформации смысловой сферы личности [12];

- предвосхищение оказания влияния событий, которые могут произойти в будущем,

- предугадывание стрессовых ситуаций и упреждение их для реализации позитивных перемен.

Процесс совладания имеет сложную феноменологическую структуру и представляет собой специфическую систему психических процессов, состояний, свойств, предназначенных для преодоления трудностей различным способом.

Совладающее поведение рассматривается как динамический процесс психики, который способен устранять проблемы для оптимизации эмоционального состояния человека.

В целом, в психологии в исследовании совладающего поведения рассматривается три подхода:

- диспозиционный: является способом психологической защиты для снятия напряжения;

- интегративный: в личности выделяется набор отдельных черт, которые побуждают человека реагировать на стресс определенным образом, определяя стиль поведения в конкретной ситуации;

- ситуационный: личность и ситуация рассматриваются одновременно в лидирующем положении и определяют специфику совладающего поведения индивида, имея две составляющие: когнитивные и поведенческие, которые в процессе взаимодействия объединяются между собой для преодоления трудной ситуации.

Совладающее поведение не возникает само по себе, а детерминируется целым рядом факторов [11]:

- личностный (качества и особенности человека, влияющие на стиль и стратегию совладающего поведения);

- ситуационный (субъективное оценивание ситуации и ее взаимосвязь с индивидуальным восприятием);

- регулятивный (запускает внутренний ресурс совладания);

- социокультурный (интеграция в отношения, своеобразные для дальнейшего планирования).

Данные факторы позволяют рассмотреть совладающее поведение личности в профессиональной деятельности как особый поведенческий паттерн, который актуализирует адаптивные механизмы психической саморегуляции [3].

Это с точки зрения психоанализа трактуется как продуктивные и непродуктивные тотальные ориентации человека, проявляющиеся в тенденциях «инстинкта жизни» (3. Фрейд) или «обладания» и «бытия» (Э. Фромм).

Предназначение совладающего поведения состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему

ослабить или смягчить их, избежать или привыкнуть к ним, уменьшить стрессовое действие ситуации.

Совладающее поведение актуально также рассматривать в подростковом возрасте в процессе обучения в школе, так как можно предположить, что успешность личности в преодолении трудностей именно в данном возрасте определяет степень продуктивности ее совладающего поведения в дальнейшей жизни [1, 2].

При этом на совладающее поведение оказывают влияние различные личностные характеристики [7].

Остроту данная проблема приобретает в процессе выбора профессии при активном формировании мировозренческих установок, смыслов, жизненных ценностей и др. [4].

Успешность профессиональной самореализации личности во многом зависит от когнитивных и поведенческих усилий обучающихся, в том числе, от умения справляться со сложными ситуациями в жизни [14].

Умение совладать с трудными стрессовыми ситуациями определяется наличием личностных ресурсов обучающихся [15].

Например, студенты, обладающие высоким уровнем совладающего поведения, достаточно часто демонстрируют лучшие результаты в обучении и легче справляются с негативными эмоциями [9].

Эффективность совладающего поведения приводит к позитивным кратковременным и долговременным эффектам и оказывает влияние на их благополучие [10].

Данный тезис позволяет рассматривать успешность учебной деятельности обучающихся через устойчивую систему отношений обучающихся к окружающему миру и к самому себе, то есть через его адаптационные возможности, а также выбор определенного защитно-совладающего поведения для борьбы с трудными жизненными ситуациями [4, 13].

В связи с этим, важно установить на эмпирическом уровне взаимосвязь совладающего поведения и особенностей школьников в период выбора образовательного маршрута.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, психодиагностические методы (опросники «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса; «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, «Индекс жизненного стиля» Плутчика - Келлермана – Конте, «Ориентационная анкета Б. Басса», «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (модификация А. А. Реана)); статистические методы: корреляционный анализ (Спирмена).

База исследования и контингент: исследование проводилось на базе учреждений образования г. Витебска.

В исследовании приняло участие 100 старшеклассников, находящихся в процессе выбора дальнейшего образовательного маршрута.

В результате корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) была обнаружена взаимосвязь защитно-совладающего поведения со следующими переменными (см. таблицу).

Таблица – Корреляционный анализ полученных результатов

| Переменные | Направленность на себя | Направленность на общение | Направленность на дело | Внутренняя мотивация |
|---|---|---|---|---|
| Отрицание | 0,209* | -0,239** | - | - |
| Регрессия | - | - | -0,171* | - |
| Компенсация | -0,166* | - | - | - |
| Проекция | 0,205* | - | - | 0,233** |
| Интеллектуализация | 0,230* | -0,329** | - | - |
| Реактивное образование | - | - | -0,174* | - |
| Вступление в социальный контакт | - | 0,208* | - | -0,211* |
| Поиск социальной поддержки | - | 0,148* | - | - |
| Импульсивные действия | 0,195* | - | -0,259** | - |
| Самоконтроль | - | - | 0,119* | - |

$p \leq 0,05$, $^{**}p \leq 0,01$

При направленности на себя у учащихся в большей степени выражены такие защитные механизмы как отрицание, проекция и интеллектуализация, а в меньшей степени - компенсация. Также направленность на себя положительно коррелирует с импульсивными действиями, то есть человек готов действовать по первому побуждению, без предварительного обдумывания своих поступков, взвешивания всех «за» и «против», а так как ему, кажется, будет лучше для него самого.

Направленность на общение положительно коррелирует со вступлением в социальный контакт и поиском социальной поддержки.

Личность, для которой характерно большое количество общения, конечно же, будет искать решения проблем с помощью других людей, а также их поддержки. Отрицательно направленность на общение коррелирует с защитными механизмами отрицание и интеллектуализация.

Направленность на дело коррелирует положительно с самоконтролем. Обучающиеся, которые ставят перед собой конкретные планы, цели и задачи, чаще сдерживают свои эмоции, минимизируют их влияние на оценку ситуации и контролируют свое поведение. В том числе, наблюдается отрицательная связь с регрессией, реактивным образованием и импульсивными действиями. Это может говорить о том, что школьники, которые ставят перед собой конкретные цели и задачи, не используют для решения проблем возвращение к поведению, характерному для более раннего возраста. При этом они не изменяют неприятные или неприемлемые для них мысли, чувства или поступки на сильные противоположные стремления, а также контролируют ситуацию и не способны на импульсивные действия.

Внутренняя мотивация в целом коррелирует с проекцией и вступлением в социальный контакт. При выраженной внутренней мотивации к учебной деятельности учащиеся могут проецировать ее на своих одноклассников или их мотивацию считать истинно своей.

При высокой внутренней мотивации обучающиеся реже прибегают к помощи других людей для решения трудных ситуаций. Внешняя положительная мотивация коррелирует с принятием ответственности. Человек понимает свои мотивы и сознает личную роль в решении актуальных трудностей. Внешняя отрицательная мотивация отрицательно коррелирует с поиском социальной поддержки, то есть школьники пытаются оправдать свою отрицательную мотивацию одобрением социального окружения.

Так, можно заключить, что отсутствие необходимых жизненных навыков, стратегий поведения, неспособность подростка справиться с новыми жесткими требованиями, незнание эффективных способов преодоления стресса приводит его в состояние сильнейшего эмоционального напряжения. Подобные ситуации вынуждают подростка прибегнуть к различным формам защитного поведения, нередко и к деструктивным.

В частности, некоторые из малопродуктивных способов психологической защиты, используемые подростком, могут повлечь за собой развитие отклонений в поведении и привести к девиантным его проявлениям.

## Литература

1. Антонова Е.В., Котлярова Г.А., Курочкина О.В. Механизмы психологической защиты подростков // Современное общество, образование и наука. - 2016. №11-5(15). - С. 19-20.

2. Болотин Ю.Е., Чугунова К.А., Якунина Е.В. - Механизмы психологической защиты в подростковом возрасте // Молодой ученый. - 2017. №2. - С. 688-690.

3. Борисова И.В., Хадыкина Ю.Н. Связь способов поведения в конфликте с типами защитного и совладающего поведения юношей и девушек // Российский психологический журнал. - 2018. №1. - С. 92-112.

4. Бочарова Е.Е. Стратегии совладающего поведения личности различных возрастных групп // Психология. Социология. Педагогика. - 2015. №2 (45). - С. 8-12.

5. Викулова Ю.А., Данилова М.В. Проактивное совладающее поведение как предиктор психологического благополучия в юношеском возрасте // Петербургский психологический журнал. - 2023. № 44. - С. 1-19.

6. Затинацкая Ю.Е. Понятие копинг-стратегий и совладающего поведения //Академическая публицистика. - 2020. №3. - С. 246-248.

7. Ковальская О.С. Особенности влияния ценностных ориентаций личности на совладающее поведение (на примере раннего юношеского возраста) // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI всероссийской научно-практической конференции. - 2013. - С. 136-139.

8. Коломейцев Ю.А., Корзун С.А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) // Проблемы управления (Минск). - 2010. № 2 (35). - С. 226-229.

9. Конокпаева И.С. Стратегии совладания студентов первого курса // Вопросы науки и образования. - 2018. №10 (22). - С. 226-228.

10. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. …канд. псих. наук: 19.00.13. - КГУ. Кострома, 2005. - 476 с.

11. Лемещенко М.Ю. Совладающее поведение как фактор самореализации личности в профессиональной деятельности: теоретический аспект // Психологические проблемы самореализации современной молодежи: материалы VI Международного семинара молодых ученых и аспирантов /отв. ред. Н.А. Коваль. - 2014. - С. 180-184.

12. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. - 1997. №5. - С. 20–30.

13. Попова Л.М., Пухарева Т.С. Защитно-совладающее поведение представителей социономических профессий с разным стажем профессиональной деятельности // Вестник университета. - 2021. № 7. - С. 199–204.

14. Рендакова А.В. Совладающее поведение как фактор профилактики стресса и выгорания в контексте реализации учебного процесса // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. - 2023. № 1 (50). - С. 108-113.

15. Станибула С.А. Характеристика ресурсов совладающего поведения // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика. Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2016. - С. 157-161.

© Кухтова Н.В., 2025

УДК 159.93.96

***Сухорукова Любовь Ивановна,***
*педагог-психолог*
*ГБОУ средняя школа №511*
*Пушкинского района,*
*Санкт-Петербурга,*
*Россия, Санкт-Петербург,*
*venera71li@mail.ru*.

# АГРЕССИВНЫЙ РЕБЕНОК И ГРУППА

**Аннотация.** В статье описывается технология проведения занятия педагогом в классе, где имеются дети с признаками агрессивного поведения. Для родителей детей с признаками агрессивного поведения в статье приводятся рекомендации психологического характера. Приводятся также рекомендации и для учителей, сталкивающихся с детской агрессией в школьном классе. Предлагаются приемы конструктивного выражения агрессии для учащихся.

**Ключевые слова:** класс, группа, занятие, детская агрессия, гнев, агрессивный ребенок, раздражительность, злость.

**Sukhorukova Lyubov Ivanovna,**
educational psychologist
State budgetary educational institution
secondary school No. 511
of Pushkinsky district,
St. Petersburg,
Russia, St. Petersburg,
venera71li@mail.ru.

# AGGRESSIVE CHILD AND GROUP

**Abstract.** The article describes the technology of conducting a lesson by a teacher in a class where there are children with signs of aggressive behavior. For parents of children with signs of aggressive behavior the article provides recommendations of a psychological nature. Recommendations are also given for teachers who encounter children's aggression in the school classroom. Techniques for constructive expression of aggression for students are offered.

**Key words:** class, group, lesson, children's aggression, anger, aggressive child, irritability, rage.

Известно, что одной из причин детской агрессии является нарушенное чувство безопасности. При этом агрессивному ребенку не может помочь взрослый, который сам не проработал свой гнев. [2].

Гнев – это способность испытывать очень глубокую негативную эмоцию, которая проявляется не только в крике, битье посуды или драках. Рабочими проявлениями гнева родителей и педагогов являются такие состояния как

- раздражительность;
- недовольство;
- претензии;
- злость.

Все эти чувства отражаются детьми, детей притягивает агрессия взрослых и вскоре они сами начинают проявлять агрессивное поведение.

Поводом для детской агрессии может являться неспособность взрослого выражать свои эмоции, прежде всего, справляться со своим гневом. Когда у взрослого нет понимания того, что он делает, желательно работать над этим.

Детям так же, как и взрослым, тяжело контролировать свою агрессию, особенно сложно справляться детям со злостью, ведь они испытывают эмоции сильнее, чем взрослые. Поэтому так важно помочь детям научиться рационально реагировать на вызовы провоцирующих ситуаций [1].

**Агрессивный ребенок в классе.**

А что делать педагогу, если в классе появился агрессивный ребенок? Тем более, когда этот ребенок становится лидером?

Как правило, педагоги применяют один из следующих четырех способов реагирования на такого ребенка.

1. Выводят такого ребенка из игры, то есть, психологически отделяют его от группы. Это очень важно, так как нежелательно ребенка, у которого появились проявления агрессии, оставлять в группе. Важно, чтобы ребенок осознавал, что его оторвали от того объекта (группы), который дает ему разгуляться. Большая часть детей усиливают вспышки агрессии, когда вокруг есть публика, у них включается демонстративность.

2. Физически (пространственно) разделяют агрессивного ребенка и группу.

Например, отсаживают его от остальных детей, предлагая ему другой стул. При этом важно наблюдать за ним, иногда разговаривать, но недолго. Агрессивный ребенок просто сидит на стуле и приходит в чувство. Он не будет сопротивляться, если педагог сделает это с самого первого факта проявления им агрессии.

Конечно, если ребенок ранее проявлял агрессию и это ему «сходило с рук», на этот раз он будет сопротивляться. Но если педагог изначально будет себя вести правильно, то такой ребенок не будет сопротивляться.

Например, можно ему объяснить, что сейчас он сидит минуты две на штрафной скамейке, потому что вел себя в классе агрессивно.

3. Транслируют ребенку четкие правила поведения - индивидуально до занятия и публично – после, чтобы ребенок понял, что все в курсе этих правил, а не только он.

Обычно таким детям одного раза недостаточно. Важно не выгонять его из класса, а просто посадить его отдельно от всех. Тогда учитель создает для него социальную дистанцию, чтобы ребенок потерял тот драйв, который может завести остальных.

Что же это за четкие правила?

Например:

- здесь у нас никто никого не бьет,

- если чувствуешь, что злишься, отойди в сторону или расскажи учителю о своих чувствах,

- все дети знают, что гнев у нас в классе не живет, если вдруг гнев заходит, то наша задача его быстро заметить и о нем рассказать, чтобы взрослый помог с ним справиться.

- если ребенок справляется с гневом сам, то он молодец.

У детей должно быть понимание, что делать, где и как.

4. Когда в группе появляется агрессивный ребенок, некоторые педагоги учат весь класс способам релаксации. Есть такое наблюдение: как только в классе появляется агрессивный ребенок, у всех детей может появляться желание что-то вытворять. Здесь, например, может помочь такой способ релаксации, как надувать и сдувать шарики. Выдыхание – это самый простой и быстрый способ привести ребенка в чувство.

**Несколько приемов выражения агрессии:**

- «*Щетка на доске».* В классе на доске, где пишут дети повесить щетку. Это определение гнева, если вдруг ребенок почувствует, что у него поднимается гнев и агрессия, и начинают «чесаться руки» и хочется что-то нехорошее сделать, то он может подойти к доске и этой щеткой почесать руки. Все понимают, что у этого ребенка сейчас гнев, и никто над ним не смеется, а ребенок признает это чувство и старается таким образом отреагировать. Для детей это становится нормой, они учатся так замечать свой гнев. [1].

- *«Мешочек для крика».* Из плотной ткани сшить мешочек. Украсить его чем-нибудь. Договориться с детьми, что в этом мешочке живет крик. Когда кому-то надо сильно «поорать», он берет мешочек и «орет» в него. Плотность ткани позволяет глушить звук, таким образом, посторонним громкие

звуки не слышны и не мешают. Когда дети постоянно это делают, то и естественный крик уже получается не таким уж громким. [1].

Для слаженной работы желательно приглашать родителей на педагогический консилиум и вместе договариваться, что будет делать психолог, классный руководитель, социальный педагог, чем им помогать будут родители. Если хотя бы один раз в месяц собирать такой мини-педсовет, чтобы обсудить совместные действия специалистов и родителей какого-то конкретного ребенка, то будет видно, кто не справляется с намеченным планом действий, будет понятно, куда, кому и как двигаться дальше.

**Родители агрессивного ребенка.**

Есть хороший способ, с помощью которого родители выясняют, что нужно их агрессивному ребенку. Например, ребенок начинает отбирать у других детей игрушки – это знак, что он хочет владеть всеми игрушками в мире. Тогда очень хорошо работают практики по типу компенсаторной фантазии. Это когда родители садятся и начинают фантазировать: «Давай представим, что все игрушки мира вдруг тебе достались». [3, с.61]. Ребенок при этом усаживается в центре комнаты, а родители начинают буквально заваливать его всеми игрушками, которые у него есть, книжками, картинками. Понятно, что в какой-то момент ребенок не может сдвинуться с места, и все действо превращается в смех. Что произошло? Ситуация доведена до абсурда.

Можно предложить родителям пофантазировать с детьми: «А что бы было, если бы ты научился вождению и оказался за рулем автомобиля? А что бы было, если бы ты получил все игрушки мира? А что бы было, если бы …?» Такая фантазия, которая потом переходит в арт через рисунок, например, является прекрасным способом разрядки. Родителей нужно этому способу учить, потому что именно они являются первой преградой, когда у ребенка появляется сильное желание чего-то [3].

Родители часто спрашивают, как работать с агрессией. Нужно понимать, что разрушение чего бы то ни было – это утверждение той же самой агрессии, которую ребенок испытывает внутри. Даже когда он нарисовал агрессию и понимает, что это плохо – это все равно его родное, это он создал. Поэтому в арт-терапии, сжигания и любые виды уничтожения не желательны, ведь таким образом дети как будто сжигают часть себя. Никто ведь не отрубает себе руку, если она вдруг заболела. Руку лечат. Это важный этический момент. Нельзя сжигать часть себя, даже если это плохая часть.

Что можно делать с рисунками этого гнева? Лучшее, что можно сделать, это нарисовать карандашами рисунок, и, потом, сверху покрыть его краской, нарисовав другой рисунок. Второй вариант – нарисовать карандашами, порвать рисунок на мелкие части и потом из этого порванного рисунка создать коллаж как мозаику. Разрушить и собрать – это хорошая идея. Сжечь, утопить – это плохая идея.

**Тестопластика и глинотерапия в работе с детской агрессивностью.**

Тестопластика и глинотерапия, вместе с изотерапией являются одними из самых эффективных и продуктивных способов работы с детской агрессией.

Наш опыт показывает, что эффективно работает техника, которую авторы назвали «*Лики гнева».* Дадим краткое описание этой техники.

*Цель:* снизить уровень агрессии, позволить ребенку обнаружить свои отрицательные эмоции, дать возможность познакомиться с ними.

*Возраст*: 6+

*Продолжительность:* 30-40 минут.

*Инструменты:* бумага А4, цветной пластилин (или соленое тесто, глина, воск).

*Ход работы*: просим ребенка вспомнить ситуацию, в которой он испытывал гнев, агрессию, где был очень сильно раздражен. Как вариант, можно вспомнить три такие ситуации и найти, какие эмоции их объединяют. Вопрос «Что тебе неприятно?» понятен ребенку, с ним можно работать. Когда эмоции названы, можно переходить к лепке:

1.Просим ребенка из трех кусочков пластилина слепить три образа эмоций, которые он назвал (образ гнева, образ недовольства, обиды и т.д.).

2.Получившиеся работы нужно разместить на листе бумаги в одну линию на расстоянии друг от друга примерно в 10 см. Образы выстроились на парад.

3.Теперь предлагаем ребенку «отказаться» от каждого переживания. Например, отказ от гнева: ладошкой правой руки (левши-левой) нужно придавить образ гнева и почувствовать удовольствие от процесса. То же самое со всеми остальными. Должно получиться три размазанных «блинчика».

4.Один из «блинчиков» делим пополам, кладем ребенку по кусочку в каждую руку. Пусть ребенок одновременно разминает пластилин в обеих руках.

5.Снова предлагаем ребенку создать образы своего гнева, недовольства или обиды, но так, как будто они совсем маленькие, только-только появились на свет. Полученные образы тоже размещаются на листе бумаги, желательно по центру.

6.Итак, пластилиновые фигурки размещены в центре. Предлагаем ребенку установить руки по краям листа, так чтобы кисти «стояли» на ребре, как будто это два щита. Теперь нужно медленно сводить руки. В какой-то момент пластилиновые образы будут смяты и слеплены в один кусочек.

7.Из полученного кусочка ребенок лепит «колбаску», сворачивает ее в кольцо и методом вытягивания превращает кольцо в заборчик. Таким образом, негативная эмоция (в нашем случае агрессия) трансформируется в то, что дает защиту и ощущение безопасности. Базовая проблема детской агрессии – это отсутствие безопасности, нарушение какой-то важной детской внутренней части.

8.Теперь предлагаем ребенку взять другой кусочек пластилина того цвета, который ему нравится, и слепить что-то, что он любит, что символически будет обозначать его самого (цветок, мячик, грибочек). Когда образ готов, просим ребенка поместить его в середину кольца-заборчика. Возможно, ребенку захочется как-то видоизменить забор, чтоб его персонажу было там очень удобно и комфортно. Можно сказать: «Сделай так, чтобы тот, кто в середине, был абсолютно счастлив, чтобы ему было очень хорошо». [2, с. 106].

Отметим, что лепка – это очень тонкая вещь, которая связана с измельчением неприятных чувств, для того чтобы они были прожиты и отпущены. Лепка позволяет ребенку, даже не включая высокую осознанность всего происходящего, отпустить это неприятное чувство бережно.

Очень важно превратить тяжелое чувство в то, что создает безопасность или причастно к этому.

Важно, чтобы произошла эта трансформация, и чтобы она сопровождалась созидательной музыкой или хорошими словами от психолога. В тот момент, когда ребенок начинает лепить заново, в этот момент трансформации, хороша мощная эмоциональная поддержка со стороны педагога (родителя): похвала, заряд доброй силы. Это необходимо для того, чтобы у ребенка якорь сработал: «когда я это делаю – это хорошо».

Поскольку основная проблема агрессии состоит в том, что мы (а тем более – дети) не можем ее контролировать, для психологической работы с этим явлением лучше всего работать с пластилином (кинетический песок тоже хорошо подходит).

Работая таким образом, мы лишний раз убеждаемся, что арт-терапия, хоть и сравнительно новая область науки и практики, дает удивительный результат исцеления творчеством, позволяет экологично сопровождать и взрослого человека, и ребенка в процессе его физического и психического развития, духовного роста. [3].

## Литература

1.Грузевски, Кевин. Терапевтические игры для детей и подростков. 150 упражнений для повышения самооценки, налаживания отношений и совладания со стрессом. - Пер. с англ. - СПб. - ООО «Диалектика». - 2021. – с.103-112.

2.Тарарина Е. Практикум по арт-терапии в работе с детьми. - М.: - ООО «Вариант». - 2019. – с.77-103.

3.Тарарина Е. Арт-кухня: волшебные рецепты. Научно-методическое пособие. - М.: - ООО «Вариант» - 2019. – с.61-65, с.157.

© Сухорукова Л.И., 2025

## ЧАСТЬ 3. ПОТЕНЦИАЛ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОФИЛАКТИКИ

УДК; 159.9.07

***Думчева Алла Германовна,***
кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
dumchalla@mail.ru.
***Соркина Марина Борисовна,***
методист,
ГБУ Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
Калининского района,
Россия, Санкт-Петербург,
marso08@mail.ru

# ИНТЕРАКТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ: ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Аннотация.** В статье представлен опыт организации интерактивного мониторинга в ходе реализации задач психолого-педагогического сопровождения. Обсуждается потенциал сетевого взаимодействия образовательных организаций и роль интерактивного мониторинга в этой системе.

**Ключевые слова:** интерактивный мониторинг, психолого-педагогическое сопровождение, сетевое взаимодействие

***Dumcheva Alla Germanovna,***
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of Psychology,

Academy of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
dumchalla@mail.ru
***Sorkina Marina Borisovna,***
Methodologist,
Center for Psychological, Pedagogical,
Medical and Social Assistance
of the Kalininsky District,
Russia, St. Petersburg,
marso08@mail.ru

# INTERACTIVE MONITORING IN PSYCHOLOGICAL-EDUCATIONAL SUPPORT: THE POTENTIAL OF NETWORK INTERACTION

**Abstract:** The article describes the experience of organizing interactive monitoring during the implementation of psychological and pedagogical support tasks. The potential of network interaction of educational organizations and the role of interactive monitoring in this system are discussed.

**Key words**: interactive monitoring, psychological and educational support, networking

Образовательный мониторинг сегодня – неотъемлемый инструмент системного подхода к исследованию и оценке качества образования [16].

Современные исследователи образовательного мониторинга выделяют следующие его функции: диагностическую, экспертную, информационную, прогностическую, прагматическую, интегративную.

Ключевым объектом исследования образовательного мониторинга является качество образовательного результата. Сегодня исследователи и практики все чаще обращают внимание на полифункциональный характер результатов мониторинга, складывающегося из оценки взаимовлияния разных составляющих его компонентов (результатов учебной деятельности, анализа содержания образования, социальных условий, педагогической культуры, психологической безопасности образовательной среды и т.п.) [8].

Для реализации задач создания психолого-педагогических условий приоритет отдается оценке факторов воспитательной среды образовательного учреждения, отношений участников образовательного процесса, психофизического здоровья и динамики развития целевых групп или конкретного учащегося.

Так в ряде исследований [10,12] предложены объекты мониторинга *воспитательной среды* образовательной организации, выявлены параметры ее качественной оценки, обосновываются функции мониторинга, которые в данном аспекте становятся ведущими.

Например, такие как функция обратной связи, коммуникативная и прогностическая функции. В своей совокупности, они формируют новую функцию мониторинга - побуждающую.

Последняя позволяет развернуть исследование от формализованной оценки результативности педагогической деятельности к активному включению педагогического коллектива в воспитательную деятельность, анализ воспитательных ресурсов и определение перспектив развития воспитательной среды образовательной организации [10].

В исследуемом аспекте актуальными становятся следующие измеряемые показатели образовательной среды (по В.А. Ясвину) [18]:

- Когерентность - показатель согласованности действий и сознательной включенности всех субъектов образовательного процесса;
- Доминантность – показатель уровня референтности, характеристика значимости воспитательной среды в системе ценностей всех субъектов образовательной организации;
- Интенсивность – степень насыщенности среды условиями, влияниями, возможностями с точки зрения личностного развития ее участников.

Прогностические возможности образовательного мониторинга широко обсуждаются в связи с реализацией задач *профилактической работы.* В большинстве образовательных практик такой мониторинг реализуется как внутриорганизационная стратегия оценки рисков и адресной профилактики в зависимости от степени проявления проблемы. Системный характер мониторинга проявляется в следующих формах:

- комплексный медико-психолого-педагогический мониторинг [17];
- системный мониторинг здоровья и школьной адаптации обучающихся [5];
- внутришкольный мониторинг как одна из стратегий комплекса мер профилактики учебной неуспешности [13], школьной дезадаптации, правонарушений [5, 6];

Образовательный мониторинг является обязательным элементом системы психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации. Важнейшими показателями эффективности этой системы является наличие [5, 13]:

- взаимосвязи образовательного мониторинга с психологическими модулями программы развития образовательной организации, программой психолого-педагогического обеспечения основной образовательной программы;
- дорожной карты / модели внутришкольной системы профилактики и алгоритма оценки эффективности ее функционирования;
- системы мероприятий адресной психопрофилактики и программы коррекции, составленной на основании выявленных факторов, негативно влияющих на процессы развития, воспитания, социализации.

В рамках данного похода выработан разнообразный психолого-педагогический, диагностический и организационно-управленческий инструментарий. К наиболее востребованным средствам по опыту эффективных практик [1, 6, 8, 13, 17] можно отнести:

- организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума;
- формирование антирисковых программ профилактики;
- реализация программы многоуровневой поддержки выявленных групп риска, предполагающей углубленную индивидуально-ориентированную работу и интенсивность вмешательства по мере выявления более сложного характера трудностей;
- наличие пополняемого банка инструментов ранней диагностики предикторов дезадаптивных тенденций отдельных обучающихся, классов, групп;
- создание рабочих групп педагогов, участвующих в разработке внутришкольной системы профилактики, проектировании локально-нормативных актов; участниками рабочих групп становятся учителя-предметники, классные руководители, администрация, члены методического совета, руководители методических объединений, специалисты психолого-педагогической службы;
- реализация согласованной педагогической стратегии группами педагогов, работающих в параллели, расширенными группами специалистов или всем педагогическим коллективом.

Мониторинговые исследования, столь популярные в современном образовании, востребованы не только тем, что отражают текущую актуальную проблематику, но и тем, что они запускают процессы управления в образовательной организации (оценки рисков, принятия решений, выбора оптимальной стратегии развития) [9].

На современном этапе развития образовательных систем актуален переход с авторитарной модели управления на поддерживающую или коллегиальную модель.

Меняется и понимание мониторинга: исследуются рефлексивные возможности этого инструмента как средства получения достоверного знания о контексте, о палитре значимых образовательных ситуаций, о личностной включенности ее участников [7, 15].

В авторитарной модели управления ведущим инструментом повышения качества системы выступает внешний мониторинг, базирующийся на перечне заданных показателей достижений ОУ и использующий их в одностороннем порядке для принятия управленческих решений. Эта особенность часто редуцирует внешний мониторинг к формату одностороннего информирования, что значительно снижает потребность в его проведении у большего числа потенциальных заказчиков.

Но мониторинг может быть организован и так, чтобы в нем были заинтересованы все участники, а решения принимались взаимообразно. В этом аспекте в научном дискурсе обсуждается идея *интерактивного мониторинга.*

Методология интерактивного мониторинга в описаниях авторов, разрабатывающих данную концепцию, находит источники в идеях конструктивизма, метапредметной и личностной ориентированности современного образования, апеллируя к следующим ключевым позициям:

- принципу диалога, который относится к базовым условиям гуманитаризации образования [7], и который реализуется в практиках симметричной коммуникации, долевого участия и коллегиальности [4];
- принципу интерсубъективности, реализуемому как со-отнесенность позиций исследователя и исследуемого [7, с.217];
- со-бытийности: когда все участники совместно вырабатывают общее поле со-участия, понимания выявленных феноменов и формируют программы самокоррекции [7, с.218].

Таким образом, кроме традиционных диагностических задач, интерактивный мониторинг направлен на поддержку стратегий самоуправления и самоорганизации образовательной системы в целом.

Интерактивный характер мониторинга проявляется на всех ключевых этапах образовательного процесса:

- *на этапе педагогического целеполагания* интерактивность есть включенность учителей в конструирование сценария мониторингового исследования, ознакомление их с процедурой и формой обсуждения результатов [2];
- *на операциональном этапе* для оптимизации восприятия новой информации; участники мониторинга (например, педагоги, оценивающие выполнение учебных заданий) используют приемы самоконтроля, что влечет и более глубокое осознание значимости образовательных измерений [3]; также в ходе реализации персонализированных систем сопровождения на ступени образования и в ВУЗе сегодня активно используются интеллектуальные информационные технологии цифровой образовательной среды [14];
- *на этапе обсуждения результатов* происходит субъективное принятие педагогами необходимости корректировки собственных оценочных установок [4].

Таким образом, интерактивная форма исследования совмещает в себе диалог/ полилог, прогноз и организацию взаимодействия участников.

В ней, с одной стороны, реализуется идея консилиума, коллегиальной интерпретации данных, уточнения проблемы. Членами такого консилиума становятся как представители ОО, знающие обстановку изнутри, так и внешние эксперты.

С другой стороны, интерактивный мониторинг предполагает длительность наблюдения, в ходе которого результаты диагностики и рекомендации проходят калибровку. Подобная тесная форма взаимодействия заказчиков и исполнителей есть средство повышения доверия к результатам исследования у всех его участников.

В этом аспекте интерактивный мониторинг является одной из форм *сетевого взаимодействия* образовательных организаций, образовательной организации с внешней социальной и производственной средой, а его результаты - механизмом сетевого управления [9].

Наш опыт проведения интерактивного мониторинга в образовательных организациях показывает успешность данной практики, когда она проектируется и реализуется в формате сетевого взаимодействия [11].

Наибольшую результативность такой организации сетевого партнерства показала модель «Школьный образовательный округ» (вариант «Ресурсный центр») [15].

Функционирование модели основано на паритетной кооперации нескольких образовательных организаций, расположенных на территории района или муниципального округа. В нашем случае ими стали общеобразовательные организации (школы, лицеи, гимназии) Калининского района Санкт-Петербурга, а базовой организацией (ресурсным центром) - ЦППМСП Калининского района.

Деятельность ОО в условиях сетевого взаимодействия строится на основе объединяющей цели. Таковой стало формирование и поддержание психолого-педагогических условий единой образовательной среды (в масштабе образовательной организации, муниципального округа, района), необходимых для обеспечения многофакторных процессов личностного развития и мотивации к самореализации в данной образовательной среде. Механизмом реализации объединяющей цели выступил интерактивный мониторинг, который, как было указано выше, помимо диагностических задач, запускал комплекс процессов в сфере управления, коррекции образовательных практик и прогноза оптимальных путей развития организации. В задачи интерактивного мониторинга входило:

- выявление факторов локальной образовательной среды явно или скрыто определяющих векторы личностной самореализации, характерные для групп, обучающихся с различной социальной активностью;
- определение групп риска и социально-психологических условий, поддерживающих / блокирующих тот или иной тип социальной активности в данной образовательной среде;
- формирование организационных и управленческих решений, необходимых для преобразования выявленных условий.

Высокая оперативность интерактивного мониторинга, осуществляемого в организационной форме школьного образовательного округа, обеспечивается следующими особенностями сетевого взаимодействия:

1. Совместная работа осуществляется напрямую между организациями и людьми, которые совместно решают необходимые вопросы;
2. Работа строится на основе коллективного договора о совместной деятельности между ОО;
3. Цель сетевого взаимодействия конкретизируется с учетом особенностей социального заказа, потребностей обучающихся, запросов их родителей (законных представителей), а также органов управления образованием;
4. Деятельность участников модели предполагает кооперативное использование ресурсов нескольких ОО. Все члены выполняют общую цель, но осуществляют различные функции.
5. Руководство деятельностью школьного округа осуществляет коллегиальным органом управления в формате Совета директоров;
6. Базовая организация (Ресурсный центр) обладает высокой мобильностью и при необходимости может функционировать по принципу передвижной лаборатории.

Приведем примерный порядок организации и проведения интерактивного мониторинга, апробированный нами в ходе инновационной деятельности на базе ГБУ ЦППМСП Калининского района Санкт-Петербурга и реализуемого в сетевой форме [11].

1. На первом этапе между ГБУ ЦППМСП и образовательными организациями района заключается договор о сетевом взаимодействии и сотрудничестве. В договоре указывается цель и ожидаемые результаты сотрудничества, предмет исследования, сроки проведения планируемых мероприятий, права и обязанности сторон.
2. Формируются мотивационные письма о проведении исследования, которые направляются руководителям образовательных организаций – сетевых партнеров.
3. Запускается комплекс мер по информированию участников исследования, который реализуется специалистами ЦППМСП и представителями воспитательной службы образовательной организации. Он включает:
   - информирование участников о целях и процедуре исследования;
   - мотивирование участников на ответственное выполнение заданий теста согласно инструкциям;
   - снижение повышенного уровня тревожности отдельных участников;
   - сбор добровольных информированных согласий родителей (законных представителей) обучающихся.
4. На базе ОО обеспечиваются материальные и технические условия проведения процедуры исследования в индивидуальном и групповом формате (оборудованный кабинет, бланки, компьютерные программы, и др).

5. Назначается куратор диагностического этапа мониторинга в ОО (специалист ЦППМСП или педагог-психолог ОО). В зону ответственности этого лица входит соблюдение всех процессуальных этапов, требований профессиональной этики, исключение возможностей некорректного использования тестов

6. Куратором диагностики проводится информирование и инструктаж участников тестирования

7. Обеспечиваются условия, гарантирующие конфиденциальность условий и результатов тестирования, включая хранение данных.

8. На базе ЦППМСП организуется этап предоставления результатов подготовки отчетов по трем уровням:

- *школьного округа - сети организаций,* участвующих в исследовании; сравнительный анализ организаций: определение групповых сходств, фоновых паттернов и девиантных групп;
- *локальной образовательной организации*: результаты по классу, параллели на фоне организации в целом;
- *респондента* в разрезе класса, группы.

9. Коррекция сырых данных (при необходимости); организация на базе ОО адресных консультаций в формате обратной связи с учащимися-испытуемыми, предоставившими недостоверные ответы.

10. Организация адресных консультаций в формате обратной связи с испытуемыми, предоставившими достоверные ответы; в задачу куратора на данном этапе входит:

- удовлетворить интерес респондентов к результатам тестирования;
- представить заинтересованным лицам результаты с высокой степенью обобщенности;
- обсудить с учащимися приемлемые варианты психолого-педагогической поддержки;
-сформировать чек-лист о выявленных типовых проблемах локальной образовательной среды организации.

11. Проведение на базе ЦППСМП коллоквиумов с кураторами образовательных организаций – сетевых партнеров по предварительным и итоговым результатам мониторинга в формах:

- уточняющих фокус-групп;
- коллегиальных форм совместной выработки мер адресной поддержки выявленных групп, внесения изменений в программу развития образовательной организации, школьного округа.

12. Адресная работа с образовательными организациями, в которых выявлены респонденты / группы с высоким риском и требующие системных решений; предлагается следующий комплекс мер:

- проведение углублённой диагностики;
- организация расширенного психолого-педагогического консилиума;
- консультирование административной команды школы по «Карте

рисков» специалистами ЦППМСП;

- дорожные карты для отдельных учащихся/групп, направленные на решение выявленных проблем;
- составление индивидуально-ориентированной программы для обучающихся, попадающих в зону рискогенности условий;
- вовлечение обучающихся группы высокого риска в профилактические, социально значимые проекты, игровые, дискуссионные, а также социальные практики.

Во всех случаях, когда коррекционно-развивающая работа является частью стратегии интерактивного мониторинга, она ведется в диалогово-рефлексивном пространстве. Она осуществляется бинарно: специалистами ЦППМСП и педагогами ОО по совместно определенным темам и согласованному графику.

Таким образом, интерактивный мониторинг, реализуемый в условиях сетевого взаимодействия, в значительной степени расширяет горизонт организационного развития. Это форма реализации коллегиального управления / со-управления процессами развития, воспитания учащихся в данной образовательной среде, один из инструментов управления развитием образовательной организацией.

## Литература


1. Алямовская В.Г. Психолого-педагогический мониторинг как метод оптимизации деятельности педагогического коллектива // Дошкольное образование.- N17 (114), 1-15.05.2003. - URL: https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200301709
2. Бурдастых Е.Н., Дмитриева Е.Л. Педагогические условия реализации контрольно-аналитической деятельности в образовательной организации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. - 2019. № 3 (51). - С. 154-159.
3. Веккессер М.В. Оценивание как компонент учебной деятельности в школе // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. № 64(3). - С. 53-56.
4. Виноградов В.Л., Талышева И.А., Пегова Х.Р. Интерактивный мониторинг адекватности оценивания учителем достижений обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. № 66-3. - С. 46-50.
5. Жиляев А.Г. Системный мониторинг здоровья и школьной адаптации. - В сборнике: Актуальные проблемы охраны здоровья и безопасности детей. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - 2019. - С. 95-100.
6. Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Королёва Я. П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных

служб поддержки в зарубежных странах // Современная зарубежная психология. - 2022. - Том 11. № 3. - С. 17-26.
7. Козырев Ф.Н. Конструктивизм в практике педагогического исследования. - СПб.: Издательство РХГА, 2016. - 232с.
8. Корзникова Н.В. Качество образовательных результатов учащихся как предмет мониторинга в организации дополнительного образования детей // Вестник педагогических наук. - 2024. - № 5. - С. 105 – 112.
9. Котельников В.А., Степаненков Д.В., Никитина Е.А., Лавриков В.И. Управление качеством профессионального образования на основе мониторинга образовательного процесса // Ученые записки Орловского государственного университета. - 2022. № 2 (95). - С. 237-240.
10. Кочеулова О.А. Мониторинг воспитательной среды профессиональной образовательной организации. -В сборнике: Социально-экономическое развитие регионов в условиях цифровой трансформации. Международная научно-практическая конференция: сборник статей в 2-х частях. - Омск, 2024. - С. 90-98.
11. Методические рекомендации по применению методики определения влияния цифровой образовательной среды и электронного обучения на социальные установки обучающихся. ГБУ ЦППМСП Калининского р-на. - СПб.: 2022. - URL: http://cppmsp.kalin.gov.spb.ru/0-innovacia/22-23/itogi/metodicheskie_rekomendacii_po_primeneniju_metodiki.pdf
12. Нагайченко Н.Н. Критериальная основа мониторинга воспитывающей среды образовательного учреждения. – Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Том II, № 3. - С. 14–17.
13. Никитина Ю.С. Внутришкольная система профилактики неуспешности: комплекс мер в зависимости от уровня проявления проблемы. - В сборнике: Стратегические приоритеты развития образования: взаимодействие науки и практики. - Материалы межрегиональной научно-практической конференции. -Ярославль, 2024. - С. 105-112.
14. Носкова Т.Н., Фомин В.В., Павлова Т.Б., Куликова С.С., Яковлева О.В., Осочкин А.А., Тербушева Е.А. - В книге: Интеллектуальные технологии в цифровой среде университета. - Санкт-Петербург, 2020. - С. 106-236.
15. Петухова Е.А., Думчева А.Г. Оценка педагогами типа педагогической позиции в разных образовательных ситуациях: опыт конструирования диагностической методики. - В книге: Психология XXI века: методология психологической науки и практики. - Сборник тезисов участников международной научной конференции молодых ученых. - Под научной редакцией А.В. Шаболтас. -2020. - С. 176-177.
16. Пивоваров А.А. Школьный образовательный округ как способ организации сетевого взаимодействия муниципальной системы образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2015. - № 2. - С.14 -33

17. Чертенкова Г.И. Комплексный медико-психолого-педагогический мониторинг как условие оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - № 6. - С. 240-249.
18. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

© Думчева А.Г., Соркина М,Б., 2025

УДК 37.015.31

***Зайченко Тамара Геннадиевна***,
методист,
ГБУ ЦППМСП
Адмиралтейского района ,
Россия. Санкт-Петербург,
tamzay@yandex.ru

# ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** Большую роль в решении проблем социальной адаптации агрессивных подростков играют психологи, усилия которых должны быть направлены на снижение рисков асоциального развития несовершеннолетних. В статье рассматривается эффективность дополнительной общеразвивающей программы «Коррекция агрессивных состояний у подростков, направленная на реабилитацию социального благополучия».

**Ключевые слова:** агрессия; диагностика; конфликт; коррекция агрессивного поведения; психологическая помощь; социализация; тревожность; эффективность.

**Zaichenko Tamara Gennadievna,**
methodologist,
**SBI** Center for Psychological, Pedagogical,
Medical and Social Assistance district Admiralteysky,
Russia, Saint Petersburg,
tamzay@yandex.ru

# EFFECTIVENESS OF WORK TO CORRECT AGGRESSION IN BASIC SCHOOL STUDENTS

**Abstract.** School psychologists plays an important role in decision of problems social adaptation aggressive children as preventing antisocial development. The article deals with effectiveness additional general educational programs “Correction teenager’s aggressive behavior for rehabilitation of social well-being”.

**Key words:** aggression, anxiety, diagnostics, conflict, correction aggressive behavior, effectiveness, psychological assistance, socialization.

Наиболее частая причина конфликтов между детьми и подростками заключается в их нервозности, неспособности долго выдерживать напряжение, не реагируя на провокации непосредственно с помощью агрессии.

Дети и подростки просто не умеют, не научены мирно разрешать конфликты.

Детей следует обучить социально приемлемым способам разрядки, иначе они будут беззащитны перед собственной агрессивностью. Им нужно помочь подходящим способом научиться контролировать или устранять импульсивную агрессию, выработать конструктивные или неагрессивные способы реагирования.

Агрессивное поведение — один из типичных показателей социальной дезадаптации ребенка, а также нарушения процесса социализации в целом [3,4].

Первые проявления агрессии можно наблюдать у детей уже в раннем возрасте, что приемлемо для большинства родителей. В течение определенного периода жизни ребенка окружающие мирятся с агрессивными проявлениями, считая их хоть и неприятными, но нормальными. В норме проявление агрессии не считается нарушением. Она выполняет функцию защиты и адаптации в критической ситуации.

Агрессивность может усиливаться в критические периоды возрастного развития. Однако ситуация, когда агрессия становится постоянным способом реагирования ребенка, должна вызывать настороженность.

В процессе социализации ребенок учится управлять своими эмоциями, что необходимо для нормальной жизни в обществе. Развитие навыков контроля за собственной агрессией протекает по разным направлениям: в одних случаях происходит угасание агрессии, в других случаях открытая агрессия трансформируется в вербальную.

Недостатки воспитания затрудняют социализацию и приводят к тому, что у части детей агрессия находит выход в физическом насилии. Устойчивые агрессивные реакции у ребенка могут быть связаны и с ощущениями беззащитности, ненужности, отвержением со стороны родителей.

Согласно теории социального научения, агрессия в целом представляет собой приобретенную в процессе развития модель социального поведения [1].

Согласно определению агрессии, предложенному А. Бассом (A. Buss), агрессия — это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или

причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [2, 7].

Однако агрессивность может возникать и как защитная реакция при фрустрации: постоянных разочарованиях, невозможности достичь цели, напряжения, тревожности. Фрустрирующими воздействиями являются оскорбления со стороны родителей, учителей.

Попытки взять ситуацию под контроль, воздействовать на нее в целях совершенствования своего окружения могут сопровождаться агрессивными проявлениями, враждебностью, упрямством. Одной из форм положительного воздействия на детскую и подростковую агрессивность могут являться позитивные психологические интервенции [6], к числу которых относятся и коррекционные программы, по которым в школе работают психологи.

Программа «Коррекция агрессивных состояний у подростков, направленная на реабилитацию социального благополучия» успешно реализуется психологами центра с 2005 года.

В исследовании эффективности программы приняли участие 114 учащихся 7-х и 9 –х классов четырех школ Адмиралтейского района.

В процессе участия в программе подростки учатся анализировать и оценивать свои поступки, прогнозировать ситуации и оценивать результаты своих решений. Подростки овладеют навыками поведения в коллективе и разрешения конфликтных ситуаций, учатся контролировать свое поведение и брать ответственность на себя за совершаемые поступки.

Перед началом занятий была проведена диагностика агрессивности и тревожности подростков с целью отбора в группы эмоционально неблагополучных детей.

Использовался тест Басса-Дарки и тест школьной тревожности Филипса.

По окончании занятий для оценки результативности диагностика была проведена повторно и ответы подверглись сравнению. Результаты сравнивались отдельно для каждого участника и для всей группы.

Ожидалось снижение уровня тревожности и агрессии у подростков.
Результативность программы оценивалась по нескольким показателям:

1. Показатели по методике Басса-Дарки;
2. Наблюдения педагогов-психологов в ходе работы по программе;
3. Анкеты обратной связи от подростков;
4. Отзывы учителей.

Ввиду того, что проявления агрессии у людей бесконечны и многообразны, изучение подобного поведения было ограничено концептуальными рамками, предложенными Бассом (Bass). Он описал агрессивные действия в пространстве трех дихотомических шкал: физическая — вербальная, активная — пассивная и прямая — непрямая.

Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые подпадает большинство агрессивных действий.

Далее Басс провел разграничение между враждебностью и агрессией.

Враждебность есть «реакция отношения... скрытно-вербальная реакция, которой сопутствуют негативные чувства (злая воля) и негативная оценка людей и событий» [2, с.61].

Если враждебные реакции вербализуются, они приобретают форму уничижительных замечаний или негативных высказываний (например, «я их ненавижу»).

Дальнейшие различия он проводил, предлагая выделить подклассы во враждебно-агрессивном поведении.

Создавая свой опросник [7], дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили восемь видов реакций.

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).
8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

До проведения занятий подростки показали повышенные значения физической и вербальной агрессии, раздражения, и чувство вины оказалось у них выше нормы.

После проведения занятий все показатели агрессии и враждебности снизились, в большей степени снизилась косвенная агрессия.

Если до тренинга участники представления не имели о том, как проинформировать других о своих желаниях, и очень расстраивались, когда реакции детей не совпадали с их ожиданиями, то после тренинга детям удалось прояснить отношения, безбоязненно высказав взаимные претензии, что подтверждает снижение показателя «обида».

Одна из главных причин того, почему многие подростки постоянно попадают в проблемные ситуации, проста: у них просто не хватает базовых социальных умений. Когда они не знают, как ответить на провокации людей, чтобы погасить свой гнев, они в результате раздувают пламя гнева еще больше.

Средние значения агрессивности и враждебности до проведения занятий превышали норму, а после – соответствовали нормативным значениям.

Ролевые игры, дискуссии, упражнения позволили детям отыграть негативные переживания, выработать приемлемую тактику поведения в конфликтах.

Настольные игры важны в процессе социальной адаптации детей, поскольку они представляют ненавязчивый способ решения различных психологических проблем.

Для коррекционной работы психолога важно, что все настольные игры содержат готовый разнообразный стимульный материал, который, как все новое, интересен для подростков.

Арт-терапевтические задания, совместные и индивидуальные, также оказались полезными. Изобразительная деятельность обладает исцеляющим потенциалом. Она предоставляет человеку возможность осваивать новые формы опыта, переживать ведущие внутрипсихические конфликты и постепенно их разрешать.

Такие темы как планирование будущего, проблемы идентичности и самооценки, могут успешно развиваться в рамках неклинической модели арт-терапии [5].

Продукт изобразительного творчества, будучи отделенным от субъекта, сублимирует агрессивные тенденции детей, предупреждая их непосредственное проявление в поступках.

Арт-терапевтические занятия позволили работать с чувствами, которые не просто выразить, сложно проявить в социально приемлемой форме.

Отработка негативных эмоций помогла увидеть и общие проявления гнева, и индивидуальные особенности.

Последующее обсуждение работы вывело детей на открытое обсуждение возможностей совладания с гневом, то есть, ответить для себя на вопросы: «Что делать с этим гневом? Как самому себя вести, будучи разгневанным, как правильно принимать гневные проявления других людей?».

Подросткам удалось и обсудить значимые ситуации, и самим предложить способы поведения в этих ситуациях.

Подростки смогли осознать широкий выбор способов совладания, выявившихся в дискуссии.

Обсуждение работы с психологом усиливает ощущение собственной личностной ценности, вызывает удовлетворение от выявления скрытых умений и их развития.

Необходимость организовывать формы и цвета в процессе рисования карандашами, живописи красками, лепки приводят к укреплению чувства внутреннего контроля и порядка.

## Литература


1. Бандура, А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель Пресс: ЭКСМОПРЕСС, 2015. - 509 с.
2. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001.— 352 с.
3. Журавлев, В. С. Почему агрессивны подростки // Педагогика. 2017. №3.- С. 109–110.
4. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – 6-е изд. испр., М.: Издательский центр «Академия», 2018. - 288 с.
5. Копытин, А.И. Арт-терапия: теория и практика. - СПб.: Лань, 2023. - 244 с.
6. Реан А. А., Ставцев А. А. Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. - 2021. Т. 11. Вып. 2. - С. 137–149. https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.202.
7. Buss, A. H., & Durkee, A. An inventory for assessing different kinds of hostility. Journal of Consulting Psychology, 21, 1957. – P. 343-349.


© Зайченко Т.Г., 2025

УДК 159.99

***Кураева Кристина Николаевна,***
педагог-психолог,
Государственное бюджетное учреждение
центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
Невского района,
Россия, Санкт-Петербург,
kkn97@bk.ru.

# ТЕХНОЛОГИИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В статье рассматривается комплексный анализ существующих и инновационных технологий предупреждения социальной и школьной дезадаптации детей. Автор проводит теоретический анализ социально-психологических и психолого-педагогических задач, факторов, усло-

вий, влияющих на адаптацию. Представлено описание инновационных для практической деятельности специалистов образования технологических приемов предупреждения и преодоления дезадаптации.

**Ключевые слова:** социальная дезадаптация, школьная дезадаптация, существующие технологии, современные технологии, инновационные технологии, VR-технологии, технологии искусственного интеллекта, онлайн-платформы, интерактивные игры.

***Kuraeva Kristina Nikolaevna,***
educational psychologist,
State budgetary institution
center of psychological, pedagogical,
medical and social assistance
of Nevsky district,
Russia, St. Petersburg,
kkn97@bk.ru.

## TECHNOLOGIES FOR PREVENTING SOCIAL AND SCHOOL MALADJUSTMENT OF CHILDREN

**Abstract.** The article considers a comprehensive analysis of existing and innovative technologies for preventing social and school maladjustment of children. The author conducts a theoretical analysis of social-psychological and psychological-pedagogical tasks, factors, conditions influencing adaptation. A description of innovative technological methods for preventing and overcoming maladjustment for the practical activities of education specialists is presented.

**Keywords**: social maladjustment, school maladjustment, existing technologies, modern technologies, innovative technologies, VR technologies, artificial intelligence technologies, online platforms, interactive games.

В настоящее время перед специалистами системы образования стоит важная задача – создание психологически благоприятной и безопасной среды, как ключевого звена в воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности.

С одной стороны, в условиях современных социальных трансформаций возрастает запрос на получение качественной психолого-педагогической помощи, которая могла бы обеспечить своевременную превенцию трудностей в детско-подростковой среде.

С другой стороны, современный мир с его интенсивным развитием и изменениями, бросает вызов для детей и подростков - школьная и социальная дезадаптация становятся все более распространенными проблемами, с которыми сталкиваются многие дети.

В Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года (далее Концепция) [1] акцентируется внимание на том факте, что несовершеннолетние дети являются самой восприимчивой и незащищенной категорией населения.

Им требуется дополнительная психолого-педагогическая помощь и поддержка, а также важной задачей становится постоянное психологическое сопровождение образовательного процесса, которое должно носить комплексный характер и затрагивать интересы всех субъектов образовательных отношений.

Один из принципов данной Концепции указывает на необходимость преемственности психолого-педагогического сопровождения обучающихся от дошкольного детства до юности, что в свою очередь является одной из ключевых задач в предупреждении социальной и школьной дезадаптации.

Значительный вклад в изучение трудностей, связанных с адаптацией и дезадаптацией личности, как в отечественной, так и в зарубежной психологии внесен такими учеными, как М.Р. Битянова [3], А.В. Петровский, А.А. Реан [14], А.А. Налчаджян [11], Я.Л. Коломинский, Г. Селье, А. Маслоу, З. Фрейд, К. Роджерс, Т. Шибутани, Л.Л. Шпак [15], Х. Хартманн, С.А. Беличева [2] и другие.

Вопросы, связанные со школьной дезадаптацией, рассматривались учеными из разных областей научного знания, а именно – психологами, педагогами, психиатрами, социологами, что позволяет констатировать необходимость разработки комплексного подхода к подбору технологий и методов предупреждения социальной и школьной дезадаптации детей.

В широком смысле термин «адаптация» в психологической и педагогической науке подразумевает выработку копинг-стратегий в постоянно меняющихся условиях микро- и макросоциума.

Т.Д. Молодцова в своих трудах раскрывает понятие «дезадаптация» и представляет его как результат нарушения гармоничного взаимодействия индивидуума с самим собой и социумом, что проявляется не только в дискомфорте внутреннем, но в нарушениях поведения, коммуникации, деятельности [10].

Современное научное сообщество предлагает типологии дезадаптации, базирующиеся на разных методологических подходах к пониманию и объяснению данного явления. В своих трудах Т.Д.Молодцова предлагает ряд критериев классификации видов дезадаптации [9]:

– по социальным институтам (школьная, семейная и т. д.);

– по нарушению ведущего вида деятельности (учебная, профессиональная);

– по нарушению процесса социализация (социальная);

– по индивидуальным особенностям неприспособленности (личностная) и др.

В данной статье мы будем придерживаться понимания дезадаптации как процесса снижения адаптивных возможностей личности к условиям среды. Социальная дезадаптация имеет широкое значение и понимается, как невозможность эффективного включения человека в социум, его несоответствие моральным и правовым нормам, принятым в данном социуме [8].

Школьную дезадаптацию, в свою очередь, будем рассматривать как рассогласование между требованиями образовательной среды и возможностью обучающихся им соответствовать [13]. Социальная и школьная дезадаптация могут выступать как самостоятельные явления, так и быть следствием друг друга.

Дезадаптация может проявляться в виде психологических проблем, поведенческих нарушений или ухудшения академических результатов. Ребенок, который находится в состоянии дезадаптации, может испытывать стресс, тревогу, апатию, что проявляется в его отстраненности от школьных мероприятий и в снижении его социальной активности [6].

Обобщая подходы, описанные в психолого-педагогической литературе, мы отмечаем, что состояние дезадаптации может быть вызвано различным факторами:

– изменениями в семейной жизни;
– переездами;
– конфликтами и насилием в семье;
– недостаточной поддержкой и вниманием со стороны родителей;
– отсутствием четких правил и границ;
– повышенным контролем и несоответствием требованиям уровня развития и способностям ребенка;
– заниженным или завышенным уровнем самооценки,
– переживанием кризисных ситуаций;
– неблагоприятной атмосферой в классном коллективе и / или в семье;
– проблемами во взаимоотношениях со сверстниками (отвержение, травля);
– недостатком поддержки от учителей и школьного коллектива и др.

В современном мире также необходимо учитывать влияние технологий на социальную и школьную дезадаптацию детей.

Так, например, использование социальных сетей, онлайн-игр и мобильных устройств может привести к отрыву от реальности, ограничению коммуникации и формированию у ребенка искаженных представлений о социальных нормах [12].

Роль родителей и педагогов в процессе предотвращения социальной и школьной дезадаптации является ключевой и неотъемлемой.

Семья, как первичная и основная социальная группа, в которой происходит социализация ребенка, имеет значительное влияние на развитие и адаптацию ребенка. Родители должны создавать благоприятную и поддержи-

вающую атмосферу в семье, обеспечивать эмоциональную и физическую безопасность, рациональное питание, полноценный сон и достаточную физическую активность ребенка.

С целью предупреждения социальной и школьной дезадаптации детей семья и образовательные учреждения должны находиться в тесном контакте, создавать единое информационное поле, предъявлять единые требования к ребенку. Все это создает благоприятные условия для успешной социализации и становления здоровой личности ребенка.

Как показывает практика, современным педагогам наряду с обширными знаниями, при подборе методов и средств превенции дезадаптации, необходимо обладать новаторскими способностями.

Навыки коммуникатора помогают педагогам выстраивать гармоничное сотрудничество с детьми и их родителями, что является важным условием в оказании современной помощи и поддержке детям с дезадаптацией.

Также играет важную роль в предупреждении социальной и школьной дезадаптации организация образовательного пространства, для чего необходимо создать безопасную и дружелюбную атмосферу, где каждый ребенок имеет возможность проявить свои способности, быть услышанным и понятым.

Таким образом, семья и образовательное учреждение, как главные социальные институты, обладают возможностью оказывать значительное влияние на формирование у детей и подростков адаптивных навыков и поведенческих стратегий, способствующих успешной социализации в обществе и учебной среде.

Поэтому важно активно взаимодействовать с родителями и педагогами, обеспечивая им необходимую информацию, поддержку и ресурсы для эффективного содействия в процессе преодоления возможных проблем и трудностей, связанных с социальной и школьной дезадаптацией, а также для обеспечения преемственности на всех уровнях образования.

Понимание и учет этих факторов являются основой для разработки эффективных технологий предупреждения социальной и школьной дезадаптации детей.

В настоящее время существует множество технологий и методов, направленных на предупреждение социальной и школьной дезадаптации детей.

Наиболее распространенная технология – использование психолого-педагогических программ. Такие программы могут включать консультирование, тренинги, групповую и индивидуальную работу. Подобные программы помогают детям осознавать свои проблемы, обучают справляться с ними и развивать навыки эффективного взаимодействия с окружающим миром. Различные формы индивидуальной и групповой работы могут помочь детям преодолеть имеющиеся у них трудности и адаптироваться в социуме.

Еще одним способом предупреждения дезадаптации является ранняя диагностика и поддержка детей с трудностями адаптации.

Система мониторинга состояния и развития каждого ребенка позволяет своевременно выявить проблемы и оказать необходимую помощь.

Другим важным аспектом в предупреждении дезадаптации является сотрудничество между школой, родителями и социальными службами. Взаимодействие между этими сторонами позволяет рано выявить проблемы, разработать индивидуальные планы поддержки и обеспечить постоянный мониторинг ситуации.

Благодаря прогрессу в развитии технологий предупреждения социальной и школьной дезадаптации, стали доступны инновационные инструменты и ресурсы для помощи детям.

Одна из таких технологий – это использование программного обеспечения для мониторинга поведения учащихся. Технология позволяет отслеживать изменения в поведении ребенка: например, электронный журнал и электронный дневник, которые показывают частоту посещений школы, активность на уроках или уровень коммуникации с педагогами и сверстниками. Такая информация может быть полезна при определении причин возможных проблем адаптации ребенка в школьной среде и принятии необходимых мер для предотвращения возможных последствий. Например, проблемному ребенку можно дать дополнительные задания или просто обеспечить индивидуальную поддержку.

Введение различных цифровых платформ и приложений позволяет создавать среду, в которой дети могут постепенно привыкать к общению и участию в коллективных процессах. Например, виртуальные классы или игры могут помочь детям развивать навыки коммуникации и сотрудничества, не испытывая страха перед оценкой другими [4].

Еще одна технология – использование игровых форматов обучения. При помощи интерактивных игр дети могут развивать социальные навыки, учиться работать в команде и конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Также существуют программы комплексной поддержки детей с трудностями, которые специально разработаны для предотвращения дезадаптации [5]. Примером может служить онлайн-платформа Травлинет.рф, созданная на основе проекта Травли NET и предлагающая программу для формирования адаптивного поведения и копинг-навыков у обучающихся.

Перспективными инновационными технологиями  являются технологии, построенные с использованием виртуальной реальности (VR).

VR-технологии создают иммерсивную среду, в которой дети могут и сталкиваться с трудностями, и преодолевать их. Дети также в этой среде могут реагировать на вызовы, с которыми они сталкиваются в школьной и социальной среде. Это позволяет им, не выходя из комфортной и безопасной среды, развивать навыки адаптации, саморегуляции и такой важный компонент личности, как жизнестойкость, [7].

Еще одной перспективной инновационной технологией является использование искусственного интеллекта (ИИ).

Системы машинного обучения и анализа данных могут помочь выявить ранние признаки дезадаптации и предложить индивидуальные подходы к поддержке и помощи. Благодаря ИИ, педагоги и специалисты могут точнее определить потребности каждого ребенка и предложить решения, которые наиболее эффективны для его развития и адаптации [12].

Важно отметить, что возможности использования VR-технологий и технологий искусственного интеллекта расширяются. Данная отрасль науки находится только на этапе своего становления и развития и поэтому требует дальнейшего изучения. При выборе инновационных технологических решений следует тщательно оценивать все риски, ограничения и возможные последствия.

Важным аспектом технологий предупреждения социальной и школьной дезадаптации является обучение педагогов и специалистов, работающих с детьми. Современные исследования акцентируют внимание на том, что для использования инновационных методик в работе с детьми необходимо повышение квалификации педагогических кадров [4].

Несмотря на все преимущества и потенциал современных технологий для предупреждения социальной и школьной дезадаптации детей, необходимо учитывать особенности и своеобразие каждой из применяемых технологий.

Так, например, важно понимать, что онлайн-платформы и игры не могут заменить личную поддержку и интеракцию с людьми. Важно находить баланс между использованием онлайн-технологий и офлайн-коммуникацией, чтобы дети могли развивать социальные навыки и учиться адаптироваться в реальном мире.

Ключевыми аспектами, которые следует учесть при использовании любых технологий, являются их доступность, эффективность и безопасность. Кроме того, необходимо адаптировать инновационные технологические решения с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка, принимая во внимание его возраст, особенности развития, специфику дезадаптации.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что социальная и школьная дезадаптация детей – одна из наиболее актуальных проблем в современном обществе. Многие дети сталкиваются с трудностями при вхождении в социальные группы или при адаптации к школьной среде. Это может привести к межличностным конфликтам, академическим неуспехам и даже психологическим проблемам.

Наиболее важным в предупреждении дезадаптации является сотрудничество между всеми участниками образовательных отношений, а также преемственность на всех уровнях образования, а именно: от дошкольного - до среднего профессионального и высшего. Взаимодействие между этими сто-

ронами позволяет рано выявлять проблемы, разрабатывать индивидуальные планы поддержки и обеспечивать мониторинг ситуации.

Технологии превенции социальной и школьной дезадаптации имеют ключевое значение в создании безопасного окружения для развития каждого ребенка. Они помогают выявить потенциальные трудности заблаговременно, чтобы предложить эффективное решение. В результате мы можем способствовать успешной адаптации всех детей к образовательному процессу и обеспечить им равные возможности для достижения личного успеха.

Современные исследования в этой области позволяют нам более глубоко понять причины и механизмы дезадаптации, что в свою очередь способствует разработке эффективных инструментов и методик профессиональной работы с этой проблемой.

Инновационные подходы и технологии после глубокого и тщательного изучения могут сыграть важную роль в предупреждении социальной и школьной дезадаптации детей.

Интерактивные методы обучения, использование современных средств общения и информационных технологий позволяют сделать обучение более интересным и доступным. Это способствует активизации учебной деятельности и развитию социальных навыков у детей. Они позволяют увлекательным и эффективным образом развивать коммуникативные умения, повышать уверенность и самооценку, снижать тревожность и агрессивность.

Однако все же важно отметить, что каждый ребенок уникален и требует индивидуально-дифференцированного подхода.

Только в комплексе с традиционными методиками инновационные подходы могут стать действенными инструментами в предупреждении и преодолении социальной и школьной дезадаптации детей.

## Литература

1. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в российской федерации на период до 2030 года URL: https://sudact.ru/law/kontseptsiia-razvitiia-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere/ (дата обращения: 15.10.2024).

2. Беличева С.А. Социально-педагогические методы оценки социального развития дезадаптированных подростков // Вестн. психосоциал. и коррекционно-реабилитац. работы. – 1995 – №1. – С.3.

3. Битянова М.Р. Адаптация ребѐнка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997.

4. Егорова М.А., Минбалеев А.В. Основные особенности внедрения цифровых инновационных методов в образовательной деятельности и значе-

ние их применения для обучения иностранных студентов // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина, 2021. № 1 (77).

5. Карбанович О.В. Использование игровых технологий в решении проблемы школьной дезадаптации // Экономика и социум. 2014. №2-2 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-igrovyh-tehnologiy-v-reshenii-problemy-shkolnoy-dezadaptatsii (дата обращения: 27.11.2024).

6. Латышева Т. В. Феномен молодёжной субкультуры: сущность, типы //Социологические исследования. – 2010 – № 6 – С. 94

7. Максимкулова Ш.Х. Использование современных информационных технологий и инноваций в образовании // Наука и образование сегодня, 2021. № 2 (61). С. 19-20.

8. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2008 – 220 с.

9. Молодцова Т.Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации // Научно-методический журнал «Концепт». – 2013 – № 5 – С. 10 – 15

10. Молодцова Т. Д. Практика выявления дезадаптации подростков в учебных группах // Теория и практика проведения социально-педагогического исследования: сб. науч. тр. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2004 – С. 154–171.

11. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1988 – 263 с.

12. Нарзуллаев И.С. Использование инновационных технологий в учебном процессе // Проблемы Науки. 2022. №4 (173). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-tehnologiy-v-uchebnom-protsesse-1 (дата обращения: 24.11.2024).

13. Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: сборник материалов 3-й Всероссийской научно-практической конференции 8 апреля 2022 года г. Таганрог. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2022 – 185 с.

14. Реан, А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006 – 479 с.

15. Шпак, Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социологические исследования. – 2011 – № 3 . – С. 50-55.

© Кураева К.Н., 2025

УДК: 159.99

***Лангинен Ангелина Александровна***
педагог-психолог,
ГБОУ школа №327 Невского района,
Россия, Санкт-Петербург,
langinenangelina@yandex.ru

# ОБЪЕДИНЕНИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема, которая обусловлена необходимостью обеспечения родителей (законных представителей) инструментами воспитания для компетентного сопровождения развития современных детей. От направленности воспитательных воздействий и способности родителей к выполнению воспитательных задач зависит будущее страны, так как именно семья является главным стратегическим партнёром государства и общества.

**Ключевые слова:** воспитательная компетентность родителей, инструменты воспитания, адаптивность, воспитывающая среда, компетентностное сопровождение родительства, воспитательная компетентность.

***Langinen Angelina Alexandrovna***
educational psychologist,
State budgetary educational institution
school No. 327 of Nevsky district,
Russia, Saint Petersburg,
langinenangelina@yandex.ru

# UNIFICATION OF FAMILY AND SCHOOL IN MATTERS OF EDUCATION

**Abstract.** The article reveals the problem, which is caused by the need to provide parents (legal representatives) with educational tools for competent support of development of modern children. The future of the country depends on the direction of educational influences and the ability of parents to fulfill educational tasks, since it is the family that is the main strategic partner of the state and society.

**Keywords:** educational competence of parents, educational tools, adaptability, educational environment, competence-based support of parenting, educational competence.

Делая акцент на воспитании детей, важно понимать, что сегодняшнее воспитание представлено многообразием педагогических форм и методов.

Конечно, педагоги, в отличие от родителей, получают соответствующее образование. А когда родители начинают пользоваться профессиональными инструментами педагогов, они скорее всего перестают быть просто родителями и становятся специалистами по воспитанию с ориентацией на педагогические цели и задачи.

Поэтому, в первую очередь необходима переоценка родительской роли, а именно изучение воспитательных способностей современных.

Стоит отметить, что возникающие так или иначе трудности в поведении и обучении современных детей, часто связаны с отсутствием у родителей (законных представителей) элементарных знаний в области психологии воспитания и развития, что актуализирует серьёзные социальные проблемы.

- Первая проблема – это противоречие между взаимоисключающими требованиями современного общества к воспитанию ребёнка в семье и недостаточной изученностью способностей родителей к воспитанию.
- Вторая проблема является лингвистической и касается определения понятия «воспитание» в контексте семьи и понятия «воспитание» в контексте системы образования. Здесь речь о различии родительских и педагогических инструментов воспитательного воздействия.
- Третья проблема заключается в отсутствии компетентностных настроек на грамотную организацию самого процесса воспитания. «Новые» дети сами «как надо» не воспитываются, а социум требует от семьи ответственного выполнения своих обязанностей в отношении детей. Совершенно очевидно, что ожидания не всегда совпадают с реальностью. При этом надо признаться, что на сегодняшний день отсутствует модель помощи семье в адаптации к родительству на разных этапах роста и развития ребёнка.
- Четвёртая проблема состоит в преодолении коммуникативной пропасти между детьми и родителями. В данном контексте, научные сообщество широко обсуждает вызовы транзитивности [6].
- Пятая проблема касается интуитивного воспитания, которое нередко подводит подростков к деструктивным мыслям и действиям. К сожалению, на сегодняшний день сохраняется большой риск суицидального поведения детей и подростков [8, 10].

## Степень разработанности данных проблем, которые напрямую касаются способностей родителей к воспитанию.

Стоит отметить, что тема семейного воспитания и помощи родителям в адаптации к своей социальной роли, остаётся открытой.

Способности к воспитанию рассматриваются в основном через призму педагогических знаний, умений и навыков. Существующие программы помощи семье больше ориентированы на решение актуальных проблем, а не на предвосхищение возникновения трудностей в процессе воспитания детей и подростков.

Важно учитывать, что ребёнка воспитывает не программа, а человек. Другими словами, как пишет Г. С. Абрамова [1], специалист работает «своей личностью», которая является основным инструментом в любой помогающей деятельности.

Анализируя собственный опыт работы педагогом-психологом в образовательных организациях Санкт-Петербурга, мы понимаем, что положительным результатом освоения имеющихся на данный момент программ воспитания, является количество, а не качество проведённых занятий с детьми и родителями.

Вместе с тем, сформулирована государственной стратегии воспитания, направленная на объединение накопленного опыта поколений и напрямую связанная с реорганизацией воспитательной деятельности в системе образования, которая является вполне технологичной и ориентирована на развития личности обучающихся, что в официальных документах прописано как формирование функциональной грамотности [15].

**Общие закономерности воспитательных концепций**

В литературе, посвящённой вопросам воспитания [2, 7, 9, 13, 17, 18, 19], в основном сформулированы размытые понятия данного феномена. Возможно, именно поэтому современные программы воспитания не решают актуальных проблем в поведении и обучении современных детей. Также открытыми для обсуждения остаются воспитательные технологии в рамках семьи, так как в большинстве случаев воспитание определяется с педагогической позиции, в то время как родители не являются педагогами для своих детей.

Например, Ильинский И.М. [11], вкладывает в понятие «воспитание» передачу и наследование ценностей, что, по его мнению, приведёт к становлению культурной личности. Мировоззренческая основа данной концепции строится на идеях гуманизма. Содержание воспитания здесь наполнено духовностью и патриотизмом. Общая цель воспитания направлена на формирование самосознания, внутренней свободы и чувства собственного достоинства. В основе данной концепции лежит идея воспитания у детей потребности к труду, что предполагает здоровый образ жизни и стремление создать социально-одобряемую семью. По мнению автора, цель воспитания - формирование личности в соответствии с неким идеалом, который описан как стремящийся к успеху, обладающий волей к победе, отвечающий за свои поступки и результаты деятельности, а также преданный национальным идеям и отчаянно жизнеспособный.

Взгляд на воспитание в такой парадигме предполагает, что воспитание – это не прямое воздействие на ребёнка в его семейной системе, а влияние воспитывающей среды, которая может быть организована по разным принципам. Прямое воздействие на ребёнка будет являться информированием, манипулированием, разъяснением, научением и т.д., что само по себе запускает процессы обратного реагирования.

Известно, что любая система стремится к развитию и неважно через объединение или разрушение, была бы общая цель, а функциональная связь

точно найдётся. Такой функциональной связью может выступать, например, деструктивное поведение ребёнка, которое не просто уравновешивает семейную систему, а смещает равновесие в том направлении, которое ослабляет влияние даже негативного воздействия. Этот принцип Ле Шателье-Брауна описан в работе Волковой Е.В.[4] и представлен Вернадским В.И. [3] как механизм регуляции общеземных процессов.

А.В. Мудрик [14], в свою очередь, уделяет внимание осознанной социализации. Автор считает, что её стихийность не развивает человеческую индивидуальность. Воспитание в контексте осознанной социализации уменьшает риск превращения человека в жертву неблагоприятных жизненных обстоятельств, особенно в переходный период взросления.

В личностно-ориентированной концепции самоорганизуемого воспитания С.В. Кульневич, Н.М. Таланчук [12, 16] рассматривают воспитание как творческий процесс решения жизненных проблем, который строится на идеях синергетического подхода, что непременно ведёт к саморазвитию и самоуправлению.

Ядром данной концепции является общение, определяемое правилами и социальными ролями.

Организуются специальные тренинги, где применяются методы повышения культуры межличностной коммуникации в рамках данной идеи.

Из этого можно сделать вывод, что данные представления о воспитании требуют грамотной организации процесса, то есть, создания воспитывающей среды.

Бесспорно, существуют замечательные программы воспитания, но опасные системные риски тоже продолжают существовать. В числе таких рисков Дармодехин С.В. [5] выделяет:

1) деформацию социального института семьи и снижение доверия родителей к системе образования;
2) несоответствие методов воспитания потребностям детей и требованиям общества;
3) стихийную социализацию детей;
4) недооценку воспитания как общенационального приоритета;
5) неразвитость правового обеспечения процесса воспитания;
6) неготовность общества к новым тенденциям в детской среде;
7) ослабление воспитательной функции школы;
8) неопределённость базовых и ценностных основ воспитания;
9) отсутствие чётких положений о качестве воспитания и воспитательной деятельности;
10) дефицит общественно-трудовых практик позволяющих накапливать необходимый жизненный опыт в реальных социальных условиях;
11) необеспеченность воспитательного процесса компетентностными специалистами;

12) недостаточную эффективность разработанных программ, которые направлены на противодействие деструктивным влияниям;
13) недооценку значения результатов научных исследований;
14) неготовность части социальных институтов воспитания к полноценной реализации своих функций.

В области воспитания современных детей на сегодняшний день много нерешённых проблем, много вопросов, которые остаются без ответов.

В отношении развития способностей современных родителей к воспитанию или к созданию воспитывающей среды, были собраны и проанализированы, связывающие друг друга типы воспитания, способы взаимодействия, цели родителей по отношению к своему ребёнку, воспитательные позиции и значимые потребности, которые необходимо рассматривать с учётом конкретного момента времени.

При этом важно уточнить, что именно в процессе объединения представленных ниже (Табл.1) данных, подтверждается мысль о необходимости исследовать способности современных родителей к воспитанию детей в контексте их адаптации к своей социальной роли в изменяющихся условиях окружающей реальности.

Таблица 1. Структурно-содержательные характеристики способностей современных родителей к воспитанию

| **Тип воспитания** | **Способы взаимодействия** | **Цель родителя по отношению к ребёнку** | **Воспитательная позиция по отношению к ребёнку** | **Что даёт родителю** |
|---|---|---|---|---|
| **№ 1 Попустительский (снисходительный) –**<br><br>импульсивные, часто агрессивные дети | **Свободный** (удовлетворение собственных базовых потребностей или общих потребностей семьи) | Соблюдение формальностей.<br><br>Вытесняет ребёнка из зоны своего внимания и контроля. Лишает любви и сочувствия. | Нестабильная (ругает и хвалит в зависимости от собственного настроения).<br><br>Преступная халатность. Бездействие в опасных ситуациях. Безответственность.<br><br>Разрешает делать всё, что ребёнку захочется. | Иллюзию заботы |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (Ищет виноватых) | (Мечтала о детях. Всегда хотела иметь большую семью) | | Пропускает вспышки гнева. В отчаянии остро реагирует. Может грубо высмеивать ребёнка. | |
| **№ 2**<br><br>**Авторитарный –** раздражительные, склонные к конфликтам дети<br><br>(Перекладывает ответственность на ребёнка и требует результата) | **Доминирующий** – запугивания и угрозы<br><br>(потребность в признании)<br><br>Карта – не территория!<br><br>(Родители просили внука, муж хотел ребёнка) | Проявление власти. Лишение возможности выбора вариантов поведения. Ограничение самостоятельности. Лишение права возражать старшим | Пренебрежение чувствами и эмоциями ребёнка. Считает, что ребёнок должен подчиняться. Необоснован-ные требования. | Ощущение значимости. Повышение самооценки за счёт ребёнка. |
| **№ 3**<br><br>**Демократический –** ребёнок становится успешным, в основном при поддержке родителей<br><br>Стремится найти компромисс, договориться | **Манипулятивный –** много разговоров обо всём на свете<br><br>(поверхностный контакт, потребность в эмоциональной связи с ребёнком)<br><br>Чтобы выйти замуж, сохранить отношения, получить льготы, не работать… | Хочет «как лучше». Пытается дружить с ребёнком. Стремится быть хорошим родителем. | «Размытие» личных границ.<br><br>Нарциссическое расширение. Ролевое смещение. | Снижение тревожности. |
| **№ 4**<br><br>**Контролирующий (гиперопе-** | **Опосредованный** ситуацией, социальной оценкой, | Жизнь ради ребёнка, ради сохранения семьи, ради | Жёсткие требования. Последовательное нау- | Одобрение окружающих. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **кающий) –** предполагает ограничения (существенные) в поведении ребёнка<br><br>Принимает однозначные решения и применяет кардинальные меры | мнением кого-то из близких и т.д.<br><br>(Потребность в определении и поиске смыслов)<br><br>Ребёнок как смысл жизни, опора для существования, выживания | данных обещаний и т.д.<br><br>Соблюдение социальных (семейных, традиционных, …) норм и правил. | чение «полезным» навыкам. Решение через ребёнка своих проблем. | |
| **№ 5**<br><br>**Авторитетный –** инициативные, общительные, добрые дети)<br><br>Являются образцом поведения для окружающих. Вдохновляют на достижения и преодоление препятствий. | **Функциональный**<br><br>Потребность в реализации родительской роли (воспитательного потенциала)<br><br>Осознанное родительство. Понимание своей роли | Мало говорит, много слушает и делает. Поддерживает доверительный контакт с ребёнком. | Вдумчиво делится с ребёнком знаниями и опытом. Помогает адаптироваться в новых социальных условиях и решать возникающие проблемы. Эффективно сопровождает рост и развитие ребёнка. | Понимание ребёнка. Удовольствие от родительства. |

Известно, что общие способности определяют успехи человека в разных сферах деятельности и по сути являются универсальными. К ним можно отнести умственные способности, достаточно развитые коммуникативные способности, способность выполнять простую ручную работу и т.д... Специальные же способности, как пишет Волкова Е.В.[4], определяют успехи человека в конкретных видах деятельности. И именно они требуют надпредметных знаний, умений и навыков.

К этой категории способностей можно отнести, например, математические способности. Их «специальность» будет проявляться в решении задач множеством способов.

Также к специальным относятся лингвистические способности, которые поддерживаются логическим мышлением, что расширяет возможности общения.

В различных источниках выделены педагогические способности, сформированные профессиональной настройкой специалистов на образовательный процесс.

Очевидно, что воспитательные способности тоже не существуют отдельно от родителей. Получается, что воспитанию можно и нужно учиться.

## Заключение

Адаптация к родительству похожа на адаптацию человека к новой профессиональной деятельности.

Сначала необходимо научиться выполнять набор прописанных в профессиональном стандарте функций, затем сделать акцент на выстраивании отношений с коллективом (в данном случае с ребёнком и членами семьи) и постараться договориться, как всем вместе эффективно взаимодействовать, а как лучше не стоит.

Самое важное: надо быть готовым к карьерному росту своих «коллег», а именно к кризисным периодам развития ребёнка, так как это подразумевает совершенно другой стиль коммуникации и другой стиль мышления.

В разные этапы жизни, в разных ситуациях, мы действуем тоже по-разному, поэтому типы воспитания, как и способы взаимодействия родителей с ребёнком, тоже меняются и требуют развития или инвентаризации специальных способностей. Не стоит недооценивать возможности влияния системы образования на формирование воспитательных компетенций у родителей (законных представителей).

Мы на самом деле не знаем, на что способны социальные институты, которые находятся в эпицентре любых мировых событий. Ведь школа отражает не только динамику внешних перемен, но ещё и моделирует различные процессы, и является важным ресурсом улучшения качества жизни людей. Мы можем хотя бы косвенно повлиять на умение родителей не только воспитывать достойное будущее поколение нашей страны, но и разрешать семейные конфликты, передавая социально-значимые ценностные установки своим детям.

Если мы повлияем на установки, то есть, на мышление людей, то сможем повлиять и на ситуацию в целом. А значит, таким образом, мы снижаем риски дестабилизирующих факторов, которые приводят к нарушениям поведения и снижают учебную мотивацию подрастающего поколения.

Надёжным результатом грамотно выстроенной работы с родителями (законными представителями) станет объединение семьи и школы в вопросах воспитания.

## Литература

1. Абрамова, Г.С. Психология развития и возрастная психология :

учебник для вузов и ссузов. - Изд. испр. и перераб. - Москва : Прометей, 2018. – 705 с,
2. Адлер А. Воспитание детей / Пер. с англ. А.А. Валеева, Р.А. Валеевой. – М.: Издательская группа «Альма Матер», 2022. – 201 с.
3. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. — М.: Айрис-пресс, 2012. — 576 с.
4. Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференционно-информационный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
5. Дармодехин, С.В. Семья в системе социальных отношений современного общества [Текст]. - Москва : ФГНУ "Ин-т семьи и воспитания" РАО, 2014. - 183 с.
6. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2004. — 255 с.
7. Дольто Ф. На стороне ребёнка: Авторитетные детские психологи. / пер. с фр. Е. В. Баевской, О. В. Давтян; предисл. М. М. Безруких - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. - 717 с.
8. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 166 с.
9. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогеберидзе, О. В. Солнцевой. - Спб.: Питер, 2013. - 464 с.
10. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с.
11. Ильинский И. М. Воспитание жизнеспособных поколений // Знание, Понимание, Умение. - 2006.
12. Кульневич, С.В. Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. - Ростов-на-Дону, 1997. - 441 с.
13. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 459 с.
14. Мудрик, А.В. Социальная педагогика. - 8-е изд., испр. и доп. - Москва : Академия, 2013. – 239 с.
15. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р)
16. Таланчук, Н.М. Воспитательная работа мастера профтехучилища / Н. М. Таланчук. - Киев : Вища шк., 1986. – 85 с.
17. Уэбстер-Стреттон, К., Герберт, М. Проблемные семьи – проблемные дети. Работа с родителями : процесс сотрудничества / К. Уэбстер-Стреттон, М. Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2 / Сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. – М. : Языки славянской

культуры : Знак. – 720 с.
18. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: - М.: Академический Проект; Трикста,2010. – 720 с.
19. Эриксон Эрик Детство и общество. – СПб.: Питер, 2020. – 448 с.

© Лангинен А.А., 2025

УДК 159.9

***Очеретина Юлия Андреевна,***
педагог-психолог,
Государственное бюджетное учреждение
центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
Выборгского района,
Россия, Санкт-Петербург,
rmo-vibor@yandex.ru
***Фролова Наталия Богдановна,***
педагог-психолог,
Государственное бюджетное учреждение
центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
Выборгского района,
Россия, Санкт-Петербург,
rmo-vibor@yandex.ru

# ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ

**Аннотация**. В статье рассматриваются вопросы организации работы педагога-психолога с обучающимися детьми иностранных граждан (детьми-мигрантами) с учетом их социокультурных и языковых особенностей. Представлен опыт работы ГБУ ЦППМСП Выборгского района. Приводится ряд психологических особенностей детей-мигрантов, отличающих их от детей, которые обучаются в родной культуре и на родном языке. Ставится вопрос о создании единой комплексной программы адаптации и интеграции этих детей в образовательнгом пространстве.

**Ключевые слова:** дети-мигранты, социокультурные и языковые особенности, психологическое сопровождение.

***Ocheretina Yulia Andreevna,***
educational psychologist,
State budgetary institution
center of psychological, pedagogical,

medical and social assistance
of Vyborg district,
Russia, Saint Petersburg,
rmo-vibor@yandex.ru
***Frolova Natalia Bogdanovna,***
educational psychologist,
State budgetary institution
center of psychological, pedagogical,
medical and social assistance
of Vyborg district,
Russia, Saint Petersburg,
rmo-vibor@yandex.ru

# FEATURES OF THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST WITH MIGRANT CHILDREN

**Abstract**. The article considers the issues of organizing the work of a teacher-psychologist with studying children of foreign citizens (migrant children) taking into account their socio-cultural and linguistic characteristics. The experience of the State Budgetary Institution Center for Pedagogical and Medical Support of the Vyborg District is presented. A number of psychological characteristics of migrant children are presented, distinguishing them from children who are educated in their native culture and native language. The question of creating a single comprehensive program for the adaptation and integration of these children in the educational space is raised.

**Key words:** migrant children, socio-cultural and linguistic characteristics, psychological support, the work of a teacher-psychologist with migrant children.

В условиях, происходящих в современном мире, наблюдается активизация миграционных процессов.

В образовательные учреждения России приезжают мигранты из разных стран, среди которых есть те, кто не в полной мере владеет русским языком. У детей из семей мигрантов в связи с этим могут возникать специфические трудности, которые зачастую приводят к их социальной и психологической дезадаптации.

К этому добавляется еще и то, что дети-мигранты могут испытывать беспокойство и напряжение, связанные с потерей привычного окружения и близких людей [5].

Очевидно, что недостаточное владение языком в начале обучения создаёт трудности в общении с окружающими. Это приводит к коммуникативным неудачам, временной изоляции в классе и различным неприятностям.

Дети-мигранты, в отличие от детей, которые учатся на родном языке, не имеют возможности получения помощи от родителей, так как взрослым самим нужна помощь, и в адаптации, и в освоении русского языка [1].

При этом следует отметить, что дети иностранных граждан представляют собой разнообразную группу, поскольку они отличаются по различным признакам - по социально-экономическому положению их семей, по уровню образования родителей, по их миграционному статусу и другим характеристикам.

Процесс адаптации требует от детей затраты значительных внутренних ресурсов — интеллектуальных и эмоциональных [5].

Ещё одна серьёзная проблема, с которой сталкивается такой ребёнок, — это его эмоциональное отношение к самому себе. Он быстро осознаёт свою непохожесть на других детей в классе. Играют роль и другой язык, и другая одежда, и другие традиции. Ребёнок может стесняться своих родителей с их акцентом, своего дома с его укладом [1].

Учителя могут сталкиваться с трудностями организационного характера, которые непосредственно влияют на весь процесс обучения. Когда в класс приходит ребенок-мигрант, это меняет атмосферу в классе, и не всегда это положительно сказывается на общей успеваемости детей [3].

Основным механизмом выработки и реализации индивидуальной стратегии сопровождения детей иностранных граждан является психолого-педагогический консилиум, одна из задач которого состоит в выявлении трудностей в освоении детьми образовательных программ, особенностей их развития, социальной адаптации и поведения. Все это необходимо знать для последующего принятия решений по организации психолого-педагогического сопровождения [2].

С целью обеспечения благоприятной адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении в ГБУ ЦППМСП Выборгского района разработан пакет диагностических материалов для обучающихся начальной школы.

Пакет представляет собой собрание диагностических заданий по выявлению уровня владения русским языком, набор психодиагностических методик, направленных на определение личностных особенностей, адаптивных способностей, познавательного развития, особенностей взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Проводится определение уровня владения русским языком.

Целесообразно провести обследование - как в индивидуальном, так и в групповом формате при активном использовании метода наблюдения.

На индивидуальном занятии учитель-логопед определяет уровень понимания языка, уровень разговорной речи. Педагог-психолог может присутствовать на занятии с целью наблюдения.

Психологическая диагностика возможна при базовом владении русским языком: ребенок понимает обращенную к нему речь, адекватно реаги-

рует на инструкцию, может понятно объясниться. Инструкции к заданиям для обучающегося при этом упрощаются.

Определение особенностей взаимодействия со сверстниками и взрослыми целесообразно проводить в рамках группового занятия. С этой целью в ГБУ ЦППМСП Выборгского района разработано диагностическое групповое занятие, которое включает задания на взаимодействие одноклассников, а также задания на зрительное восприятие, оптико-пространственные представления.

На основании результатов диагностической работы в общеобразовательных организациях можно проводить работу по адаптации детей-мигрантов в различных форматах, например:

- организовывать групповые занятия по изучению русского языка как иностранного,
- вести дневники наблюдений, в которых фиксируются индивидуальные маршруты работы с учениками и отслеживается эффективность этой работы,
- разрабатывать программы внеурочной деятельности и дополнительного образования, направленные на формирование социального опыта учеников, адаптацию к нормам образовательной среды и создание у них позитивного восприятия микро- и макроокружения.
- проводить мероприятия для родителей (законных представителей),
- организовывать регулярные мероприятия для учеников, способствующие их социальной адаптации, например, акции, конкурсы рисунков, фестивали и уроки толерантности; в этих мероприятиях могут участвовать все ученики общеобразовательных учреждений

Необходимо уделить внимание организации информационно-методической поддержки учителей, работающих с детьми-мигрантами.

Для этого следует определить цели и задачи на предстоящий учебный год, а также спланировать соответствующую деятельность [5].

Социокультурная адаптация детей-мигрантов в общеобразовательной среде будет успешна при создании особой единой комплексной программы адаптации и интеграции детей, включающей в себя:

- психолого-педагогическое, языковое и социокультурное направления; формирование учебной мотивации и положительного эмоциональное отношения к одноклассникам,
- установление благоприятной позитивной связи детей мигрантов с новой средой;
- определение социально-психологических особенностей межэтнических взаимоотношений при миграции как первостепенной проблемы в работе социального педагога;
- обеспечение целенаправленной и систематической работы педагогов в сотрудничестве с психологами и социальными педагогами [4].

## Литература


1. Маммедли И. М. Некоторые психологические особенности адаптации детей-мигрантов // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. - 2007. №6. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-psihologicheskie-osobennosti-adaptatsii-detey-migrantov (дата обращения: 08.10.2024).
2. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по организации обучения детей иностранных граждан и детей-инофонов, адаптации и психолого-педагогического сопровождения / С.Л. Суворова, В.А. Ханин. – СПб.: СПб АППО имени К.Д. Ушинского, 2022. – 39 с.
3. Портнова Т. В. Интеграция и адаптация детей-мигрантов через образование // Мир науки. Педагогика и психология. - 2017. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-i-adaptatsiya-detey-migrantov-cherez-obrazovanie (дата обращения: 08.10.2024).
4. Тимакова А.Ю. Актуальные проблемы социокультурной адаптации детеймигрантов к условиям общеобразовательной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т.11. - С. 1566-1570.
5. Ушева Т.Ф., Мункоева Н.А. Социальная адаптация детей-мигрантов в общеобразовательной школе // Russian Journal of Education and Psychology. - 2019. №8. – 48 с. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-detey-migrantov-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 08.10.2024)].


© Очеретина Ю.А., Фролова Н.Б., 2025

УДК 159.9:37

***Серов Иван Николаевич,***
аспирант,
кафедра психологии
государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования им. К.Д. Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
ivan@serovspb.ru.

# ПОДКАСТ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОМОГАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию подкаста как ресурса для профессионального роста помогающих специалистов в образовательной сфере. Рассматриваются особенности использования подкастов в контексте профессионального сообщества, их влияние на развитие компетенций педагогов и психологов. Научная новизна заключается в анализе возможностей подкастов как средства непрерывного обучения и поддержки профессионалов в условиях дистанционного взаимодействия.

**Ключевые слова:** профессиональное сообщество, профессиональное развитие, подкасты, образование, помогающие специалисты.

***Serov Ivan Nikolaevich,***
postgraduate student,
Department of Psychology,
State Budgetary Institution
of Additional Professional Education
St. Petersburg Academy of Postgraduate
Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
ivan@serovspb.ru.

## PODCAST AS A RESOURCE FOR PROFESSIONAL COMMUNITIES TO ENHANCE HELPING PROFESSIONALS IN EDUCATION SYSTEM

**Abstract.** The article explores podcasts as a resource for professional development among helping professionals in education. It examines the specific features of using podcasts within professional communities and their impact on teachers' and psychologists' competencies. The scientific novelty lies in analyzing the potential of podcasts as a tool for continuous learning and support for professionals in remote interaction settings.

**Keywords:** professional community, professional development, podcasts, education, helping professionals.

Современные условия образовательной деятельности в России требуют от специалистов в области образования постоянного обновления знаний и совершенствования своих профессиональных навыков.

Одним из инструментов, который может способствовать профессиональному развитию, являются подкасты [3].

Подкасты представляют собой аудиопрограммы, доступные в режиме онлайн, которые могут содержать интервью, лекции, обсуждения и другие формы передачи информации.

Подкасты становятся все более популярными среди различных профессиональных групп, включая педагогов и помогающих специалистов, таких как школьные психологи и социальные педагоги.

Цель нашей работы состоит в том, чтобы исследовать потенциал подкастов как ресурса для профессионального роста помогающих специалистов в образовательных учреждениях.

Рассмотрим, каким образом подкасты могут поддерживать профессиональное сообщество, а также какие преимущества они предоставляют для непрерывного обучения и обмена опытом между специалистами.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к анализу подкастов как инструмента профессионального развития в рамках образовательного процесса. Несмотря на то, что существует множество исследований, посвященных использованию цифровых технологий в образовании, изучение роли подкастов в профессиональном развитии помогающих специалистов остается недостаточно освещенной темой.

Для достижения поставленных целей было проведено качественное исследование, включающее обзор литературы по теме, анализ существующих подкастов, ориентированных на образовательный сектор. Были проанализированы данные о содержании подкастов, их тематике, формате и целевой аудитории.

Подкасты обладают рядом уникальных характеристик, которые делают их привлекательными для использования в профессиональном сообществе педагогов [2].

Во-первых, они позволяют специалистам получать актуальную информацию в удобное для них время и в удобном для них месте. Это особенно важно для тех, кто работает в условиях ограниченного времени и ресурсов.

Во-вторых, подкасты обеспечивают возможность прямого общения с экспертами и коллегами, что способствует обмену опытом и знаниями.

Далее дадим характеристику «помогающим специалистам» в системе образования.

«Помогающие специалисты» в системе образования — это профессионалы, чья работа направлена на поддержку учащихся, педагогов и других участников образовательного процесса. Эти специалисты оказывают помощь в решении личных, социальных, эмоциональных и академических проблем, возникающих у детей и подростков в процессе обучения.

К основным категориям помогающих специалистов относятся: школьные психологи, социальные педагоги, логопеды, дефектологи, педагоги-психологи и другие.

Эти специалисты играют важную роль в создании благоприятной образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности каждого ребенка. Они взаимодействуют друг с другом, а также с учителями, родителями и администрацией школ, обеспечивая комплексный подход к решению проблем, связанных с обучением и воспитанием детей.

Использование подкастов позволяет помогающим специалистам расширять свои знания и навыки, повышать квалификацию и улучшать качество предоставляемых услуг.

Анализ показал, что подкасты способствуют формированию у слушателей критического мышления, развивают коммуникативные навыки и помогают лучше понимать потребности клиентов.

Кроме того, подкасты стимулируют рефлексию и самоанализ, что является важным аспектом профессионального роста [4].

Рассмотрим на конкретных примерах, как подкасты могут оказывать значительное влияние на профессиональное развитие помогающих специалистов в системе образования благодаря нескольким ключевым преимуществам.

Существуют специализированные подкасты, посвящённые последним тенденциям в психологии, дефектологии, логопедии и социальной педагогике.

Например, подкаст «Психологический ликбез», в котором ведущие приглашают экспертов для обсуждения современных методов диагностики и коррекции поведенческих расстройств у детей.

Такой формат позволяет слушателям узнавать о новейших исследованиях и методиках без необходимости посещать семинары или читать научные журналы.

В подкасте «Школа будущего» регулярно публикуются выпуски, где помогающие специалисты делятся своими кейсами и успехами в работе с учениками.

Например, социальный педагог рассказывает о своём опыте работы с детьми из неблагополучных семей, делится методами мотивации и вовлечения таких детей в учебный процесс. Другие специалисты могут использовать этот опыт в своей практике, адаптируя его под свои нужды.

Стоит отметить, что выпуски подкастов часто включают практические советы и рекомендации по улучшению навыков коммуникации, управления конфликтами, организации учебного процесса и другим аспектам работы помогающего специалиста.

Например, в подкасте «Мастерство учителя» рассматриваются техники активного слушания и невербальной коммуникации, важные для школьных психологов и социальных педагогов.

Дополнительно хочется подчеркуть важность формирования профессионального сообщества помогающих специалистов, внутри которого бы сами педагоги поддерживали друг друга в сложных рабочих ситуациях.

Некоторые подкасты устраивают сессии вопросов и ответов, где слушатели могут задавать вопросы ведущим или приглашенным экспертам [5].

Это создаёт платформу для диалога и обмена мнениями, что особенно ценно для специалистов, работающих в удалённых регионах или небольших школах, где нет возможности для регулярного личного общения с коллегами.

В ходе исследования были выявлены примеры успешного использования подкастов для развития профессиональных навыков помогающих специалистов в системе образования.

Существуют подкасты, где обсуждаются актуальные вопросы педагогической практики помогающих специалистов, способствующие их профессиональному росту.

Такие проекты способствуют укреплению профессионального сообщества и повышению уровня взаимопонимания между специалистами.

В завершение стоит дополнительно отметить, что подкасты являются эффективным инструментом для профессионального развития помогающих специалистов в системе образования [1].

Подкасты предоставляют доступ к актуальной информации, поддерживают общение внутри профессионального сообщества и способствуют непрерывному обучению.

Однако для максимального использования потенциала подкастов необходимо дальнейшее исследование их влияния на профессиональную деятельность и разработку рекомендаций по созданию и распространению качественных образовательных подкастов.

## Литература


1. Васильева Ю.В., Степанова О.Ю. Цифровые инструменты повышении квалификации педагогов // Современные информационные технологии в образовании. 2021. № 17(3). - С. 51-60.
2. Фролов В.П., Смирнов Д.С. Подкасты как средство повышения квалификации учителей // Образование и наука. 2018. № 20(6). - С. 53-67.
3. Иванов А.А., Петров Б.Б. Использование цифровых технологий в образовании // Вестник Московского университета. Серия 19. Психология. 2020. № 4.- С. 23-34.
4. Сидорова М.В., Козлова Н.Н. Профессиональное развитиепедагогов в условиях цифровизации // Педагогика. 2019. № 10. - С. 45-52.
5. Jones S., Smith T. Podcasts in Teacher Professional Development: A Review of the Literature // Journal of Educational Technology & Society. 2017. Vol. 20(3).- Pp. 17-28.


© Серов И.Н., 2025

## ЧАСТЬ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СОПРОЖДЕНИЯ В ДОУ

УДК 159.9:37

***Бардиер Галина Леонидовна,***
доктор психологических наук,
профессор кафедры культурологи
Невского института языка и культуры,
доцент кафедры психологии
Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования им. К.Д. Ушинского,
Санкт-Петербург, Россия,
galinabardier@yandex.ru

# НЕЙРООТЛИЧНЫЕ ДЕТИ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ, РАЗВИТИЕ

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы, возникающие в обществе в связи с ростом количества нейроотличных детей, предлагаются гипотезы лежащих в основе нейроотличий механизмов работы головного мозга и определяются основные перспективные направления психологической поддержки таких детей в плане их социализации, социо-культурной адаптации и плодотворного включения в образовательную среду наряду с нейротипичными детьми.

**Ключевые слова:** нейроотличные и нейротипичные дети, феноменология, классификация и диагностика нейроотличий, стигматизация, психологическая поддержка, профессиональная подготовка педагогов и педагогов-психологов к работе с нейроотличными детьми.

***Bardier Galina Leonidovna,***
Doctor of Psychology,
Professor of the Department of Cultural Studies
Nevsky Institute of Language and Culture,
Associate Professor of the Department of Psychology
St. Petersburg Academy of Postgraduate
Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky,
St. Petersburg, Russia,
galinabardier@yandex.ru

# NEURODIVERGENT CHILDREN: PROBLEMS, PROSPECTS, DEVELOPMENT

**Abstract.** The article discusses the problems arising in society in connection with the growth of the number of neurodivergent children, proposes hypotheses of the mechanisms of brain functioning underlying neurodiversity, and defines the main promising areas of psychological support for such children in terms of their socialization, socio-cultural adaptation and fruitful inclusion in the educational environment along with neurotypical children.

**Key words:** neurodivergent and neurotypical children, phenomenology, classification and diagnostics of neurodiversity, stigmatization, psychological support, professional training of teachers and educational psychologists to work with neurodivergent children.

«Нейроотличный» — это термин, описывающий людей, чьи когнитивные функции, способы мышления и обработки информации не соответствуют общепринятым стандартам. Причем, это не диагноз, а скорее описание способа функционирования мозга [2,11,14,15].

Однако надо заметить, что общество большей своей частью не готово к такому разнообразию. В особенности это касается обывателей и консерваторов. Нейроотличным людям приходится сталкиваться с непониманием, стигматизацией и дискриминацией.

А если нейроотличие – это характерная особенность ребенка, то такому ребенку в мире консерваторов и обывателей приходится трудно.

В процессе адаптации к детсадовской и далее – к школьной жизни такие дети оказываются в условиях традиционной системы образования и испытывают трудности учебного, коммуникативного, индивидуально-психологического характера.

А таких детей в современных образовательных организациях в настоящее время, как показывают исследования, уже довольно много [3, 13]. И число их растет.

Поскольку ни общество, ни система образования пока к таким детям только присматриваются, говорить о нейроотличности важно – и для повышения осведомленности, и для преодоления стигмы, и для создания более инклюзивного общества.

Не исключено, что отношение к таким детям будет меняться примерно в той же логике, в которой менялось отношение психологов к детям, у которых обнаруживались признаки клипового мышления [10].

В той же логике должно меняться и отношение специалистов в области образования к инклюзии.

Например, судя по позитивному опыту Англии, в инклюзивное сообщество входят не только дети-инвалиды, но и дети, которых можно отне-

сти к школьным меньшинствам. Это и дети группы риска, и дети из семей мигрантов, и, вероятно, нейроотличные дети.

Почему же так важно сейчас говорить о нейроотличности?

Во-первых, потому, что нейроотличность — это не отклонение, а вариация. Это всего лишь напоминание о том, что человеческий мозг — это сложная и многогранная система, которая может функционировать поразному [7, 12].

Во-вторых, потому что нейроотличные люди — это не «сломанные» или «дефектные», это просто люди, чей мозг работает иначе. А если говорить о детях, то это отнюдь не обучающиеся коррекционных школ. Если их мозг работает иначе, то вероятно надо с ними заниматься не коррекционной педагогикой и психологией, а искать, разрабатывать и применять иные, новые технологии работы.

Наконец, в-третьих, всегда, в особенности специалистам помогающих профессий, важно помнить, что каждый человек уникален, и его особенности не должны рассматриваться как недостаток. Мы должны стремиться к созданию общества, в котором все люди чувствуют себя принятыми и ценными. И это может быть только такое общество, которое будет основано на уважении, понимании и принятии разнообразия.

Феноменология нейроотличных людей, в особенности детей, весьма разнообразна. Их когнитивные возможности (в частности, интеллект) соответствуют общепринятым нормам, но их мозг осуществляет когнитивные функции не так, как ожидается большинством.

Сам термин «нейроотличие» (или «нейродивергентность») был в научный мир введен Дж. Зингер [15]. Ею же была представлена и классификация людей, обладающих иными механизмами функционирования мозга.

Эта классификация включает наиболее распространенные в наше время «неврологические диагнозы», которые уже стало привычным ставить многим детям.

По этой классификации в число нейроотличных попадают дети с:

- синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ),
- расстройством аутистического спектра (РАС),
- нарушением обработки сенсорной информации (НОСИ) [1, 9],
- синдромом Туретта, который включается в состав проявлений обсессивно-компульсивного расстройства (ОКР) [2, 5].

И завершает этот перечень то, что пугает всех педагогов, а Р.Дэвис [6] назвал даром – дислексия со всеми ее возможными связующими звеньями – дисграфией, дискалькулией, диспраксией и, в целом – дезориентацией.

При этом, как пишет автор книги о нейроотличиях П.Ампе [2], нейроотличный человек может обладать признаками нескольких из перечисленных вариантов.

А специалист по консультированию детей с СДВГ Владимир Пугач [16] связывает эту симптоматику с тем фактом, что, по его наблюдениям,

мозг этих детей не прошел стадию латерализации, то есть, у них мозг «работает» по аналогии с двухъядерным компьютером. Такие дети есть и называют их амбицеребралами [3].

По этому поводу можно сделать короткое отступление и отметить, что природе такой феномен амбицеребральности известен: примерно так, двуполушарно, устроен мозг дельфинов, причем, это отклытие сделано нашими отечественными учеными, работающими с дельфинами в Утрише (регион Анапы) [4].

Стоит добавить, что в современном научном мире латеральный двуполушарный механизм работы мозга время от времени проблематизируется [8].

Включение СДВГ, дислексии, дискалькулии, синдрома Туретта и других состояний в понятие «нейроотличность» подчеркивает, что все эти состояния являются частью спектра вариаций в функционировании нервной системы. Это помогает преодолеть стигму, связанную с этими состояниями, и создать более понимающее и принимающее общество.

Нам представлется, что в научном плане для исследования нейроотличных детей важно утвердить методологическое положение о том, что эти дети не являются объектами коррекционной работы. И это, несмотря на то, что их необычность и трудности обучения могут ввести в заблуждение даже опытного педагога.

С другой стороны, они не являются нейротипичными (то есть, ресурсы и возможности у них другие, возможно, не совпадающие с традиционными педагогическими требованиями).

На концептуальном уровне мы предлагаем рассматривать три нетипичных механизма работы мозга как основу нейроотличной симптоматики:

- амбицеребральность – как основу СДВГ,
- нарушение обработки сенсорной информации – как основу симптоматики ОКР
- и в качестве гипотезы предположить, что в основе РАС лежит какой-то еще не изученный механизм работы не так давно открытых физиологами «зеркальных клеток» (гипотезы о том, что именно с работой этих клеток связан аутизм в научных статьях опубликованы).

Дислексия-дисграфия-дискалькулия-диспраксия-дезориентация (5Д) – это уже вторично, когда перечисленные выше проявления нейроотличий сталкиваются с требованиями и ожиданиями, ориентированными на нейротипию.

В плане перспектив жизнеобустройства нейроотличных детей можно обозначить следующее:

- амбицеребральность ребенка с СДВГ с психологической точки зрения функционирует не сукцессивно (последовательно), как это ожидалось бы

от доминантности левого полушария, а симультанно (одновременно), то есть, такой ребенок может эффективно работать с большими информационными потоками, а если его мышление носит клиповый характер, то он сможет одновременно (даже параллельно) усваивать большие объемы информации и даже выполнять одновреименно два разных задания…

- многовариантность, характерная для проявлений ВКР может быть хорошим ресурсом для формирования дивергентного (расходящегося) мышления, которое в будущем, возможно, будет востребовано в большей степени, чем конвергентное (одновариантное, сходящееся) мышление…
- симптоматика РАС дает надежды на то, что в будущем стратегии универсализма, характерные не только для детей с РАС, но и для не тяжелых форм аутизма (например, для синдрома Аспергера), станут более выигрышными по сравнению со стратегиями партикуляризма…

В качестве выводов наметим ряд положений, которые можно расценивать и как пожелания, и как рекомендации.

1. Важно понимать, что нейроотличность – это не болезнь, а особенность.
2. Нейроотличность не нужно исправлять или лечить, а нужно принимать и ценить.
3. Нейроотличные люди вносят свой уникальный вклад в мир, обладая особыми талантами и способностями. Они могут быть выдающимися художниками, музыкантами, учёными и изобретателями.
4. Важно повышать осведомленность о нейроотличности, создавать инклюзивную среду и поддерживать людей, чей мозг функционирует иначе.
5. В научно-практическом плане необходимо серьезно задуматься над стратегиями, методами и методиками, программами обучения нейроотличных детей с тем, чтобы использовать их возможности, а не травмировать их нейротипичными требованиями; важно также уделять особое внимание подготовке и повышению квалификации педагогических кадров, работающих в системе образования с такими детьми.

## Литература


1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. - 2-е изд. - Москва : Теревинф, 2010. - 268 с.
2. Ампе П., Раммант Э. Нейроотличные. – М.: ООО «Альпина Паблишер», 2024. – 163 с.
3. Бардиер Г.Л., Кравченко А.Р., Фадеева Ю.В. Нейропсихологические особенности современных младших школьников. \ Modernity: человек и культура. Сборник материалов XXIII межвузовской научной конференции. - Отв. редактор В.А. Егоров. - Санкт-Петербург, 2021. - С. 7-14.
4. Быть дельфином. – [Ред.-сост. Ващенко Б., Чернявский Г.]. Изд. Евгений Абрамов. – 2014.- 160 с.

5. Вег Аллен. Услышать и остановиться. Терапевтические истории для лечения обсессивно-компульсивного расстройства. – СПб.: Питер, 2020. – 208 с.
6. Дэвис Р. Дар дислексии. - https://waldorfsamara.ru/Book/dehvis_r-dar_disleksii.pdf (дата обращения 10.12.2024).
7. Как работает ваш мозг. / под ред. К.Уилльямс.- пер. с англ. – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 256 с.
8. Косслин С.М., Миллер Дж.У. Два игрока на одном поле мозга. – Москва : Издательство «Э», 2016. - 104 с.
9. Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. – Пер. с англ. – СПб: Издательство «Редактор», 2012. – 396 с.
10. Микляева А.В., Безгодова С.А. "Клиповое мышление" в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 5. - С. 223-227.
11. Панарина В. Что такое нейроотличность и как с ней жить. Может ли нестандартное поведение быть вариантом нормы, а не патологией. - https://journal.tinkoff.ru/neurodivergent/ (дата обращения 03.01.2025).
12. Питтмен К.М., Янгс У.Х. Перепрограммируйте свой мозг с ОКР. – М.: Изд. Весь, 2023. – 304 с.
13. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.
14. Coates, S. (2022). Neurodiversity in the Voice Studio, Clinic, and Performance Space: Using a Neurodiversity Affirming Lens to Build More Inclusive Spaces for Singers. Part 1, Current Understanding of Neurodiversity. *Journal of Singing*, *79*(2), 213–219. - https://doi.org/10.53830/vhsx6387 (дата обращения 12.01.2025)
15. Singer Judy. NeuroDiversity: The Birth of an Idea. - Kindle Edition, 2nd edition (3 July 2016). - 98 pages.
16. https://indigo-papa.ru/node/2. - Сайт Владимира Пугача (дата обращения 10.12.2024).

© Бардиер Г.Л., 2025

УДК 101.3

***Гецман Екатерина Андреевна,***
педагог-психолог,
Государственное учреждение образования
«Дошкольный центр развития ребенка «Солнышко»,
Республика Беларусь, Слуцк,
БГПУ имени Максима Танка,
Республика Беларусь, Минск,
y_getsman@mail.ru

# ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СЕМЬЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДОШКОЛЬНИКА. РОЛЬ ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности трансформационных процессов в семье и их влияние на психологическое благополучие дошкольника. Рассмотрена роль психолога в учреждении дошкольного образования. Докладываются результаты исследования, проведенного среди детей дошкольного возраста. Исследование показало, что, несмотря на общий положительный фон взаимоотношений с членами семьи, у современных детей имеет место проявление негативных эмоций, связанных с семейной ситуацией.

**Ключевые слова:** трансформационные процессы, семья, психологическое благополучие, дошкольник, роль психолога.

***Getsman Ekaterina Andreevna***,
teacher – psychologist,
state educational institution
“Preschool Child Development Center “Solnyshko”,
Belarus, Slutsk,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank,
Belarus, Minsk,
y_getsman@mail.ru.

# TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN THE FAMILY AND THEIR IMPACT ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A PRESCHOOLER. THE ROLE OF A PSYCHOLOGIST IN PRE-SCHOOL EDUCATION

**Abstract.** The article reveals the features of transformational processes in the family and their impact on the psychological well-being of a preschooler. The role of a psychologist in the institution of preschool education is considered. The results of a study conducted among preschool children are reported. The study showed that, despite the overall positive background of relationships with family members, modern children experience negative emotions related to the family situation.

**Keywords:** transformational processes, family, psychological well-being, preschool children, the role of a psychologist.

Семья, несмотря на ее видимую социально-психологическую устойчивость, также как и иные социальные институты, поддается трансформационным процессам.

В исследованиях О.В. Кучмаевой [4], Е.К. Погодиной [5], Б.А. Санглибаевой [6] отмечено, что трансформация семейных отношений подразумевает отказ от многодетности в пользу одного, иногда двух детей, перенос обязанностей одного родителя на другого под видом разделения данных обязанностей.

Трансформация также подразумевает постановку на первое место собственного благополучия в угоду благополучия семьи и даже ребенка.

Так происходит когда один или оба супруга (в бикарьерных семьях) стремятся достичь высот на профессиональном поприще, а воспитание ребенка делегируют старшим поколениям (бабушкам, дедушкам), чужим людям (педагогам, няням) [3].

В таких случаях можно рассматривать современные трансформационные тенденции в семейных отношениях как фактор, оказывающий негативное влияние на психологическое благополучие ребенка.

Под психологическим благополучием будем понимать состояние внутренней гармонии, удовлетворенности собой и своей жизнью.

Психологическое благополучие ребенка-дошкольника в психологических исследованиях Л.В. Арамачевой [1], А.М. Зинатуллиной [2], И.Ю. Ивановой [3] рассматривается как предпосылка его психологического здоровья.

Сохранение и укрепление психологического здоровья детей становится в настоящее время все более значимой проблемой, поскольку в процессе становления личности дошкольник часто встречается с такими ситуациями, которые могут стать для него травмирующими.

Эти стрессовые ситуации непосредственно оказывают воздействие на психику детей и часто стимулируются социальными условиями, в том числе неблагоприятным опытом общения с близкими взрослыми (родителями, стремящимися к трансформации своей жизни) [1].

Проведя исследование среди детей дошкольного возраста, мы установили, что, несмотря на общий положительный фон взаимоотношений с членами семьи, у современных детей имеет место проявление негативных эмоций, связанных с семейной ситуацией, общением с близкими взрослыми – дети ярко проявляют эмоцию тревоги, испытывают чувство дискомфорта, связанного с недостатком внимания со стороны родителей.

Полученные в исследовании данные подтверждаются комментариями детей: «Мы редко все вместе собираемся, только, когда у кого-то день рождения...»; «Папа меня ругает, а мама хвалит…», «Я редко вижу папу – он все время на работе». На вопрос: «Как вы проводите время, когда вся семья дома?» современные дети отвечают: «Занимаемся разными делами – мама готовит обед, папа смотрит телевизор, я играю». На вопрос: «С кем ты любишь

играть?» чаще можно услышать от ребенка: «Я сам играю», «Родителям некогда со мной играть».

Любой семейный конфликт несет в себе изменения в поведении родителей, а те, в свою очередь, негативно влияют на подсознательном уровне на эмоциональное самочувствие своих детей.

В дошкольном возрасте дети, не имея возможности понять глубинные причины ссор родителей, часто испытывают чувство вины, тревогу, беспомощность.

Проведя анализ эмоционального отношения дошкольников к членам своей семьи, мы вывили ряд закономерностей:

- – наиболее выражено эмоционально положительное отношение дошкольников к маме: «Этого человека я люблю», «Я часто рассказываю этому человеку свои секреты», «Этот человек меня любит», «Этот человек самый добрый, хороший»;
- – отношение к отцу часто связано с негативными эмоциями и чувствами детей: «По этому человеку я скучаю», «Этот человек всегда все запрещает мне»; полученные результаты можно объяснить тем, что отец в современной семье часто выступает как воплощение силы, авторитета, его задачей является содержание и защита семьи - таким образом, он часто отдален от ребенка и взаимодействует с ним ситуативно. При этом отцу свойственен авторитарный стиль воспитания, что может вызывать эмоциональный дискомфорт ребенка;
- – отношение детей к бабушке и дедушке в целом эмоционально положительное; в семьях с дошкольниками традиционные роли бабушки и дедушки связаны с заботой о детях пока родители на работе - бабушки и дедушки расширяют социальный кругозор ребенка, который благодаря им выходит из тесных семейных рамок и приобретает непосредственный опыт общения со старшими людьми;
- – отношение дошкольников к братьям и сестрам, в основном, эмоционально положительное; содержание детских высказываний в целом похоже на высказывания о матери: «Этого человека я люблю», «Я часто рассказываю этому человеку свои секреты», «Этот человек всегда веселый», «Этот человек часто играет со мной».

Полученные результаты исследования показали необходимость психологического просвещения родителей детей дошкольного возраста о влиянии взаимоотношений в семье на благополучие ребенка, которое выступает необходимым условием его общего психического развития и психологического здоровья.

Поэтому крайне важна в современном меняющемся мире роль психолога в учреждении дошкольного образования. Эта роль выступает в достаточно вариативном формате действования (психологом, педагогом-наставником, коучем, тьютором и др.) в связи с тем, что вектор консультативной (индивидуальной и групповой) работы достаточно широк.

Одним из значимых аспектов психологического взаимодействия в данном случае выступает последовательная, системная трансляция научно отрефлексированной информации для родителей. Это позволяет снизить риски когнитивных искажений в картине представлений о воспитании ребенка, скорректировать линии индивидуального саморазвития родителей (по запросам) и получать в полном объеме необходимую информацию об актуальном состоянии конкретной родительской семьи [2].

Таким образом, психолог учреждения образования должен учитывать в своей работе современные трансформационные процессы в семьях воспитанников, понимать, как такие процессы влияют на психологическое благополучие ребенка, и уметь ориентироваться на компетентностный подход, предлагая новейшие технологии/способы разрешения проблем.

Это обстоятельство позволяет оптимизировать детско-родительские отношения и снизить риски выбора неконструктивных/спонтанных решений в ситуации неопределенности и потребностного выбора.

## Литература

1. Арамачева Л.В. Психология семьи и семейное консультирование. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2020. - 164 с.
2. Зинатуллина А.М. Современные проблемы детства и психологическая помощь семье: методическое пособие. – М.: РИОР: ИНФРА-М, 2022. – 348 с.
3. Иванова И.Ю. Просветительская деятельность в дошкольном образовании: теоретические основы. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. - 196 с.
4. Кучмаева О.В. Трансформация института семьи и характеристики семейной политики / О.В. Кучмаева, О.Л. Петрякова // Системная трансформация общества. Брест : БрГТУ, 2013. Выпуск 10. - С. 98–103.
5. Погодина Е.К. Современная семья и перспективы ее развития в Республике Беларусь / Е.К. Погодина // Женщина. Общество. Образование. Минск: ЖИ «ЭНВИЛА», 2010. - С. 193–196.
6. Санглибаева Б.А. Преобразование роли института семьи как результат влияния информатизации / Б.А. Санглибаева // Информационное общество и духовная культура молодежи. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. - С. 138–141.

© Гецман Е.ПА., 2025

УДК 37.015.32

***Осипова Марина Витальевна***,
психолог, заведующий
отдел профилактики безнадзорности
несовершеннолетних №3,
СПБ ГБУ Центр социальной помощи семье и детям

Московского района,
Россия, Санкт-Петербург,
perlaitpsy@yandex.ru
***Пярлайтине Елена Николаевна***,
психолог,
отдел профилактики безнадзорности
несовершеннолетних №3,
СПБ ГБУ Центр социальной помощи семье и детям
Московского района,
Россия, Санкт-Петербург,
perlaitpsy@yandex.ru
***Рябинина Ирина Валерьевна***,
социальный педагог,
отдел профилактики безнадзорности
несовершеннолетних №3,
СПБ ГБУ Центр социальной помощи семье и детям
Московского района,
Россия, Санкт-Петербург,
perlaitpsy@yandex.ru
***Радинская Светлана Викторовна***,
специалист по социальной работе,
отдел профилактики безнадзорности
несовершеннолетних №3,
СПБ ГБУ Центр социальной помощи семье и детям
Московского района,
Россия, Санкт-Петербург,
perlaitpsy@yandex.ru

# ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье обобщается практический опыт психологической поддержки семей с детьми раннего возраста разных адресных групп, Раскрывается проблематика актуальности обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования и укрепления психического здоровья детей. Уделяется внимание значимости социально-психологического результата взаимодействия специалистов с семьями-участниками программы.

**Ключевые слова:** семья, актуальная поддержка, компетенция, значимый социально-психологический результат.

***Osipova Marina Vitalievna,***
psychologist, head of the

department for prevention of neglect
of minors No. 3,
SPB State Budgetary Institution
Center for Social Assistance to Families and Children
Moskovsky District,
Russia, St. Petersburg,
perlaitpsy@yandex.ru
Pyarlaytine Elena Nikolaevna,
psychologist,
department for prevention of neglect
of minors No. 3,
SPB State Budgetary Institution
Center for Social Assistance to Families and Children
Moskovsky District,
Russia, St. Petersburg,
perlaitpsy@yandex.ru
Ryabinina Irina Valerievna,
social educator,
department for prevention of neglect
of minors No. 3,
SPB State Budgetary Institution
Center for Social Assistance to Families and Children
Moskovsky District,
Russia, St. Petersburg,
perlaitpsy@yandex.ru
Radinskaya Svetlana Viktorovna,
social work specialist,
department of prevention neglect of minors No. 3,
SPB State Budgetary Institution
Center for Social Assistance to Families and Children
Moskovsky District,
Russia, St. Petersburg,
perlaitpsy@yandex.ru

## EFFECTIVE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN

**Abstract**. The article summarizes the practical experience of psychological support for families with young children of different target groups. It reveals the problematic of the relevance of providing psychological and pedagogical support to the family and increasing the competence of parents (legal representatives) in matters of development, education and strengthening the mental health of children.

Attention is paid to the significance of the socio-psychological result of the interaction of specialists with families participating in the program.

**Keywords:** family, relevant support, competence, significant socio-psychological result.

Семья – основа государства. Именно семья является составной единицей общества, она была и остаётся хранительницей человеческих ценностей, культуры, фактором стабильности и развития в нашем быстро меняющемся мире.

Исторический опыт показывает, что размытие границ социальных и личностных приводит к деградации общественных институтов, законов, на которые опирается общество. Психологическое, социальное благополучие семьи служит показателем цивилизованности государства.

Родитель по своей сути является главой семьи, а именно - социальной микро-группы, в которой происходит формирование и развитие ребенка. И пребывая в этой социальной роли, он несет повышенную ответственность за воспитание подрастающего поколения. Этим и обусловлена актуальность профессиональной психологической, социальной, образовательной поддержки семей из разных адресных групп, оказания им качественной помощи, в том числе, посредством своевременного межведомственного взаимодействия [7, 8].

Для полноценного и гармоничного развития младших членов семьи, качественного функционирования ячейки общества, многим молодым родителям необходима комплексная поддержка и профессиональное сопровождение со стороны государственных структур [7,8].

Поддержка в виде взаимодействия всех участников процесса играет также и важную роль в плане профилактики педагогической запущенности и социального сиротства [3].

Учреждения социального обслуживания населения в современных реалиях должны быть готовы к различным вызовам действительности, возможности не только вовремя адаптироваться к изменениям, но и предопределять потребности общества [5].

Центр социальной помощи семье и детям Московского района Санкт-Петербурга оказывает разные виды помощи неполным семьям, семьям участников СВО, семьям в трудной жизненной ситуации, многодетным семьям, семьям в которых воспитываются опекаемые дети. Семьям оказываются социально-правовые, социально-психологические, социально-педагогические услуги.

С 2009 года на базе площадки нашего Центра реализуется программа для семей с детьми раннего возраста.

Изначально, занятия по этой программе были нацелены на помощь молодым родителям из числа детей-сирот, которые сами не имели опыта взросления в «здоровых» семьях. Поскольку часто, они не представляли: «А что

собственно делать с ребенком!?», занятия были направлены на то, чтобы показать, научить как взаимодействовать с малышами в целом.

Со временем наша программа совместных игровых занятий родителей с детьми от 1,5 до 2 лет «Эники-Беники» поменялась, стала универсальной. Она носит как развивающий, так и профилактический характер.

Мы учитываем тот факт, что все семьи разные. Есть не только молодые семьи, одинокие родители, многодетные семьи. Есть родители, у которых, в том числе, переизбыток разноплановой информации, они стремятся «сделать все правильно», подвержены новомодным воспитательным методикам, которые могут не учитывать возрастных особенностей детей.

Преобразуя программу, мы опирались на представление о том, что первые годы жизни наиболее значимы для малышей, именно в этот период закладывается фундаментальный опыт, который будет далее способствовать полноценному развитию человека [9]. Родители – это самые первые и важные воспитатели своего ребенка.

К сожалению, не все мамы и папы осознают важность раннего этапа развития. В связи с этим актуальным представляется создание и реализация программ, помогающих родителям в совместных занятиях со своими детьми, обучаться грамотному взаимодействию с ребенком, заниматься с ним с учетом его психофизиологических закономерностей развития.

У детей раннего возраста быстрыми темпами развиваются сенсорные процессы, функции речи, разнообразные движения, эмоции [1]. Этому благоприятно способствует включение в развивающие занятия логоритмики – техники работы с детьми в игровом формате, который сочетает слова стихов или песен, различных движений, пальчиковой гимнастики, пластилинографии, дидактических и подвижных игр.

Перед родителями также стоит важная задача в этот период – создать условия для дальнейшей успешной адаптации ребенка в образовательном учреждении, когда ребенок делает «первые шаги» из относительно замкнутого мира семьи в мир широких социальных контактов, готовясь пойти в детский сад. Этому способствуют совместные игровые встречи с другими детско-родительскими парами [2].

Присутствие на занятии рядом с малышом родителя, в большинстве случаев мамы, оказывает комплексное позитивное влияние на малыша, создает ощущение безопасности. Источником эмоционального и социального подтверждения деятельности ребенка выступает значимый для него взрослый. В то же время взрослый играет ведущую роль в процессе активации творческих, познавательных ресурсов ребенка.

В таком альянсе и взаимодействии возникает стимуляция запуска и развития (формирования) всех познавательных процессов, таких психических функций как речь, внимание, память.

Развивающая программа построена на основе личностно-развивающего и гуманистического принципов сотрудничества взрослого с ребенком при

профессиональном наставничестве специалистов, нацелена на оказание психолого-педагогической поддержки семьи и повышение родительской компетенции в вопросах развития, образования и укрепления психического здоровья детей.

Программа служит инструментом всестороннего развития ребенка, успешной социальной адаптации, помогает формированию благоприятного эмоционального контакта [6].

В процессе разработки программы мы ставили перед собой следующие задачи [10]:

- способствовать формированию у родителей умений и навыков грамотного взаимодействия с детьми;
- повышать психолого-педагогические компетенции родителей во взаимодействии с детьми раннего возраста;
- развивать воспитательные навыки родителей, поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях;
- обогащать чувственный опыт детей раннего возраста, формировать условия для дальнейшего умственного развития;
- развивать навыки коммуникации у детей, способствовать развитию интереса к действиям взрослых и сверстников, способствовать созданию благоприятных предпосылок для групповой сплоченности;
- способствовать развитию крупной моторики ребенка, побуждать осваивать различные виды движений [1, 2, 4, 9].

Ожидаемые результаты практического применения программы касаются как родителей, там и самих детей:

- повышение уровня психологических знаний родителей в вопросах взаимодействия с детьми;
- снижение объема воспитательных затруднений, повышение уровня самооценки и уверенности в своих силах у родителей;
- развитие у родителей навыков и умений грамотного взаимодействия с детьми раннего возраста;
- ребенок интересуется окружающими предметами и активно взаимодействует с ними; ребенок эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;
- ребенок стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;
- ребенок проявляет интерес к сверстникам, наблюдает за их действиями и подражает им, учится играть рядом со сверстниками, не мешая им;
- ребенок проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства.

• у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движений; малыш заинтересованно принимает участие в играх с доступным содержанием, простыми и легко запоминающимися движениями.[1, 2, 4, 9 ].

Содержание занятий программы отражает основные темы, которые позволяют ребенку раннего возраста в доступной форме познавать окружающий мир.

Каждое занятие носит комбинированный характер, что позволяет осуществлять разностороннее развитие ребенка и помогает избежать переутомления, так как маленький ребенок нуждается в более частой смене деятельности.

Групповой формат работы дает родителям, в свою очередь, возможность получить практические навыки и умения эффективного взаимодействия со своими детьми.

Программа совместных развивающих занятий психолога с детьми раннего возраста и их родителями реализуется в рамках кратковременного пребывания клиентов в Центре.

Основные методы реализации программы [4]:

- логоритмика;
- игровой метод: предметные и дидактические, подвижные игры;
- элементы арт-терапии.

Значимым социально-психологическим результатом занятий являются позитивные изменения в семьях с детьми раннего возраста.

При посещении занятий по программе родители вспоминают и расширяют свои знания в игровой сфере, что особенно важно, поскольку именно игра является ведущим видом деятельности у дошкольников.

Родители разносторонне раскрывают свой творческий потенциал, что позволяет раскрывать их новые ресурсы, направленные на продуктивное взаимодействие с малышом.

Родители также формируют и расширяют свой опыт коммуникации как с собственным ребенком, так и в группе, получая знания и повышая родительскую компетенцию.

У малышей активизируется процесс социализации, что облегчает протекание адаптации к первому в его жизни образовательному дошкольному учреждению.

В семьях, принимавших участие в нашей программе, отмечается обогащение детско-родительских отношений, что происходит за счет качественного совместного досуга при постоянной психологической поддержке специалистов.

## Литература

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. – М.: ТЦ Сфера, 2003. - 88 с.

2. Кремлякова А.Ю. Психологическое сопровождение детей с раннего возраста в ДОУ. - СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2013. – 96 с.
3. «Методики, технологии, практики социального обслуживания и социального сопровождения семей и детей»» под. ред. Костейчука О.В., науч. ред. Колосова Г.В. – Санкт-Петербург: СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2022 . - 180 с.
4. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях: Практическое пособие для педагогов и родителей / О.А. Новиковская. – СПб.: Корона принт, 2005. – 272 с.
5. «Проблемы социальной психологии и социальной работы: XIX Всероссийская Парыгинская научно-практическая конференция с международным участием, 26 апреля 2024 г. - Санкт-Петербург: СПбГУП, 2024. – 238 с.
6. Севастьянова Е.О. Дружная семейка: Программа адаптации детей к ДОУ.- М.: ТЦ Сфера, 2006. – 128 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Текст с изменениями и дополнениями на 1.02.2024 г. – М.; ЭКСМО, 2024. – 224 с.
8. Федеральный закон от 28.12.2013 N 442-ФЗ (ред. от 25.12.2023) "Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации" // СПС КонсультантПлюс – 28 с.
9. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста (1-3 года). Методическое пособие для воспитателей и родителей. – М.: Мозайка-Синтез, 2013. – 72 с.
10. Информация о работе Программы http://cspsd-mr.ru/punkt-menyu1

© Осипова М.В., Пярлайтине Е.Н., Рябинина И.В., Радинская С.В., 2025

УДК 159

***Сидорик Анна Борисовна***,
педагог-психолог,
ГБДОУ детский сад № 93
комбинированного вида Невского района,
Россия, Санкт-Петербург,
sidanen@yandex.ru.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ: МЕТОДЫ И ТЕХНИКИ

**Аннотация.** В статье рассматривается психологическое сопровождение профессионального здоровья педагогов. Описаны методы и техники, направленные на поддержание эмоциональной устойчивости, профилактику эмоционального выгорания в профессиональной деятельности и повышение качества жизни педагогов. Предлагается авторское обобщение данных литературы о профилактике эмоционального выгорания, снижении уровня стресса и поддержании позитивного отношения к работе.

**Ключевые слова:** профессиональное здоровье педагогов, синдром эмоционального выгорания, профилактика, майндфулнесс, рекомендации.

***Sidorik Anna Borisovna***,
teacher-psychologist,
GBDOU kindergarten № 93
of the combined type of the Nevsky district,
Russia, St. Petersburg,
sidanen@yandex.ru.

## PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL HEALTH OF TEACHERS: METHODS AND TECHNIQUES.

**Abstract.** The article discusses the psychological support of teachers' professional health. The methods and techniques aimed at maintaining emotional stability, preventing emotional burnout in professional activities and improving the quality of life of teachers are described. The author presents a summary of literature data on the prevention of emotional burnout, reducing stress levels and maintaining a positive attitude towards work.

**Keywords:** professional health of teachers, burnout syndrome, prevention, mindfulness, recommendations.

Профессиональная педагогическая деятельность в дошкольном образовании связана с высокими эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками.

Опыт показывает, что постоянное взаимодействие с обучающимися и родителями, решение разнообразных педагогических задач (конкурсы, аттестация, участие и ведение социальных сетей и т.д.), подготовка к занятиям, работа с документацией приводят к тому, что у педагогов возникают следующие сложности:

- - нарушения в коммуникации с коллегами, родителями, детьми;
- - повышенная тревога и стрессовые состояния из-за чрезмерной личной ответственности;
- - хроническая усталость из-за высоких нагрузок;
- - эмоциональное выгорание.

В связи с этим поддержание профессионального здоровья педагогов становится одной из ключевых задач современной психологии и педагогики.

Для решения этой задачи важно ответить на вопросы о том, что необходимо сделать для психологического обеспечения профессионального здоровья педагогов, какие методы и техники могут помочь сохранить и укрепить эмоциональное благополучие в профессии?

Л. М. Митина, в своих исследованиях, определяет профессиональное здоровье педагога, как «способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность» [9].

Малофеева Г.А. считает, что «профессиональное здоровье педагога — это комплексное физическое, психическое, духовное, социальное состояние педагога, обеспечивающее активное, продуктивное выполнение профессиональных функций, сопротивление негативным факторам стрессогенной профессионально-образовательной среды» [7, с 18].

Таким образом, можно сказать, что профессиональное здоровье — это физическое, эмоциональное и психическое состояние, которое позволяет педагогу эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. Это состояние базируется на способности к саморегуляции, умении выдерживать стресс, находить баланс между работой и личной жизнью, а также на сохранении мотивации к профессиональному росту.

При этом существуют определенные риски для профессионального здоровья педагога, в число которых можно включить:

- стресс и тревожность из-за высокого уровня ответственности и постоянного взаимодействия с людьми;
- физическое переутомление, вызванное нарушением баланса между профессиональной деятельностью (которую зачастую продолжают выполнять дома) и отдыхом;
- снижение самооценки и мотивации в условиях постоянной критики или недостаточной поддержки;
- эмоциональное выгорание (хроническая усталость, равнодушие к работе).

В литературе отмечается, что синдром эмоционального выгорания — это хроническое состояние физического и эмоционального истощения, возникающее на фоне длительного стресса [2].

Для педагогов риск возникновения этого синдрома очень высок, так как они ежедневно сталкиваются с большим объемом межличностного взаимодействия и одновременно с высокими требованиями к профессии педагога.

На основе обобщения данных литературы нами выделены и опробованы на практике наиболее эффективные подходы, направленные на профилактику эмоционального выгорания, снижение уровня стресса и поддержание позитивного отношения к работе (Табл.1).

Чтобы сохранить свое профессиональное здоровье, педагогам важно применять эти методы и техники на практике.

Табл. 1. подходы, направленные на профилактику эмоционального выгорания, снижение уровня стресса и поддержание позитивного отношения к работе.

| № п\п, ссылки | Наименование подхода (метода, техники) | Целевая ориентация | примеры | результаты |
|---|---|---|---|---|
| 1. Китухина, О. А., 2021 | Тренинг | Получения новых знаний, навыков, опыта. | Тренинги по эмоциональной компетентности. Тренинги по работе с конфликтами. Тренинг эмоционального интеллекта. Тренинг стрессоустойчивости. | Эффективное развитие личностных качеств и способностей, профессиональ-ный рост |
| 2. Архангельский Г., Лукашенко М., Бехтерев С., Телегина Т., 2023 | Техники профилактики | Управление временем и планирование задач | Личный тайм-менеджмент. Командный тайм-менеджмент. Корпоративный тайм-менеджмент. | Эффективное планирование времени на личном, командном и корпоративном уровнях. Достижение личной эффективности путем самомотивации и расстановки приоритетов. |
| 3. Козлов В.В., Донченко И.А., 2015 | Метод направленных визуализаций | Самоисследование, самораскрытие и трансформация личности | Базовые направленные визуализации: «Древо жизни», «дорога жизни», «Гора личностного и духовного роста» и др. | Обретение внутренней самоподдержки и ресурсных состояний. |
| 4. Курбатова О. П., 2024 | Мышечная релаксация по Джекобсону. | Психическая саморегуляция с помощью мышечной релаксации | Комплекс упражнений по блокам: - шея, зона затылка и лицевые мышцы; | Лечебно-профилактический метод, позволяющий справиться с эмоциональным |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | - руки и плечи;<br>- спина и живот;<br>- ноги. | напряжением, страхом или умственной перегрузкой. |
| 5. Пуговкина О. Д., Шильникова З. Н., 2014 | Неформальная практика медитации — майндфулнесс | Тренировка навыков осознанности и присутствия в настоящем моменте с помощью медитативных техник. | Техники: осознанного отношения к телу, осознанного проявления эмоций, чувств и мыслей, осознанности действий, осознанности отношений | Обретение контроля над своими реакциями, улучшение настроение и самочувствие, снижение тревоги и эмоционального напряжения. |

## 1. Тренинг.

Под тренингом ряд авторов понимают «особый метод обучения, основанный на социально-психологическом общении группы людей, с целью получения новых знаний, навыков, опыта» [3].

Плюсом тренинга является то, что обучение участников группы осуществляется на основе их личного опыта. Помощь и поддержка людей, находящихся в благоприятной среде, способствует более эффективному развитию личностных качеств и способностей, а также профессиональному росту.

В процессе групповой работы с психологом педагоги могут не только обсуждать проблемы, связанные с их профессиональной деятельностью, но и находить новые подходы к их решению.

Тренинги могут быть направлены на развитие стрессоустойчивости, навыков общения и управления конфликтами.

Примеры тренинговых программ:

- тренинги по эмоциональной компетентности: педагоги учатся управлять своими эмоциями, развивать эмпатию, обмениваться опытом и знаниями в безопасной и поддерживающей среде.
- тренинги по работе с конфликтами: помогают развить навыки разрешения конфликтных ситуаций и навыки эффективного общения с коллегами, родителями и воспитанниками,

## 2. Техники профилактики:

Тайм-менеджмент: управление временем и планирование задач помогает избежать перегрузок. Важно научиться правильно распределять свое время, уделяя внимание не только работе, но и отдыху [1].

Четкое разграничение личной и профессиональной жизни помогает предотвратить хроническую усталость.

Работа с границами: обучение, тому, как сохранять и удерживать здоровые границы общения и взаимодействия с воспитанниками и их родителя-

ми, коллегами и руководством, что способствует снижению риска эмоционального истощения.

Регулярная физическая активность: йога, прогулки, физические упражнения, которые помогают снять напряжение и восстановить силы.

### 3. Техники саморегуляции и антистрессовые практики

Техники и методы саморегуляции включают в себя упражнения по релаксации, психологические практики (например, визуализация), медитации, в частности, неформальную практику медитации - майндфулнесс.

Дыхательные упражнения: медленное и осознанное дыхание помогает снизить уровень тревожности и физического напряжения, вернуть эмоциональное спокойствие. Практика глубокого дыхания или дыхания по квадрату (вдох — 4 счета, задержка — 4 счета, выдох — 4 счета) может стать простым способом снижения стресса в течение дня.

Прогрессивная мышечная релаксация: методика, разработанная Э. Джекобсоном, помогает снять мышечное напряжение и улучшить состояние [5]. Э. Джекобсон разработал метод мышечной релаксации, который основан на знаниях физиологии мышечной работы: после сильного напряжения мышц происходит их заметное автоматическое расслабление. Это означает, что для расслабления любой мышцы необходимо ее предварительное сильное напряжение. С помощью попеременного напряжения различных групп мышц, можно добиться максимального расслабления всего тела. Педагог может выполнять краткие упражнения, направленные на расслабление разных групп мышц [6].

Практика направленных визуализаций представляет собой способ создания ментальных образов, которые используются для достижения определенных психологических, эмоциональных и последовательных целей.

Данный метод основан на способности человеческого мозга воспринимать воображаемые события как реальные, которые влияют на настроение, поведение и даже результаты деятельности.

Мозг человека способен адаптироваться и изменять свои свойства под влиянием нового опыта, в том числе опыта, приобретенного при помощи направленных визуализаций. Это даёт возможность создавать новые нейронные связи, которые способствуют укреплению желаемых состояний и убеждений. Применение метода направленной визуализации во время перерывов помогает педагогам «перезагружаться», учит расслабляться, развивает креативность, повышает внимание и способствует развитию навыков внутренней самоподдержки [4].

Медитация: регулярные медитативные практики, наблюдение за своим эмоциональным состоянием помогают лучше справляться с эмоциональным напряжением, улучшить сон, повысить телесную осознанность, получать больше удовольствия от жизни и т. д.

Проста и интересна неформальная практика медитации — майндфулнесс [8]. Майндфулнесс — это тренировка присутствия в настоящем моменте с помощью медитативных техник.

Суть техники заключается в привнесении состояния осознанности в повседневную жизнь, а именно:

- в осознании ощущений, которые происходят здесь и сейчас,
- в фокусировке внимания на ощущениях с целью обрести контроль над своими реакциями, улучшить настроение и самочувствие.

Майндфулнесс помогает:

– лучше справляться с эмоциями;
– меньше зависеть от хронического стресса;
– улучшить сон;
– получать удовольствия от жизни и ее маленьких радостей;
– повысить телесную осознанность;
– научиться чуть больше расслабляться;
– развивать креативность;
– развить способность к лучшей концентрации внимания.

Основной принцип майндфулнесса включает в себя принятие текущего момента таким, какой он есть, без оценки, что позволяет снизить стресс и напряжение, связанные с постоянной оценкой ситуаций.

## Практические рекомендации для педагогов

Вот несколько простых рекомендаций:

1. Организуйте рабочее пространство. Оптимально и экологично созданное для себя рабочее место помогает снизить уровень тревожности и улучшить состояние.
2. Режим труда и отдыха. Регулярно отдыхайте, делайте короткие перерывы во время работы, чтобы расслабиться и восстановить силы.
3. Научитесь говорить "нет". Разграничение обязанностей и отказ от лишних задач помогают избежать перегрузок.
4. Уделяйте время себе. Занятия хобби, спортом, общением с друзьями помогают восстанавливать эмоциональные ресурсы.
5. Включайте практики осознанности и активного внимания в повседневную жизнь, уделяйте внимание тому, что происходит внутри вас и вокруг вас в настоящий момент времени.
6. Посещайте тренинги и семинары. Развитие эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости поможет вам чувствовать себя увереннее и спокойнее.

## Заключение

Психологическое обеспечение профессионального здоровья — это необходимая часть эффективности и профессионализма педагогов.

В условиях постоянного стресса и высоких требований важно уделять внимание профилактике эмоционального выгорания, освоению техник саморегуляции и психоэмоциональной разгрузки.

Методы и техники, направленные на поддержание психического здоровья педагогов, помогают не только предотвратить выгорание, но и повысить мотивацию к работе, улучшить качество жизни и повысить профессиональную эффективность.

Забота о себе — это не эгоизм, а необходимость для успешной деятельности.

## Литература


1. Архангельский Г., Лукашенко М., Бехтерев С., Телегина Т. Тайм-менеджмент. Полный курс // Альпина Паблишер, 2023. - 432 с.
2. Багнетова Е.А., Шарифуллина Е.Р. Профессиональные риски педагогической среды // Фундаментальные исследования. - 2013. - № 1-1. - С. 27-31.
3. Китухина, О. А. Понятие «тренинг» и его структура / О. А. Китухина, Т. В. Сипович, М. М. Хахалева. // Молодой ученый. - 2021. - № 52 (394). - С. 382-383.
4. Козлов В.В., Донченко И.А. Направленные визуализации: теория и метод / Запорожье. - 2015. - С. 6-8.
5. Конокпоева О.А. Применение прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону как практика сохранения психологического здоровья // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: Материалы Международной научно-практической конференции /Гл. ред. И.О. Логинова. – Красноярск: Версо, 2014. – С. 460-468.
6. Курбатова О. П. Мышечная релаксация по Джекобсону.// Электронный ресурс: https://lppn.ru/articles/myshechnaya-relaksatsiya-po-dzhekobsonu
7. Малофеева Г.А. Профессиональное здоровье педагога в современном образовательном процессе // Вестник науки №7 (52). - Том 3, 2022. - С. 18 – 23
8. Пуговкина О. Д., Шильникова З. Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. - 2014. - № 2. - С 18-28.
9. Чернышова М. Д. Профессиональное здоровье педагога // Научный лидер. - 2021. - №15 (17). - URL: https://scilead.ru/article/391-professionalnoe-zdorove-pedagoga.


© Сидорик А.Б., 2025

УДК 316.474+316.627

***Сотникова Елена Игоревна***,
старший преподаватель кафедры экономики
и информационных технологий,
учреждение образования
Федерации профсоюзов Беларуси
«Международный университет «МИТСО»,
Республика Беларусь, Витебск,
elenacotnikova8@gmail.com

# КАЧЕСТВА ПРИВЯЗАННОСТИ КАК ПРЕДИКТОР РАЗВИТИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается роль привязанности как детерминанта, определяющая проявления просоциального поведения у детей. Подчеркивается важность привязанности к родителям и возможные негативные последствия в случае ее нарушения. Даны определения привязанности, показана связь привязанности с просоциальным поведением, эмпатией, когнитивными свойствами личности. Описаны паттерны привязанности.

**Ключевые слова:** привязанность, эмпатия, просоциальное поведение, тип привязанности.

***Sotnikova Elena Igorevna,***
senior lecturer of the department of economics
and information technologies,
educational institution of the Federation
of Trade Unions of Belarus
“International University ‘MITSO’,
Republic of Belarus, Vitebsk,
elenacotnikova8@gmail.com

# ATTACHMENT QUALITIES AS A PREDICTOR OF PROSOCIAL BEHAVIOR DEVELOPMENT

**Annotation.** The article considers the role of attachment as a determinant that determines the manifestations of prosocial behavior in children. The importance of attachment to parents and possible negative consequences in case of its violation are emphasized. Definitions of attachment are given, the connection of attachment with prosocial behavior, empathy, and cognitive personality traits is shown. Attachment patterns are described.

**Key words**: attachment, empathy, prosocial behavior, type of attachment.

В последние время растёт интерес к влиянию отношений привязанности на социальное, эмоциональное и когнитивное развитие детей.

В психологической науке привязанность является ключевым понятием, описывающим эмоциональную связь, формирующуюся между взрослым и ребенком по параметрам тепла, доверия или безопасности. Теплота включает в себя бесконтактное проявление привязанности, в то время как безопасность проявляется в виде родительской чувствительности, отзывчивости на потребности детей в комфорте и защите. Так, по мнению Дж.Боулби сначала привязанность действует на сенсорно-моторном уровне, а затем переходит на более символический уровень, позволяя ребёнку размышлять и говорить о своих чувствах, чувствах других людей, создавая свои внутренние рабочие модели отношений привязанности. Поэтому теория привязанности в своей основе является теорией проявления просоциального поведения у детей [1].

Ключевым понятием в данной теории является «объект привязанности». Для большинства детей таким объектом выступает мать, хотя генетическая связь не является определяющим фактором.

Если первичный объект привязанности предоставляет ребенку чувство безопасности, стабильности и уверенности в защите, то в дальнейшем ребенок будет способен устанавливать отношения с окружающими. Тем не менее, пока базовая потребность в первичном объекте привязанности не будет удовлетворена, человек не сможет развить вторичную привязанность к другим.

Система привязанности включает в себя две противоположные тенденции в поведении ребенка: стремление к новому и необходимость в поддержке.

Согласно Дж. Боулби [1, 4], в теории привязанности важным аспектом является существование поведенческой системы заботы и безопасности, направленной от взрослого к ребёнку.

Эта поведенческая система лежит в основе объяснения и развития таких форм поведения, как сочувствие, доброта, забота, характерные для взаимодействий между взрослыми и детьми.

В соответствии с этой поведенческой системой человек стремится к близости, выражая свои потребности и дискомфорт. Эта система, какобохзначила в своих исследованиях М.Эйнсворд, активируется в периоды уязвимости, во время длительных периодов беспомощности [4].

Забота по своей природе является просоциальной, поскольку направлена на облегчение страданий других людей.

Безопасные отношения предоставляют ребёнку контекст, в котором он может выражать и анализировать свои чувства, создавая оптимальную среду для развития эмоционального понимания, которое будет способствовать просоциальному поведению. «Безопасные» дети чувствуют себя более комфорт-

но в близких отношениях, поэтому они, вероятно, смогут поддерживать других и проявлять к ним больше сочувствия [2].

Просоциальное поведение характеризуется действиями, направленными на обеспечение безопасности и благополучия окружающих, и включает в себя такие поведенческие аспекты, как помощь, содействие и поддержка [9].

Дети начинают проявлять просоциальное поведение уже в раннем возрасте, в частности, до достижения двухлетнего возраста. Исследования показывают, что в возрасте одного года дети способны утешать расстроенных людей, участвовать в домашних делах и оказывать помощь взрослым.

Теория привязанности способствует пониманию формирования просоциального поведения, так считают L.E. Brumariu; A.A. Deneault, S. I.Hammond [6, 8]. В этом контексте именно эмпатия может выступать в качестве потенциального механизма, поддерживающего ранние проявления просоциального поведения, проявляясь изначально в виде реактивного плача на крики другого ребенка.

Согласно данной теории, основой для развития здоровых отношений в зрелом возрасте является опыт ребенка, заключающийся в получении адекватной реакции от родителей (особенно от матери) на его дискомфорт и страдания. Чтобы адекватно реагировать на эмоциональные проявления ребенка (такие как плач или мимика взрослого), матери необходима способность к эмпатии.

Поэтому в теории развития эмпатии N.Hoffman подчёркивается роль воспитания [6].

С точки зрения социализации, эмпатия у детей может рассматриваться как результат определённого поведения родителей, такого как авторитарность, индуктивное мышление и чуткое реагирование на детские переживания.

В целом научное определение эмпатии вызывает множество споров и оригинальный немецкий термин буквально переводится как «вчувствование».

Помимо сопереживания эмоциональным состояниям других людей, эмпатия понимается:

- как чувство нежности и заботы о благополучии других людей, возникающее в ответ на наблюдение за их страданиями (C.B.Batson, J.Fultz,, P.A Schoenrade),
- как эмоциональное состояние (N.Hoffman),
- как эмоциональная реакция (N. Eisenberg), которая возникает в ответ на эмоциональное состояние другого человека и ситуацию [5, 6].

Есть другая точка зрения, в соответствии с которой эмпатия понимается как относительно устойчивая черта личности, включающая в себя эмоциональную идентификацию, когнитивное принятие точки зрения.

Предполагается, как отмечают P.Costa и M.N. Davis, что эта черта личности связана с другими личностными характеристиками, например, с доброжелательностью [7].

Взаимосвязь между эмпатией и привязанностью изучалась зарубежными учеными A.Teymoori,W.Shahrazad; M.H.Davis, которые выразили эту взаимосвязь в следующих интерпретациях [7, 14].

Первая интерпретация заключается в том, что привязанность служит предшествующей переменной для эмпатии.

Теория привязанности показывает, что младенцы развивают свои социальные эмоции на основе привязанности. Взаимодействие между младенцем и взрослым важно для того, чтобы ребенок распознавал и понимал чувства и эмоции родителя. Надежная привязанность позволяет детям развивать положительные внутренние модели управления, в том числе, самоутверждение и доверие к другим. Ненадежные внутренние модели управления включают отрицание себя и недоверие к другим, что мешает людям понимать и чувствовать эмоции других.

Второй паттерн заключается в том, что существует эффект взаимодействия во времени, а именно эмпатия и привязанность могут влиять друг на друга на разных этапах развития.

Основная закономерность развития в раннем детстве заключается в том, что надёжная привязанность способствует эмпатии, а ненадёжная привязанность препятствует эмпатии.

В позднем детстве, особенно в подростковом возрасте, эмпатия играет важную роль в развитии привязанности к сверстникам.

Сама теория привязанности возникла в результате работ многочисленных зарубежных исследователей, в первую очередь Дж. Боулби и М. Эйнсворт [4], а затем М. Мэйн [11], что позволило выделить следующие типы привязанности ребенка к близкому взрослому (матери):

- надежная (безопасная),
- тревожная (избегающая),
- тревожная (амбивалентная),
- деорганизованная.

Исследования свидетельствуют о том, что надёжная привязанность к родителям способствует развитию просоциального поведения у детей, тогда как ненадёжная привязанность может негативно сказываться на этом поведении (M. Ainsworth) [4].

Одним из факторов, объясняющих влияние надёжной привязанности на просоциальное поведение, является её роль в формировании здоровой регуляции эмоций (P.R.Shaver, M.Mikulincer).

Эмоции, проявляющиеся в отношениях между родителями и детьми, играют ключевую роль в развитии детей, особенно на ранних этапах их жизни, сигнализируя взрослым о потребности ребенка в комфорте и заботе.

Конкретные эмоциональные проявления выполняют коммуникативные функции, что особенно актуально в младенчестве [13].

Исследования показывают, что дети дошкольного возраста, обладающие надежным типом привязанности, демонстрируют более высокие способности к регуляции эмоций, что, в свою очередь, связано с уровнем эмпатии матерей. Дети с избегающим типом привязанности в ответ на негативные эмоции взрослого реагируют физиологическим возбуждением, при этом происходит подавление чувства сопереживания, они избегают негативных чувств других, демонстрируют агрессивные элементы в виде высокой импульсивности, чувствительности [3, 4].

Однако привязанность и просоциальность в среднем детстве практически не изучались, когда отношения со сверстниками становятся значимыми, дети становятся более самостоятельными и менее физически зависимыми от своих родителей, что составляет большой пробел в понимании просоциального развития [10].

В свою очередь, М. Мэйн обнаружила, что представления взрослых о привязанности, то есть то, как взрослые вспоминают свой собственный детский опыт, могут влиять на категоризацию привязанности их детей.

Первый паттерн описала М. Эйнсворт [4], которая классифицировала паттерны привязанности, прослеживая их от раннего детства до подросткового и взрослого возраста.

Так, надёжный паттерн привязанности, сформированный благодаря взрослому, позволяет ребёнку безопасно исследовать окружающую среду. В подростковом и взрослом возрасте такой ребенок сможет делиться своими чувствами, открыто выражать их, ценя отношения привязанности со своей семьёй [4].

Второй описанный паттерн – избегающий, начинается в раннем детстве, когда взрослый нечувствителен к потребностям ребёнка, из-за чего в подростковом возрасте у ребенка могут возникать сложности с формированием и проявлением доверия.

И третий паттерн – тревожно-амбивалентный или отвергающий, сформированный в результате непоследовательного проявления заботы показывает, что в подростковом и взрослом возрасте может с большой вероятностью у человека возникать избыточная тревога и страх быть покинутым [12, 8].

Таким образом, надежная привязанность является показателем, определяющим взаимосвязь между безопасностью, эмпатией и развитием просоциального поведения.

Уверенный в себе ребёнок с большей вероятностью будет проявлять заботу о других людях, что приведёт к более высокому уровню просоциального поведения (определяемого как добровольное поведение, направленное на благо других людей, например, помощь, разделение, утешение), что будет способствовать сохранению психического здоровья и благополучия на протяжении всей жизни.

Наоборот, избегающая привязанность приведет к негативному представлению о других людях, будет выступать барьером, препятствующим ребёнку проявлять сочувствие и эмпатию. Такая форма привязанности может способствовать избеганию близости и проявлению поведенческих проблем.

## Литература


1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. Клименкова Е.Н. Качество привязанности и способность к эмпатии в подростковом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 119 – 131.
3. Котов Т.Н., Юдина Т.О. Развитие просоциального поведения у детей раннего возраста // Шаги-Steps. 2015. № 1. С. 108 – 121.
4. Ainsworth M. D. S., Bowlby J. An ethological approach to personality development // American Psychologist. 1991. Vol.46. № 4. P.333–341.
5. Batson C.D., Fultz J., Schoenrade P. A. Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences // Journal of Personality.1987. Vol.55. №1. P.19 – 39.
6. Brumariu L. E. Parent-child attachment and emotion regulation // New Directions for Child and Adolescent Development. Vol. 148. 2015. P.31–45.
7. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psycholog. 1983. Vol.44. P. 113–126.
8. Deneault, A.A., Hammond, S. I. Connecting the moral core: Examining moral baby research through an attachment theory perspective // Social Cognition. 2021. Vol.39. № 1. P.4 – 18.
9. Elhusseini. S., Rawn K., El-Sheikh, M., Keller P.S. Attachment and prosocial behavior in middle childhood: The role of emotion regulation // Journal of Experimental Child Psychology. Vol. 225. 2023. P.105 – 123.
10. Gross J.T., Stern J.A., Brett B.E., Cassidy J. The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research // Social Development. 2017. Vol.26. №4. P.1–18.
11. Main M. Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. // Attachment in the preschool years : theory, research, and intervention / ed. by M. T. Greenberg [et al.]. – Chicago : University of Chicago Press, 1990. – P. 121–160.
12. Mikulincer M., Shaver P.R., Gillath O., Nitzberg R.A. Attachment, Caregiving, and Altruism: Boosting Attachment Security Increases Compassion and Helping // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 89. № 5. P. 817–839.
13. Shaver P. R., Mikulincer M. Attachment-related psychodynamics // Attachment and Human Development. 2002. Vol.4 P. 133–161.

14. Teymoori A., Shahrazad W/ Relationship Between Mother, Father, and Peer Attachment and Empathy With Moral Authority // Ethics & Behavior. 2012. Vol. 22. №1. P.16 – 29.

© Сотникова Е.И., 2025

УДК. 37.06

***Тихомирова Светлана Игоревна,***
магистр, психолог,
колледж Русской христианской академии
им. Достоевского,
Россия, Санкт-Петербург,
tikhomirova.s@mail.ru

# РОЛЬ СЕМЬИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию роли семьи в психологическом развитии личности, а также ключевым аспектам и путям оптимизации семейного воспитания. Рассматриваются основные факторы, влияющие на эмоциональное, когнитивное и социальное развитие ребёнка. Представлены результаты эмпирического исследования, предложены рекомендации по оптимизации семейного воспитания, направленные на укрепление эмоциональных связей, поддержку самостоятельности и развитие социальных навыков у детей.

**Ключевые слова:** семья, психологическое развитие, эмоциональное развитие, когнитивное развитие, социальное развитие, самооценка, семейное воспитание, оптимизация воспитания, позитивный подход.

***Tikhomirova Svetlana Igorevna,***
master, Psychologist,
College of the Russian Christian Academy
named after Dostoevsky,
Russia, St. Petersburg,
tikhomirova.s@mail.ru

# ROLE OF FAMILY IN PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

**Abstract.** The article is devoted to key aspects and ways of optimizing family education. The main factors influencing the emotional, cognitive and social de-

velopment of the child are considered. The results of the empirical study are presented, recommendations are proposed for optimizing family education aimed at strengthening emotional ties, supporting independence and developing social skills in children.

**Key words:** family, psychological development, emotional development, cognitive development, social development, self-esteem, family education, optimization of education, positive approach.

Как известно, семья является одной из основных социальных структур, влияющих на формирование и развитие личности.

В рамках близкого семейного окружения происходит первичная социализация ребёнка, закладываются основы его мировоззрения, ценностей и норм поведения.

Семейные отношения играют важную роль в психическом развитии индивида.

Выявление основных факторов, влияющих на этот процесс, и определение возможных путей оптимизации домашнего семейного воспитания, является главной задачей общества в современном мире.

В последние годы проводится много исследований, посвященных влиянию института семьи на психическое здоровье человека.

Результаты одних исследований показывают, что дети, выросшие в дружной и поддерживающей обстановке, имеют более высокую самооценку и уверенность в себе [2].

Другие исследования указывают на то, что семейные отношения влияют на психологическое благополучие и уровень стресса у взрослых. В российской психологии также активно изучаются вопросы влияния семейного воспитания на развитие личности [4].

На основе анализа зарубежной и отечественной литературы нами выделен ряд ключевых аспектов влияния семьи на психическое развитие личности.

## 1. Эмоциональное развитие

Семья является источником эмоциональной поддержки и безопасности для ребёнка. Отношения с родителями и другими членами семьи формируют эмоциональную сферу, учат эмпатии, сопереживанию и саморегуляции. Взаимоотношения родителей влияют на психологическое состояние ребёнка, а также его будущие представления о семье и браке.

Исследования показывают, что дети, которые получают достаточную эмоциональную поддержку, имеют более высокий уровень эмоционального интеллекта и лучше справляются со стрессом [12].

Российские психологи подчеркивают важность эмоционального контакта между родителями и детьми для формирования устойчивой психики [8].

2. **Когнитивное развитие**

Становление познавательных процессов у детей, таких как восприятие, мышление, память и речь, происходит через общение с родителями и другими значимыми взрослыми, что способствует расширению кругозора, учит мыслить логически и критически. Общение является основным каналом передачи информации, эмоций и опыта между поколениями. Важно понимать, что дети, которые активно общаются с родителями, имеют более высокий уровень когнитивного развития и лучше успевают в школе. В российской психологии семьи акцент делается на роли совместной деятельности родителей и детей в развитии познавательных способностей [4].

3. **Социальное развитие**

Семья – это первая социальная группа, в которой ребёнок учится нормам и правилам поведения, взаимодействию с окружающими и адаптации к различным жизненным ситуациям. Семейные ценности определяют моральные и этические ориентиры [5]. Исследования социального развития показывают, что дети, которые воспитываются в семьях с четкими правилами и нормами, имеют более высокий уровень социальной адаптации и лучше справляются с конфликтами [14]. В России семьи опираются на роль семейных традиций и ритуалов в формировании социальных навыков [7].

4. **Самооценка и Я-концепция**

Семья формирует представления ребёнка о себе и своих возможностях. Под влиянием стиля воспитания, выбранного родителями, формируется характер отношений ребенка в будущем. Дети, которые получают положительную обратную связь от родителей, имеют более высокую самооценку и лучше справляются с трудностями. В российской психологии семьи акцент делается на роли родительского принятия и поддержки в формировании позитивной Я-концепции [4].

5. **Психическое здоровье**

Окружение играет важную роль в поддержании психического здоровья человека, предотвращении эмоциональных проблем и формировании адаптивных механизмов преодоления стресса. В современном мире всё большее внимание уделяется позитивному подходу воспитания личности, который ориентирован на развитие сильных сторон ребенка, поддержку мотивации и эмоционального благополучия. Исследования показывают, что такой подход способствует более эффективному обучению и интересу к жизни в целом [15]. Российские ученые подчеркивают важность профилактики эмоциональных нарушений у детей через гармоничные семейные отношения [7].

## Пути оптимизации семейного воспитания

Оптимизация семейного воспитания представляет собой комплексный процесс, направленный на создание благоприятных условий для развития

личности ребёнка, формирования его социальных, эмоциональных и когнитивных компетенций.

Для достижения этой цели необходимо учитывать ряд психологических принципов, которые основываются на современных исследованиях в области детской и семейной психологии. Перечислим эти принципы и приведем примеры ситуаций, в которых эти принципы учитываются.

**Позитивное общение между родителями и детьми** является ключевым фактором в формировании здоровых детско-родительских отношений. Оно включает в себя активное слушание, эмпатическое понимание, открытое выражение чувств и конструктивное разрешение конфликтов. Согласно теории привязанности, Дж. Боулби [10], качество общения между родителями и детьми напрямую влияет на формирование безопасной привязанности, которая, в свою очередь, является основой для развития эмоциональной устойчивости и социальной адаптации. Пример: Родитель, который вместо критики ("Ты опять сделал всё неправильно!") использует поддерживающие формулировки ("Я вижу, что ты старался, давай разберём, как можно сделать лучше"), способствует формированию у ребёнка чувства безопасности и уверенности в своих силах.

**Поддержка автономии ребёнка** предполагает создание условий для самостоятельного принятия решений, развития инициативы и ответственности. Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райан [16], удовлетворение потребности в автономии является одним из ключевых факторов внутренней мотивации и психологического благополучия. Родители, которые поощряют самостоятельность, помогают ребёнку развивать навыки саморегуляции и уверенность в своих силах.

**Пример:** вместо того чтобы навязывать своё мнение ("Ты должен выбрать эту школу"), родитель предлагает ребёнку сделать выбор самостоятельно ("Какую школу ты считаешь для себя наиболее подходящей и почему?"). Это способствует развитию критического мышления и ответственности.

**Установление границ и правил поведения в семье** играют важную роль в формировании у ребёнка понимания социальных норм и ответственности. Согласно теории социального научения А. Бандуры [1], дети усваивают модели поведения через наблюдение и взаимодействие с окружающими. Чёткие и последовательные правила помогают ребёнку ориентироваться в социальной реальности и развивать самоконтроль.

**Пример:** В семье установлено правило: "Мы убираем игрушки после игры". Если ребёнок нарушает это правило, родитель не наказывает его, а напоминает о договорённости и предлагает помочь ("Давай вместе уберём игрушки, чтобы в комнате было чисто"). Это формирует у ребёнка понимание последствий своих действий и уважение к установленным нормам.

**Эмоциональная поддержка со стороны родителей** является важным фактором в развитии эмоционального интеллекта и стрессоустойчи-

вости ребёнка. Согласно исследованиям Дж. Готтмана [13], эмоционально отзывчивые родители помогают детям лучше понимать и регулировать свои эмоции, что способствует их психологическому благополучию. Поддержка проявляется в эмпатии, принятии чувств ребёнка и помощи в их выражении.

**Пример:** если ребёнок расстроен из-за неудачи в школе, родитель не обесценивает его переживания ("Это ерунда, не обращай внимания"), а проявляет понимание ("Я вижу, что ты расстроен. Давай обсудим, что произошло, и подумаем, как можно исправить ситуацию"). Это помогает ребёнку чувствовать себя принятым и учит справляться с трудностями.

**Изучение социальных навыков,** таких как сотрудничество, коммуникация и разрешение конфликтов, являются важными компонентами успешной адаптации в обществе. Согласно теории социального развития [1], дети учатся взаимодействовать с окружающими через совместную деятельность и общение. Родители могут способствовать развитию этих навыков, создавая ситуации для взаимодействия с другими детьми и взрослыми.

**Пример:** родитель организует совместную игру с другими детьми, где ребёнок учится делиться, договариваться и решать конфликты. В процессе игры родитель может мягко направлять ребёнка, помогая ему осваивать навыки сотрудничества ("Как ты думаешь, что можно сделать, чтобы все были довольны?").

**Ориентация на сильные стороны и поощрение достижений** способствует развитию позитивной самооценки и внутренней мотивации. Согласно позитивной психологии М. Селигман [15], акцент на сильных сторонах личности помогает человеку чувствовать себя компетентным и успешным. Родители, которые поддерживают и поощряют достижения ребёнка, создают условия для его самореализации.

**Пример:** если ребёнок успешно справился с задачей, родитель не просто хвалит его ("Молодец!"), а подчёркивает конкретные усилия и достижения ("Ты очень хорошо организовал своё время, чтобы выполнить этот проект. Это замечательно!"). Это помогает ребёнку осознать свои сильные стороны и развивать их дальше [15, 6].

Оптимизация семейного воспитания требует от родителей осознанного подхода, основанного на понимании психологических потребностей ребёнка. Реализация перечисленных принципов способствует созданию благоприятной среды для развития личности, формирования эмоциональной устойчивости, социальной адаптации и когнитивных способностей.

Важно помнить, что каждый ребёнок уникален, и подход к воспитанию должен быть гибким, учитывающим индивидуальные особенности и потребности.

Для более глубокого понимания роли семьи в психологическом развитии личности нами было проведено эмпирическое исследование, целью кото-

рого было изучение особенностей влияния семейного воспитания на эмоциональное, когнитивное и социальное развитие детей 6-12 лет [6].

**Гипотезы исследования:**

1. Высокий уровень эмоциональной поддержки со стороны родителей положительно коррелирует с уровнем эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости детей.
2. Чёткие правила и нормы в семье способствуют повышению уровня социальной адаптации и навыков разрешения конфликтов у детей.
3. Активное общение между родителями и детьми положительно влияет на когнитивное развитие и академическую успеваемость детей.

В исследовании приняли участие 20 семей с детьми в возрасте от 6 до 12 лет (средний возраст детей — 9 лет). Выборка включала 8 мальчиков и 12 девочек.

**Методы исследования:**

**1. Анкетирование родителей:**

- Использовалась адаптированная версия опросника «Стили семейного воспитания» (Эйдемиллер, Юстицкис, 1990) - для оценки стиля воспитания (авторитарный, демократический, попустительский) [8].
- Опросник «Уровень эмоциональной поддержки» (Готтман, 1997) - для оценки степени эмоциональной отзывчивости родителей [13].

**2. Тестирование детей:**

- Методика «Эмоциональный интеллект» (Д. Гоулман, адаптированная версия) - для оценки способности распознавать и регулировать эмоции [13].
- Опросник «Социальная адаптация» (Р. Кеттелл) - для оценки навыков взаимодействия с окружающими [3].

**3. Наблюдение:**

- Проводилось наблюдение за взаимодействием родителей и детей в естественных условиях (дома, во время совместных занятий, игр и выполнения домашних заданий).

**Методы анализа данных:** для обработки данных использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) и качественный анализ наблюдений.

**Результаты исследования**

1. **Эмоциональная поддержка и эмоциональный интеллект:** у детей, чьи родители демонстрировали высокий уровень эмоциональной поддержки, был выявлен более высокий уровень эмоционального интеллекта ($r = 0,72$, $p < 0,01$); эти дети лучше распознавали эмоции окружающих и справлялись со стрессовыми ситуациями.
2. **Чёткие правила и социальная адаптация:** дети из семей с чёткими правилами и нормами показали более высокий уровень социальной адаптации

($r = 0,65$, $p < 0,01$); они лучше взаимодействовали со сверстниками и успешно разрешали конфликты.

3. **Активное общение и развитие:** дети, которые активно общались с родителями, демонстрировали более высокий уровень когнитивного развития ($r = 0,68$, $p < 0,01$) и лучше успевали в школе.
4. **Качественные данные наблюдений:** наблюдение подтвердило, что в семьях с демократическим стилем воспитания дети проявляли большую самостоятельность и инициативность; в семьях с авторитарным стилем воспитания дети чаще испытывали трудности в выражении эмоций и принятии решений.
5. Результаты исследования подтверждают выдвинутые гипотезы и согласуются с данными предыдущих исследований. Эмоциональная поддержка со стороны родителей способствует развитию эмоционального интеллекта, что согласуется с теорией эмоционального развития. Чёткие правила и нормы в семье формируют у детей навыки социальной адаптации, что подтверждается теорией социального научения. Активное общение между родителями и детьми стимулирует когнитивное развитие, что соответствует концепции зоны ближайшего развития.

## Выводы

1. Эмоциональная поддержка родителей является ключевым фактором в развитии эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости детей.
2. Установление чётких правил и норм в семье способствует успешной социальной адаптации и развитию навыков разрешения конфликтов.
3. Активное общение между родителями и детьми положительно влияет на когнитивное развитие и академическую успеваемость.
4. Практические рекомендации:
   - Развивать эмоциональную отзывчивость и поддерживать открытое общение с детьми.
   - Устанавливать чёткие и последовательные правила, объясняя их значение.
   - Поощрять самостоятельность и инициативность детей, поддерживая их автономию.
5. Семья играет важную роль в психологическом развитии личности, оказывая влияние на эмоциональное состояние, самооценку, социальные навыки и здоровье. Для оптимизации семейного воспитания необходимо руководствоваться принципами, направленными на общение, поддержку автономии ребёнка, установление границ, а также уметь находить конструктивные решения в трудных ситуациях [5]. Исследования показывают, что позитивный подход, основанный на принципах ориентации на сильные стороны ребенка в воспитании личности, является эффективным инструментом для повышения мотивации и успеваемости, что делает его важным элементом современного обучения.

## Литература


1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 532 с.
2. Бицадзе Д. Г., Парцхалая Н. В., Чабашвили Протоиерей Михаил Психологические аспекты семейного воспитания // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. No6-3. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-semeynogo-vospitaniya (дата обращения: 30.10.2024).
3. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла. - СПб.: Речь, 2001. – 99 с.
4. Карабанова О.А. К21 Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
5. Коротких, О. В. Воспитание детей в духе миролюбия в традициях народной педагогики: монография / О. В. Коротких. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 127 с.
6. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник / под редакцией В. П. Сергеевой. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 197 с.
7. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учебник для среднего профессионального образования / Г. Г. Филиппова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 214 с.
8. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва [и др.] : Питер, 2008. — 668 с.
9. Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. Jason Aronson.
10. Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.
11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum.
12. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
13. Gottman, J. M. (1997). The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child. Simon & Schuster.
14. Patterson, G. R. (1982). Coercive family process. Castalia Publishing Company.
15. Seligman, M. E. P. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Free Press.


© Тихомирова С.И., 2025

УДК: 159.93,96

***Шурыгина Георгия Сергеевна***
медицинский психолог,

Медицинский центр 21 век,
реабилитационное отделение,
Россия, Санкт-Петербург,
deddotground@gmail.com

# РЕБЕНОК С НАРУШЕНИЕМ ОБРАБОТКИ СЕНСОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ДЕТСКОМ САДУ: СИМПТОМАТИКА И СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

**Аннотация.** Статья посвящена описанию психологической симптоматики дошкольников с нарушением обработки сенсорной информации (НОСИ): кратко описаны основные подтипы нарушения обработки сенсорной информации, симптомы и стратегии психологической помощи. Акцентируются различия детей с сенсорной гипо- и гиперчувствительностью. Подчеркивается важность объяснения особенностей поведения ребенка с НОСИ всем взрослым, взаимодействующим с ним, снятие с ребенка клейма “невоспитанного”,”странного”, “ребенка- хулигана”.

**Ключевые слова**: нарушение сенсорной обработки, нарушение сенсорного различения, гиперчувствительность, гипочувствительность, сенсорный поиск, постуральный контроль, диспраксия.

***Shurygina Georgiya Sergeevna***
Medical psychologist,
Medical center 21st century,
Rehabilitation department,
Russia, Saint Petersburg,
deddotground@gmail.com

# A CHILD WITH SENSORY INFORMATION PRICESSING DESORDER IN KINDERGARTEN: SYMPTOMATICS AND STRATEGIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

**Abstract.** The article is devoted to the description of psychological symptoms of preschoolers with sensory information processing disorder (SIPD): the main subtypes of sensory information processing disorder, symptoms and strategies of psychological support are briefly described. The differences between children with sensory hypo- and hypersensitivity are emphasized. The importance of explaining the behavioral characteristics of a child with SPD to all adults interacting with him/her, removing the stigma of “ill-mannered,” “strange,” and “hooligan child” from the child is emphasized.

**Keywords:** sensory integration, modulation, discrimination, hyper-responsiveness, hypo-responsiveness, sensory seeking behavior, postural control, dyspraxia.

Детский сад - это первая ступень образования, этап, когда проводится психолого-педагогическая диагностика, оценка развития любого ребенка, это процесс освоения ребенком сложных навыков, в освоении которых ярко проявляются нарушения обработки сенсорной информации (НОСИ).

Благодаря тому, что ребенок длительное время находится со сверстниками в едином пространстве, с постоянными условиями, его особенности становятся очевиднее для окружающих его людей.

Именно в детском саду часто педагоги и родители могут обнаружить, что у детей есть сложности с сенсорной обработкой информации, например:

- ребенок плачет при смене деятельности,
- отказывается надевать колготки,
- завязывать шнурки от шапки, во время бега,
- не может остановиться или поменять направление движения,
- поднимается и спускается по лестнице приставным шагом,
- старается все время передвигаться бегом или наоборот старается практически не двигаться.

Для детей с НОСИ часто пребывание в детском саду сопровождается серьезными проблемами, так как такой ребенок сталкивается с трудностями в простых вещах [6]: одеться-раздеться, выйти на прогулку, пойти на занятие из группы в музыкальный зал и т.д.

Часто поведение таких детей интерпретируется взрослыми как невоспитанность, как желание манипулировать окружающими людьми.

Такие дети могут вызывать раздражение у педагогов, так как при сенсорных нарушениях дети могут быть подвержены травмам «на ровном месте», могут не спать в тихий час, а во второй половине дня быть в возбужденном состоянии.

Несомненной трудностью для педагогов является умение отличить ребенка с НОСИ от детей с СДВГ, детей с эмоционально-волевыми нарушениями и детей с РАС, так как поведение детей с перечисленными нарушениями часто обладает схожим характером.

Автором концепции нарушения сенсорной обработки информации является Дж. Айрес [1]. Дж. Айрес “первая отметила нарушение обработки и интеграции сенсорной информации, известное как дисфункция сенсорной интеграции, которая, в частности, определяется, как неспособность обрабатывать и интегрировать информацию от тела и окружающей среды.”[6].

В течении второй половины XX века концепция развивалась, научно доказывалась и была дополнена Дж. Миллер, которая ввела понятие сенсорный поиск.

Дж. Миллер [5] полагает, что существует три больших подтипа нарушения сенсорной обработки, имеющие в своей основе сенсорный компонент:

- нарушение модуляции,
- нарушение сенсорного различения
- моторное расстройство.

Нарушение сенсорной модуляции включает три подтипа:

- сенсорная гиперчувствительность,
- сенсорная гипочувствительность,
- сенсорный поиск.

Дети с сенсорной гиперчувствительностью часто бурно реагируют на слабые раздражители, потому что легко возбуждается от стимуляции одной или нескольких систем; сенсорная информация воспринимается ими, как “болезненная, пугающая”[1, 2, 6].

В поведении таких детей есть схожие черты с поведением тревожных детей: при тактильной гиперчувствительности чешут кожу, при аудиальной гиперчувствительности закрывают уши руками, при зрительной гиперчувствительности ведут себя беспокойно при использовании интерактивных досок.

В случае сенсорной гипочувствительности дети долго обрабатывают информацию, идущую как от внешней, так и от внутренней среды (тела ребенка). У них нет мотивации для участия в играх сверстников. Такие дети воспринимаются педагогами, как “витающие в облаках”, находящиеся в своем мире, в связи с тем, что они часто не реагируют на свое имя, на шум, на изменения поведения других детей [1,2 6].

Дети с сенсорным поиском отличаются от детей с гиперчувствительностью и гипочувствительностью тем, что при получении сенсорной информации они становятся более дезорганизованными [5]. Например, чем больше ребенок бегает, тем дольше он стремится бегать, чем больше ребенок потрогал предметов, тем больше ему нужно потрогать новых предметов и так далее.

Дети с нарушением сенсорного различения испытывают трудности в одной или нескольких сенсорных системах, им трудно дифференцировать количественные и качественные характеристики предмета.

Например, ребенок с нарушением тактильного различения не может застегнуть пуговицы.

Ребенок с нарушением аудиального различения не может следовать инструкции, а в помещении с большим количеством людей не может выделить голос педагога.

При нарушении проприоцептивного различения ребенок не может рассчитать силу, с которой необходимо бросить мяч для попадания в цель или испытывает трудности с определением силы давления на карандаш.

При нарушении вестибулярного различения ребенок боится прыгать и так далее.

Дети с моторными нарушениями на основе сенсорного компонента имеют трудности с постуральным контролем, который “отражает

интеграцию функций центральной нервной системы (ЦНС), поддерживает связь “мозг-тело” [3] и диспраксию.

В первом случае у детей страдает способность управлять мышцами и суставам, они не понимает как их тело располагается в пространстве, поэтому с простой деятельностью, например, такой как сидение на стуле, дети справляются с большим трудом.

Под диспраксией понимается проблема моторного планирования, когда ребенок испытывает трудности при создании замысла и осуществления моторных действий [3]. Такие дети выглядят неуклюжими, неловкими или могут играть роль клоунов в общении со сверстниками. Им трудно освоить новый навык, они могут путаться в последовательности действий, например одевания.

Для продуктивного обучения и развития детей с НОСИ в детском саду необходимо сформировать программу помощи.

Организация помощи ребенку с НОСИ в детском саду можно разделить на три блока:

- создание условий успешного освоения образовательной программы ребенком с НОСИ,
- информирование педагогов о сенсорных особенностях ребенка и его организующих ощущениях,
- формирование единого подхода в обучении ребенка и психолого-педагогическая работа с родителями такого ребенка.

Для организаций процесса помощи ребенку с НОСИ необходимо пройти диагностику и обучение (консультацию) у специалиста, владеющего методом сенсорной интеграции, и на основе его рекомендаций скорректировать процесс непрерывной образовательной деятельности такого ребенка с учетом его сенсорных особенностей.

Педагоги должны выстроить индивидуальный образовательный маршрут с учетом времени индивидуальных занятий с разными специалистами, которые могут стабилизировать состояние ребенка.

Педагогам также важно таким образом выстроить режимные моменты в детском саду, которые являются сложными для детей с нарушением сенсорной обработки, чтобы учитывались их сенсорные особенности. Например, использовать визуальные подсказки (одевания, режима дня, последовательности занятий), дублирование устных инструкций визуальными подсказками во время непосредственной образовательной деятельности (НОД).

Во время НОД необходимо учитывать скорость выполнения заданий такими детьми, оптимальное место для ребенка в пространстве и допустимую длительность занятия.

Для детей с аудиальной и зрительной гиперчувствительностью необходимо предоставить “тихое место”, где они могут побыть в тишине [2,

5]. Например, при наличии спален, смежных с группой, есть возможность ребенку побыть в спальне одному.

Педагогам необходимо выстраивать занятия ребенка таким образом, чтобы после активной деятельности и “шумных игр в группе и на улице”, дети шли на индивидуальные занятия, где для них налажен низкий уровень шума и присутствует меньше зрительных стимулов, что стабилизирует нервную систему такого ребенка.

Родителям психологи могут рекомендовать делать “разгрузочные дни”, когда дети не ходят в детский сад.

При аудиальной гиперчусвтвительности во время игры в группе можно использовать шумоподавляющие наушники.

Часто для таких детей, организующими являются тактильные ощущение, поэтому возможность крутить в руках силиконовые игрушки или мелкие предметы во время использования интерактивных досок и чтения книг может им помочь.

Для детей с гиперпоиском конструктивной стратегиейможет стать структурирование получения ощущений определенной модальности [5]: такому ребенку надо предложить не просто прыгать на месте, а прыгать 10 раз, кто выше и так далее.

Ритм также является структурированием в получении ощущений.

Для детей с прорирецептивным поиском во время занятий могут помогать удерживать необходимый уровень возбуждения утяжеленные жилеты, таким детям рекомендуется по дороге до детского сада самостоятельно нести свой рюкзак, что будет стабилизировать нервную систему ребенка.

Многим детям с проприоцептивным поиском помогает утяжеленное одеяло, с ним дети спят намного лучше, в том числе и во время “тихого часа”.

Для детей с нарушением сенсорной обработки важно начинать искать различия в полярных характеристиках (холодный-горячий, громкий - тихий, легкий- тяжелый), а также опираться на те сенсорные системы, в которых различение не страдает (например, как уже было сказано, делать тактильные подсказки для детей с нарушением зрительного различения, дублировать устную инструкцию визуальными подсказками для детей с нарушением аудиального различения) [5].

Важно помнить, что для каждого ребенка организующим ощущением является что-то свое, и одна из задач педагогов детского сада найти для ребенка с НОСИ именно те ощущения, которые будут его стабилизировать, причем это ощущение должно быть не одно!

Например, это могут быть тактильные ощущения (космический песок), проприоцептивные ощущения (плотные объятия), “тяжелая работа” - передвижение (перетаскивание) предметов с места на место.

Второй стратегией помощи детям с НОСИ является объяснение особенностей его поведения всем взрослым, взаимодействующим с таким ребенком, снятие с ребенка клейма “невоспитанного ребенка”,”странного ребенка”, “ребенка- хулигана” [4].

Понимание сенсорных особенностей ребенка даст возможность педагогам разрешать детям использовать организующие ощущения, получение которых часто табуируется. Например, крутить что-то в руках пока слушаешь чтение книги, пить воду маленькими глотками во время занятий и т.д.

Рекомендации родителям формируются, исходя из сенсорных особенностей ребенка, например, рекомендуется развитие у ребенка той или иной активности, которая будет полезна для ребенка и будет соответствовать уровню развития его сенсорных систем: бассейн, скалолазание, акробатика и так далее. Например, многие мальчики с нарушением вестибулярного различения и глазодвигательного контроля не могут быть успешными в футболе, но довольно часто родители идут по пути “не получается - пусть пробует”, хотя с такими нарушениями ребенок не может быть успешен в этом виде спорте. Понимание родителями и педагогами сенсорных особенностей ребенка и формирование среды, в которой ребенок будет чувствовать себя в стабильном состоянии – это необходимое условие для развития и успешной социализации ребенка.

## Литература


1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – М. : Теревинф, 201 . – 272 с.
2. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция теория и практика. - М.: Теревинф, 2002. - 768 с.
3. Блайт С.Г. Внимание Баланс и координация (Азбука успеха в обучении), электронная версия книги: https://www.overdrive.com/media/236788/attention-balance-and-coordination (дата обращения 10.12.2023).
4. Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с процессом нарушения сенсорной информации. - СПб.: Издательство “Редактор”, 2012. – 396 с.
5. Миллер Л.Дж., Байлер С.Д. По секрету всему свету. Уникальные сенсорные стратегии для детей с трудностями в сенсорной и моторной сферах. - М. 2022. – 259 с.
6. Roseann Cianciulli Schaaf, Susanne Smith Roley. Sensory Integration: Applying Clinical Reasoning to Practice with Diverse Populations. - PRO-ED, Incorporated, 2006. - 245 p.


© Шурыгина Г.С., 2025

## ЧАСТЬ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ УЧАСТНИКАМ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ СОБЫТИЙ. ОПЫТ ПОМОЩИ В КРИЗИСЕ И ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

УДК 101.3

***Горбова Елена Алексеевна***,
педагог-психолог,
зам. директора по ОПР,
ГБУ ЦППМСП Василеостровского района
Россия, Санкт-Петербург,
ppms.vo@yandex.ru
***Шаронова Наталья Борисовна***,
педагог-психолог,
ГБУ ЦППМСП Василеостровского района,
Россия, Санкт-Петербург,
natshar65@gmail.com

### «ВЕРНУТЬ РАДОСТЬ ДЕТСТВА…»

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт работы педагогов-психологов с выпускниками школ города Мариуполь в условиях детского оздоровительного лагеря «Дружных» Ленинградской области: особенности работы в условиях ДОЛ, формы и виды работы, психологические особенности детей зон СВО. Освещены рекомендации по работе для специалистов служб сопровождения образовательных организаций. Подчеркивается, что оказание специализированной психологической помощи участникам военных конфликтов, среди которых наиболее уязвимая группа - дети, это новая, сложная и очень ответственная работа.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические условия, посттравматическая ситуация, психологическое сопровождение, специфика жизненной ситуации.

***Gorbova Elena Alekseevna***,
teacher-psychologist,
deputy Director of ODA,
GBU TSPPMSP Vasileostrovsky district,
Russia, Saint-Petersburg,
ppms.vo@yandex.ru
***Sharonova Natalia Borisovna***,
teacher-psychologist,

GBU TSPPMSP Vasileostrovsky district,
Russia, Saint-Petersburg,
natshar65@gmail.com

# "TO BRING BACK THE JOY OF CHILDHOOD..."

**Annotation**. The article examines the experience of teachers and psychologistsworking with graduates of schools in the city of Mariupol in the conditions of the Druzhnykh children's health camp in the Leningrad region: the specifics of working in DOL conditions, forms and types of work, psychological characteristics of children in the free zones. The recommendations on work for specialists of support services of educational organizations are highlighted. It is emphasized that providing specialized psychological assistance to participants in military conflicts, among whom the most vulnerable group is children, is new, complex and very responsible work.

**Keywords**: psychological and pedagogical conditions; post-traumatic situation; psychological support; specifics of the life situation.

Летом 2024 года две с половиной тысячи школьников из образовательных организаций города-побратима Мариуполя отдыхали в оздоровительных лагерях Санкт-Петербурга в рамках программы «Петербургские каникулы».

Образовательные организации Василеостровского района являлись организаторами второй смены «Алые паруса». Около 400 выпускников школ Мариуполя этой смены провели две ярких недели активного отдыха и общения с друзьями.

Педагоги-психологи ГБУ ЦППМСП Василеостровского района осуществляли психологическое сопровождение детей смены.

Перед специалистами были поставлены серьезные задачи.

В настоящее время оказание специализированной психологической помощи участникам военных конфликтов, среди которых наиболее уязвимая группа - дети, это новая и очень ответственная работа [3, 4, 5].

Основной целью деятельности педагогов-психологов было создание для отдыха и оздоровления подростков-выпускников психолого-педагогических условий, способствующих развитию личности ребенка, оказание помощи в создании благоприятного микроклимата в отрядах, как основного фактора адаптации детей в условиях лагеря.

При организации психологической работы в условиях летнего лагеря учитывались кратковременность смены, необходимость охвата всех детей, отсутствие специализированных кабинетов.

План работы включал в себя:

1. Групповые командообразующие, релаксационные занятия для детей.

2. Первичную психологическую помощь по индивидуальным запросам детей (эмоциональное состояние, личностный рост, самооценка, уверенность в себе).

3. Актуализацию внутренних ресурсов подростков для конструктивного выбора дальнейшего жизненного пути.

4. Оказание своевременной психолого-педагогической помощи педагогам смены и сопровождающим педагогам из города Мариуполя

5. Проведение среди детей профилактических мероприятий, направленных на пропаганду здорового образа жизни.

Помимо выполнения своих профессиональных функций в течение всей смены педагоги-психологи принимали непосредственное участие в мероприятиях для детей (дискотеки, праздник «Алые паруса», пешие походы к памятнику погибшим в ВОВ, к Финскому заливу и т.д.), осуществляя функцию психологичного сопровождения.

В работе психологов с подростками учитывалось как незрелость психики подростка и её уязвимость, так и наличие адаптационных ресурсов [2].

По результатам наблюдения стоит отметить, что большинство подростков проявляли позитивное отношение к происходящему, очень доброжелательный настрой, высокую активность участия во всех мероприятиях лагеря.

Но нужно было учитывать специфику жизненной ситуации подростков, прибывших из Мариуполя, и особенности их восприятия окружающего мира:

- вся их школьная жизнь, начиная с 2014 года, пришлась на время ведения военных действий, это «поколение СВО», стресс и негативные эмоции стали для них временной «нормой и обыденностью»,
- обсуждение СВО и любых связанных с ней тем может вызывать сильные неконтролируемые эмоциональные реакции,
- имеют место симптомы посттравматического стрессового расстройства,
- демонстрация полного бесстрашия, «безбашенность», отключение чувства самосохранения,
- провоцирование конфликтов и выведение «на чистую воду», борьба за справедливость,
- повышенная острота реагирования на слова и действия.

Опыт, пережитый детьми и подростками, оставляет отпечаток на их текущей жизнедеятельности и проявляется, в том числе, в особенностях, обозначенных выше. Эти формы поведения и реакций появляются из-за трудности у данной категории подростков ощущать в себе возможность быть счастливыми.

Психологическая работа осуществлялась в двух формах: групповой, со всем отрядом (20 человек), и индивидуальной.

Индивидуальные консультации проводились как по предварительной записи или договоренности, так и по внезапному срочному вызову.

Первичные запросы от подростков чаще всего были связаны с какой-либо лагерной ситуацией, но в ходе консультирования обязательно проявлялась травмирующая ситуация военных действий. Поэтому специалистам приходилось работать, прежде всего, с психической травмой, с переживанием стрессовых ситуации и последствий СВО.

Результат индивидуальной работы психологи видели в стабилизации психического состояния и формировании у подростка образа «светлого будущего», повышение жизнестойкости. Подростка включали в активную деятельность по интересам (в условиях лагеря таких возможностей было предоставлено огромное количество), где он проявлял свою лидерскую позицию и «возвращал» уверенность в себе.

Групповая работа была разнообразной по видам и направлениям:

- блиц-занятия для всех отрядов в «День дружбы»,
- психологическая станция знакомства в командообразующей игре «РВС»,
- групповые психологические занятия, направленные на знакомство, сплочение, раскрытие творческого потенциала,
- социально-психологические практикумы, направленные на профилактику внутриотрядных конфликтов, создание атмосферы доброжелательности, развитие умений сотрудничества в процессе творческой деятельности,
- воспитание толерантного отношения к товарищам по отряду, чувства взаимопомощи,
- станция психологической безопасности «Это нужно знать всем», в рамках дня «Безопасный город», на которой были обсуждены понятия психологической безопасности и личных границ, участники определяли уровень своей психологической безопасности в лагере, выполнили упражнения, направленные на формирование и проявление доверия и поддержку окружения,
- выездные психологические творческие мастерские, которые подготовлены и проведены специалистами ЦППМСП ВО района, не работающими в ДОЛ, по темам: «Стоп Конфликт!», «Маска, я тебя знаю», «Эффективные способы самопрезентации»,
- профилактическая игра-викторина «Здоровье нам нужно, чтобы делать открытия», в рамках «Дня новых открытий», направленная на развитие способности оценивать жизненные ситуации с точки зрения безопасного образа жизни и сохранения здоровья, принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни, бережное, ответственное отношение к собственному здоровью,
- внеплановые занятия по конфликтным ситуациям в отрядах, направленные на урегулирование спорных вопросов, формирование бесконфликтного взаимодействия,
- занятия с подростками накануне посещения праздника «Алые паруса», направленные на снижение рисков появления стрессовых эмоциональных состояний во время мероприятия.

Вся групповая работа была направлена на формирование в отрядах благоприятного вдохновляющего психологического климата, необходимого для восстановления и сохранения психологического здоровья.

Подростки обучались эффективному общению, выражению своих чувств, конструктивным способам разрешения конфликтов, пониманию и принятию индивидуальных различий.

Следует отметить, что в групповой и в индивидуальной работе хорошо зарекомендовали себя методы когнитивно-поведенческой, телесно-ориентированной и все направления арт-терапии.

Психологи также работали с педагогическим составом и сопровождающими педагогами из Мариуполя. Для педагогов-воспитателей проводились индивидуальные консультации по вопросам взаимодействия с подростками отряда, эмоциональной поддержки, мотивации. Нередко были актуализированы запросы и на работу с собственными переживаниями и состояниями педагогов, связанные с работой с детьми.

Педагоги г. Мариуполя получили консультации по вопросам нормативно-правовой базы образовательной организации, деятельности ПМПК, организации психолого-педагогической помощи детям.

Был проведен психологический тренинг «Ресурсный круг», который способствовал снятию психоэмоционального напряжения, созданию положительного эмоционального настроя, познанию своих личностных ресурсов.

Педагоги были очень активны во время занятия и заинтересованы в практических рекомендациях по вопросам профилактики профессионального выгорания. Кроме этого, ежедневно проходили информационные и эмоционально-поддерживающие беседы со всеми педагогами смены и сопровождающими из г. Мариуполя [1].

Специалисты нашего центра подготовили Памятки по алгоритму оказания экстренной допсихологической помощи.

Перед праздником «Алые паруса» проведен инструктаж для всех педагогов по действиям в острой ситуации.

Данный опыт практической работы даёт возможность сформулировать некоторые *рекомендации* для специалистов служб сопровождения, а также для педагогов и воспитателей, работающих с подростками из зоны СВО в условиях летнего лагеря:

1. Уменьшить количество состязательных соревновательных моментов во время лагерной смены или, по возможности, исключить их.
2. Эффективным представляется проживание психологов в лагере, в этом случае они воспринимаются подростками как «свои», их присутствие создает безопасную психологическую среду.
3. Уважать потребность в уединении, если подросток не хочет общаться со специалистом.
4. Каждому подростку создавать «ситуацию успеха», даже в условиях кратковременности пребывания в ДОЛ.

5. Готовность оказать экстренную психологическую помощь в любой момент, когда подросток не может совладать со своими эмоциями, теряет контроль над своим поведением.

Таким образом, практика работы в летнем лагере «Дружных» с выпускниками из Мариуполя подарила нам ценный профессиональный опыт, открыла актуальные перспективы работы с детьми СВО и поставила новые профессиональные задачи.

## Литература


1. Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Хазимуллин О.М., Панич О.Е., Дворецкая Д.В. - Психологическая помощь детям, пострадавшим в результате боевых действий [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. - 2024. - Том 21. N1. - С. 72–85. - DOI: 10.17759/bppe.2024210106
2. Горская, Ю. М. Особенности развития личности в подростковом возрасте / Ю. М. Горская. — Молодой ученый. — 2020. — № 43 (333). — С. 71-73.
3. Организация работы педагогов-психологов с обучающимися из семей участников (ветеранов) специальной военной операции. Методические рекомендации / Автор-составитель: Абдулаева Л.Д. – Махачкала, «Дагестанский институт развития образования», 2024. – 55 с.
4. Организация работы с участниками специальной военной операции и членами их семей на базе учреждений социального обслуживания населения: методическое пособие для специалистов учреждений социального обслуживания населения. – Красноярск КГКУ «Ресурсно-методический центр системы социальной защиты населения», 2023. – 112 с.
5. Синицына Т.Ю., Цветкова Н.А., Савеличева В.В. Особенности психологического состояния участников боевых действий и членов их семей. Типология основных моделей поведения и реагирования участников боевых действий на боевой стресс. / Материалы семинара «Снижение социальных рисков и профилактика возникновенияконфликтных ситуаций при взаимодействии органов власти с участниками СВО и членами их семей» – Правительство Сахалинской области, 2024. – 41 с.


© Горбова Е.А., Шаронова Н.Б., 2025

УДК 159.00

***Грауберг Ольга Сергеевна,***
магистр психологии ,
учитель изобразительного искусства,
ГБОУ средняя школа № 287
Адмиралтейского района ,
Россия, Санкт-Петербург,
go84@yandex.ru

# МЕХАНИЗМЫ ПЕРЕРАБОТКИ ПСИХОТРАВМАТИЗАЦИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖНИКА

**Аннотация.** Статья посвящена описанию механизмов переработки травмирующего опыта у художника. Переработка психотравмирующего опыта происходит на всех этапах осуществления творческого процесса, поскольку они отражают самые разные формы мышления и его функций. В зависимости от техники рисования и ее соединения с эмоциями человека, образуется связь с тем или иным участком мозга и в результате происходит переработка психотравмы

**Ключевые слова:** психотравматизация, этапы создания художественного произведения, арт-терапия, изобразительная деятельность художника.

***Grauberg Olga Sergeevna,***
Master's Degree in Psychology,
teacher of fine arts,
SBEI secondary school No. 287
Admiralteysky district,
Russia, St. Petersburg,
go84@yandex.ru

# MECHANISMS OF PROCESSING OF SYCHOTRAUMATIZATION IN THE VISUAL ACTIVITY OF THE ARTIST

**Abstract.** The article is devoted to the description of the mechanisms of processing the traumatic experience of the artist. The processing of traumatic experiences occurs at all stages of the creative process, as they reflect a wide variety of forms of thinking and its functions. Depending on the drawing technique and its connection with a person's emotions, a connection is formed with one or another part of the brain and as a result, a psychotrauma is processed.

**Keywords:** psychotraumatization, stages of creation of an artistic work, art-therapy, the artist's activity.

В своем ядре процесс переработки психотравматизации представляет собой изменения отношения человека к психотравмирующему событию, его интеграцию и выход из психотравмы как комплекса симптомов.

Психологический процесс создания живописного произведения позволяет неосознанно художнику выходить из сложных эмоциональных состояний и проживать процесс переработки травматичного опыта.

При анализе данного вопроса стоит отметить, что проработка может проходить двумя путями: ситуативно (без привязки к этапу создания произ-

ведения) и поэтапно (процесс проживания психотравмирующего опыта соединяется с моментом рисования в постепенном раскрытии творчества).

Психологический процесс создания живописного произведения многоплановый. Это такой поэтапный путь, который неизбежно случается с автором, поскольку на каждом из этих этапов художник испытывает персонализированные чувства и эмоции, непосредственно влияющие на его работу [5].

Первый этап – это возникновение идеи. Художник может увидеть что-то интересное в окружающем мире или вспомнить о чем-то важном лично для него. Это может быть момент из жизни, пейзаж за окном, музыка или даже сон. Идея может возникнуть спонтанно или после долгих размышлений.

Второй этап – это разработка концепции. Художник обдумывает свою идею, решает, какие эмоции и чувства он хочет передать через свое произведение. Он выбирает тему, стиль, технику и материалы для работы. Этот этап может занять много времени, так как художник должен тщательно продумать все детали своего произведения.

Третий этап – воплощение замысла. Художник начинает работать над своим произведением, используя выбранные им средства выразительности. Он может испытывать различные чувства во время работы: радость от творческого процесса, вдохновение от идеи, удовлетворение от результата. Эти чувства могут влиять на выбор цвета, формы, линии, композиции и других элементов произведения.

Четвертый этап – завершение работы. Художник доводит свое произведение до конца, добавляя последние штрихи. Он оценивает свою работу, сравнивая ее с первоначальным замыслом. Если автор доволен результатом, он может чувствовать удовлетворение и гордость. Если же он считает, что его произведение не соответствует его ожиданиям, он может испытывать разочарование и неудовлетворенность.

Далее обратимся к тому, как может происходить исцеление психотравматизации на разных этапах.

В литературе [6] процесс художественного творчества описывается как включающий следующие ступени (проводим разбор с точки зрения соединения с опытом проработки психотравмы).

1. Готовность к работе. Начало создания произведения может заключаться в импульсивном столкновении с триггером психотравмы, или в более мягком формате. Предпосылки творческой деятельности появляются тогда, когда возникает потребность эмоционального отклика на внутренние процессы или явления действительности.

2. Появление замысла. Идея рождается из осознания травматичного опыта в разрезе психотравмирующего события. Так, например, творчество художников Веймарской Германии обратилось к таким болезненным темам, как война, насилие, убийства. Через репрезентацию шокирующих, табуированных сюжетов художники не только исследовали собственный травматический опыт, но и имели смелость показать своим современникам другую

сторону жизни. Художники стремились к отражению в своем творчестве собственного видения мира. Выбранная ими скрупулезная техника живописи старых мастеров, подразумевавшая длительный процесс создания произведения искусства, сдерживала и фильтровала их эмоции, давала возможность рационально осмыслить происходящее. Лучшие работы художников были созданы по горячим следам войны, на основе живых и болезненных воспоминаний, обусловивших сюжетное своеобразие произведений. Также часто толчком к появлению замысла служит нечто, необычно притягивающее внимание и потому мобилизующее и концентрирующее силы на одной задаче [1].

3. Разработка замысла или стратегия творчества определяется художественным методом и индивидуальным стилем деятельности.

Первый, второй и третий этапы могут перемешиваться в реальности между собой, поскольку у художника смысл рождается иногда задолго до начала самого процесса рисования и основой для него может быть внутренняя работа с психотравмой.

4. Состояние вдохновения - своеобразного напряжения и подъема духовных сил, творческого волнения человека, ведущее к возникновению или реализации замысла и идеи произведения. В ходе этого этапа активизируются креативные области мышления, такие как воображение, ассоциации и интуиция. Человек начинает отражать свои переживания в творческом ключе относительно творческих форм.

5. Идентификация или отождествление себя с рожденным воображением персонажем, художественным образом, когда художник переносит в него свои чувства и травматический опыт. На данном этапе может проиграться диссоциация с психотравмой или, напротив, произойти бессознательная проработка травмы через взгляд со стороны.

6. Поиск формы произведения, которая находит себя в произвольном потоке создания более структурной работы. От формы будет зависеть то, как содержание увидит зритель, и то насколько ярко переработка будет происходить. Условно расплескать краски по холсту или детально рисовать жилой квартал – это несет в себе разные функции моторики и включения психики.

7. Рисование – ключевой процесс переработки психотравмы, наиболее яркие эмоции и их трансформация в нечто новое. В ходе седьмого этапа происходит проживание, рескриптинг травмаопыта, его интеграция, размещение в психике.

8. Доработка произведения – этап завершения работы через опору на внутреннее чувство и технический аспект создания рисунка. На данном этапе закрепляется полученный опыт переработки психотравмы.

Для сравнения проведем анализ этапов арт-терапии (намеренного процесса погружения в психотравму и проработки полученного траматического опыта):

- подготовительный этап;
- этап формирования системы психотерапевтических отношений и начала творческой деятельности клиента;
- этап укрепления и развития психотерапевтических отношений и наиболее продуктивной творческой деятельности клиента:
- эавершающий этап.

В случае прохождения этапов психотерапии с помощью арт-техник клиент проходит путь при поддержке психолога и более осознанно продвигается в линии проживания [7].

Для психолога опыт также становится терапевтичным, через клиента он может соединиться со своими эмоциональными блоками или рассмотреть более комплексно психическую травму.

Художник проживает опыт переработки в одиночестве и идет по интуитивному пути накопления и снятия напряжения.

Обратимся к тому, как напряжение рождается из накопленного или разового травматического стресса, и как с ним взаимодействует преобразующая форма творчества.

Свои наблюдения за процессом формирования стресса описал профессор Э. Пол Торранс из университета штата Джорджии. Торранс занимался исследованиями в сфере творчества, именно на его научные работы ссылается Марк А. Рунко, который пишет о том, что, когда ученые начали изучать стресс: «они сопоставили вместе шкалы изменений, происходящих в жизни, и рассматривали негативные события, последствиями которых является наивысший уровень стресса. В частности, потерю супруга или супруги, члена семьи, разводы и изменения уровня дохода» [2, с.51].

Однако самое интересное открытие состояло в том, что некоторые из самых напряженных моментов люди испытывают во время счастливых событий, таких как брак, отпуск или повышение по должности.

Исследователи довольно быстро поняли, что люди реагируют на случившееся по-разному. Другими словами, стресс не исходит из окружающей среды.

Данное суждение совпадает с результатами исследования Евы Вайнбергер, которая пишет: «исследование вносит ясность в неоднозначные выводы о воздействии психологической отстраненности (или «отключения») от работы, подчеркивая преимущества эмоционально-нейтрального взаимодействия человека с проблемами, связанными с работой» [2, с. 51].

Креативность и стресс, как признаки нервного напряжения, влияют на творчество [4].

По словам М.А. Рунко, «некоторые люди не могут быть креативными в конкурентной ситуации, потому что они думают о победе или о том, что делают другие люди. Их мысли сосредоточены на внешних факторах, поэтому они не могут освободить разум и углубится в творчество. Других же людей конкуренция мотивирует – только ощущая конкуренцию, они готовы вкла-

дываться в новые идеи, проявлять оригинальность и изучать новые возможности» [2, с. 53].

Получается, что, зная о влиянии стрессовых факторов и умея их контролировать, человек может использовать стресс во время создания очередного шедевра. «Безусловно, важен порог уровня стресса», – утверждает М.А. Рунко. «У каждого человека есть свой оптимальный уровень стресса, я полагаю, что чрезвычайно высокий уровень стресса может подорвать творческий настрой любого. Для некоторых людей он может быть очень низким, и когда они ощущают нехватку стресса, у них пропадает творческий запал. В то время как у других очень высокий уровень, например, у тех, кому необходима конкуренция, или у людей, которые скованны потребностью в одобрении» [там же].

Следовательно, по итогам исследования феномена стресса человек как субъект способен творить при проживании сложных состояний, и для начала художественного процесса художник должен (может) пройти этап первичной интеграции травматического стресса. Далее психика позволит перейти в состояние живописного создания произведения - как в состояние дополнительной проработки стресса.

На пути изучения переработки психотравмы через изобразительное творчество следует изучить механизмы арт-терапии при ПТСР и травматическом стрессе.

Согласно общепринятому определению, терапия искусством представляет собой группу применяемых специалистами лечебных и коррекционных методов, визуальных искусств - музыки, искусства театра и танца.

Для ряда западных стран характерен значительный вклад художников в создание первых форм арт-терапии, начиная с середины XX века. Развиваемые ими походы к лечебному применению изобразительного искусства были основаны и на идеях, рассматривающих изобразительную деятельность как акт свободного творческого самовыражения. Такой подход в западноевропейской арт- терапии обозначается как arts as therapy – изобразительное искусство как терапия, или лечебное изобразительное искусство. В таком понимании сам творческий процесс является терапевтическим воздействием.

При работе с психотравмой и посттравматическими расстройствами используются все виды терапии искусством. Изобразительная деятельность является мощным терапевтическим фактором. Разными изобразительными приемами можно получить седативный эффект, снять эмоциональное напряжение, смягчить реакцию на травму [3].

Сама по себе изобразительная деятельность, будучи процессом создания художественного образа с помощью различных материалов и техник, связана с различными чувствами и эмоциями, которые испытывает автор во время работы. То есть это обратный процесс вовлечения.

Творчество влияет на человека, но и художник определяет результат, взаимосвязь в данном случае условна, так как степень влияния процесса на личность и соответствующий контроль относительны.

В процессе создания произведения искусства художник может испытывать различные чувства: радость от творческого процесса, вдохновение от идеи, удовлетворение от результата. Эти чувства могут влиять на выбор темы, стиля, техники и материалов для работы. Например, если художник чувствует себя счастливым и беззаботным, он может создать яркое и позитивное произведение. Если же он испытывает грусть или тревогу, его работа может быть более мрачной и экспрессивной.

Кроме того, чувства и эмоции могут быть выражены в самом произведении искусства. Чтобы передать зрителю желаемое наполнение своего произведения, художник может использовать различные средства выразительности, такие как цвет, форма, линия, композиция. Например, красный цвет может символизировать страсть и энергию, а синий — спокойствие и умиротворение.

В процессе переработки психотравмы художник обращается к более трагичным, символичным сюжетам и смыслам, зачастую рисование происходит вне нормативного образа и отличается в самом восприятии зрителем.

Стоит отметить, что изобразительная деятельность не является панацеей от всех проблем, связанных с психическими травмами. В некоторых случаях она может быть неэффективной или даже вредной, если человек не готов к работе над своими эмоциями и не имеет поддержки со стороны специалистов. Поэтому важно обратиться за помощью к психологу, психотерапевту или другому специалисту, который поможет справиться с последствиями психотравмы и использовать изобразительную деятельность как вспомогательный инструмент в терапии.

Само по себе художественное творчество стимулирует творческое мышление и воображение, что активизирует самые разные биопсихические процессы в головном мозге и ведет к появлению новых идей и развитию творческого потенциала.

## Литература


1. Ганим Б. Исцеление через искусство. - Минск.: Попурри, 2005. – 332с
2. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. - М.: Медицина, 1989. – 304с .
3. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. - М.:Когито-Центр, 2014. - 208 с.
4. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики: Пер. с англ./Под ред. И.Ренчлера, Б.Херцбергер, Д.Эпстайна. - М.: Мир, 1995. - 335 с., ил.

5. Кузин В.С. Психология живописи. - Оникс 21 век, 2005. – 304 с.
6. Маритен Ж. Ответственность художника. - М.: Директ –Медиа, 2009. – 251 с.
7. Сандалова К. Лечебная сила искусства: о творчестве как о лекарстве / Кристина Сандалова ; консультант Анастасия Прищепа ; иллюстрации В. и А. Кендель // Виноград. Журнал для родителей. – 2017. – No2(76). – С. 64-69.

© Грауберг О.С., 2025

УДК: 159.96

***Копытин Александр Иванович,***
доктор медицинских наук,
профессор, кафедра психологии,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
alkopytin@rambler.ru

# АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОВЫМ РАССТРОЙСТВОМ: МЕТОД СЕРИЙНЫХ РИСУНКОВ И РАССКАЗОВ И.М. НИКОЛЬСКОЙ

**Аннотация.** В статье представлен разработанный И.М. Никольской метод серийных рисунков и рассказов. В качестве основного показания к применению данного метода выступают психогенные, связанные со стрессом нарушения адаптации, в частности, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР). Поясняются основные задачи и содержание разных этапов арт-терапевтического воздействия, связанного с применением данного метода.

**Ключевые слова:** арт-терапия, ПТСР, метод серийных рисунков и рассказов**.**

***Kopytin Alexander Ivanovich,***
Doctor of Medical Sciences, Professor,
Department of Psychology,
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
Russia, St. Petersburg,
alkopytin@rambler.ru

# ART THERAPEUTIC ASSISTANCE TO CHILDREN WITH PTSD: METHOD OF SERIAL DRAWINGS AND STORIES

## BY I.M. NIKOLSKAYA

**Abstract.** The article presents the method of serial drawings and stories developed by I.M. Nikolskaya. The main indication for the use of this method are psychogenic, stress-related adaptation disorders, in particular, post-traumatic stress disorder (PTSD). The main objectives and content of different stages of art therapeutic intervention associated with the use of this method are explained.

**Keywords:** art therapy, PTSD, method of serial drawings and stories.

У детей не развиты или недостаточно развиты навыки восприятия информации и выражения своих чувств с помощью речи: чем младше дети, тем труднее им справиться с такой задачей [1].

С учетом этого специалист, оказывающий им психологическую помощь, часто выбирает невербальные методы: игровую психотерапию, песочную терапию, арт-терапию, музыкальную терапию и др. [2]. Используя их, специалист может легче установить доверительный контакт с несовершеннолетними, помочь им раскрыть свои переживания, связанные с психической травмой.

В этом отношении непреходящее значение имеет разработанный И.М. Никольской метод серийных рисунков и рассказов [1, 3, 4].

В качестве основного показания к применению данного метода выступают психогенные, связанные со стрессом нарушения адаптации, в частности, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) [5].

Метод имеет следующие достоинства:

• облегчает контакт между специалистом и ребенком;

• показывает взрослым и несовершеннолетним их значимые проблемы и ресурсы;

• выявляет процессы адаптации к стрессу;

• дает ребенку опыт самораскрытия и помогает сформировать самосознание;

• создает условия для отреагирования психотравмирующих переживаний;

• формирует опыт взаимодействия со специалистом.

В течение одного сеанса ребенку предлагается создать серию проективных рисунков на заданные темы, а затем в диалоге со специалистом сочинить устные или письменные рассказы о том, что показано на рисунках.

В такой серии рисунков и рассказе отражаются особенности внутреннего мира и поведения ребенка:

• представления о себе и окружающих;

• желания, стремления и фантазии;

• внутриличностные и межличностные конфликты;

• психотравмирующие переживания;

• механизмы психологической защиты и копинг-стратегии;

• представления о будущем.

Темы для рисования задает психолог, психотерапевт. Они сформулированы от первого лица (содержат местоимения «я», «мой», «мне» и пр.), эмоционально насыщены (указывают на переживание ряда эмоций и чувств).

После того как рисунок создан, специалист с помощью уточняющих вопросов побуждает ребенка составить рассказ по рисунку.

Он задает следующие вопросы:

• Что происходит на рисунке?

• Где ты (этот человек) находишься(-ится)?

• Что ты (этот человек) делаешь(-ет)?

• Какое у тебя (у этого человека) здесь настроение?

• О чем ты (этот человек) думаешь(-ет)? и пр.

При работе с детьми специалист фиксирует свои вопросы и ответы ребенка, подростки могут сами записывать свои ответы на вопросы.

После завершения создания истории специалист, ребенок и его родители (если они присутствуют на занятии) обсуждают и обобщают проделанную работу.

Дети, как правило, охотно рисуют и сочиняют истории. Уже третий четвертый рисунок они обычно создают быстро, уверенно и сами дают комментарии к нему.

Работа в рамках одного занятия включает три этапа.

Этап 1.

Задача – присоединиться к ребенку и помочь ему включиться в работу.

Специалист предлагает создать рисунок (или несколько рисунков) и рассказ на тему «Мой автопортрет в полный рост», «Моя семья», «Если бы у меня была волшебная палочка…».

Этот рисунок и рассказ позволяют:

• познакомиться с ребенком;

• исследовать его образ «Я», представления о семейном окружении и самочувствии в семье;

• осуществить психологическое присоединение к ребенку благодаря обсуждению «безопасной» и насыщенной позитивными эмоциями темы желаний, стремлений и фантазий;

• помочь ребенку включиться в работу.

Этап 2.

Задача – стимулировать рассказ о пережитых психотравмирующих ситуациях. Рисунки и рассказы раскрывают темы «Я переживаю», «Я боюсь», «Я об этом не хочу вспоминать».

Эти задания несут основную эмоциональную нагрузку и стимулируют проявление чувств и воспоминаний, связанных с травмой. С их помощью происходит диагностика отрицательных переживаний и связанных с ними трудных жизненных ситуаций, механизмов психологической защиты и стратегий совладающего поведения.

Этап 3.

Задача – снятие напряжения, формирование чувства уверенности в себе, ощущение способности справиться с трудностями, создание образа позитивного будущего.

Предлагаются следующие темы рисунков: «Я такой довольный и счастливый», «Мне 25 лет, я взрослый и работаю на интересной работе», «Светлое будущее».

Метод серийных рисунков и рассказов используется как однократная процедура. Сами рисунки и рассказы можно использовать на других сеансах, в течение более длительного времени для более детальной проработки вскрытых проблем и отслеживания динамики изменений.

## Литература


1. Бардиер Г. Л., Никольская И.М. Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников . - Санкт-Петербург : Речь, 2005. - 203 с.
2. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. – М.: Когито-Центр, 2014. – 208 с.
3. Никольская И. М. Метод серийных рисунков и рассказов в психологической диагностике детей и подростков. СПб.: Речь, 2014. – 54 с.
4. Никольская И.М.., Грановская Р. М.. Психологическая защита у детей. - СПб. : Речь, 2000. – 504 с.
5. Dodriakov I. V., Nikolskaia I. M. Crisis Psychotherapy in children with post-traumatic stress disorder: method of cognitive-metaphorical reconstruction of traumatic experiences in drawings // Comprehensive Guide to Post-Traumatic Stress Disorder. Bern: Springer International Publishing, 2016. - P. 1349–1365.


© Копытин А.И., 2025

УДК: 371

***Латыпова Ирина Владимировна,***
методист,
МАОУ «Академический лицей № 95,
Россия, г. Челябинск
latypovaiv@al95.ru
***Малышева Ксения Алексеевна,***
педагог-психолог,
МАОУ «Академический лицей № 95,

Россия, г. Челябинск
malyshevaka@al95.ru

# ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК РЕСУРС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

**Аннотация.** В статье в качестве ресурса образовательного процесса рассматривается функциональная грамотность обучающихся, понимаемая как их способность использовать свои знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях. Обсуждается работа педагога-психолога, направленная на формирование функциональной грамотности с конкретными категориями обучающихся и их родителей, включая семьи, в которых воспитываются дети участников специальной военной операции (СВО).

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, игровое картинирование мира, психолого-педагогическое сопровождение, осознанность, эмоциональность.

***Latypova Irina Vladimirovna,***
methodologist,
MAOU "Academic Lyceum No. 95,
Russia, Chelyabinsk
latypovaiv@al95.ru
***Malysheva Ksenia Alekseevna,***
educational psychologist,
MAOU "Academic Lyceum No. 95,
Russia, Chelyabinsk
malyshevaka@al95.ru

# FUNCTIONAL LITERACY AS A RESOURCE IN THE ACTIVITIES OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST

**Abstract.** The article considers functional literacy of students as a resource of the educational process, understood as their ability to use their knowledge, skills and abilities in real life situations. The work of a teacher-psychologist aimed at developing functional literacy with specific categories of students and their parents, including families raising children of special military operation (SMO) participants, is discussed.

**Key words:** functional literacy, game-based worldview, psychological and pedagogical support, awareness, emotionality.

Как известно, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой пролонгированную форму социальной и психологической помощи.

Это означает не коррекцию, а поиск возможностей и ресурсов, которые скрыты у ребенка, тем самым используя эти возможности и ресурсы для дальнейшего его развития.

Обращаясь к трудам Л.В. Байбородовой [2], мы ряд особенностей, которые, по нашему мнению, важны в работе с детьми, чьи родители являются участниками специальной военной операции (СВО). К числу таких особенностей, в первую очередь, следует отнести необходимость формирования такого процесса работы с ребенком, который содержит комплекс педагогических действий, позволяющих обучающемуся сделать личный нравственный выбор при решении жизненных ситуационных задач.

Деятельность педагога-психолога в лицее формируется в соответствии с профессиональным стандартом. Педагог-психолог в школе осуществляет не только сопровождение образовательной деятельности, но и оказание педагогической, психологической помощи обучающимся, которые испытывают трудности в социальной адаптации и развитии [4].

В настоящее время в лицее появилась категория обучающихся, которые сталкиваются со специфическими социальными, эмоциональными, психологическими проблемами.

Дети, пережившие расставание со своими родителями - участниками специальной военной операции, испытывают тревогу и чувство неопределенности, что непосредственно сказывается на их эмоциональном состоянии, нередко препятствуя успешному обучению и социализации. Информация о ходе и участниках специальной военной операции широко освещается в средствах массовой информации, что, конечно, не может в полной мере снять чувство неопределенности и тревоги у ребенка. В данной ситуации помощь психолога необходима не только обучающимся, но и родителям.

Проект лицея «Формирование функциональной грамотности посредством игрового картинирования мира» позволяет вовлечь данную категорию обучающихся в активные виды деятельности. Мы понимаем, что адаптируемая гибкая и корректная поддержка должна быть оказана каждому обучающемуся. Необходим индивидуальный подход. Но необходимо и включение таких обучающихся в работу группы, команды, тем самым лишая возможности замкнуться.

Деятельность педагога-психолога в этих случаях бывает нацелена на выявление индивидуальных потребностей, чему способствует формирование функциональной грамотности посредством игрового картинирования мира.

Технология игрового картинирования мира позволяет обучающимся в едином образовательном пространстве находить решение проблем, которые у них могут возникать в ежедневных жизненных обстоятельствах [1].

Согласно Концепции психолого-педагогической помощи на период до 2030 года, в школе должно быть сформировано пространство для психолого-педагогического сопровождения, при этом качество психологической помощи должно быть доступным и профессиональным [3].

Руководствуясь принципом предоставления адресной психологической помощи, педагог-психолог в сотрудничестве со структурными подразделениями лицея создает благоприятную и безопасную с психологической точки зрения образовательную среду.

Согласно методическим рекомендациям в лицее реализуется программа для целевой группы детей, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости. К этой категории, по нашему мнению, и относятся дети из семей принимающих участие в специальной военной операции.[5]. В нашей работе предусмотрена психологическая помощь в виде консультаций таким детям и их семьям.

Технология игрового картинирования мира позволяет педагогу-психологу выстраивать занятия с такими учащимися и индивидуально, и в группе, корректируя их психологическое и эмоциональное состояние.

Как известно, к традиционные видам деятельности педагога-психолога относятся психологическое просвещение и коррекционно-развивающие занятия. В этом плане главная задача психолого-педагогической службы состоит в том, чтобы следить за уровнем психологической грамотности школьников и их родителей посредством проведения различных мероприятий (мастер-классов, тренингов, семинаров).

Важна совместная работа с методическими объединениями учителей начальных классов и учителей-предметников. Результатом такой совместной работы может стать, например, буклет для педагогов, родителей и обучающихся «Функциональная грамотность в школе и дома». В буклете могут быть представлены задания и ситуации, нацеленные на поддержку членов семей участников специальной военной операции. Надо отметить, что буклет - это результат совместной работы педагогического коллектива, родителей и обучающихся.

Планирование коррекционной работы является одним из основных видов деятельности педагога-психолога. Индивидуальные и групповые коррекционные занятия помогают детям решить проблемы, связанные с возникновением у них страха, чувств неуверенности и тревоги.

Для поддержки мотивации и успешного обучения у таких детей необходимо развивать навыки саморегуляции, умения управлять своими эмоциями и успешно справляться со стрессом. На занятиях обучающиеся могут не только делиться своими переживаниями, но и осознавать, что в таких ситуациях оказались не только они, что они не одни.

Технология игрового картинирования мира при формировании функциональной грамотности позволяет обучающимся развивать социальные навыки, умение работать в команде, умение слушать и поддерживать друг друга.

Предлагаем фрагмент конкретного занятия, во время которого педагог-психолог инициирует создание учеником своей картины мира. Задания, используемые во время занятия, формируют читательскую грамотность через

создание собственных текстов и их обсуждение. Эти задания также способствуют развитию осознанности собственной эмоциональной и психологической реальности в конкретной жизненной ситуации.

Целью занятия является развитие креативного мышления, формирование навыка решения задач и умения выражать чувства и эмоции через творчество посредством игрового картинирования мира.

Таблица 1. Краткий сценарий занятия педагога-психолога

| Этапы | Содержание | Примечание |
|---|---|---|
| Подготовка | Для работы подготовить следующие материалы: ватман, цветные карандаши, клей, фломастеры, газеты и журналы с цветными рисунками и т.д. | Газеты и журналы должны быть знакомы детям, чтобы их внимание и интерес не потерялись в основной работе |
| Введение | Для создания «Картины своего мира» нужно вспомнить события, людей, памятные места. | Важно донести до обучающихся, что это личный проект, что не может быть «хорошей» или «плохой» картины. |
| Создание собственной картины мира | Создать собственную картину мира, которая будет основываться на чувствах, которые связаны с важными местами и событиями | Итогом может стать картина, карта, модель, схема.<br>Работа может быть выполнена как коллективно, так и самостоятельно |
| Обсуждение | Представление и описание работы с обсуждением выбора формы и чувства. | Целью представления работы должна стать основная мысль итоговой работы. Представление может быть сделано как индивидуально, так и коллективно |
| Рефлексия | Итогом занятия может стать рассказ или заметка о своей работе. | Обучающиеся могут использовать картинки, ключевые слова. |
| Выставка | Выставка работ для родителей и обучающихся, что должно способствовать развитию положительной самооценки. | Выставка работ может иметь место при положительном эмоциональном состоянии обучающихся. |

Работа с детьми из семей участников СВО требует внимания и особенного подхода. Поддержка во время занятия помогает детям справиться с тревожным состоянием.

Задания, основанные на технологии игрового картинирования мира, являются инструментом не только формирования функциональной грамотности, но эти занятия также способствуют развитию критического мышления, воображения. Это позволяет учащимся через творческую деятельность выразить свои мысли и эмоции, что в свою очередь, снижает уровень тревоги и стресса, способствует улучшению психического состояния ребенка.

Задания адаптированы к индивидуальным потребностям ребенка, что позволяет учитывать его эмоциональное состояние и жизненный опыт, тем самым способствуя успешному обучению и применению полученных знаний в реальной жизненной ситуации в будущем.

Включение психолого-педагогической службы лицея в деятельность по формированию функциональной грамотности посредством игрового картинирования мира, позволило нам уже на первом этапе работы с детьми участников специальной военной операции сформировать следующие рекомендации:

продолжать использовать в работе с такими детьми технологию игрового картинирования мира;

для свободного общения использовать задания, направленные на активизвцию самовыражение и творческий подход;

занятия должны проводиться при строгом наблюдении за эмоциональным состоянием обучающихся;

занятия могут быть прерваны / скорректированы, если обучающиеся перестали чувствовать себя комфортно.

Предлагаем рассмотреть кейс коррекционной помощи педагога-психолога конкретному обучающемуся.

Ситуация: Кира, 8 лет, ученица 2 класса. Состояние высокой тревожности после того, как отец принял участие в специальной военной операции. Кира замкнулась, стала проявлять агрессию не только в семье, но и в школе. Испытывает угнетенное состояние, тревогу, не следит за ходом урока. Тревожность и агрессия связаны с тем, что появился страх за членов семьи, в которой ещё двое младших детей. Отсюда снижение мотивации к учебе, что влияет на качество обучения.

Цель работы педагога-психолога:

- снижение уровня тревожности у обучающейся;
- помощь в формировании навыка эмоциональной саморегуляции;
- помощь в выстраивании отношений с одноклассниками;
- помощь в выстраивании отношений в семье;
- формирование поддерживающей среды в лицее.

*Задание 1:* Беседа (индивидуальная). Первая встреча проводится в формате доверительного диалога. При работе используются открытые вопросы: как себя чувствуешь; какие предметы нравятся больше всего; как тебя дома зовет мама; чем тебя радуют младшие братики?

*Цель:* установить доверительные отношения, сформировать безопасное пространство для выражения собственных эмоций.

*Результат занятия.* Первая встреча проводилась индивидуально, по просьбе мамы Кмиры. При беседе ответы на вопросы показали тревожность обучающегося и необходимость помощи педагога-психолога.

*Задание 2: «Эмоциональный термометр».* Задание: создать рисунок, который будет отражать чувства ребёнка (использовать разные цвета для

обозначения тревожности). Используется шкала от 1 до 10, где 1- стабильно хорошее состояние, 10- высокая тревожность

*Цель:* визуализация эмоций, помощь в осознании чувства тревоги и причины такого состояния.

*Результат занятия.* Во время создания рисунка Кира попросила оттенки синего карандаша и красного. Почти не был использован коричневый карандаш и вообще не использован черный.

*Задание 3:* Игра «Роль семьи»: провести игровое занятие с одноклассниками, где каждый играет роль члена семьи. Рассмотреть ситуацию, в которой предполагается поддержка друг друга в трудное время.

*Цель:* закрепить чувства поддержки, помощи. Снизить страх потери близких, развивать навыки поддержки и эмпатии.

*Результат занятия*. Во время распределения ролей Кира попросила роль отца. Разыгрывалась ситуация, при которой нужно было помочь маме приготовить праздничный стол. «Отец» предложил сделать уборку и закупку продуктов, причем Кира сама рассчитала стоимость покупок. Уборку вызвались помочь сделать одноклассники, «отец» был не против. Во время игры Кира шла на контакт с одноклассниками и предлагала пути решения конкретных ситуаций.

*Задание 4:* «Безопасное место». Научить обучающегося находить свое «безопасное место». Показать место уединения и возможность виртуальной беседы с папой.

*Цель:* научить использовать навыки саморегуляции в момент стресса

*Результат занятия*. Кира сама предложила форму виртуальной беседы - письмо. При этом на занятии Кира не только написала письмо, но и попросила его отправить. Было решено отправить письмо после того, как его допишет мама.

*Задание 5:* арт-терапия. Создать рисунок, аппликацию, коллаж, который способен отразить мечты о совместном будущем со всеми членами семьи.

*Цель:* снижение уровня тревожности через творческое задание.

*Результат занятия.* На занятии было предложено сделать аппликацию из заранее подготовленных материалов. Кира использовала яркие аппликации, которые показывают единство всей семьи. Хотя присутствие военной техники имело место в работе.

*Задание 6:* коллективная деятельность, включение ученика в групповые занятия по выполнению заданий в рамках воспитательной работы класса, лицея. Создание поделок на благотворительную рождественскую ярмарку; оформление класса к новогоднему празднику и участие в защите своего варианта оформления.

*Цель:* развитие навыков социализации, коллективной работы, устранение чувства изоляции.

*Результат занятия.* В лицее традиционно проходит благотворительная рождественская ярмарка. Кира предложила часть средств, полученных на благотворительной ярмарке отправить участникам специальной военной операции.

*Оценка результатов.*

После проведения шестого занятия необходимо провести срез по уровню тревожности. Для этого используем «Эмоциональный термометр».

Важно продолжать наблюдение за поведением ребенка в классе и дома. Работа педагога-психолога по данному кейсу должна учитывать эмоциональные потребности конкретного ребёнка, его переживания, страхи. Задания предполагают снижение уровня тревожности, готовность работать в коллективе, взаимодействовать с одноклассниками и позитивно реагировать на семейные ситуации.

## Литература

1. Емельянова Л.А., Глазырина Л.А., Татьянченко Д.В. Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2023. Т. 15. № 1 (59). - С. 63-71. - Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=50515748
2. Иванушкина Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Н.В. Иванушкина, О.В. Щипова. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2021. – 80 с.
3. Письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 N ДГ-1105/07 О направлении Концепции и плана Режим доступа: https://sudact.ru/law/kontseptsiia-razvitiia-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere/ 20.01.2025 г.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования).
5. Система функционирования психолгических служб в общеобразовательных организациях: рекомендации / Авт.коллектив. - М: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. - 120 с.

©Латыпова И.В., Малышева К.А., 2025

УДК: 616.89

***Пырьев Евгений Александрович,***
кандидат психологических наук, доцент,
куратор районной Кризисной службы,
Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
Выборгского района,
Россия, Санкт-Петербург

evgpyrev@yandex.ru

# ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В КРИЗИСНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ

**Аннотация.** В статье представлены аргументы о необходимости индивидуального образовательного маршрута для ребенка подросткового возраста, переживающего кризисное психологическое состояние. Исследование и установление кризисного психологического состояния подростков и определение для них индивидуального образовательного маршрута могут осуществлять ТПМПК (территориальные психолого-медико-педагогические комиссии), обладающие для этого достаточным ресурсом.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, кризисное психологическое состояние, индивидуальный образовательный маршрут.

***Pyryev Evgeny Aleksandrovich,***
PhD in Psychology, Associate Professor,
Curator of the District Crisis Service,
Center for Psychological, Pedagogical,
Medical and Social Assistance of the Vyborg District,
Russia, St. Petersburg
evgpyrev@yandex.ru

# SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN OF ADOLESCENT AGE IN A PSYCHOLOGICAL CRISIS STATE

**Abstract.** The article presents arguments about the need for an individual educational route for a child of adolescence experiencing a psychological crisis state. The study and establishment of the crisis psychological state of adolescents and the determination of an individual educational route for them can be carried out by TPMPK (territorial psychological-medical-pedagogical commissions), which have sufficient resources for this.

**Keywords:** children with disabilities, crisis psychological state, individual educational route.

## Введение

К особым образовательным потребностям относятся условия, необходимые для преодоления ограниченных эмоциональных и когнитивных возможностей подростка.

Предполагается, что учет образовательных потребностей подростка позволит снять временные ограничения на усвоение образовательной программы общеобразовательной школы. Необходимость такой программы реализуется сегодня для детей с ОВЗ (ограничение возможностей здоровья), что отвечает Федеральному закону Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральному закону «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [8, 9].

В настоящей статье обосновывается важность реализации условия особых образовательных потребностей для детей подросткового возраста, переживающих кризисное психологическое состояние, которое можно рассматривать как временный вариант категории ОВЗ, что позволяет назначать детям индивидуальный образовательный маршрут комиссией ТПМПК, которая сегодня такими полномочиями не обладает.

Подростковый возраст характеризуется чрезмерной подвижностью нервных процессов, которые в ситуации жизненных трудностей приводят к психическому истощению, что создает благоприятную почву для эмоциональных расстройств. Подростковый возраст отличается гормональной и физиологической перестройкой организма, что также приводит к повышенной эмоциональности и быстрому истощению нервной системы.

## Постановка проблемы

Кризисные психологические состояния, приобретающие в последнее время в среде подростков массовый характер, отличаются достаточно стойкими нарушениями психики, проявляющимися в изменении эмоций, мышления, поведения и восприятия окружающего мира. Данное состояние сродни известному в психофизиологии явлению под названием «психическое расстройство». К таким расстройствам относятся депрессия, сильная раздражительность, нарушения внимания, памяти, мышления, расстройство пищевого поведения, сна; в экстремальной фазе возможна паранойя, бред и галлюцинация.

Психические расстройства характеризуются отсутствием жизненных и профессиональных планов, возможна потеря интереса к жизни, что приводит к саморазрушающему и суицидальному поведению. Так, подросток, переживающий кризисное психическое состояние, совершает часто поступки, несовместимые с жизнью: отравление, придушение, падение с высоты, порезы разных частей тела [2, 6, 7].

Трудная жизненная ситуация подростка представляет собой внешнюю по отношению к нему ситуацию, вызывающую психологические следствия, которые беспокоят его и не могут быть преодолены самостоятельно.

В качестве трудной жизненной ситуации обычно представлены разнообразные конфликты, в которых участвует подросток, потеря близких в ситуации развода родителей или ухода из жизни одного из них, физическое, а

также сексуальное насилие над ребенком со стороны взрослого и многое другое [1,7].

Наличие кризисного психологического состояния у подростков позволяет относить их к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что оправдывает подбор для ребенка индивидуального образовательного маршрута.

Выбор индивидуального образовательного маршрута преследует своей целью предупреждение возможных психологических последствий, таких как усиление депрессивной симптоматики, переутомление, снижение познавательной активности, повышение суицидальных форм поведения.

Традиционно к детям с ограничениями возможностей здоровья (ОВЗ) относят заболевания, связанные с нарушениями слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью, задержкой психического развития.

Статус ребенка с ОВЗ предполагает, что ему в рамках обучающей программы необходимы специальные технические приспособления, такие как очки, увеличивающие восприятие текста, а для детей с проблемами слуха нужны слуховые аппараты; соответственно, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата также нужны специализированные кресла для передвижения [4,5].

## Теоретико-практическое решение проблемы

Сегодня ребенок с ОВЗ проходит территориальную (районную) или центральную психолого-медико-педагогическую комиссию (ТПМПК), где устанавливается его интеллектуальный и медицинский статус, определяющий специализированное образовательное учреждение или специализированную образовательную программу в традиционной общеобразовательной школе. Также ТПМПК сегодня принимают детей после школьного психолого-педагогического консилиума (ППК).

Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации прав детей с ОВЗ, а также детей-инвалидов, на образование.

Особую актуальность реализация права на образование детей-инвалидов придает Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года. Дети с ограниченными возможностями имеют различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие им вести полноценную жизнь.

Для детей с ОВЗ определены адаптированные основные образовательные программы (АООП), что продиктовано их психофизиологическими особенностями. В частности, дети, потерявшие слух отличаются от нормативного психологического состояния тем, что их речь основана на образах и дейст-

виях, существуют проблемы с устойчивостью внимания и логической памятью, самооценка у таких детей низкая.

Дети с нарушением зрения, демонстрируют неустойчивое внимание и отсутствие словесно-логической памяти; для них характерна повышенная обидчивость и конфликтность, отсутствует сочувствие или эмпатия.

Дети с речевой патологией – алалия, афазия, дизартрия - имеют поражение речевого центра головного мозга. Такой ребенок воспринимает речевые звуки, но перестает их понимать. Обучение для таких детей строится на развитии моторики через гимнастику и музыку.

Соматические заболевания детей проявляются в слабом развитии познавательной сферы, интеллектуальной пассивности, низкой способности к логическим обобщениям.

Умственно отсталые дети отличаются психологической инертностью, недоразвитием артикуляционного аппарата и словесно-логического мышления.

Дети, переживающие кризисное психологическое состояние, показывают все признаки детей с ОВЗ, что дает основание рассматривать для них возможности подбора специфики образовательных программ.

На примере депрессии, которая сегодня приобретает в подростковой среде массовый характер, можно увидеть все психологические следствия, схожие с детьми ОВЗ. Как медицинский диагноз, депрессия – это истощение нервной клетки, в которой нет питательных веществ.

Депрессия развивается за 6-8 месяцев и проходит следующие этапы: на первом этапе – раздражительность и нарушение сна, далее подросток ограничивает общение с окружающими, появляются мысли о суициде, на заключительном этапе развивается апатия и эмоциональная черствость.

В состоянии депрессии происходит заторможенность мыслительной деятельности, присутствует стремление к самоизоляции и трудности усвоения школьной программы, появляются высказывания о собственной никчемности и неполноценности.

В состоянии депрессии у подростка происходит ухудшение памяти. Это касается как оперативной, так и кратковременной памяти; возникает забывчивость, трудности концентрации внимания, появляется рассеянность, быстрая умственная утомляемость; нарушаются навыки планирования учебной деятельности, происходит отсрочка в принятии решений. В конечном итоге в состоянии депрессии подросток испытывает большие трудности в усвоения школьной программы [3].

Исходя из симптоматики детей подросткового возраста, сходными с симптоматикой детей с ОВЗ, можно рассматривать пусть временные, но специфичные образовательные условия для подростков, переживающих кризисное психологическое состояние. Таким условием, отвечающим объективным образовательным потребностям подростков, может быть индивидуальный образовательный маршрут, который может комиссия ТПМПК прописать, а

также контролировать его выполнение, отслеживая психическое состояние подростка.

Индивидуальное обучение, как правило, в настоящем реализуется в дистанционном формате, по индивидуальному учебному плану. Обучение организовано как в школе, так и дома, без посещения учебного заведения.

Индивидуальное обучение реализуется по заранее согласованной с учителем программе. В индивидуальном обучении много преимуществ, главное из которых – это увеличение времени взаимодействия ребенка с учителем и родителем, что позволяет ребенку быстрее и качественнее осваивать учебный материал.

В таблице 1 представлена обобщенная схема линейной зависимости симптомов психического расстройства или кризисного психологического состояния подростков в ситуации разных трудных жизненных ситуаций. Фактор «потеря близких», как любой другой фактор, обусловлен индивидуальными психологическими особенностями подростка, поэтому может отразиться в депрессии, панических атаках или в расстройстве пищевого поведения.

Таблица 1. Обобщенная схема линейной зависимости переменных

| Трудная жизненная ситуация | Психическое расстройство | Время нахождения в состоянии | Самоповреждающее поведение |
|---|---|---|---|
| Потеря близких<br>Внутрисемейные конфликты<br>Буллинг в школе<br>Учебная неуспешность<br>Растлевающие действия со стороны взрослого | Депрессия | Может переживаться 6-8 месяцев | Порезы рук и ног<br>Увлечение психоактивными веществами (в том числе курение вейпа)<br>Зацепинг, вписка<br>Анорексия или булемия<br>Придушение и отравление |
| | Панические расстройства | Может переживаться 6-8 месяцев | |
| | Биполярное аффективное расстройство | До одного года | |
| | Расстройства пищевого поведения | Может продолжаться до трех лет | |
| | Тревожные расстройства Неврозы | Может переживаться 6-8 месяцев | |

В таблице 1 дано время переживания психического расстройства, что является своего рода ориентиром при определении индивидуального образовательного маршрута для подростка. Таким ориентиром является временной диапозон от 6 месяцев до одного года при развитии депрессии и аффективного биполярного расстройства, а также других психических заболеваний.

Индивидуальный образовательный маршрут сегодня может быть сформирован по показаниям невролога или психиатра. Но вот список учитываемых заболеваний очень специфичен, так как не отражает симптоматику кризисного психологического состояния.

В частности, психоневрологическими заболеваниями, дающими основание неврологу поликлиники прописывать для ребенка индивидуальный образовательный маршрут, являются: шизофрения и психозы, эпилепсия с частыми судорожными припадками, тяжелые травмы черепа, тяжелые неврозы – неврастения и психостения.

В этом списке нет депрессии, панических расстройств, аффективного биполярного расстройства, нарушения пищевого поведения и многого из того, что характеризует кризисное психологическое состояние, отражающееся в неспособности ребенка вести полноценную учебную деятельность.

Исключением является «неврастения и психастения», имеющие прямое отношение к депрессии и другим психическим расстройствам. В частности, неврастения и психастения выступают эндогенными факторами при развитии депрессии и различного рода тревожных расстройств.

Практика медицинских диагнозов при посещении подростками неврологов и психиатров показывает высокую степень «раскрываемости» психических расстройств при отсутствии (или почти отсутствии) рекомендации по определению индивидуального образовательного маршрута.

Причина видится в неспособности специалиста медицинского учреждения контролировать характер учебной деятельности подростка, переживающего кризисное психологическое состояние.

В отличие от медицинского учреждения специалисты ТПМПК, предусмотренные в районных Центрах психологической, медицинской, педагогической и социальной помощи Санкт-Петербурга (ЦППМСП), имея длительные и содержательные отношения с общеобразовательными школами, владеют информацией как о трудной жизненной ситуации ребенка, так и о его способности учиться и выстраивать межличностные отношения.

Данные возможности позволяют специалистам ТПМПК контролировать подростка от определения кризисного психологического состояния до назначения специфики индивидуального образовательного маршрута.

Учреждение ЦППМСП совместно с учреждением общеобразовательной школы, в которой учится подросток, имеет возможность отслеживать динамику психического расстройства подростка и времени реализации особых образовательных потребностей.

Индивидуальный образовательный маршрут на практике реализуется в двух формах - семейное и домашнее обучение. Если при семейном обучении связь со школой имеет формальный характер и устанавливается только при аттестации, то при домашнем или надомном обучении учителя непосредственно участвуют в образовательном процессе ребенка.

Индивидуальными формами обучения, которые могут быть прописаны для детей, находящихся в кризисном психологическом состоянии, по данным ТПМПК могут быть:

- очно-заочная форма, когда некоторая часть занятий проходит в школе, другая дистанционно, но также по индивидуальной программе и расписанию;

- заочная: учитель приходит к ребенку домой и занимается по программе, разработанной с учетом особенностей ребенка;

- дистанционная: учебный процесс с ребенком осуществляется в онлайн-режиме; это могут быть как индивидуальные, так и групповые занятия по видеосвязи.

## Заключение

Современные территориальные психолого-медико-педагогические комиссии обладают штатом квалифицированных специалистов, способных оценить характер психического расстройства ребенка подросткового возраста, обозначить ему содержание индивидуального образовательного маршрута с учетом его эмоциональных и интеллектуальных возможностей, а также сопровождать процесс обучения до полного выздоровления подростка.

Таким образом, современные условия деятельности ТПМПК, занимающихся детьми с ОВЗ, могут быть расширены до работы с детьми, находящимися в ситуации ограниченных возможностей здоровья.

## Литература


1. Варламова Д., Зайниев А.. С ума сойти! Путеводитель по психическим расстройствам для жителя большого города. - М.: Альпина Паблишер, 2023. - 376 с.
2. Куприянова И.Е., Карауш И.С., Дашиева Б.А. Особенности суицидального поведения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.- 2013. - N 2 (19).
3. Методические рекомендации «Депрессия у детей и подростков» / сост. Э.В. Леус, И.С. Воронцова, К.А. Соколова, Н.А. Иванникова. - Архангельск, 2021. - 29 с
4. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 17.12.2010 года № 1897. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями на 22 января 2024 года). - Электронный ресурс: https://base.garant.ru/55170507/?ysclid=m4u71yclt0743112178 (Дата обращения: 17.12.2024)
5. Министерство Просвещения РСФСР от 8 июля 1980 г. N 281-М; Министерство Здравоохранения РСФСР от 28 июля 1980 г. N 17-13-186.-

Электронный ресурс: https://base.garant.ru/12155038/?ysclid=m4u73wt0ka895658688 (Дата обращения: 17.12.2024)
6. Попов Ю.В., Пичиков А.А. Особенности суицидального поведения у подростков: обзор литературы // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. - 2011. - № 4.- С. 4-8.
7. Пырьев Е.А., Кургинова А.Н., Климон Н.Л. Психолого-педагогическое сопровождение факта суицидального поведения учащегося в образовательной организации. Вестник Вятского государственного университета, - 2022. - № 3 (145) - С. 175-183.
8. Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3 мая 2012 года. - Электронный ресурс: https://base.garant.ru/70170066/ (Дата обращения: 17.12.2024)
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». - Электронный ресурс: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m4u6yi9p8m729022589 (Дата обращения: 17.12.2024).

© Пырьев Е.А.

УДК: 316.47

***Рзабаева Салтанат Турдыбековна,***
«Китайский нефтяной университет»,
кафедра «Компьютерные науки и технологии»,
Китай, Пекин,
srzabaieva@mail.ru.

# ИННОВАЦИОННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КИТАЯ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОТЕРАПИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ АДАПТАЦИИ И ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИИ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С АУТОДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

**Аннотация.** Статья исследует перспективы адаптации и применения инновационных цифровых технологий Китая в педагогике и психотерапии для поддержки детей и подростков в России, с акцентом на практическое применение и вызовы. Анализируется китайский опыт применения в школах конкретных инструментов в области искусственного интеллекта. Делается вывод о том, что инновационные технологии в области искусственного интеллекта полезны не только для повышения качества образования, но и для профилактики психоэмоционального здоровья учащихся.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект (ИИ), цифровые технологии, подростки, депрессия, диагностика, Китай, Россия.

***Rzabayeva Saltanat Turdybekovna***,
China university of petroleum,
Department Of Computer science,
China, Beijing,
srzabaieva@mail.ru.

# INNOVATIVE DIGITAL TECHNOLOGIES OF CHINA IN PEDAGOGY AND PSYCHOTHERAPY: PROSPECTS FOR ADAPTATION AND APPLICATION IN RUSSIA FOR SUPPORTING CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR

**Abstract.** The article explores the prospects for adapting and applying innovative digital technologies from China in pedagogy and psychotherapy to support children and adolescents in Russia, with a focus on practical implementation and challenges**.** The Chinese experience of using specific tools in the field of artificial intelligence in schools is analyzed. It is concluded that innovative technologies in the field of artificial intelligence are useful not only for improving the quality of education, but also for preventing the psycho-emotional health of students.

**Keywords:** Artificial Intelligence (AI), Digital Technologies, Adolescents, Depression, Diagnosis, China, Russia.

Проблема сохранения психического здоровья детей и подростков является одной из наиболее актуальных в современном обществе.

Согласно статистическим данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), Россия занимает одно из лидирующих мест среди европейских стран по уровню детских и подростковых суицидальных намерений, показатель которых достигает 19-20 случаев на 100 000 подростков, что в три раза превышает средний мировой уровень, составивший около 6 случаев на 100 000 подростков [1].

Этот тревожный тренд подчеркивает серьезные проблемы в области психического здоровья молодежи в России, где суицидальные мотивы поведения остаются одной из ведущих причин смертности среди подростков.

Эти факты свидетельствуют о настоятельной необходимости комплексного подхода к профилактике и лечению депрессивных состояний и психических заболеваний среди детей и подростков. [2]

Данный вопрос актуален не только для России.

В Китае, согласно отчету Китайской академии наук, уровень депрессии среди подростков достигает 14,6%, что свидетельствует о высоком уровне психического напряжения среди молодежи.

Проблемы, связанные с депрессией и аутоагрессией, имеют широкое распространение, при этом почти 15% подростков находятся в группе риска по депрессии, что превышает аналогичные показатели среди взрослого населения. В ответ на растущую угрозу психического неблагополучия китайское правительство в 2023 году инициировало план по усилению работы с психическим здоровьем школьников и студентов, в рамках которого были предложены меры по внедрению цифровых технологий для профилактики и коррекции психических расстройств [7].

Настоящая работа посвящена исследованию перспектив адаптации китайского опыта профилактики психического здоровья с помощью цифровых технологий, а также возможности применения данного опыта в российской системе образования и психотерапевтической практики, рассмотрению возможных путей их интеграции для поддержки психического благополучия детей и подростков в России.

В последние годы китайские образовательные учреждения активно внедряют инновационные технологии в области искусственного интеллекта не только для повышения качества образования, но и для профилактики психоэмоционального здоровья учащихся.

Например, Министерство образования Китая в 2024 году опубликовало список образовательной базы искусственного интеллекта (ИИ), рекомендованной для школ.

Важным шагом в этом направлении является использование ИИ для анализа психологического состояния детей, включая диагностику проблем в отношениях с родителями, проблем школьного буллинга, экзаменационной тревожности и других проблем, способствующих психическим расстройствам. В рамках этого анализа также разрабатываются системы мониторинга, направленные на улучшение качества своевременной психологической поддержки [7].

Китайские специалисты предложили использование ИИ для автоматического анализа психологических проблем подростков, причин их возникновения, а также для предоставления целенаправленных рекомендаций и поддержки психологического состояния подростков и молодежи. Применение таких технологий может существенно повысить доступность и эффективность психологической помощи, а также существенно изменить подходы к психопрофилактике и терапии на школьном уровне.[3]

Мы считаем, что опыт Китая в использовании инновационных цифровых технологий для профилактики аутоагрессивного поведения и психических заболеваний представляет собой интересный ориентир для разработки аналогичных программ в России. Внедрение цифровых методов в сферу психотерапии и психопрофилактики может сыграть ключевую роль в улучшении психического состояния подростков и создании эффективных механизмов поддержки.

С развитием информационных технологий и искусственного интеллекта китайские исследователи и специалисты активно внедряют эти направления для мониторинга, диагностики и лечения психоэмоциональных расстройств у подростков.

В Китае наблюдается высокий уровень технологической интеграции в систему здравоохранения, что позволяет значительно повысить качество психологической помощи и расширить доступ к ней для различных групп населения. Искусственный интеллект в психотерапевтической практике представляет собой мультифункциональные системы, способные анализировать данные, полученные с мобильных приложений, видеоконтента и других сенсорных устройств с целью прогнозирования эмоционального состояния пациента. Такие подходы значительно улучшают диагностику, а также создают возможности для разработки персонализированных терапевтических программ, которые адаптируются к индивидуальным потребностям и особенностям каждого пациента, основываясь на анализе данных.

К примеру, современные алгоритмы ИИ позволяют детально отслеживать поведение и эмоциональные реакции подростков в режиме реального времени, что является важным элементом для раннего выявления симптомов психоэмоциональных нарушений, таких как депрессия или тревожные расстройства.

Существует несколько ключевых технологий, которые активно используются в Китае для психодиагностики подростков и детей.

Одной из наиболее активно используемых технологий является обработка естественного языка (NLP), которая применяется для анализа текстовых сообщений и голосовых записей подростков. NLP-системы способны распознавать ключевые слова, фразы и интонации, которые могут указывать на наличие психоэмоциональных нарушений, таких как депрессия, тревога или стресс. В некоторых случаях эти системы могут выявлять изменения в психоэмоциональном состоянии пациента с высокой степенью точности, что позволяет оперативно реагировать на ухудшение состояния и предоставлять своевременную помощь. Например, анализ сообщений в социальных сетях или чатах может помочь психологам предсказать возможные симптомы депрессии или тревожных расстройств, обеспечивая предварительную диагностику и поддержку [4].

Другой важной технологией является анализ выражения лица и эмоций с помощью камеры и сенсоров.

Китайские ученые разработали алгоритмы, способные анализировать поведение пациента через компьютерное восприятие, что позволяет выявлять скрытые эмоции и стресс.

В Китае активно развиваются системы, использующие машинное обучение для анализа данных, полученных от пациентов, например, речевых образцов и текстовых данных. Например, исследования, проведенные в 2020 году в Шанхайском институте психиатрии, показали, что системы на основе

ИИ могут анализировать голос пациента, выявляя признаки депрессии и тревожных расстройств с точностью до 80% [6].

На основе анализа мимики можно точно определить признаки депрессии, тревоги или других психоэмоциональных расстройств. Выражения лица, такие как улыбка или напряжение в области глаз, служат индикаторами изменений в эмоциональном состоянии пациента. Система собирает данные в режиме реального времени, что позволяет создать цифровой профиль пациента, который помогает психотерапевтам адаптировать методы терапии в зависимости от текущего эмоционального состояния подростка.

В апреле 2023 года Министерство образования Китая и еще 17 ведомств выпустили «План специальной акции по всестороннему укреплению и улучшению работы по профилактике психического здоровья студентов (2023—2025)», в котором подчеркивается принцип «здоровье - на первом месте», а работа по профилактике психического здоровья студентов ставится на более высокий уровень [7].

Этот план поддерживает использование искусственного интеллекта и других технологий в области психотерапии, а также поддержку национальных лабораторий для проведения фундаментальных исследований в области психического здоровья подростков и студентов. План также поощряет внедрение научных результатов в области профилактики психического здоровья в образовательные процессы, мониторинг и профилактику, консультирование и помощь.

Мобильное приложение «СяоСинг（小星）», разработанное в Китае, позволяет подросткам отслеживать свое эмоциональное состояние с помощью дневников и опросников, а затем анализировать полученные данные с использованием ИИ-алгоритмов.

Согласно имеющимся данным, «СяоСинг» обработал более 1 миллиарда психологических данных, более 400 тысяч научных публикаций, более 100 случаев психотерапевтических диалогов по десенсибилизации, а также более 5,5 миллионов психологических оценок. В ходе обучения он охватил более ста типичных психологических проблем подростков, включая депрессию, учебную тревожность, социальную тревожность, обсессивно-компульсивное расстройство, выгорание, чувство бессмысленности, бессонницу и другие.

В результате был создан обширный психологический атлас, содержащий данные о проявлениях, причинах, факторах риска и стратегиях профилактики и терапии для каждой из этих проблем.

Модель использует методы эмоционального и семантического анализа, что позволяет ей собирать информацию через видео, голосовую интонацию, текст и другие каналы, обеспечивая комплексное распознавание эмоционального состояния подростков.

Благодаря выраженной способности к эмпатии, система может не только понимать, но и отправлять эмоциональный отклик, предоставляя пользователям поддержку и сопровождение. Кроме того, «СяоСинг» освоил мето-

дику поисковых вопросов, направленных на стимулирование самоанализа пользователя, не предоставляя прямых ответов, но через вопросы, направляя его к нахождению собственных решений. На основе собранной информации система выдает индивидуализированные психологические рекомендации, генерирует отчеты о психологическом консультировании и отправляет предупреждения педагогам с рекомендацией повысить внимание к психологическому состоянию обучающихся. [5]

Внедрение цифровых технологий в сферу психотерапии подростков в России может быть вдохновлено опытом Китая.

По нашим сведениям, в России существуют несколько платформ для оказания психологической помощи онлайн, но они в основном ориентированы на общую психологическую помощь и медицинское консультирование. В отличие от китайских, эти платформы не всегда предоставляют комплексный анализ эмоционального состояния с помощью ИИ или не используют углубленно технологии анализа эмоций и поведения, как в Китае.

Реализация цифровых технологий в сфере профилактики психического здоровья подростков в России имеет значительный потенциал, несмотря на существующие вызовы и особенности, связанные с культурными, социальными и законодательными аспектами.

Какими мы видим основные этапы интеграции китайских технологий в России?

Во-первых, обучение специалистов: следует подготовить специалистов в области психотерапии, которые будут работать с новыми технологиями. Это требует проведения тренингов и курсов повышения квалификации для психотерапевтов, а также разработки учебных материалов по использованию ИИ в психотерапевтической практике.

Во-вторых, запуск пилотных проектов и тестирование: реализация пилотных проектов в разных регионах России для тестирования эффективности китайских технологий в местных условиях.

Важно провести тестирование на выборке подростков для оценки воздействия технологий на психоэмоциональное состояние, а также на эффективность их использования в процессе исследований и психотерапии.

В-третьих, адаптация китайских технологий: подбор наиболее подходящих китайских технологий для российской среды.

Например, системы на базе NLP для анализа текстов и речи подростков, приложения для самооценки психоэмоционального состояния (аналог Xiao Xing), а также системы распознавания лиц для мониторинга эмоций подростков в режиме реального времени.

И, наконец, мониторинг и коррекция: осуществление постоянного мониторинга результатов интеграции, а также корректировка методов на основе полученных данных.

Это позволит оперативно реагировать на проблемы, такие, как неполное применение терапевтических программ или возможные этические нарушения.

Искусственный интеллект является стратегически новой отраслью, и его применение в области профилактики психического здоровья обучающихся в образовательной сфере обязательно приведет к инновационным преобразованиям в отрасли, открывая широкие перспективы и возможности.

Китай уже добился значительных успехов в использовании предлагаемых технологий, что может стать ценным опытом для других стран, включая Россию.

Важно адаптировать китайский опыт и развивать собственные цифровые ресурсы для мониторинга и диагностики психического здоровья подростков, что позволит улучшить качество психотерапевтической помощи, снизить стресс и повысить стрессоустойчивость среди молодежи.

## Литература

1. Бочавер А. А. и др. Благополучие детей в цифровую эпоху // XX Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. - 9–12 апреля 2019 г. - М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. - Гл.5. - С.1–34.
2. Голенков А.В., Егорова К.А., Тайкина Я.Д., Орлов Ф.В. Самоубийства среди детей и подростков в России// Суицидология, ООО М-центр, 2023, №4. - с.71-81.
3. Ли И. С., Ю И. Ф., Чжан Ю. Н. Использование обработки естественного языка для диагностики психоэмоциональных расстройств у подростков.// Журнал психотерапевтических технологий, 2020 № 28(3). - С.102-115.
4. Ли Ж., Хуан Л., Чен Ч. Использование искусственного интеллекта в мониторинге психического здоровья подростков. //Вестник психиатрической медицины, 2021, №35(2). - С.55-62.
5. Чжан Ц., Лиу Л. Мобильные приложения для психического здоровья подростков: перспективы и вызовы //Вопросы психологии и психотерапии, 2022, № 48(6). - С. 89-94.
6. Ю Х., Ван С. Искусственный интеллект в диагностике психоэмоциональных расстройств у подростков: подходы и результаты исследований.// Журнал искусственного интеллекта и психологии, 2020.
7. Министерство образования Китайской Народной Республики. План специальной акции по улучшению психического здоровья студентов нового времени.// Пекин: Издательство государственного образования, 2023.

© Разбаева С.Т., 2025

УДК: 159.9.01

***Светличная Наталия Валериевна,***
преподаватель**,**
кафедра психолог,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования
им. К.Д. Ушинского,
Россия, Санкт-Петербург,
svetlichnaya_nata@inbox.ru

# ТРАВМА-ИНФОРМИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ ИЗ ЗОНЫ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности травма-информированного подхода в сопровождении детей из зоны боевых действий. Научная новизна заключается в обобщении методологических основ травма-информированного сопровождения детей в образовательном пространстве. Отмечается, что в русскоязычных источниках представлено ограниченное количество исследований, посвящённых рассмотрению травма-информированного подхода.

**Ключевые слова:** травма-информированный подход, психологическая травма, дети из зоны боевых действий, психологическое сопровождение.

***Svetlichnaya Natalia Valerievna,***
teacher,
Department of Psychology,
State Budgetary Educational Institution
of Additional Professional Education,
Academy of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
svetlichnaya_nata@inbox.ru

# TRAUMA-INFORMED APPROACH IN SUPPORTING CHILDREN FROM CONFLICT ZONES

**Abstract.** The article examines the features of the trauma-informed approach in supporting children from conflict zones. The scientific novelty lies in refining and generalizing the methodological foundations of trauma-informed support for children who have experienced extreme events in the educational environment. It is noted that Russian-language sources present a limited number of studies devoted to the examination of a trauma-informed approach.

**Keywords:** trauma-informed approach, psychological trauma, children from conflict zones, psychological support.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий психологической помощи детям, пережившим боевые действия.

Воздействие экстремальных факторов в условиях вооружённых конфликтов оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние, когнитивное развитие и социальную адаптацию ребёнка.

Травма-информированный подход позволяет учитывать специфические последствия психотравмы, обеспечивая комплексную поддержку и снижая риски вторичной травматизации.

Изучение и внедрение этого подхода способствует повышению эффективности психологического сопровождения, адаптации и реабилитации детей, пострадавших в зоне боевых действий.

Целью исследования является рассмотрение концепции травма-информированного подхода в контексте сопровождения детей из зоны боевых действий.

Несмотря на значительное влияние травмы на функционирование личности и актуальность учета последствий травматического опыта, в русскоязычных источниках представлено ограниченное количество исследований, посвящённых рассмотрению травма-информированного подхода.

Так, в научной электронной библиотеке «КиберЛенинка» статьи по данной тематике отсутствуют, а в научной электронной библиотеке e-library обнаружена лишь одна работа − статья Т.В.Коттл «Травма-информированная практика психологической работы в школе» [2].

Однако в данной работе рассматривается внедрение этого подхода в образовательных учреждениях штата Вирджиния (США), а не в российских реалиях.

В исследовании Т. В. Коттл акцентируется внимание на росте осведомлённости о последствиях травм и токсического стресса у детей и подростков, что способствует внедрению многоуровневой системы поддержки в школах. Автор отмечает, что травма-информированная практика ориентирована на понимание учителями поведения учащихся как реакции на пережитый травматический опыт, что способствует формированию безопасной и поддерживающей образовательной среды [2].

Особенности травма-информированного подхода преимущественно рассматриваются в зарубежных исследованиях.

Согласно N.Poole, C.Talbot и T.Nathoo [4], взаимодействие с детьми и их семьями в рамках данного подхода акцентирует внимание не столько на применении конкретных терапевтических методов, сколько на формировании поддерживающих и ненасильственных отношений. Ключевой аспект травма-информированного подхода − создание среды, минимизирующей

риск повторной травматизации, связанной с утратой контроля и беспомощностью, а также обеспечивающей условия для безопасного развития и адаптации [4].

Применение травма-информированного подхода в образовательной среде рассматривается в работе The Australian Childhood Foundation «Making SPACE for Learning: Trauma Informed Practice in Schools» [5].

Основным принципом организации образовательного пространства в контексте травма-информированного подхода является стадийность развития, основанная на последовательности формирования функций мозга. Также ключевую роль играет предсказуемость образовательной среды, так как изменения в окружении воспринимаются травмированными детьми как стрессовый фактор.

Создание стабильных условий снижает уровень тревожности и повышает способность к адаптации.

Гибкость и адаптивность необходимы для интеграции травмированных детей в социальные процессы, поскольку ограниченный набор поведенческих стратегий усложняет их взаимодействие со сверстниками и усвоение правил.

Авторы уточняют, что важно избегать жёстких дисциплинарных мер, заменяя их поддерживающими стратегиями, учитывающими особенности поведения. Формирование устойчивых и доверительных отношений со взрослыми и сверстниками способствует восстановлению.

Травмированные дети испытывают сложности в интерпретации социальных сигналов и склонны к дезадаптивным моделям поведения. Надёжные связи помогают изменить их восприятие взаимодействий, способствуя эмоциональному и социальному развитию.

Наконец, эффективные стратегии поддержки направлены на восстановление целостности восприятия себя и своей истории. Травмированные дети сталкиваются с трудностями в осмыслении прошлого, настоящего и будущего.

Совместное создание смыслов через отношения с окружающими способствует формированию идентичности, улучшает эмоциональное состояние и повышает образовательные результаты [5].

Таким образом, травма-информированный подход представляет собой комплексную стратегию, направленную на создание безопасной, поддерживающей среды, учитывающей последствия травматического опыта и способствующей восстановлению и адаптации пострадавших. Его внедрение требует системного подхода, включающего подготовку специалистов, формирование устойчивых социальных связей, обеспечение предсказуемости и гибкости образовательной среды, а также развитие у детей навыков саморегуляции и осознания своего опыта.

Применение данного подхода в образовательных учреждениях позволяет минимизировать риск повторной травматизации, способствует эмоцио-

нальной стабильности и повышает эффективность обучения, обеспечивая условия для полноценной социализации и личностного роста.

Как отмечают Е.С. Калмыкова, Е.А. Миско и Н.В. Тарабрина, к наиболее травмирующим психику факторам относятся участие в военных действиях, физическое и сексуальное насилие, техногенные и природные катастрофы, а также тяжелые заболевания [1]. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть особенности применения травма-информированного подхода в практике сопровождения детей, переживших боевые действия.

Единственным масштабным исследованием травма-информированного подхода в русскоязычной литературе является работа исследователей ФГБОУ ВО МГППУ О.Е.Хухлаевой, О.С.Павловой, Н.В.Тарулиной [3]. В этой работе рассматриваются особенности применения данного подхода в воспитании и обучении детей, переживших боевые действия.

Травма-информированный подход направлен на создание условий, снижающих уровень стресса у травмированных детей, формирование поддерживающей среды, развитие здоровых взаимоотношений и предоставление ресурсов для преодоления последствий травмы.

Специалисты, владеющие этим подходом, осведомлены о механизмах травмы, умеют реагировать на стрессовые отклики и помогают детям возвращаться к стабильному состоянию.

Важной задачей является формирование безопасной атмосферы в учебных заведениях и домашних условиях, а также вовлечение детей в здоровые социальные связи и обучение их навыкам самопомощи.

Авторы подчеркивают, что понимание травмы необходимо для всех специалистов, работающих с детьми, поскольку травматический опыт может быть скрытым, но существенно влияющим на функционирование личности.

Н.В.Тарулина [3] выделяет ключевые стратегии поддержки учащихся, переживших травматический опыт. Важным аспектом является содействие установлению конструктивных и доверительных отношений между учениками и педагогами, а также внутри ученического коллектива, что способствует снижению эмоционального напряжения и укреплению чувства безопасности.

Исследователь считает, что необходимо организовать учебное пространство таким образом, чтобы оно обеспечивало предсказуемость, структурированность и возможность безопасного самовыражения. Важно внедрение понятных алгоритмов действий и установление четких правил взаимодействия, что позволяет минимизировать тревожность и способствует формированию уверенности у учащихся.

Поддержка детей в управлении своими эмоциями и поведением должна базироваться на выявлении их сильных сторон и индивидуальных ресурсов, что способствует формированию адаптивных стратегий преодоления стресса и повышению устойчивости к внешним вызовам.

Для эффективной помощи учащимся педагогам необходимо уметь распознавать проявления последствий травмы.

Это возможно посредством внимательного наблюдения за реакциями детей в различных ситуациях: их поведением в условиях неудачи, реакцией на резкие звуки, внезапными изменениями в расписании, а также взаимодействием с окружающими [3].

Отмечается, что учащиеся, испытывающие последствия травматического опыта, могут демонстрировать широкий спектр компенсаторных стратегий, включая замкнутость, трудности с концентрацией внимания, импульсивность, агрессивное поведение или избегание учебных испытаний.

Осознание подобных проявлений позволяет учителю адаптировать образовательный процесс, обеспечивая каждому ребенку возможность эффективного обучения и интеграции в школьное сообщество.

Таким образом, проанализировав опыт отечественных и зарубежных исследователей, можем предложить следующие рекомендации по применению травма-информированного подхода в сопровождении детей из зоны боевых действий:

- создание безопасной и предсказуемой среды – обеспечение структурированности образовательного процесса, формирование чётких правил и алгоритмов взаимодействия, снижение уровня стресса за счёт рутинных и последовательных действий, минимизация резких изменений в учебной среде;
- подготовка специалистов – организация обучения педагогов, психологов и социальных работников основам травма-информированного подхода, формирование навыков раннего выявления признаков психологической травмы, разработка методов реагирования на дезадаптивное поведение учащихся;
- учет особенностей пережитого опыта ребенка, выявление его сильных сторон, формирование персонализированных стратегий сопровождения, направленных на развитие адаптивных механизмов преодоления стресса;
- формирование поддерживающих социальных связей – содействие установлению доверительных отношений с педагогами, сверстниками и значимыми взрослыми, организация групповых и индивидуальных мероприятий, направленных на восстановление чувства принадлежности к коллективу;
- обучение навыкам саморегуляции – развитие у детей эмоциональной осознанности, обучение методам управления стрессом, самоконтролю и конструктивному выражению эмоций;
- интеграция методов когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапии и других подходов, направленных на снижение уровня тревожности, повышение самоэффективности и восстановление психологической устойчивости;
- межведомственное взаимодействие – координация работы образовательных учреждений, медицинских организаций, социальных

служб и НКО, обеспечивающих комплексную поддержку детей и их семей.

Таким образом, в ходе анализа научной литературы по теме травма-информированного подхода в сопровождении детей, переживших боевые действия, установлено, что данный метод представляет собой комплексную стратегию, направленную на создание безопасной, предсказуемой и поддерживающей среды.

Несмотря на растущий интерес к данной проблематике, исследования, посвящённые внедрению травма-информированного подхода в отечественной образовательной и социальной практике, остаются ограниченными.

В связи с этим представляется актуальной разработка программ подготовки специалистов, формирование межведомственного взаимодействия и адаптация зарубежного опыта к российским реалиям.

Реализация травма-информированного подхода в системе образования и социальной поддержки требует системного подхода, включающего обучение педагогов, психологов и социальных педагогов, внедрение гибких стратегий сопровождения и формирование благоприятной среды, способствующей восстановлению и развитию детей, переживших травматический опыт.

## Литература

1.Калмыкова Е.С., Миско Е.А., Тарабрина Н.В. - Особенности психотерапии посттравматического стресса // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.- С. 70-80.

2.Коттл.Т.В. - Травма-информированная практика психологической работы в школе//Социальная психология и общество: история и современность Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти академика РАО А.В.Петровского. - 2019 . - С.438-440

3.Методические рекомендации для программ обучения специалистов по психолого-педагогическому сопровождению и социальной адаптации детей, возвращенных из зон боевых действий / Под ред. О.Е. Хухлаева, О.С.Павловой, Н.В.Тарулиной. - М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. - 532 с.

4.Poole N., Talbot C., Nathoo T. Healing Families, Helping Systems: A Trauma Informed Practice Guide for Working with Children, Youth and Families. 2017. - 64 p

5.The Australian Childhood Foundation. Making SPACE for Learning: Trauma Informed Practice in Schools. 2010. - 100 p.

© Светличная Н.В., 2025.

## ЧАСТЬ 6. ШКОЛЬНАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ И МЕДИАЦИЯ

УДК: 159.9.072.43

***Гасникова Татьяна Олеговна,***
педагог-психолог,
ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 347
с углубленным изучением английского языка Невского района,
Россия, Санкт-Петербург,
tatolik1@mail.ru
***Овсянкина Кира Антоновна,***
ученица 9 класса,
ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 347
с углубленным изучением английского языка Невского района,
Россия, Санкт-Петербург,
ovs_kira@mail.ru

# ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИЙ В СИТУАЦИЯХ КОНФЛИКТА С КЛАССНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ

**Аннотация:** В статье приводятся данные, полученные в исследовании особенностей поведения старших подростков-школьников с разными типами акцентуаций и их классных руководителей. Представлены рекомендации по бесконфликтному взаимодействию между подростками и классными руководителями в зависимости от ведущего типа акцентуации учащихся. Предполагается, что осознание типов акцентуации позволяет лучше понять реакции людей в стрессовых ситуациях и предоставляет возможности для эффективного взаимодействия с ними.

**Ключевые слова:** акцентуации характера, конфликты, старшие подростки.

***Gasnikova Tatjana Olegovna,***
teacher-psychologist,
GBOU secondary school N347
with in-depth study of the English language
in the Nevsky district ,
Russia, St. Petersburg,
tatolik1@mail.ru
***Ovsyankina Kira Antonovna,***
student,

GBOU secondary school N 347
with in-depth study of the English language
in the Nevsky district,
Russia, St. Petersburg,
ovs_kira@mail.ru

# BEHAVIORAL FEATURESOF SENIOR SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT TYPES OF ACCENTUATIONS IN SITUATIONS OF CONFLICT WITH CLASS TEACHER

**Abstract:** The article presents data obtained from a study of the behavioral characteristics of older adolescents - schoolchildren with different types of accentuations and their class teachers. Recommendations are presented for conflict-free interaction between teenagers and class teachers regarding the leading type of student accentuation. It is believed that awareness of accentuation types allows for a better understanding of people's reactions in stressful situations and provides opportunities for effective interaction with them.

**Keywords:** character accentuations, conflicts, teenagers.

Проблема акцентуаций характера впервые была представлена в работах К. Леонгарда и П.Б. Ганнушкина, впоследствии этим вопросом занимались А.Е. Личко, Э. Кречмер и А.А. Реан и др. [2].

Психологами даны определения акцентуаций характера, описаны их виды и отличие от психопатий, а также ими разработана целостная классификация акцентуаций.

Акцентуация характера – это дисгармоничность развития характера, гипертрофированная выраженность отдельных его черт, что обусловливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфичных ситуациях.[3]

Осознание типов акцентуации позволяет лучше понять реакции людей в стрессовых ситуациях и предоставляет возможности для эффективного взаимодействия с ними.

Проблему связи акцентуаций характера подростков с их типичным стилем поведения в конфликте рассматривали такие психологи, как Е.А. Алексеева, Е.В. Жихарева, О.Б. Смирнова и другие [2].

По мнению К. Томаса и Р. Килмана, в основе типологии конфликтного поведения лежат два поведенческих стиля: кооперация и напористость. К. Томас выделяет следующие стратегии поведения в конфликте: сотрудничество, соперничество, избегание, приспособление и компромисс [1].

Эмпирическая часть нашего исследования была выполнена на базе общеобразовательной школы г. Санкт - Петербурга в 2024-2025 учебном году.

Испытуемыми выступили учащиеся - подростки девятых классов (4 класса) и их классные руководители.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

- Тест - опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда «Методика акцентуации характера и темперамента личности»
- методика Томаса - Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации.

Данные тесты были заполнены и старшеклассниками и их классными руководителями.

## Результаты исследования

Основные типы акцентуации у участников исследования: циклотимы - 59%, истероиды -19% и эмотивы и эпилептоиды по 8,5%.

Связь преобладающих стратегий поведения в конфликте у классных руководителей и старшеклассников с ведущим тип акцентуации их характера представлена в Таблице 1.

Таблица 1. Взаимосвязь ведущего типа акцентуаций и стратегии поведния в конфликте
(по результатам исследования по тесту - опроснику Г.Шмишека, К. Леонгарда и методике Томаса - Килманна)

| | **Стратегия поведения в конфликте** | | **Акцентуация характера (ведущая)** |
|---|---|---|---|
| **Кл. рук.** | приспособление | | эмотив |
| **Класс 1** | приспособление | компромисс | циклотим |
| **Кл.** | **компромисс** | приспособление | **циклотим** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **рук.** | | | |
| **Класс 2** | **компромисс** | | **циклотим** |
| **Кл.рук.** | компромисс | сотрудничество | эпилептоид |
| **Класс 3** | соперничество | приспособление/избегание | циклотим |
| **Кл.рук.** | компромисс | сотрудничество | гипертим |
| **Класс 4** | компромисс | | циклотим |

Анализируя данные таблицы, мы видим, что у одного 9-го класса (класс №2) ведущие акцентуация характера и стратегия поведения в конфликте совпадают у классного руководителя и старшеклассников: циклотим и компромисс.

Из этого следует, что взаимодействие внутри класса между классным руководителем и учащимися строится на общем восприятии ситуации и способах разрешения конфликтов.

В двух других классах (класс № 1 и класс №4) совпадают стратегии поведения в конфликте - это компромисс-компромисс и приспособление-приспособление, но при этом учащиеся девятиклассники в большей степени циклотимы, а классные руководители - эмотив и гипертим.

В этом случае благодаря «мягкости» и коммуникативности присущей эмотиву и гипертиму в классе классный руководитель и учащиеся дополняют друг друга, находят выходы из сложных ситуаций за счет взаимных уступок.

В одном из классов (класс №3) стратегия поведения в конфликте и ведущая акцентуация характера у классного руководителя и учащихся не совпадает, что приводит к частым конфликтным ситуациям. Классный руководитель предпочитает выстраивать взаимодействие через установление правил и требований к их выполнению (ведущая акцентуация характера эпилептоид), а учащиеся с циклотимичным типом акцентуации стремятся к свободе и независимости, не воспринимают их ограничения и выбирают стратегию соперничество.

Таким образом, в 3-х классах (№ 1,2,4) за счет совпадения ведущей акцентуации характера и типа поведения в конфликте у классных руководителей и учащихся более развиты конструктивные взаимоотношения, в классе № 3 необходима работа по гармонизации взаимоотношений на основе рекомендаций.

Данные рекомендации помогут классным руководителям и учителям, работающими в данном классе при взаимодействии со старшеклассниками с такими акцентуациями как «циклотим» и «истероид».

В основе характерологического профиля **циклотимов** [2] лежит потребность в познании нового и получении новых эмоций путем развития в инте-

ресующей его области. Таким людям присуще уверенность в себе, что дает им возможность добиваться успеха в различных начинаниях.

Они достаточно импульсивны и раздражительны, вплоть до агрессивности, но быстро успокаиваются. Поэтому рекомендуем работу строить таким образом, чтобы она была посильной и интересной, чтобы не было времени на конфликты.

При постановке задач следует учитывать, что это достаточно азартные личности, то есть, в некоторые моменты их можно «брать на слабо». Циклотимы обладают отличными коммуникативными навыками. Данное качество позволяет им успешно взаимодействовать с окружающими людьми и доносить до них свои задумки и идеи.

Они умеют поддержать практически любую беседу, комфортно чувствуют себя в разных компаниях. В процессе общения им необходимо давать обратную связь. Рекомендуем снизить давление и подчинение при коммуникации с подростком- циклотимом для избегания вспышек раздражения, гнева и агрессии. Необходимо и заблаговременно вести беседы с целью предотвращения конфликтной ситуации.

Кроме того, значительная часть учащихся во всех классах является **истероидами [2].**

В основе характерологического портрета истероида лежат доминирующие черты – демонстративность и эгоцентризм. Истероида характеризует желание быть всегда в центре внимания, сосредоточенность на себе, учет только своих желаний, у истероидов часто наблюдается завышенная самооценка, что позволяет им быть уверенными в себе и в своей уникальности. Таким людям присуще стремление к власти, желание чувствовать себя выше других. Такой тип людей очень амбициозен, в связи с этим они обычно бывают готовы к постоянному саморазвитию.

Так как в характерологическом профиле у истероидов мы можем наблюдать тягу к привлечению к себе внимания, их стоит периодически хвалить публично (при свидетелях), чтобы все понимали их заслуги. При этом,людям с подобным психотипом необходимо давать обратную связь наедине.

Истероиды, обладая высоким эгоцентризмом, могут быть слишком самоуверены в своей непогрешимости и допускать ошибки, которые не будут признавать, а возможно и будут перекладывать ответственность на других, в таких ситуациях с ними необходимо быть очень внимательными.

Кроме того важно в коммуникации с подростком учитывать следующие возрастные особенности.

1. Коммуникация должна строиться на равных, так как, переживая кризис пятнадцати лет, подросток стремится к взрослости.

2. Учитывая психологические особенности подросткового поведения (эмоциональную неустойчивость), следует смягчать трудности подросткового возраста, а не заострять их.
3. В коммуникации важно учитывать высокую тревожность (страх физического недостатка) подростков.
4. Следует разделять разговор на две части, давая подростку время подумать и успокоиться, чтобы можно было вести продуктивную беседу.
5. Не стоит начинать вопросы со слова «Почему», т.к. это подсознательно вызывает агрессию у людей. Можно заменить на: «По какой причине…?», «Что помешало…?» и т.д.

Эти правила помогут наладить взаимодействие с циклотимическими и истероидными (демонстративными) подростками и способствовать более конструктивному разрешению конфликтов.

## Литература

1. Кардашина С. В., Шаньгина Н.В. Психометрические характеристики русскоязычной версии опросника К. Томаса – Р. Килманна / С. В. Кардашина. — Текст : электронный // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»:[сайт]. — URL:https://cyberleninka.ru/article/n/psihometricheskie-harakteristiki-russkoyazychnoy-versii-oprosnika-k-tomasa-r-kilmanna-thomas-kilmann-conflict-mode-instrument-tki-r/viewer (дата обращения: 28.12.2024).
2. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 288-318.
3. Психология подростка Полн. рук. / [Сергиенко Е. А. и др.]; Под ред. А. А. Реана. — СПб., Москва: Прайм-Еврознак, ОЛМА-Пресс, 2003. — 432 с.

© Гасникова Т.О., Овсянкина К.А., 2025

УДК: 159.9

***Ковалева Алёна Александровна,***
заместитель директора по правовым вопросам,
ГБОУ гимназия № 586
Василеостровского района,
Россия, Санкт-Петербург,
jurist-psp@mail.ru

# ОПЫТ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМАНДЫ МЕДИАТОРОВ-РОВЕСНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Аннотация.** Практико-ориентированная статья, в которой автор делится опытом создания разновозрастной команды медиаторов-ровесников в формате клуба. Планомерное развитие команды юных медиаторов позволяет организовать настоящее клубное сообщество переговорщиков в отдельном образовательном учреждении. Излагается алгоритм создания успешно-функционирующей команды медиаторов-ровесников в образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** медиация ровесников, команда медиаторов-ровесников, школьные конфликты.

***Kovaleva Alena Aleksandrovna,***
deputy Director for Legal Affairs,
State Budgetary Educational Institution
Gymnasium No. 586
of Vasileostrovsky District,
Russia, Saint Petersburg,
jurist-psp@mail.ru

## EXPERIENCE OF CREATING AND DEVELOPING A TEAM OF PEER MEDIATORS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

**Abstract.** The article describes practical work on gouping teenagers of different age as a club of young mediators. Planned development of a team of young mediators can help establishing a real club of mediators in an school. An algorithm for creating a successfully functioning team of peer mediators in an educational institution is presented.

**Keywords:** mediating of peers, team of peer mediators, school conflicts.

Медиация ровесников как явление вошла в образовательное пространство еще с 2015 года, с момента выхода первых методических рекомендаций по функционированию служб школьной медиации, направленных письмом Минобрнауки России от 18.12.2015 № 07-4317 [1, 2].

На федеральном уровне ученики школы, принимающие участие в разрешении школьных конфликтов с обучающимися, были названы «группой равных».

«Группа равных», согласно разделу 1 вышеуказанных методических рекомендаций – это «группа детей, которая объединена для обучения медиации и медиативному подходу с целью приобретения навыков конструктивного поведения в ситуациях стресса и конфликта, а также последующего применения этих знаний и умений при разрешении споров, предупреждения конфликтов среди сверстников, а также для распространения полученных

знаний, умений и опыта среди сверстников, младших и старших школьников» [1].

Методическими рекомендациями по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направленными письмом Минпросвещения России от 28.04.2020 № ДГ-375/07 подчеркивается уже не только важность развития в образовательной организации «группы равных», но еще и важность включения обучающихся из числа «группы равных» в состав службы школьной медиации для ее полноценного функционирования [4, 5].

Обучать школьников основам медиативного подхода предлагается «в рамках внеурочной деятельности, на классных часах или любыми другими удобными способами, предусмотренными или отвечающими целям и содержанию основной обучающей программы образовательной организации» [2].

На региональном уровне, в Санкт-Петербурге, дети, выступающие в качестве ко-медиаторов при проведении медиации конфликтов с обучающимися в образовательном учреждении, получили название «медиаторы-ровесники» [3].

Когда в образовательном учреждении есть несколько обученных основам медиации школьников, становится возможным формирование разновозрастной команды или клуба медиаторов-ровесников.

Мы глубоко убеждены, что команда медиаторов-ровесников способна существенно обогатить медиативный потенциал конкретного образовательного учреждения и содействовать эффективному распространению медиативных технологий в повседневной жизни обучающихся.

Алгоритм создания успешно-функционирующей команды медиаторов-ровесников в образовательном учреждении можно представить следующим образом:

1. Информирование всех участников образовательных отношений о возможности учеников вступить в команду. На этом этапе имеет смысл использовать все доступные способы донесения информации: выходы в классы, посещение родительских собраний, рассылка информационно-рекламных сообщений по родительским и ученическим чатам.
2. Поиск возможных кандидатов в медиаторы-ровесники через взаимодействие с классными руководителями: они лучше знают детей своего класса и могут как посоветовать обратить внимание на конкретного ребёнка, так и самого ребёнка сориентировать на участие в клубе.
3. Определение и закрепление за клубом кабинета для занятий и расписания встреч/занятий. Это своего рода легализация деятельности клуба, придание ему статуса постоянно действующего детского объединения. И важно в последующем соблюдать график занятий или

клубных встреч, стараться их не отменять, так как только системность создаёт устойчивую структуру.

4. Работа с клубом через реализацию интересов детей. При этом программа занятий должна включать в себя логично связанную теорию и возможность отработать её на практике.
5. Привлечение к занятиям и встречам узко-профильных специалистов с тематическими лекциями, мастер-классами, тренингами. Показать детям увлеченных медиацией и эффективной коммуникацией взрослых, что способствует увеличению интереса учащихся и их мотивации к этой сфере деятельности.
6. Создание условий для организации и проведения участниками клуба занятий и игр с обучающимися младшего возраста.
7. Организация участия команды медиаторов-ровесников в тематических встречах и совместных занятиях с командами из других образовательных учреждений района и города.
8. Организация участия команды медиаторов-ровесников в районных и городских конкурсных мероприятиях для юных переговорщиков и юных медиаторов.

Опыт показал, что в состав команды вовлекаются диаметрально противоположные дети, иногда это талантливые переговорщики по своей природе, а иногда, наоборот, дети, не умеющие говорить так, чтобы их понимали. Однако всех их объединяет желание улучшить свои навыки ведения переговоров и позитивной коммуникации, и научиться эффективно разрешать конфликты.

Поддержание мотивации обучающихся к занятиям медиацией во внеурочное время требует разнопланового подхода и включает в себя несколько блоков.

Первый блок – это непосредственно проведение педагогом занятий с юными медиаторами: теория в интересной форме с использованием кроссвордов, тестов, ментальных карт; практические занятия в группе по отработке полученной теории; переговорные игры и тренинги с приглашенными гостями, в том числе студентами профильных вузов, а также профессиональными медиаторами.

Второй блок содержит планы конкурсных мероприятий, предоставляющих командам медиаторов-ровесников возможность участия в индивидуальных и коллективных конкурсах, проводимых в регионе. Это позволяет детям не только показать свои знания и переговорные навыки в стрессовой ситуации – ситуации конкурса, но также расширить границы своего мировосприятия, завести новые знакомства, увидеть других увлеченных детей.

Третий блок обеспечивает возможность непосредственной деятельности медиаторов-ровесников в своей школе: это проведение тематических занятий по основам разрешения конфликтов в младших классах, проведение конфликтологических викторин и игр в месячник медиации, в том числе в

классах, в которых учатся сверстники, а также участие в разрешении школьных конфликтов с обучающимися в качестве ко-медиатора. На этом уровне медиаторы-ровесники проявляют свои умения подготовить и провести обучающее, игровое или тренинговое занятие с другими обучающимися, а также показывают готовность к участию в реальных, а не учебных медиациях.

Последний блок становится нужным, когда команда уже реализует первые три и хочет, и готова развиваться дальше.

На этом уровне юные медиаторы готовы

- разрабатывать и писать переговорные игры для обучающихся разных возрастов;
- организовывать и проводить на базе своей школы совместные встречи и занятия с командами медиаторов-ровесников из образовательных учреждений города;
- проводить свои авторские переговорные игры как на уровне школы, так и в других школах.

На наш взгляд при создании и развитии команды юных медиаторов в школе важно учитывать некоторые ключевые аспекты, чтобы работа эта была эффективной и приносящий результат.

Первое и самое важное – это следование за интересом группы и каждого ребенка.

Дети готовы уделять внимание и время только тому, что интересно именно им, поэтому приходится постоянно адаптировать программу занятий под группу и ее настроение.

Также важным является соблюдение всеми базового правила команды «хочешь быть в безопасности – будь безопасным для остальных».

При проведении занятий с детьми стоит давать детям возможность проведения самостоятельной работы с теорией и практикой. Важно во всех заданиях развивать их способности увидеть разные точки зрения на одну ситуацию.

Еще видится обязательным поддержание инициативы детей и развитие их самостоятельности в создании переговорных игр и иных методических материалов.

Важно также помогать юным медиаторам проявлять себя не только как участники занятий, но и как авторы и организаторы собственных игр и тренингов.

В итоге мы получаем очень интересное клубное сообщество подростков, которые:

1. научились в конкретных ситуациях осознавать свои мотивы и действия,
2. умеют ставить перед собой посильные и понятные цели,
3. систематически повышают собственную психологическую «устойчивость»,
4. умеют слушать и слышать другого,
5. учатся всегда видеть, что стоит за словами людей,

6. развивают свою социальную адаптивность,
7. готовы и умеют применять все вышеуказанное на практике и делиться своими знаниями через живое взаимодействие с ровесниками.

В качестве основного вывода уместно процитировать Ричарда Коэна, размышления которого не только не теряют актуальности, но и приобретают новые смыслы, соответствующие современным жизненным вызовам: «Каким будет наше общее будущее? Очень во многом это зависит от того, как мы разрешаем свои конфликты. … Наши дети унаследуют все эти перемены. И нет гарантии, что, столкнувшись с этими переменами – и вступив в противостояние друг с другом – они смогут повести себя так, чтобы в выигрыше оказались все заинтересованные стороны. Как им помочь? Один из лучших способов – обучить их навыкам разрешения конфликтов».[2, с. 5].

## Литература


1. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения // Справочник заместителя директора школы. -2008. - № 2. - С. 68-76.
2. Коэн Р. Медиация ровесников в школе: школьники разрешают конфликт. Перевод с англ. – Одесса: 2001. – 202с.
3. Медиация и восстановительные практики: опыт регионов: Сборник материалов II Всероссийского совещания школьных служб примирения и медиации, 15 нояб. 2022 г., Москва / под ред. С.Л. Тюльканова, М.В. Быковой. - М.: Центр защиты прав и интересов детей, 2022. - 209 с.
4. Письмо Минобрнауки России от 18.12.2015 № 07-4317 «О направлении методических рекомендаций по созданию и развитию служб школьной медиации в образовательных организациях».
5. Письмо Минпросвещения России от 28.04.2020 № ДГ-375/07 «О направлении методических рекомендаций по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».


© Ковалева А.А., 2025

УДК: 159.99

***Малеева Екатерина Александровна,***
педагог-психолог, ГБОУ школа № 439
Петродворцового района
Россия, Санкт-Петербург,
katmaleewa@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема конфликтности учащихся с задержкой психического развития, а также обсуждается специфика применения медиативных форм работы службы сопровождения для разрешения конфликтных ситуаций и профилактики конфликтов в рамках образовательного учреждения. Делается вывод о том, что, используя поддержку специалиста, дети с задержкой психического развития учатся устранять негативные последствия своих действий, восстанавливая нарушенные отношения и связи.

**Ключевые слова**: конфликт, конфликтность, подросток, задержка психического развития (ЗПР), медиация, служба сопровождения.

***Maleeva Ekaterina Alexandrovna,***
teacher-psychologist,
GBOU School No. 439
of Petrodvorets district,
Russia, Saint Petersburg,
katmaleewa@yandex.ru

## FEATURES OF MEDIATION SERVICE SPECIALISTS' WORK IN CONFLICT RESOLUTION OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

**Abstract.** The article examines the problem of conflict among students with mental retardation, and discusses the specifics of using mediation forms of support service work to resolve conflict situations and prevent conflicts within an educational institution. It is concluded that, with the support of a specialist, children with mental retardation learn to eliminate the negative consequences of their actions, restoring damaged relationships and connections.

**Key words:** conflict, teenager, mental retardation, mediation, support service.

Принято считать, что конфликт возникает в результате постоянного соперничества и противодействия между людьми.

Считается также, что конфликт, связан с принципиальными вопросами или эмоциональными столкновениями. Эти противодействия и столкновения могут нарушать внутреннее психологическое или внешнее социальное спокойствие личности.

Навыки общения у детей с задержкой психического развития (ЗПР) формируются под влиянием патологии развития. Дети с задержкой психического развития сталкиваются с определенными трудностями в коммуникации, обусловленными особыми потребностями этих детей и особенностями их психического развития.

Ключевым компонентом межличностного взаимодействия является мотивационно-эмоциональная сфера, которая у таких детей развивается медленнее по сравнению с их ровесниками. Это замедление затрагивает формирование эмоционально-волевой сферы, что негативно сказывается на их способности эффективно взаимодействовать с другими.

К числу основных признаков ЗПР также является недостаточная развитость саморегуляции, как в деятельности, так и в эмоциональных состояниях.

Подростки с ЗПР проявляют низкую инициативность, недостаточно сформированные произвольные когнитивные процессы, что приводит к появлению неконтролируемого поведения.

Эмоционально-волевая саморегуляция у таких подростков проявляется в их затруднениях с осознанием собственного состояния и желаний, им трудно контролировать себя в эмоционально напряженных ситуациях, нередко они не знают, как адекватно просить о поддержке, что часто приводит к симптомам депрессии. Для подростков с ЗПР характерна высокая внушаемость и склонность к необоснованному риску. У них наблюдаются затруднения в построении адекватных социальных взаимодействий, что часто приводит к конфликтам.

Недостаточная степень развития социального интеллекта выражается в слабой адаптивности поведения подростков. Они сталкиваются с жесткими методами взаимодействия в сложных конфликтных обстоятельствах, не в состоянии предвидеть реакции окружающих. Уровень осознания действий собеседника остается низким, а способность к эмпатии и сочувствию требует развития. Это создает трудности при объективной оценке как слов, так и поступков других людей, не учитываются их мнение и интересы в совместной деятельности.

Кроме того, отмечается недостаточный уровень конфликтной компетентности. Подростки с ЗПР не в состоянии адекватно воспринимать социальные и эмоциональные аспекты общения, что приводит к нежелательным реакциям. Они не способны использовать предыдущий опыт общения для улучшения своей коммуникации, не учитывают отзывы других о своих действиях [8].

Подростки с ЗПР достаточно возбудимы, что приводит к трудностям регуляции эмоционального состояния. Как отмечает О.В. Защиринская, «повышенная возбудимость детей с ЗПР провоцирует импульсивное поведение с частыми аффективными реакциями и неадекватными способами выхода из конфликта.

Конфликты в детском коллективе, еще в начальной школе, негативно влияют на развитие личности ребенка, на развитие норм поведения, нравственных качеств» [3].

Конфликты подростков с ЗПР характеризуются разнообразными и многогранными проявлениями, что приводит к усложнению взаимодействий как на социальном, так и на внутриличностном уровне.

Одной из главных причин такого рода конфликтов выступает несоответствие между ожиданиями и реальностью. У детей может возникнуть расстройство личности, может проявиться жестокость и демонстративность, проявляются нарушения социальных норм, появляются признаки эмоциональных расстройств (тревожность, депрессия, склонность к замкнутости).

Важно помнить, что подростковый период – это время активного поиска своей идентичности, когда ребенок стремится определить свои личностные границы и свою роль в обществе. В этот период возникают задачи, связанные с принятием себя, что может быть источником конфликтов, как с окружающими, так и на уровне внутренних переживаний.

Конфликты могут проявляться в различных формах: от мелких размолвок до серьезных стычек, причиняющих боль всем вовлечённым. Важную роль здесь играют близкие окружающие, чье вмешательство или бездействие могут как усугубить положение, так и разрешить конфликты и восстановить гармонию в отношениях [2].

Часто, в процессе общения между несовершеннолетними возникают конфликтные ситуации в школьной среде. Специалист, работающий с детьми, стремится использовать различные методы для разрешения этих конфликтов. Основной специалиста является помощь детям в налаживании отношений и развитии навыков эффективного общения.

В настоящее время конфликты в образовательных учреждениях, как правило, решаются при помощи педагога-психолога, службы сопровождения и руководства школы. В случаях криминального характера вмешиваются правоохранительные органы [1].

Одним из действенных методов разрешения конфликтов в образовательном учреждении, который использует в своей работе педагог-психолог, является «школьная медиация».

Медиация представляет собой альтернативу любому принудительному методу разрешения конфликтов. При этом медиация, служит не только эффективным средством разрешения конфликтов, но и инструментом их предотвращения. Метод медиации используется для урегулирования споров и предотвращения конфликтов между участниками образовательного процесса [6].

Ключевой техникой деятельности медиатора в образовательном учреждении является диалог, в ходе которого он формирует доверительные связи с участником конфликта и его семьей.

Задача специалиста заключается в том, чтобы помочь подростку осознать факт предложения ему возможности быть понятым, найти правильное решение и реализовать его.

При этом медиатор гарантирует подростку отсутствие осуждения как его самого, так и его действий, не стремясь навязывать ему, как правильно вести себя в конфликте [4].

Работа медиатора осуществляется в следующих аспектах:

- специалист, применяя технику активного слушания, проясняет версию подростка относительно произошедшего инцидента, а затем исследует причины, которые заставили его действовать именно таким образом,

- далее он мотивирует подростка искать приемлемые и законные способы решения проблемы и при этом анализировать свои поступки, причины, которые заставили его так поступить.

Для урегулирования конкретных конфликтных ситуаций имеет смысл использовать алгоритм Т. С. Овчинниковой, которая выделила следующие этапы в процессе медиации:

- подготовительный;
- примирение;
- восстановление справедливости;
- профилактический - предотвращение рецидивов [7].

Чтобы избежать конфликтных ситуаций среди подростков с ЗПР, на постоянной основе должна проводиться профилактическая работа.

Задача специалистов состоит в организации деятельности учащихся так, чтобы подростки научились эффективно взаимодействовать друг с другом, используя разнообразные методы, такие, как тренинги и консультации, общие мероприятия, совместную деятельность. Психологическая коррекция конфликтного поведения и эмоциональных расстройств у детей предоставляет собой целую систему психологических воздействий.

Главные цели такой работы включают:

- снижение эмоционального дискомфорта,
- стимулирование активности и самостоятельности подростков,
- устранение негативных личностных реакций, вызванных эмоциональными нарушениями, такими как агрессивность и повышенная тревожность.

Важный компонент работы с детьми с ЗПР - это коррекция их самооценки, развитие их эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

Коррекция поведения подростков с ЗПР требует применения психотехнических методов, таких как формирование сотрудничества в групповом взаимодействии и развитие рефлексии, способствующей гуманизму и самоконтролю.

Для определения наиболее актуальных тем взаимодействия с окружающими и создания правил общения, используется метод «кругов примирения». В рамках такой практики дети собираются в круг, где каждый может выразить свое мнение. Игровая деятельность служит эффективным средством формирования положительных взаимоотношений [5].

Методы, применяемые в школьной службе медиации для примирения и предотвращения конфликтов, направлены на уменьшение антагонизма между участниками споров и их активное вовлечение в совместное решение проблем. Эти подходы способствуют созданию более доброжелательной атмосферы в образовательной среде.

Опыт службы сопровождения показывает положительные изменения в процессе работы профилактических мероприятий.

К числу этих изменений относится увеличение ответственности подростков с ЗПР, а также уменьшение их агрессии и напряженности в отношениях со сверстниками.

Кроме того школьники все чаще начинают применять мирные и конструктивные методы для решения конфликтов, что способствует формированию социальных норм поведения, они становятся более самостоятельными в этом направлении, учатся управлять своим эмоциональным состоянием.

При разрешении конфликтов с помощью медиации стороны принимают на себя ответственность за конечный результат. В итоге учащиеся учатся находить конструктивные решения. Используя поддержку специалиста, они учатся устранять негативные последствия своих действий, восстанавливая нарушенные отношения и связи.

## Литература


1. Горох О. В. Медиация как метод разрешения конфликта в школьной среде // Ананьевские чтения – 2010: Современные прикладные направления и проблемы психологии: материалы науч. конф., 19-21 окт. 2010 г. / отв. ред. Л. А. Цветкова. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. - С. 49-82.

2. Жукова А. В. Особенности поведения подростков в межличностных конфликтах со сверстниками // Научные труды молодых учёных.- 2020. - С. 115-117.

3. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития. - СПб.: СПб ГУ, 2019. -109 с.

4. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения // Справочник заместителя директора школы. -2008. - № 2. - С. 68-76.

5. Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы ред. Н.Г. Калашникова и др. - Барнаул: АЗБУКА, 2012. - 571 с.

6. Медиация и восстановительные практики: опыт регионов: Сборник материалов II Всероссийского совещания школьных служб примирения и медиации, 15 нояб. 2022 г., Москва / под ред. С.Л. Тюльканова, М.В. Быковой. - М.: Центр защиты прав и интересов детей, 2022. - 209 с.

7. Овчинникова Т.С. Технология восстановительного Правосудия в социально-педагогической деятельности. - Тюмень: Тюменский издательский дом, 2006. - 29 с.

8. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития в условиях инклюзии: методическое пособие для педагогов-психологов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина. - М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. - 66 с.

© Малеева Е.А., 2025

УДК: 159.99

***Орлова Марина Владимировна,***
методист, медиатор, медиатор-тренер,
член Ассоциации «Лига медиаторов»,
ЦППС Кировского района,
Россия, Санкт-Петербург,
orlova_mar@mail.ru

## ГРАНИЦЫ, КАК ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ

**Аннотация.** Детско-родительские и супружеские конфликты часто являются следствием деструктивной расстановки границ внутри семьи. В статье приводятся примеры работы по формированию личностных границ в формате индивидуальной и групповой консультационной деятельности. Границы помогают формировать отношения в семье на основе открытой коммуникации, снижая тем самым напряжение и потенциальную конфликтогенность.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, психологические границы, эмоциональная безопасность, медиативный подход.

***Orlova Marina Vladimirovna***,
methodist, mediator,
mediator-trainer,
the member of «League of Mediators» Association,
CPPS Kirovsky district,
Russia, Saint-Petersburg,
orlova_mar@mail.ru

## BOUNDARIES AS PREVENTION OF FAMILY CONFLICTS

**Abstract.** Child-parent and marital conflicts are often the result of destructive boundary setting within the family. Examples of work on personal boundary

formation in the format of individual and group counseling activities are given. Boundaries help to form relationships in the family based on open communication, thereby reducing tension and potential conflict.

**Keywords:** child-parent relations, psychological borders, emotional safety, mediation approach.

Коммуникация в семье подразумевает тесное взаимодействие близких людей, которые часто находятся в одном пространстве, могут зависеть друг от друга физически, материально и эмоционально, а также непрерывно воздействуют друг на друга. Не удивительно, что возникновение семейных конфликтов, как между родителями и детьми, так и между супругами, может быть инициировано деструктивной расстановкой границ внутри семьи.

Если задать родителям вопрос, как они понимают понятие «личностных границ», то разнообразие ответов продемонстрирует, как каждый участник по-разному понимает свои границы.

Для одного это прежде всего границы тела, для другого - личные вещи, для третьего это правила и традиции, по которым человек живет много лет.

Шэрон Мартин [5] определяет границы как разделительные линии, которые очерчивают индивидуальность человека и определяют способ его взаимодействия с другими.

Границы разделяют мое (мое тело, мои чувства, моя собственность, мои обязанности и т.д.) и не мое.

Границы - это рамки, которые дают окружающим понять, на какое отношение к себе человек рассчитывает.

Границы обеспечивают его физическую и эмоциональную безопасность.

Границы, способствующие комфортному семейному общению, могут проявляться в различных формах.

Понимание своих границ и уважение к чужим границам имеет важное значение в создании комфортной атмосферы в семье, вне зависимости от того, задумывался ли человек над существованием для него границ именно в такой форме.

Примером могут быть физические границы: личное пространство, границы тела, личное имущество.

На приеме мама и ребенок-подросток пытались урегулировать возникший конфликт в отношениях. Запрос звучал как взаимное непонимание, нежелание слушаться родителей.

В процессе консультирования [1, 4] с применением медиативных технологий была затронута тема о границах в пространстве квартиры. Маме и сыну было предложено отметить на плане и заштриховать цветными карандашами те места в квартире, которые они считают «своими».

После сравнения рисунков была обнаружена межкомнатная дверь, которую каждый участник диагностики считал «своей».

Таким образом, удалось выявить конфликтную область: мама боролась за то, чтобы дверь была открыта, а подросток, стремился к уединению в своей комнате и старался держать дверь закрытой. Применение медиативных технологий помогло подростку и маме прийти к соглашению, удовлетворяющему обоих.

Часто можно наблюдать в общественных местах как родители занимают маленького ребенка игрой в телефоне. Дошкольник быстро усваивает, что телефон мамы может служить отличной игрушкой, а мама, как правило, тоже видит в телефоне лишь безобидную игрушку, но не хранилище личной информации.

Вторжение в личную информацию является одним из нарушений личностных границ, способных вызвать не только гнев или возражения со стороны владельца, но и спровоцировать конфликт с третьими лицами [2, 3].

Чтение чужой переписки или использование личной информации без согласия владельца сами по себе являются мощными конфликтогенами. Наличие гаджетов у каждого члена семьи и отсутствие выстроенных границ и правил в отношении их использования детьми и родителями, создают благоприятные условия для возникновения конфликтных ситуаций.

Например, одно из обращений в службу медиации было вызвано конфликтом между родителями, поводом для которого послужили фотографии, хранившиеся у жены в телефоне. На отдыхе она разрешила восьмилетней дочери играть в своем телефоне. Девочка отправила с маминого телефона несколько фотографий отцу, что впоследствии вызвало семейный скандал.

Эмоциональные границы «говорят» об уместности и нормальности иметь свои собственные чувства и ограничивают попытки окружающих обесценивать ваши эмоции или вводить запрет на эмоциональные проявления (всем знакома фраза «мальчики не плачут»).

Временн*ы*е границы позволяют управлять своим временем.

Часто отсутствие у ребенка временных границ вызывает непрерывно повторяющийся семейный конфликт. История о невыученных уроках может перетекать из вечера в вечер и доставлять массу неприятных переживаний всем участникам конфликта.

Границы тесно связаны с ответственностью - мои границы находятся там, где я принимаю ответственность и могу что-то изменить.

На групповых занятиях с родителями мы предлагаем им следующее упражнение.

На столе при помощи веревочки (шнура или ленты) выкладывается круг, обозначающий границы ответственности. Родителям предлагается набор карточек с различными понятиями (примеры: мои чувства, мои мысли, с кем дружить, мое хобби, моя внешность; мысли других, внешность других, погода, мое прошлое, мое будущее, чувства других и т.д.). Участники упражнения могут на чистых карточках добавить свои понятия.

Предлагается поместить то, за что «я могу отвечать», внутрь круга.

То, на что я влиять не могу и за что не отвечаю - снаружи круга.

После завершения сортировки проводится обсуждение [6].

Часто в процессе обсуждения родители поднимают волнующие их вопросы, могут ли родители контролировать внешность ребенка, как относиться к желанию ребенка сделать татуировки, или, например, как реагировать на желание ребенка окрасить волосы.

Рекомендуется дать высказаться всем желающим, поделиться своим опытом, тем, как подобные ситуации решались в семье.

Понятно, что не существует универсальных рецептов для отношения к таким ситуациям. В каждой семье проблема «контроля над внешностью» решается своим способом.

В результате упражнения родители не только задумываются о существовании явлений, которые находятся вне зоны их ответственности, вне зоны их контроля, и, соответственно не могут быть включены в их границы.

Одновременно с этим, обмен семейным опытом расширяет поле вариантов возможного отношения к проблеме, чем способствует профилактике возникновения конфликтов внутри семьи.

Еще пример. На индивидуальном приеме мамы с сыном-шестиклассником обсуждались особенности поведения и выполнения обязанностей ребенком. В конце приема мальчик сообщил психологу: «Мы с братом посоветовались и решили, что мама слишком много времени и денег тратит на свой маникюр.» Можно отметить, что мама, по профессии педагог, имевшая достаточно аккуратный и «деловой» маникюр, была шокирована заявлением сына.

На следующей консультации клиентам было предложено описанное выше упражнение с границами ответственности и сортировкой карточек. Было проведено обсуждение. Ребенок и мама обменялись мнениями о «внешности другого» и о том, можем ли мы на нее влиять. Еще одна полезная граница была восстановлена.

Одна из любимых тем для обсуждения в родительских группах это тема конфликтов, связанных с уборкой. Уборка в квартире тесно связана с понятиями «ответственность» и «границы». Как правило, первая часть проблемы - мотивация ребенка к уборке или к наведению порядка в своей комнате. Подбор мотивирующих фраз, которые действительно стимулируют ребенка поддерживать порядок, а не отбивают у него всякое желание принимать в этом участие, непростая задача для родителей.

Вторая часть «истории про уборку» заключается в том, что оценить вклад ребенка в уже произведенную уборку мотивирующими и позитивными высказываниями, также является непростой задачей.

Обсуждая с родителями эффективность предложенных ими высказываний, целесообразно предложить родителям поставить себя на

место ребенка и проанализировать возникающие у ребенка чувства. Для многих открытием оказалось, что сарказм не является мотиватором или хорошим поощрением.

Исключительно нездоровые личные границы - это признак дисфункциональной семьи [1].

Как научиться выстраивать здоровые личные границы в семье?

Как правило, ребенок узнает о существовании границ, наблюдая за родителями или знакомыми. Иногда примером могут послужить герои художественных произведений.

Существует множество семей с деструктивными моделями выстраивания границ, но дети, выросшие в таких семьях, не знакомые с другими вариантами обозначения своей индивидуальности, принимают имеющуюся модель как единственно возможную, и транслируют ее уже в свою семью и своим детям.

Обучение формированию границ может начинаться со знакомства с разнообразными формами проявления границ в семье.

Понимание и обдумывание информации о границах приводит к более осознанному использованию своих возможностей в выстраивании межличностных отношений.

Важно понимать, что границы «работают» в обе стороны, уважение и принятие чужих границ не менее ценно, чем выстраивание своих границ и требований.

Границы помогают формировать отношения в семье на основе открытой коммуникации, снижая тем самым напряжение и потенциальную конфликтогенность.

## Литература


1. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. — М.: Академический Проект, 2005. — 464 с.
2. Матвийчук Е. А. Личное жизненное пространство мальчиков и девочек // Психология и жизнь. Вып. 1. - М., 2000. - С. 14—20
3. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности: М.: Прометей, 2005. — 312 с.
4. Немов, Роберт Семёнович. Психологическое консультирование. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. — 528 с.
5. Шэрон М. Сила личных границ. - М : издательство «МИФ», 2023. – 240 с.
6. https://cpmsskr.ru/wp-content/uploads/2023/09/32- Погода-в-доме- 23-24-ОК.pdf


© Орлова М.В., 2025

УДК: 159.99

***Солдатова Галина Викторовна***,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии,
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
им К.Д. Ушинского»,
lozgal@mail.ru
***Пунченко Наталья Викторовна,***
старший преподаватель,
кафедра психологии,
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
им К.Д. Ушинского»,
ma8777@mail.ru

# ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

**Аннотация.** В статье представлены результаты обобщения научных исследований, которые свидетельствуют о том, что существуют различные виды насилия по отношению к учащимся со стороны педагогов (конструктивное и деструктивное); результаты исследования деструктивного педагогического насилия показывают, что оно достаточно распространено. В проведенном авторами пилотажном исследовании была выявлена высокая оценка склонности педагогов к ряду деформаций, связанных с насилием.

**Ключевые слова**: насилие, конструктивное насилие, деструктивное насилие, агрессия, педагоги, учащиеся, исследования.

***Soldatova Galina Viktorovna***,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Department of Psychology,
State Budgetary Educational Institution
of Additional Professional Education "St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky",
lozgal@mail.ru
***Punchenko Natalya Viktorovna***,
Senior Lecturer, Department of Psychology,
State Budgetary Educational Institution
of Additional Professional Education "St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky",
ma8777@mail.ru

## THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL VIOLENCE IN SCIENTIFIC LITERATURE

**Annotation**. The article presents the results of a generalization of scientific research that indicates that there are various types of violence against students by teachers (constructive and destructive); the results of a study of destructive pedagogical violence show that it is quite widespread. The authors' pilot study revealed a high assessment of teachers' propensity to a number of deformations associated with violence.

**Keywords:** violence, constructive violence, destructive violence, aggression, teachers, students, research

Проблема педагогического насилия относится к числу относительно малоизученных, несмотря на появление в 90-х гг. XX в. нового направления в педагогике – «педагогики ненасилия», актуальной и в настоящий момент [2, 5] и популярности концепции психологической безопасности образовательной среды [1].

Существенную сложность в понимании данного феномена составляет тот факт, что насилие (понимаемое как принуждение к чему-либо):

1) является важной чертой педагогической деятельности – так как задачей педагога является осуществление обучения и воспитания учащихся, зачастую – против их желания [5];

2) обусловлено существенной разницей социального положения педагога и учащегося – ведь отношения в педагогической деятельности могут быть интерпретированы как разновидность отношений «власти – подчинения» [6].

### Виды педагогического насилия

Педагогическое насилие может носить конструктивный и деструктивный характер. Попытаемся развести эти феномены.

Итак, **конструктивное педагогическое насилие** соответствует следующим требованиям**:**

- способствует достижению целей обучения и воспитания;
- не основано на агрессии и желания власти, личного самоутверждения;
- не содержит деструктивных средств воздействия (таких, как физическое насилие, оскорбления, угрозы, крики и т.п.);
- не приводит к явному психологическому ущербу для учащегося и воспитанника.

Поскольку полное искоренение насилия – невозможная, утопичная цель, речь должна идти о стремлении педагогов к ненасилию, на основе ненасильственной, гуманной организации образовательного и воспитательного процесса. В качестве конкретных способов осуществления этих действий вы-

ступают:

- просьба, а не приказ и не принуждение;
- убеждение, вместо физической и вербальной агрессии;
- компромисс, вместо конфронтации;
- диалог, вместо авторитарного давления и др. [2].

**Конструктивное педагогическое насилие (принуждение)** предполагает использование таких механизмов, как:

- предъявление к учащимся адекватных учебных и дисциплинарных требований (как правило, они отражены в нормативных документах – федеральных государственных образовательных стандартах, образовательных программах, уставе образовательной организации);
- использование адекватных способов оценивания деятельности учащихся (по понятным критериям, при соблюдении принципов педагогического такта и эффективной обратной связи);
- применение легальных способов дисциплинирования (замечание в дневник, обращение к специалистам службы сопровождения, администрации образовательной организации) и т.п.

Соответственно, **деструктивное педагогическое насилие:**

- направлено на имитацию достижения целей обучения и воспитания;
- основано на агрессивных импульсах педагога и его потребности в самоутверждении над более слабым;
- содержит негативные средства воздействия – в том числе, не столь очевидные, такие как обидный юмор (сарказм, ирония), сравнение учеников между собой, поддразнивание, внушение тревоги и страха и т.п.

В.В. Дикова выделяет следующие виды **агрессивно-насильственных действий педагогов:**

- импульсивные действия – физическое воздействие на учащихся, действия с предметами;
- враждебные высказывания – словесное оскорбление, грубое обращение, унижение учащихся, крик, угрозы, насмешки;
- конфронтация – отказ от выполнения необходимых профессиональных задач;
- доминантность – установление жестких требований к учащимся, общение в форме указаний, распоряжений; наказания, подменяющие учебные действия;
- оппозиция – отказ разговаривать с учащимися, отвечать на вопросы, давать объяснения, повторять учебный материал, сопровождаемый демонстрацией обиды или безответственности;
- стереотипная дифференциация – пристрастное отношение к отдельным учащимся;
- нетерпимость – презрительное отношение к выделяющимся учащимся, имеющим отклонения в поведении, неопрятным и т.д. [4].

Отмечаются еще следующие деструктивные педагогические практики –

авторитаризм, принуждение, оценивание как инструмент давления и влияния, обесценивание, сравнение, бестактность и некорректность, поддержание негативного эмоционального фона обучения, все виды нарушения личных границ учащихся, которые также выступают формами педагогического насилия [9].

Основой деструктивного педагогического насилия или является то, что педагог в своей деятельности использует авторитарные приемы, направленные на унижение и подчинение обучающихся [9].

Выделяются и другие виды педагогического насилия, такие как:

- индивидуальное и групповое;
- прямое и косвенное;
- вербальное и невербальное и т.п.

## Распространенность педагогического насилия

В большинстве исследований педагогического насилия сделан акцент на его деструктивный характер, что вполне закономерно. К сожалению, на данном этапе крайне мало современных исследований данного феномена. Проблема характеризуется известной сложностью в исследовательском плане и отсутствием «социального запроса» на его изучение.

Официальной статистики или каких-либо масштабных статистических исследований со стороны независимых экспертных сообществ по проблемам насилия со стороны педагогов не проводилось [9]. Зачастую более или менее правдивые данные можно получить только в ретроспективном плане. Например, по результатам анкетирования 220 студентов, ранее обучавшихся в школах различных регионов России выявил, что у 58,6% из них в период обучения в школе отмечалось наличие конфликтов с учителями; 51,8% боялись своих учителей; 35,1% подвергались унижению педагогами; к 75,7% учителя относились несправедливо. Результатом таких взаимоотношений, согласно данным опроса, явилось ухудшение состояния здоровья учащихся [3].

В каждом учебном заведении обнаруживается доля педагогов, склонных к систематическому педагогическому насилию, обычно составляющая не менее четверти всего педагогического коллектива. Ступень обучения и предметная специализация педагога не оказывают влияния на долю склонных к педагогическому насилию педагогов.

Педагоги, применяющие насильственные тактики для подавления разных форм ученического сопротивления и обеспечения усердия учащихся, преимущественно (не менее чем в 45–65 % случаев) пользуются достаточным авторитетом внутри коллектива и среди членов семей учащихся.

Вместе с тем в каждом учебном заведении выделяются педагоги (не более 5%), недружелюбие и жесткость которых по отношению к ученикам оцениваются коллегами и членами семей учащихся как избыточные и

неэффективные.

Такой оценке способствуют отсутствие результативности применяемых тактик в виде низкого уровня обучения и воспитанности, чрезмерность и очевидная некорректность или вычурность педагогических санкций, явные случаи потери эмоционального самообладания педагогом [9].

По оценкам учителей, для дисциплинирования детей в школе они или их коллеги в основном используют:

- угрозы вызвать в школу родителей;
- крик и ругань;
- принуждение ребенка испытывать стыд в присутствии других людей или детей;
- удержание ребенка в школе после уроков;
- выдворение из класса на время в коридор, другое помещение;
- угрозы выгнать из школы или отправить учиться в другую школу;
- угрозы отправить в интернат, спецшколу для малолетних нарушителей;
- постановка ребенка на время в угол;
- лишение внимания, игнорирование ребенка;
- таскание за уши;
- хватание за плечи и встряхивание;
- удары линейкой, указкой или другими предметами;
- пощечины или подзатыльники, удары по попе рукой;
- таскание за волосы [10].

Некоторую информацию о характеристиках деструктивного педагогического насилия дают психологические исследования.

По результатам исследования А.А. Печеркиной [7] установлено, что в процессе педагогического общения у учащихся нарушаются все компоненты отношения к педагогу: эмоциональный, мотивационно-поведенческий и когнитивный. При этом в большей степени нарушениям подвержен эмоциональный компонент (у 58% учащихся). Это выражается в том, что учащиеся испытывают психологический дискомфорт при общении с педагогом, проявляющийся в негативном отношении к учителю и угнетенном эмоциональном состоянии.

По результатам анкетирования 94 педагогов у 42,4% учителей выражена негативная коммуникативная установка, у 62,5% проявляется завуалированная жесткость, у 37,5% - открытая жестокость; у 75% - негативизм по отношению к людям.

Детальный анализ компонентов коммуникативной толерантности показал, что 37,5% учителей характеризуются неприятием или непониманием индивидуальности человека, 25% используют себя в качестве эталона при оценке других, 12,5% категоричны и консервативны в оценках людей, 50% не умеют скрывать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров, 25% стремятся переделать,

перевоспитать партнера, 37,5% стремятся подогнать партнера под себя, сделать его удобным, 25% не умеют прощать другому ошибки, 25% не хотят терпеть физический или психический дискомфорт партнера, 37,5% не умеют приспосабливаться к партнеру.

Высоким уровнем агрессии обладают 62% учителей.

Таким педагогам присущи вспышки агрессивности, которая носит скорее разрушительный, чем конструктивный характер.

Они склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям, относятся к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируют конфликтные ситуации, которых можно было бы избежать, относятся предвзято к неуспевающим ученикам.

75% учителей обладают низким уровнем эмпатии.

Это проявляется в неспособности понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение, в избегании личных контактов, суженности диапазона эмоциональной отзывчивости.

У 52% педагогов наблюдается высокий уровень педагогической ингибиции (что выражается в жестком управлении и тотальном контроле со стороны педагога, а именно в резких замечаниях, приказном тоне, нетактичных высказываниях) [7].

В проводившемся нами пилотажном исследовании профессиональных деформаций (в качестве экспертов выступили педагоги-психологи и сами педагоги образовательных учреждений) была выявлена высокая оценка склонности педагогов к ряду деформаций, связанных с насилием, среди них такие:

- деформации деятельности, такие, как оценочность мышления – постоянная готовность давать оценку любым поступкам учащихся (7,8 баллов из 10 возможных), монологизм – отсутствие желания вступать в диалог (7,2), склонность поучать, читать нотации (7,1);
- деформации личности: авторитарность (6,5), склонность к психологическому давлению (6,3), морализаторство (6,3), профессиональный цинизм (6,1), ощущение вседозволенности (5,4) и склонность к агрессии и конфликтность (4,8) [8].

Таким образом, следует отметить, что проблема педагогического насилия на данный момент еще относительно слабо изучена. Однако и имеющихся эмпирических данных вполне достаточно, чтобы говорить о ней, как о заслуживающей внимания со стороны специалистов и общественности в целом.

## Литература

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды. - М.: Экон-Информ, - 2009. - 248 с.
2. Валиахметова А.Н., Гарифуллина Р.С. Педагогика ненасилия в

образовательном процессе // Мир науки. Педагогика и психология. - 2022. - Т. 10. - № 1 - с.

3. Ганузин В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении // Медицинская психология в России. - 2013. - Т. 5. - № 5. - С. 15

4. Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: автореф. дис. … канд. психол.наук. - М., 2005. - 23 с.

5. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. - СПб.: Питер, 2014. - 368 с.

6. Ковалёва Е.А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления // Психология человека в образовании.- 2019. № 2. - С. 146–157.

7. Печеркина А.А. Психологические детерминанты психологического насилия в образовательной среде // Педагогическое образование в России. - 2013. № 5. - С. 122–125.

8. Солдатова Г.В., Шингаев С.М. Профилактика профессиональных деформаций педагога: учебно-методическое пособие. - СПб.: изд-во АППО, 2016. - 158 с.

9. Фокина М.В., Чумаков С.А. Феноменология педагогического насилия // Международный журнал экспериментального образования. - 2020. № 3. - С. 47-52.

10. Фурманов И.А. Социальная психология агрессии и насилия: учебн. пособие / И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2016. - 392 с.

© Солдатова Г.В, Пунченко Н.В., Чернопас О.С., 2025

УДК: 159.99

***Солдатова Галина Викторовна,***
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии,
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
им К.Д. Ушинского»,
Россия, Санкт-Петербург,
lozgal@mail.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** В статье представлены результаты обобщения научно-

методической литературы, посвященной конфликтологическому консультированию. Данных об особенностях его применения в сфере образования на данный момент нет. Однако данная технология урегулирования конфликтов обладает высоким потенциалом развития именно в рамках системы образования. Конфликтологическое консультирование – это частный вид консультирования по поводу трудностей, возникающих в связи с конфликтной ситуацией обратившихся за помощью.

**Ключевые слова**: конфликтологическое консультирование, педагоги, алгоритм, функции

***Soldatova Galina Viktorovna,***
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Department of Psychology,
GBU DPO "St. Petersburg Academy
of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushinsky",
Russia, St. Petersburg,
lozgal@mail.ru

## THE POSSIBILITIES OF CONFLICT COUNSELING IN EDUCATION

**Annotation.** The article presents the results of a generalization of scientific and methodological literature on conflict counseling. There is currently no data on the specifics of its application in the field of education. However, this technology of conflict resolution has a high potential for development within the framework of the education system. Conflictological counseling is a specific type of counseling regarding difficulties that arise in connection with a conflict situation of those seeking help.

**Keywords:** conflict counseling, teachers, algorithm, functions.

Конфликтологическое консультирование, по мнению практиков, является самым востребованным видом конфликтологической помощи, в том числе, в образовании.

Тем не менее, на данный момент крайне мало научно-методической литературы, посвященной описанию данной технологии. Фактически на данный момент существует только три пособия, посвященные конфликтологическому консультированию [2, 3, 4].

Литературы, посвященной описанию конфликтологического консультирования в образовании, обнаружить не удалось.

Согласно определению, конфликтологическое консультирование – это частный вид консультирования, осуществляемый при обращении клиентов к специалисту-конфликтологу по поводу трудностей, возникающих у них в связи с конфликтной ситуацией [5].

Конфликтологическое консультирование подчиняется основным закономерностям консультирования как метода работы с клиентами, но обладает определенной спецификой, задаваемой основным объектом работы – конфликтом или конфликтной ситуацией.

Как отмечает Е.Н. Иванова, *конфликтологическое консультирование гораздо менее, чем обычное психологическое консультирование*, ориентировано на личность «клиента» – конкретно:

- на восстановление его психологического благополучия;
- глубину анализа проблемы (акцент в работе делается на актуальной ситуации, на настоящем и будущем, а не далеком прошлом);
- глубину воздействия с ориентацией на трансформацию личности (например, не ставится задача изменения установок, ценностей и пр.);
- длительность работы (обычно достаточно одной-двух консультаций) [2].

Задача специалиста, осуществляющего конфликтологическое консультирование, заключается в том, чтобы помочь обратившемуся за помощью человеку разработать личную стратегию преодоления конфликтной ситуации.

В конфликтных ситуациях *эмоционального плана* целесообразно проведение *конфликтологическго консультирования*, которое также показано в ситуациях, когда:

- вторая сторона недоступна (не желает принимать участие в работе над конфликтом);
- одна из сторон представляет опасность для другой;
- одна из сторон категорически не согласна привлекать вторую сторону к участию в обсуждении проблемы [2].

Наиболее компетентным в вопросах конфликтологического консультирования являются специалисты-конфликтологи.

Однако, несмотря на достаточно большое их количество (многие вузы проводят обучение по данному направлению), в настоящий момент они осуществляют свою деятельность в рамках совсем других специальностей.

В образовании функции конфликтологического консультанта наиболее адекватно могут реализовывать педагоги-психологи (желательно, прошедшие специальное обучения в рамках повышения квалификации) или прошедшие обучение специалисты школьных служб медиации.

Однако, поскольку в повседневной деятельности любому педагогу приходится сталкиваться с большим количеством конфликтных ситуаций, то функционал конфликтолога-консультанта в образовании выполняет каждый из них (правда, скорее на «стихийном», «интуитивном» уровне).

Некоторым педагогам по роду своей деятельности приходится заниматься этим чаще, чем другим (например, социальным педагогам, заместителям директора по воспитательной работе).

В связи с этим, следует признать, что хотя бы «азами» конфликтологи-

ческого консультирования сегодня должен владеть любой педагог.

Надо отметить существенное пересечение форматов работы конфликтологического консультанта и медиатора. Несмотря на то, что во время консультации специалист обычно работает *только с одной стороной*, он стремится *действовать нейтрально*, не вставая однозначно на позиции обратившееся за помощью стороны конфликта. Это принципиально важно, ведь становясь на сторону одного «клиента», невозможно сохранить объективное и достаточно широкое видение проблемы. Без учёта интересов оппонента вряд ли можно выбрать оптимальное решение и надолго забыть о существующей проблеме.

Поэтому, как отмечает Е.Н. Иванова, в случае невозможности присутствия другой стороны и проведения совместного разрешения проблемы, консультант обычно старается обеспечить её «виртуальное присутствие». Он помогает обратившейся стороне понять мотивы действий оппонента, его видение ситуации, сформировать понимание желательности удовлетворения или, по крайней мере, анализа и учета интересов другой стороны [2].

Важно учитывать то, что конфликтолог-консультант не берет на себя ответственность за то, чтобы давать полезные советы, быть ментором, наставником или руководителем своего клиента [2]. Следовательно, совмещать конфликтологическое консультирование с некой «воспитательной акцией» - методологически и этически некорректно.

Специалисты отмечают, что часто во время конфликтологического консультирования выявляется необходимость задействовать другие способы разрешения конфликта, например юридические, экономические или психологические [5].

Бывает, что более половины своего времени консультант-конфликтолог работает в «справочно-информационном» режиме [3].

Это необходимо учитывать, иметь всегда «под рукой» соответствующую информационную базу, как и перечень квалифицированных специалистов, которые могут оказать более качественную помощь по определенному профилю.

С технологической точки зрения, этапы конфликтологического консультирования – достаточно традиционны и включают в себя довольно **стандартные процедуры**, такие, как:

1. Налаживание контакта с клиентом;
2. Ориентировка в проблеме (приём и передача информации);
3. Выявление вопросов для обсуждения;
4. Выработка и обсуждение вариантов решения;
5. Принятие решения;
6. Завершение общения;
7. Контроль/содействие выполнению решения, при необходимости – его корректировка.

**Алгоритм конфликтологического консультирования** включает в себя набор определенных действий:

- сбор объективной информации о сущности конфликта, определение позиций и скрытых интересов оппонентов;
- выявление и, по возможности, последовательное разрешение истинных причин конфликта;
- определение «правоты» (относительной) каждого из участников;
- определение наихудшего, наилучшего и наиболее вероятного из вариантов развития и разрешения конфликта в том случае, если его вмешательство не даст результатов;
- выработку замысла и плана действий (2-3 варианта) по разрешению конфликта;
- определение «программы-максимум» (разрешение) и «программы-минимум» (смягчение) урегулирования конфликта;
- обсуждение способов разрешения конфликта с управленческим активом, привлечение при необходимости друзей оппонентов, неформальных лидеров, непосредственных начальников конфликтующих сторон;
- реализация плана действий по разрешению конфликта с использованием административно-педагогических и социально-психологических методов с постоянной корректировкой конкретных шагов [5].

В технологическом отношении возможно применение следующей схемы консультирования, основанной на логике прохождения основных ее этапов с применением как специфичных (характерных для конкретного этапа), так и «сквозных» (то есть, осуществляемых постоянно) действий конфликтолога-консультанта (таблица 1).

Таблица 1. Алгоритм конфликтологического консультирования

| Этапы | Действия (специфичные) |
|---|---|
| 1. Установление контакта | Предоставление информации о себе и о процессе совместной работы<br>Создание комфорта и делового антуража<br>Принятие клиента<br>Тестирование ожиданий клиента |
| 2. Ориентация в проблеме | Получение информации от клиента (пассивное, активное слушание)<br>Наблюдение за клиентом<br>Предоставление информации клиенту (по запросу)<br>Поиск логических связей (краткое конспектирование)<br>Конструктивная конфронтация (как ситуация выглядит со стороны) |

| | |
|---|---|
| | Рефрейминг (переосмысление ситуации) |
| 3. Определение конфликта<br>- предмет<br>- позиции<br>- интересы<br>- действия сторон | Отделение фактов от интерпретации<br>Выстраивание образа ситуации с учетом другой стороны<br>Обратная связь (положительная и отрицательная)<br>Переформулирование проблемы |
| 4. Поиск решения | Определение мотивации клиента<br>Определение ресурсов клиента<br>Мозговой штурм (устный, письменный, рисуночный)<br>Конструктивная конфронтация<br>Анализ примеров |
| 5. Решение проблемы | Аргументация<br>Обратная связь (положительная и отрицательная)<br>Разработка детализированного плана (визуализация)<br>Тестирование плана реальностью<br>Коучинг (по запросу) |
| 6. Выход из контакта | Итоговое резюмирование работы<br>Обратная связь клиенту<br>Запрос на обратную связь<br>Благодарность |
| | «Сквозные» действия<br>- соблюдение процедуры<br>- соблюдение профессиональной этики (отказ от манипуляций)<br>- поддержание «здоровой нейтральности»<br>- рефлексия – работа с эмоциями и мыслями – своими и клиента<br>- конструктивная коммуникация |

Е.Н. Иванова выделяет восемь **функций конфликтологического консультанта**:

- *«зеркало для клиента»* - функция отражения мыслей и чувств клиента, его восприятия ситуации, оппонента, их отношений и вклада в конфликтную ситуацию (чтобы тот мог увидеть себя как бы «со стороны»);
- *«фасилитатор»* взаимодействия – нейтральный консультант, не вмешивающийся в содержание, облегчающий активизацию ресурсов стороны (или сторон) для последующего взаимодействия с оппонентом (помогает клиенту «созреть» для него);
- *«коллекционер идей»* - помощник в нахождении альтернатив выхода из ситуации, что предполагает работу с информацией, целями и оценкой ресурсов клиента;

- *«исследователь»* или помощник в нахождении альтернатив - занимается совместным с клиентом поиском вариантов решения проблемы;
- «*генератор предложений»* или помощник в решении проблемы – способствует расширению спектра возможных решений в сознании клиента;
- *«инструктор»* - специалист, осуществляющий конфликтологический коучинг (обучение и личностный тренинг целесообразного поведения);
- *«эксперт»* - специалист, осуществляющий оценку конфликтной ситуации, поведения ее участников и прогноз ее развития;
- *«мотиватор»* - в случае недостаточной «зрелости клиента» осуществляет его мотивирование на реализацию составленного плана решения проблемы [2].

Конфликтологическое консультирование может осуществляться на разных стадиях конфликта и его значение при этом может быть различным.

Как основной вид вмешательства оно используется в предконфликтной стадии или на ранних стадиях развития конфликта, обеспечивая профилактику возникновения или дальнейшего усугубления конфликта. По мере эскалации конфликта оно может играть как самостоятельную, так и вспомогательную роль, обеспечивая начальную ориентацию в ситуации для выбора средств работы с конфликтом или подготавливая клиентов к другим способам преодоления проблем, например, к переговорам, медиации или обращению в суд. Лишь при крайнем обострении событий, когда возникает непосредственная угроза утраты жизни, здоровья, имущества и так далее, и требуются срочные решительные меры, консультирование оказывается неэффективным и даже неуместным. Как только накал событий спадает, потребность в консультировании вновь становится актуальной, а иногда и возрастает [2].

Разновидностью метода конфликтологического консультирования является ***конфликтологический коучинг***, который представляет собой целенаправленную серию консультационных встреч – сессий или более длительное сопровождение клиента в повышении его конфликтологической компетентности и успешности. Данный вид помощи в образовательной организации может оказывать лишь педагог-психолог.

Практика показывает высокую эффективность конфликтологического консультирования.

Даже если ситуация уже необратима, оно позволяет обратившейся стороне изменить отношение к происшедшему, получить эмоциональное облегчение и повысить свою способность противостоять развитию аналогичных проблем в будущем [5].

Специалисты отмечают, что основным условием эффективности конфликтологического консультирования является потребность клиента в помощи. Объективное наличие проблемы совсем не обязательно означает готовность клиента принять участие в консультировании. Клиент, что называется, «должен созреть».

В то же время важно, чтобы консультант создал такой климат взаимодействия с клиентом, который будет способствовать оптимальному ускорению «процесса созревания».

*Способствовать этому могут:*

- хороший контакт между клиентом и консультантом;
- взаимопонимание клиента и консультанта;
- безусловное уважение и принятие клиента консультантом;
- отсутствие оценок в стиле «хороший-плохой»;
- близость к проблеме клиента, конкретизация запроса, внимание к фактам и деталям;
- позволение человеку говорить о том, о чём он хочет, не теряя нити процесса;
- способность консультанта во время сессии придерживаться норм и ценностей, близких клиенту [2].

Следует отметить, что описание практической реализации конфликтологического консультирования участников образовательных отношений является одной из наиболее актуальных задач, которые могут обеспечить развитие современной педагогической конфликтологии.

Об этом свидетельствуют исследования, показывающие, что конфликтологическая компетентность является важным фактором профессиональной самореализации личности [1].

## Литература


1. Иванова Е.Н. Конфликтологическая компетентность как фактор самореализации // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб.: СПб ГУ, 2006. - № 10. - С. 3-9.
2. Иванова Е.Н. Конфликтологическое консультирование: учебное пособие. - Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2012. - 151 с.
3. Карпенко А. Д., Фролова-Буканова Е. Н. Социальное конфликтологическое консультирование. - СПб.: СПб ГУ, 2006. - 180 с.
4. Консультирование как технология урегулирования конфликтов в организации / Г.М. Бирженюк, П.А Егоров, Т.В. Ефимова / науч. ред. А. С. Запесоцкий. - СПб.: СПб ГУП, 2019. – 155 с. (социально-трудовые конфликты; вып. 15).
5. Саханский Н. Б. Консультирование руководителей образовательных учреждений в конфликтологической ситуации // Педагогическая наука и практика. - 2018. № 1(19). - С.12-19.


© Солдатова Г.В., 2025

УДК 159.99

***Солдатова Галина Викторовна***,
кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии,
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
им К.Д. Ушинского»,
Россия, Санкт-Петербург,
lozgal@mail.ru

# МЕДИАТИВНАЯ БЕСЕДА КАК ЧАСТЬ МЕДИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** В статье представлен перечень актуальных медиативных технологий. Наиболее подробно описана технология медиативной беседы, дан ее рабочий алгоритм и перечень необходимых техник, помогающих в ее проведении. Делается вывод о том, что медиативная беседа является одной из наиболее перспективных медиативных технологий, так как ее возможности могут оказаться намного большими, чем традиционная процедура медиации.

**Ключевые слова**: медиативные технологии, медиативная беседа, педагог, обучающиеся

***Soldatova Galina Viktorovna***,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology,
GBU DPO "St. Petersburg Academy
of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushinsky",
Russia, St. Petersburg,
lozgal@mail.ru

# MEDIATION CONVERSATION AS A PART OF MEDIATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

**Annotation**. The article presents a list of relevant mediation technologies. The technology of mediation conversation is described in the most detail, its working algorithm and a list of necessary techniques are given to help in its implementation. It is concluded that mediation conversation is one of the most promising mediation technologies, since its possibilities may be much greater than the traditional mediation procedure.

**Keywords**: mediation technologies, mediation conversation, teacher, students

На данный момент в сфере школьной медиации утвердилось два базовых подхода:

1. Медиативный – основан на принципах фасилитативной или «классической» медиации, основными из которых являются добровольность участия, нейтральность медиатора, равенство сторон, конфиденциальность информации, а его основными технологиями являются:

- фасилитативная («классическая») медиация;
- медиативная беседа;
- конфликтологическое консультирование

2. Восстановительный – основан на принципах восстановительного правосудия, предполагающего:

- для жертвы – восстановление материального, психологического и иного ущерба,
- для нарушителя – осознание и заглаживание вины, принятие ответственности,
- для всех – восстановление отношений.

Этот подход предполагает применение специфических технологий, таких как:

- восстановительная медиация;
- конференции (школьная, семейная);
- технология «круги сообществ».

Освоение технологий школьной медиации (медиативных технологий) педагогами требует прохождения специального обучения. Наиболее компетентными в этом вопросе являются специалисты школьных служб медиации, уровень требований к обучению которых достаточно четко определен в рамках *«Методических рекомендаций Министерства просвещения РФ по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»* от 28.04. 2020 г. N ДГ-375/07.

Педагог-психолог образовательной организации также в целом обладает необходимыми компетенциями для работы в рамках медиативного подхода, хотя они тоже требуют некоторой «отшлифовки» в процессе специального обучения.

Работа в рамках восстановительного подхода требует более углубленного обучения в рамках программ повышения профессионально-педагогической квалификации или профессиональной переподготовки.

Современный педагог должен достаточно хорошо представлять себе процедуру медиации, уметь соблюдать ее принципы (особенно базовый – нейтральности) и использовать ее основные техники в своей повседневной

деятельности.

При этом необходимо понимать, что даже при условии прохождения специального обучения и наличия соответствующих компетенций, педагогический работник не является профессиональным медиатором, должностные обязанности которого определяются соответствующим профессиональным стандартом «Специалист в области медиации (медиатор)», а все основные требования задаются соответствующим законом - Федеральным законом от 27 июля 2010 г. N 193-ФЗ "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)", сфера действия которого от школьной жизни довольно далека.

Педагогический работник в своей деятельности ориентируется на соответствующий его должности профессиональный стандарт и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

В рамках системы образования медиативные технологии стали частью профилактической деятельности службы сопровождения образовательной организации и воспитательной работы (в случае проведения обучения детей основам конфликтологии и медиации).

Безусловно, в рамках образовательной организации проведение полноценной процедуры медиации связано с определенными сложностями. Поэтому оптимально, чтобы ее проводили специалисты школьной службы медиации [3, 4]. Однако они очень часто сталкиваются с такой проблемой, как отсутствие прямых обращений за помощью со стороны всех участников образовательных отношений.

Результаты наших исследований свидетельствуют, что основной причиной низкой реализации данной технологии является низкий уровень доверия участников образовательного процесса по отношению друг к другу (в том числе – по причине сложности соблюдения базовых принципов медиации в школе), а также большое значение имеют факторы организационного свойства – высокая нагрузка специалистов по основной работе и отсутствие должного уровня специализированной подготовки, которые, судя по всему, связаны между собой [5].

Таким образом, в процессе школьной жизни не всегда получается использовать метод школьной медиации в полном объеме и проводить так называемые «чистые» процедуры медиации [2]. Это требует не только специальных условий (очень трудно бывает просто договориться о времени встречи), не говоря уже о высоком доверии участников образовательных отношений.

Обращение к «внешним» специалистам (центров психологической помощи населению) тоже сопряжено с многочисленными трудностями организационного свойства (к тому же, далеко не все руководители образовательных организаций соглашаются «выносить сор из избы»).

*При таких обстоятельствах гораздо более доступный и реалистичный вариант для педагогических работников – это проведение медиативной*

*беседы.* Данная технология появилась совсем недавно и в настоящее время происходит активная разработка ее методической базы.

По сути, нами была обнаружена единственная методическая работа – статья А.А. Ковалевой, посвященная потенциалу использования медиативных технологий при проведении административных бесед с обучающимися [2], в которой описан алгоритм ее ведения и условия наиболее эффективной реализации.

Автор отмечает крайне важный аспект - что «медиативные технологии никогда не могут быть использованы в качестве способа убеждения ребенка или его родителя; для оказания давления на ребенка или его родителя со стороны администрации школы; для введения ребенка или его родителя в заблуждение относительно необходимости принятия того или иного решения».

Существуют все основания согласиться с тем, что «недобросовестное использование медиативных технологий во взаимодействии с обучающимися, безусловно, способно нанести вред и привести к ситуации, когда ребенок примет решение, не соответствующее его интересам».

Она также включает в себя те же этапы, как и процедура медиации, но – в *сильно сокращенном и упрощенном варианте*. Это делает данную технологию *доступной для большинства педагогов*.

Остановимся на описании основных этапов медиативной беседы. Она также включает в себя, кроме непосредственно самой беседы, этапы подготовки к ней (сбор информации, предварительные встречи с конфликтующими сторонами) и анализа ее результатов (оценка реализации достигнутых соглашений, необходимости проведения дополнительных процедур).

Собственно медиативная беседа предполагает определенные этапы: вступительный, обсуждения проблемы, выработки решения и ее завершения. Также специфика ситуации может потребовать определенных действий до и после такой беседы (таблица 1).

Таблица 1. Алгоритм медиативной беседы

| Этап беседы | Действия ведущего беседы |
|---|---|
| Предварительный | - сбор информации<br>- анализ ситуации<br>- организация беседы |
| Вступительный этап | - педагог инициирует общение<br>-педагог объясняет присутствующим цель встречи<br>- педагог объясняет основные правила собрания |
| Обсуждения проблемы | - описание фактологической сути произошедшего<br>- педагог просит описать видение ситуации каждому присутствующему, уточнить существенные детали; |

| | |
|---|---|
| | - педагог интересуется эмоциональной оценкой (не углубляясь в переживания)<br>- педагог просит оценить последствия для всех участников;<br>- педагог выясняет потребности и интересы присутствующих и организации, которую они представляют |
| Выработки решения | - педагог предлагает свой вариант решения проблемы, оценив его эффективность и реалистичность<br>- педагог обсуждает все услышанные варианты<br>- педагог вырабатывает план решения проблемы, основанный на конкретных действиях |
| Завершение беседы | - педагог корректирует план выхода из ситуации<br>- педагог подводит основные итоги, фиксирует договоренности<br>- педагог получает обратную связь от участников<br>- педагог предоставляет обратную связь участникам |
| Этап пост-беседы | - наблюдение за реализацией итогов беседы<br>- аналитические собеседования |

Также педагог, даже не прошедший обучение технологии медиации, может использовать медиативные техники (использующиеся на разных этапах проведения процедуры медиации) в рамках непосредственного взаимодействия с обучающимися. Это будет способствовать и профилактике конфликтов типа «педагог – обучающийся», и более эффективному их разрешению.

Наибольшую ценность в диалоге педагога с обучающимся по поводу конфликтной ситуации представляют такие техники медиации, как:

1) *техники получения информации*:

- *пассивного слушания* – невербального и вербального (цель – дать возможность «выговориться»);
- *активного слушания* – выслушивание человека с использованием различных вопросных техник (цель – получение более полной информации о произошедшем);

2) *техники анализа проблемы*:

- *стимулирования рефлексии* – осознания и анализа своего состояния (для обеспечения лучшего понимания обучающимися своих действий);
- *«обратной связи»* - ее цель – показать собеседнику, как его поведение выглядит «со стороны», в том числе, техника *резюмирования* (обоб-

щения сказанного), *«эхо-техника»* (передача своими словами мыслей и чувств говорящего);

- *генерирования идей* по выходу из проблемной ситуации (техники «мозгового штурма», цель которых – нахождение оптимального решения).

Особое значение также имеет работа педагога с самим собой, направленная на достижение и сохранение на всех этапах переговорного процесса самого важного профессионального качества медиатора, которое и обеспечивает высокую эффективность данной технологии – качества, обеспечивающего соблюдение принципа нейтральности.

На данный момент наработано довольно много приемов, способствующих развитию этого качества, в частности, *педагог в позиции медиатора должен*:

- позаботиться об отсутствие личных (в т.ч., профессиональных) интересов в позиции «медиатора»;
- в сложных случаях работать с партнером, который будет мешать излишнему «вовлечению» в проблему;
- работая с конфликтом, «опустошаться» (от груза личного опыта, схожих власти похожих ситуаций и т.п.);
- осуществлять психологическое дистанцирование (сохранять эмоциональную невовлеченность в ситуацию);
- работать с собственными стереотипами и предубеждениями;
- работать с собственными проекциями (например, педагог может увидеть в обучающемся своего ребенка при схожих проблемах, что может запустить ненужные реакции);
- воздерживаться от вхождения в роль «Спасателя» (который будет навязывать свою, возможно нежелательную, «помощь»);
- удерживаться от оказания психологической помощи (в данной ситуации это прерогатива специалиста);
- удерживаться от экспертной позиции (блокировать желание быть «самым умным»);
- работать с собственным «эго» (удерживаться от выпячивания своего значения, влияния);
- работать со своими намерениями и ожиданиями (педагогам часто требуется саморазрешение «закончить ничем»);
- противодействовать попыткам конфликтующих сторон вступить в коалицию с собой;
- придерживаться техник безобвинительного общения (необходимо купировать оценочные реакции в стиле «хорошо» - «плохо») и т.п. [1].

Таким образом, следует согласиться с тем, что реализация медиативных техник в педагогическом общении на данный момент соответствует ак-

туальным трендам в данной области. Освоение этих техник – задача каждого современного педагога.

Медиативная беседа является одной из наиболее перспективных медиативных технологий, так как ее возможности могут оказаться намного большими, чем традиционная процедура медиации.

## Литература


1. Иванова Е. Н. Иду на конфликт. «Разнимательная» конфликтология. - СПб.: «Фонд развития конфликтологии», 2015. - 174 с.
2. Ковалева А.А. Использование медиативных технологий при проведении административных бесед с обучающимися // Служба медиации в образовательной организации: актуальные достижения и направления развития**.** Материалы межрегиональной научно-практической конференции 24 октября 2024 г. / Под общей редакцией Г.В. Солдатовой. - Вып. 1. - СПб.: изд-во СПб АППО, 2024. - С. 40-45
3. Манина И.И. Медиация в профессиональной деятельности. Урегулирование споров. М.: Издательские решения, 2021. 122 с.
4. Медиация в образовании: учебно-методическое пособие / М. А. Юферова, О. А. Коряковцева, Т. В. Бугайчук, А. И. Стрелова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 67 с.
5. Солдатова Г.В. Санкт-Петербургская модель развития школьных служб медиации: опыт практического внедрения: Учебно-методическое пособие. - СПб.: СПб АППО, 2023. - 182 с.


© Солдатова Г.В., 2025