

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ



ВЕСТНИК

практической психологии образования

2026. Том 23. № 2

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2026. Vol. 23, no. 2

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) — **главный редактор**
Алехина С.В. (Россия) — **заместитель главного редактора**
Леонова О.И. (Россия) — **ответственный секретарь**

Асмолов А.Г. (Россия), Волкова Е.Н. (Россия),
Дозорцева Е.Г. (Россия), Дубровина И.В. (Россия),
Журавлев А.Л. (Россия), Ключева Т.Н. (Россия),
Куприянова Т.В. (Россия), Марголис А.А. (Россия),
Метелькова Е.И. (Россия), Минюрова С.А. (Россия),
Олтаржевская Л.Е. (Россия), Романова Е.С. (Россия),
Семья Г.В. (Россия), Удина Т.Н. (Россия),
Чаусова Л.К. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь

Леонова Т.С.

Редактор

Некрасов А.С.

Корректор

Шатрова Е.А.

Верстальщик

Цыбенко В.В.

УЧРЕДИТЕЛИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сretenка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Индексируется:

Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2026

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) — **editor-in-chief**
Alekhina S.V. (Russia) — **deputy editor-in-chief**
Leonova O.I. (Russia) — **executive secretary**

Asmolov A.G. (Russia), Volkova E.N. (Russia),
Dozortseva E.G. (Russia), Dubrovina I.V. (Russia),
Zhuravlev A.L. (Russia), Klyueva T.N. (Russia),
Kupriyanova T.V. (Russia), Margolis A.A. (Russia),
Metel'kova E.I. (Russia), Minyurova S.A. (Russia),
Oltarzhetskaya L.E. (Russia), Romanova E.S. (Russia),
Sem'ya G.V. (Russia), Udina T.N. (Russia),
Chausova L.K. (Russia), Yamburg E.A. (Russia)

Secretary

Leonova T.S.

Editor

Nekrasov A.S.

Proofreader

Shatrova E.A.

Layout designer

Tsybenko V.V.

FOUNDERS

Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

PUBLISHER

Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209, Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:

EI FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text
and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with
the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2026



СОДЕРЖАНИЕ

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК:
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(тематический редактор В.В. Рубцов, О.И. Леонова)**

ОТ РЕДАКТОРА

Рубцов В.В., Леонова О.И.

Основные проблемы и направления совершенствования деятельности психологических служб в системе образования 1–12

НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К.

Вариативность региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи: результаты сравнительного анализа..... 13–30

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А.

Особенности оказания психологической помощи обучающимся специалистами психологической службы вуза (на примере психологической службы МПГУ)31–46

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, проживающих в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения: ожидания родителей и существующие вызовы47–70

Айгумова З.И.

Социально-психологический подход к интеграции детей с миграционной историей ...71–82

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Волкова Е.Н.

Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности83–100

Мирзоян В.Х.

Исследование взаимосвязей между эмоциональным интеллектом, локусом контроля и эмоциональным выгоранием у педагогов101–121

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ

Алехина С.В.

Надомное обучение как исключение: проблемы реализации инклюзивного образования122–134

Воронкова И.В., Емельянова И.В., Голованова И.А., Гусева И.В.

Субъективное благополучие подростков, обучающихся в спортивной школе135–149

**НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
МЕТОДИК И ПРОГРАММ**

Шумакова Н.Б.

Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике психолого-педагогического сопровождения ..150–163

Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Семёнова Е.М., Комин Л.А.

Краткая версия методики самоактивации для подростков 13-18 лет164–182

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Бодрова А.Е.

Формирование у педагогов-психологов компонентов готовности
к работе со школьниками, пережившими травматические события,
в том числе с детьми ветеранов (участников) специальной военной операции.....183–201

CONTENTS

**SPECIAL ISSUE:
DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE
IN GENERAL EDUCATION AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION
(Guest Editor: V.V. Rubtsov, O.I. Leonova)**

EDITOR'S NOTE

Rubtsov V.V., Leonova O.I.

Main problems and directions for improving the work
of psychological services in the education system 1—12

EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K.

Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis 13—30

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A.

Features of providing psychological assistance to students
by university psychological service (based on the Psychological Service of the MPGU) 31—46

Karpova D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F.

Psychological and pedagogical support for children with disabilities
and their normotypic peers in a post-traumatic situation in new Russian territories 47—70

Aygumova Z.I.

Socio-psychological status: integration of children
with a migration history in the educational environment 71—82

AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS

Volkova E.N.

Digitalization of social relations and digital socialization
of adolescents in a convergent reality 83—100

Mirzoyan, V.Kh.

A study of the relationships between emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers 101—121

EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION

Alekhina, S.V.

Homeschooling as an exception: problems of implementing inclusive education 122—134

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V., Golovanova I.A., Guseva I.V.

Subjective well-being of adolescents studying at a sports school 135—149

**PROGRAM EVALUATION AND EFFICACY RESEARCH
IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

Shumakova N.B.

Test of intellectual abilities for first graders:
the possibilities of application in the practice of psychological and pedagogical support ..150–163

Odintsova M.A., Radchikova N.P., Semenova E.M., Komin L.A.

A short version of the Personal Self-Activation Inventory for teenagers aged 13—18164–182

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS**

Shalaginova K.S., Dekina E.V., Bodrova A.E.

Formation of readiness components among educational psychologists
to work with schoolchildren who have experienced traumatic events,
including children of veterans (participants) of a Special Military Operation183–201

ОТ РЕДАКТОРА |
EDITOR'S NOTE

**Основные проблемы и направления совершенствования
деятельности психологических служб в системе образования¹**

Организация психологически благополучной и безопасной образовательной среды для повышения качества образования, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе традиционных духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей является общей рамкой системных изменений, включенных в Стратегию развития образования. Принципиальное значение для реализации обозначенных целей имеет:

- создание системы качественного и доступного психологического сопровождения, безопасной образовательной среды для участников образовательных отношений на всех уровнях образования;
- повышение уровня доверия общества к психологическому сопровождению участников образовательных отношений;
- снижение количества негативных социально-психологических явлений в образовательной среде;
- обеспечение качественной и доступной психологической помощи детям;
- обеспечение соответствия подготовки и переподготовки педагогов-психологов с учетом построения системы комплексного психологического сопровождения всех уровней системы образования.

На решение указанных стратегических задач направлена деятельность Психологической службы системы образования Российской Федерации. В этих сферах в настоящее время достигнуты значимые результаты, свидетельствующие о ее востребованности.

Анализ показывает, что в субъектах Российской Федерации существует острый запрос на создание единого пространства психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательных отношений на всех уровнях образования, поддержка которого должна обеспечиваться образовательными организациями на федеральном, региональном, муниципальном уровнях. Основная задача заключается в обеспечении психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных программ для полноценного духовно-нравственного, физического, интеллектуального и социального развития, сохранения жизни и здоровья обучающихся и оказания психолого-педагогической помощи обучающимся различных целевых групп:

1. Дети раннего возраста, имеющие отклонения в развитии и риск их возникновения.
2. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.
3. Обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении.

¹ Доклад подготовлен рабочей группой специалистов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» совместно с общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» в составе В.В. Рубцов, О.И. Леонова, О.В. Вихристюк, Л.Е. Олтаржевская, Т.Н. Удина, М.Г. Сорокова, И.В. Пестова, Т.Н. Клюева, Е.А. Никифорова, О.Л. Юрчук, О.А. Ульянина, М.А. Сафронова, А.А. Лисицына.

4. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из их числа.
5. Обучающиеся, являющиеся иностранными гражданами.
6. Обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности.
7. Обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе с нормативными кризисами взросления.
8. Дети ветеранов боевых действий.
9. Дети участников (ветеранов) специальной военной операции (СВО).
10. Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

В группу № 10 «Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации» входят еще 9 подгрупп обучающихся, а именно:

- 10.1. Дети — жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий.
- 10.2. Дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев.
- 10.3. Дети, оказавшиеся в экстремальных условиях.
- 10.4. Дети — жертвы насилия.
- 10.5. Дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях.
- 10.6. Дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода (в специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа).
- 10.7. Дети, проживающие в малоимущих семьях.
- 10.8. Дети, проявляющие различные формы отклоняющегося поведения.
- 10.9. Дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Анализ также показывает, что в современных реалиях практически все дети с тем или иным риском уязвимости находятся в зоне профессионального внимания педагогов-психологов образовательных организаций и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центров) в России. Вместе с тем в целях достижения основных задач необходим комплекс мер, направленных на совершенствование деятельности психологических служб в системе образования и решение следующих ключевых проблем²:

1. Кадровый дефицит педагогов-психологов, следствием которого является ограниченный доступ обучающихся к психолого-педагогической помощи в образовательных организациях.
2. Недостаточный объем и качество подготовки педагогов-психологов, готовых решать практические задачи в системе образования, взаимодействовать с педагогами и всеми участниками образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания и развития обучающихся, применять образовательные стандарты, программы и методики на всех уровнях образования.

² Выделены на основе комплексных исследований деятельности психологических служб.

3. Необходимость совершенствования системы методического обеспечения психологической службы всех уровней образования и рекомендованного инструментария (диагностики, профилактики, коррекции) с доказанной эффективностью, а также методической поддержки педагогов-психологов, в том числе наставничества по отношению к молодым специалистам.
4. Неравномерность координации работы всех уровней психологического обеспечения образования на основе единых протоколов деятельности, в т. ч. системы действий в кризисных ситуациях и реализации межведомственных алгоритмов и технологий оказания экстренной и кризисной психологической помощи.
5. Несогласованность междисциплинарной системы действий разнопрофильных специалистов, направленной на оказание психологической помощи на основе межпрофессионального взаимодействия в соответствии с новыми рисками и вызовами.
6. Высокая востребованность качественных современных цифровых ресурсов и сервисов в деятельности педагогов-психологов.

Рассмотрим коротко каждую проблему и обозначим возможные направления ее решения.

Проблема 1. Кадровый дефицит педагогов-психологов, следствием которого является ограниченный доступ обучающихся к психолого-педагогической помощи в образовательных организациях

Вопрос обеспеченности образовательных организаций педагогами-психологами (психологами в сфере образования) актуален в связи с ростом численности обучающихся, требующих особого внимания при реализации психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений. В эту категорию в том числе входят обучающиеся из семей участников (ветеранов) СВО, из числа проживающих на новых и приграничных территориях, близких к зонам проведения СВО, из семей беженцев и (или) вынужденных переселенцев, а также иностранных граждан.

В табл. отражены результаты анализа данных статистических форм Российской Федерации в 2023—2024 учебном году. Во всех субъектах Российской Федерации отмечается значительное превышение соотношения численности обучающихся на 1,0 ставку педагога-психолога относительно рекомендуемого Минпросвещения России норматива, что свидетельствует об общем характере проблемы кадрового дефицита на всей территории страны. В образовательных организациях кадровая потребность в педагогах-психологах составляет 41% (45116 шт. ед.) от рекомендованного норматива штатных единиц (согласно Методическим рекомендациям по функционированию психологических служб в образовательных организациях³, он должен составить 99126 шт. ед.).

³ Утверждены Распоряжением Минпросвещения России от 28.12.2020 г. № Р-193.

Таблица / Table

**Дефицит педагогов-психологов (без учета отдельных нормативов
для обучающихся с ОВЗ)
Shortage of educational psychologists (not including specific standards
for students with disabilities)**

Тип образовательной организации / Type of educational organization	Фактическое число занятых педагогов-психологов (шт. ед.) / Actual number of employed educational psychologists (in staff units)	Соотношение обучающихся на 1 шт. ед. педагога-психолога (рекомендованное/ фактическое) / Ratio of students per 1 unit of educational psychologist (recommended/ actual)	Рекомендованное число шт.ед. педагогов-психологов (%) / Recommended number of educational psychologists (pcs.)	Кадровая потребность с учетом ухода из профессии / Staffing needs taking into account a exit from the profession
Дошкольные / Preschool	23 тыс.	200 / 433 чел.	33,3 тыс.	14 тыс. (39%)
Общеобразова- тельные / General education	39 тыс.	300 / 785 чел.	59,3 тыс.	27 тыс. (41%)
Профессиональ- ные / Professional	3 тыс.	500 / 1646 чел.	6,4 тыс.	4 тыс. (54%)
Всего / Total	65 тыс.	—	99 тыс.	45 тыс. (41%)

При этом педагоги-психологи в большинстве случаев оказались не отнесены к основному педагогическому составу, обеспечивающему реализацию основных образовательных программ, что на практике привело к существенно менее высокому уровню оплаты их труда во многих субъектах Российской Федерации не только по отношению к среднему уровню заработной платы по экономике региона, но и по отношению к достигнутому уровню оплаты труда педагогов (учителей). Это обстоятельство также не могло не сказаться на росте вакансий для педагогов-психологов.

Данные по заработной плате педагогов-психологов в системе образования представлены следующим образом. Среднемесячная заработная плата штатных педагогов-психологов по

Российской Федерации составляет 44016 руб., что на 48% ниже среднемесячной заработной платы в целом по экономике страны (на сентябрь 2024 года)⁴.

По факту предложения по заработной плате (вакансии) для педагогов-психологов:

- **без опыта работы** ниже на 40%, чем предложения для учителей;
- **с опытом работы** ниже на 44%, чем предложения для учителей.

Эти предложения в целом **ниже требований** Указа Президента Российской Федерации по средней заработной плате педагогических работников.

Также следует отметить, что после вступления в силу с 1 сентября 2013 г. Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, были переименованы в ППМС-центры. В связи с этим изменением статуса педагогические работники данных организаций лишились права на досрочное пенсионное обеспечение.

Предлагаемый к обсуждению комплекс мер по данной проблеме:

1. Подготовка рекомендаций для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, о включении должности «педагог-психолог» в перечень должностей педагогических работников, на которые распространяется действие Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597, устанавливающего доведение средней заработной платы педагогических работников до средней заработной платы в соответствующем регионе. Основание — должность «педагог-психолог» входит в перечень должностей работников, относимых к основному персоналу для расчета средней заработной платы и определения размеров должностных окладов руководителей подведомственных учреждений⁵.
2. Подготовка предложений в части проектов федеральных нормативных правовых актов о включении представления данных по должности «педагог-психолог» в методику проведения ежегодного мониторинга сведений о средней заработной плате и общей численности педагогических работников⁶.
3. Подготовка рекомендаций для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, о дифференциации оплаты труда педагогов-психологов образовательных организаций, муниципальных ППМС-центров и региональных ППМС-центров, в том числе установления коэффициента за работу с категорией граждан, нуждающихся в экстренной психологической помощи.
4. В рамках реализации Стратегии развития Национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года разработка предложений о введении

⁴ Мониторинг эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования Российской Федерации (Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации МГППУ).

⁵ Приложение 3 к приказу Росрезерва от 19 декабря 2008 г. № 172 «Об утверждении Перечней должностей работников, относимых к основному персоналу по видам экономической деятельности, для расчета средней заработной платы и определения размеров должностных окладов руководителей подведомственных учреждений».

⁶ Федеральная служба государственной статистики.

профессиональных степеней педагогов-психологов, в том числе пересмотр процедуры аттестации педагогов-психологов.

5. Подготовка предложений в части проектов федеральных нормативных правовых актов об установлении тождества наименования учреждений, ранее имевших наименование «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», наименованию учреждений «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», согласно пункту 1.11 раздела «Наименование учреждений» Списка должностей и учреждений, работа в которых засчитывается в стаж работы, дающей право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости лицам, осуществлявшим педагогическую деятельность в учреждениях для детей, в соответствии с подпунктом 19 пункта 1 статьи 27 Федерального закона «О трудовых пенсиях в Российской Федерации», утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 29 октября 2002 г. № 781.

Проблема 2. Недостаточный объем и качество подготовки педагогов-психологов, готовых решать практические задачи в системе образования, взаимодействовать с педагогами и всеми участниками образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания и развития обучающихся, применять образовательные стандарты, программы и методики на всех уровнях образования

С учетом роста потребности участников образовательных отношений в психолого-педагогической помощи, необходимо не только восполнить кадровый дефицит педагогов-психологов в субъектах Российской Федерации, но и стремиться к увеличению числа подготовленных и квалифицированных специалистов с целью обеспечения доступности и качества оказания психолого-педагогической помощи всем участникам образовательных отношений. Востребованность направлений подготовки по видам психологической деятельности среди абитуриентов возрастает, что отображено на рис. С другой стороны, во всех типах образовательных организаций (дошкольные, общеобразовательные, профессиональные) отмечается низкий процент педагогов-психологов в возрасте до 25 лет, что связано с уходом из профессии молодых специалистов. Согласно обобщенным данным для всех типов образовательных организаций, средний процент выбывших педагогов-психологов за последние два учебных года составил 17%.

Отдельная проблема связана с формированием междисциплинарных компетенций педагогов-психологов, позволяющих им успешно работать в командах и оказывать необходимую помощь уязвимым категориям обучающихся, — это принципиально новая стратегическая задача профессиональной подготовки специалистов: специалисты должны владеть современными технологиями взаимодействия в рамках междисциплинарных команд, уметь работать с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в различных образовательных условиях (специальных, инклюзивных, дистанционных), уметь применять лучшие социальные практики в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями и пр.

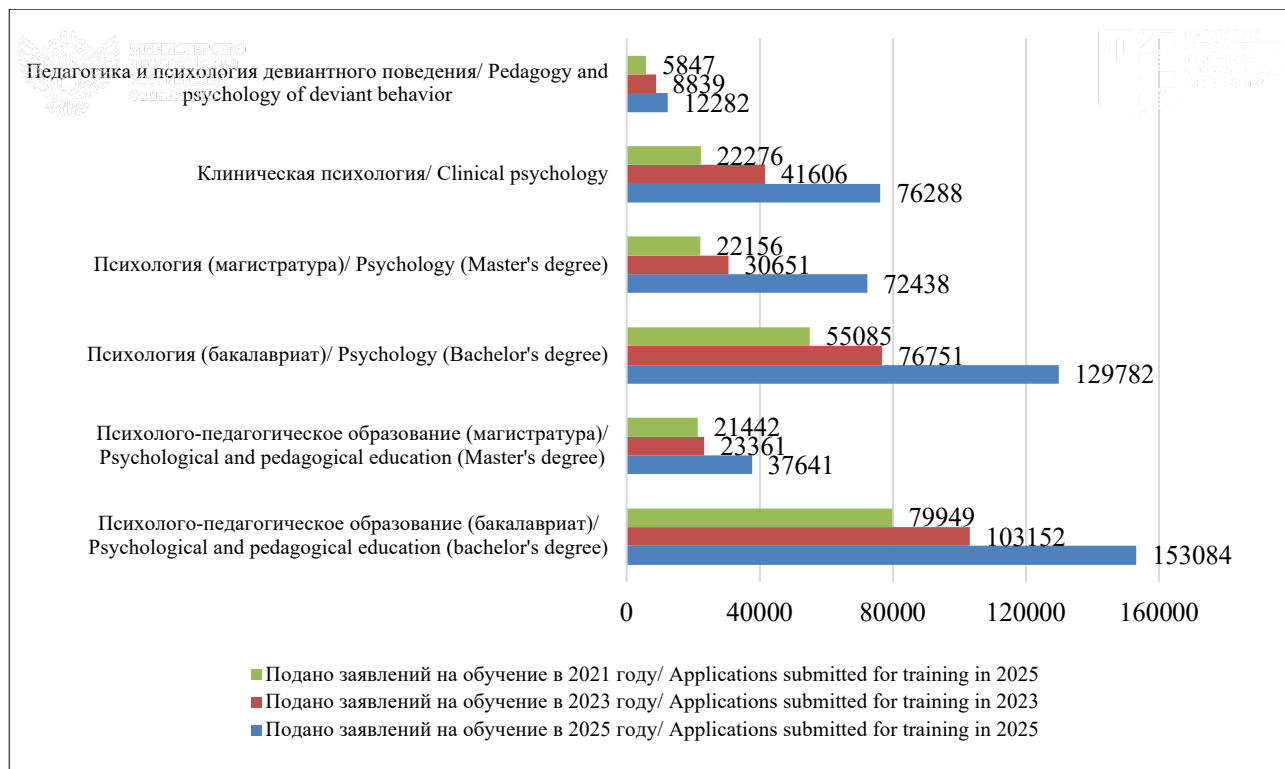


Рис. 1. Востребованность направлений подготовки по видам психологической деятельности среди абитуриентов
Fig. 1. The demand for training programs in different types of psychological activities among prospective students

Предлагаемый к обсуждению комплекс мер по данной проблеме:

1. Введение вступительных экзаменов для абитуриентов, поступающих на специальности педагогической, психолого-педагогической и психологической направленности (в настоящее время прием осуществляется только с учетом баллов единого государственного экзамена (ЕГЭ)).
2. Мониторинг реализации модульного подхода подготовки и дополнительного профессионального образования педагогов-психологов в соответствии с трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».
3. Внедрение в 100% вузов, осуществляющих подготовку и переподготовку педагогов-психологов, специальных психологов, единого ядра общепрофессиональных компетенций для последующей совместной профессиональной деятельности учителя и педагога-психолога.
4. Внедрение в 100% вузов, осуществляющих подготовку и переподготовку педагогов-психологов, специальных психологов, профессионального (демонстрационного) экзамена как государственного экзамена и формы промежуточной аттестации.
5. В рамках реализации Стратегии развития Национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года разработка предложений о совмещении государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификации.

6. В соответствии с модернизацией высшего образования в рамках подготовки педагогов-психологов внедрение 5-летней образовательной программы (траектории) с присвоением квалификации педагог-психолог и углубленной специализированной практической подготовкой в течение выпускного курса (непрерывная производственная практика в условиях супервизии). Например, в области психологического сопровождения участников СВО и их детей, создания комплексной психологической безопасности в образовательной организации.
7. Внедрение программ развития профессиональных личностных качеств педагогов-психологов на базе педагогических университетов.
8. Формирование цифровой образовательной среды с доступом вузов к системе учебно-методических материалов, спецпрактикумов, симуляторов, визуальных лабораторий, библиотек видеокейсов, в соответствии с требованиями будущей профессиональной деятельности.

Проблема 3. Необходимость совершенствования системы методического обеспечения психологической службы всех уровней образования и рекомендованного инструментария (диагностики, профилактики, коррекции) с доказанной эффективностью, а также методической поддержки педагогов-психологов, в том числе наставничества по отношению к молодым специалистам

В настоящее время в общем, профессиональном, дополнительном образовании и в социальной сфере реализуется целый ряд психолого-педагогических программ, технологий, практик и подходов, эффективность которых не исследуется, в том числе не рассматриваются параметры, в отношении которых ожидаемые эффекты реализации программ могут проявиться; выбор программ при этом зачастую осуществляется без учета научных и методических принципов. Одновременно ощущается явный дефицит психодиагностического инструментария, удовлетворяющего научным требованиям. В исследовательской и практической деятельности нередко применяются методики, не прошедшие процедуру стандартизации либо стандартизированные в течение длительного времени назад. В подобных случаях их использование обусловлено скорее сложившейся традицией, нежели принципами доказательного подхода. В ряде случаев используемые методики поступают из источников, надежность которых не подтверждена. В дальнейшем это обстоятельство приводит к снижению качества профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных организаций.

Несовершенная методология качественной практической подготовки, слабая теоретико-методологическая база методов, недостаточная систематизированность и обобщенность образовательных методических продуктов, дефицит взаимодействия в среде профессиональных сообществ и сотрудничества приводит к эмоциональному выгоранию, препятствует удержанию в профессии специалистов. Отмечается необходимость совершенствования методического сопровождения педагогов-психологов, основанного на персонифицированном подходе к профессиональному развитию специалистов, учитывающих профессиональные дефициты, личностные ресурсы, возможности и ресурсы системы сопровождения.

Предлагаемый к обсуждению комплекс мер по данной проблеме:

1. Внедрение программ постдипломного сопровождения молодых специалистов на базе педагогических университетов.

2. Создание единого платформенного решения стандартизации психодиагностических инструментов в целях развития открытого реестра психодиагностический методик, вызывающих доверие профессионального сообщества.
3. Обновление, в том числе с использованием независимой оценки и экспертизы по верификации психолого-педагогических программ, реализуемых в системе общего, дополнительного и среднего профессионального образования.
4. Развитие научно обоснованного с позиций доказательного подхода «Реестра психолого-педагогических программ и технологий с доказанной эффективностью для образования и социальной сферы» на основе независимой оценки и экспертизы по верификации психолого-педагогических программ.
5. Внедрение системы научно-методического сопровождения педагогов-психологов, предусматривающей дополнительное профессиональное образование с учетом профессиональных дефицитов, формирование индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих реализовать конкретный запрос педагога-психолога, методическую поддержку, регулярное профессиональное взаимодействие, а также возможность подключения ресурсов профессиональных сообществ.
6. Развитие института наставничества.

Проблема 4. Несогласованность междисциплинарной системы действий разнопрофильных специалистов, направленной на оказание психологической помощи на основе межпрофессионального взаимодействия в соответствии с новыми рисками и вызовами

Значимыми факторами, не позволяющими в настоящее время специалистам психологической службы работать комплексно, являются:

- острый дефицит ППМС-центров в субъектах Российской Федерации, а также исключение медицинских работников (в частности, психиатров) из их штатного расписания; слабо отрегулированное взаимодействие ППМС-центров с психологическими службами образовательных организаций;
- низкий уровень интеграции в совместной деятельности педагогов и педагогов-психологов по оказанию комплексной помощи учащимся (включая отсутствие междисциплинарных протоколов взаимодействия);
- нехватка профилактических и коррекционно-развивающих программ с доказанной эффективностью, направленных на поддержку детей с трудностями в обучении; несоответствие педагогических компетенций педагогов-психологов требованиям работы с обучающимися, испытывающими трудности в освоении образовательных программ;
- дефицит целенаправленной ранней профилактики социально-психологической дезадаптации на первичном и вторичном уровнях, требующей внедрения эффективных технологий, длительного наблюдения, а также мониторинга и качественного анализа результатов;
- формальная деятельность психолого-педагогических консилиумов (ППк) образовательных организаций, предназначенных быть основным механизмом организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с учетом комплексного подхода.

Предлагаемый к обсуждению комплекс мер по данной проблеме:

1. Синхронизация работы педагогов, педагогов-психологов и других специалистов Психологических служб образовательных организаций, предполагающая реализацию деятельности с учетом протоколов организации деятельности педагога-психолога.
2. Построение централизованной, объединяющей усилия модели психологической службы в регионах с целью единства требований и регламентов деятельности.
3. Создание на базе образовательных организаций в регионах модельных площадок по апробации и внедрению программ первичной и вторичной профилактики девиантного, противоправного поведения, буллинга и других нарушений социальных отношений
4. Развитие сети и расширение функционала ППС-центров до специализированных психологических центров, способных обеспечить эффективную психологическую помощь по всему спектру новых социальных вызовов.
5. Выявление и тиражирование лучших практик взаимодействия школьных психологических служб и ППк с территориальными и центральными психолого-медико-педагогическими комиссиями (ПМПК). Это предполагает методическое обеспечение деятельности комиссий, закрепление за ними функционала по обследованию детей с девиантным поведением, а также составление индивидуальных маршрутов сопровождения с возможностью контроля за выполнением рекомендаций.
6. Разработка порядка взаимодействия психолого-педагогического консилиума образовательной организации и ПМПК ППС-центра. Данный протокол должен регламентировать психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, контроль за реализацией адаптированных общеобразовательных программ и выполнением рекомендаций, а также методическую поддержку специалистов.

Проблема 5. Неравномерность координации работы всех уровней психологического обеспечения образования на основе единых протоколов деятельности, в т. ч. системы действий в кризисных ситуациях и реализации межведомственных алгоритмов и технологий оказания экстренной и кризисной психологической помощи

Сложность задач, связанных с психолого-педагогическим сопровождением и оказанием психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, обучающимся различных целевых групп при реализации образовательных программ всех уровней образования, включая адаптированные образовательные программы, ставит необходимость разработки обобщенных моделей деятельности педагога-психолога, направленных на решение типовых проблем (запросов), включающих последовательность профессиональных действий и регламентирующих использование необходимых диагностических инструментов, методов, методик и программ коррекции, развития и профилактики, необходимых ресурсов, механизма оценки эффективности деятельности, направленной на решение проблем.

Кроме того, в настоящее время важным вопросом является развитие системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи. Текущая социальная ситуация приводит к увеличению числа семей, находящихся в трудной жизненной ситуации в связи с чрезвычайными событиями, участием в боевых действиях, нахождением в зоне повышенной опасности.

Отсутствие обобщенных моделей деятельности педагога-психолога, унифицированных протоколов, межведомственных алгоритмов и кризисных моделей реагирования приводит к:

- фрагментарности оказания психологической помощи;
- недостаточной эффективности междисциплинарного взаимодействия;

- несвоевременному реагированию в кризисных ситуациях;
- вариативности методического обеспечения и, как следствие, затруднениям оценки эффективности.

Специалисты психологических служб на местах отмечают, что зачастую имеются существенные проблемные зоны при организации межуровневого и межведомственного взаимодействия по вопросам профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних между специалистами психологической службы образования и специалистами психологических служб иных ведомств, а именно:

1. Несогласованные или противоречивые внутриведомственные документы, регламентирующие деятельность специалистов психологических служб образования разного уровня.
2. Составление в одностороннем порядке межведомственных документов, регламентирующих совместную деятельность всех субъектов профилактики.
3. Различный тезаурус, содержащийся в документах разных ведомств, при этом описывающий одни и те же явления в среде несовершеннолетних.
4. Несогласованный подход к сбору статистических данных о деятельности специалистов психологических служб.
5. Недопонимание представителями органов, принимающих решения и определяющих оценку эффективности деятельности психологических служб, границ ответственности специалистов психологической службы образования и специалистов психологических служб из других ведомств.
6. Несформированность комплексной оценки результатов деятельности психологических служб разных ведомств, механизмов информационного обеспечения деятельности разных ведомств, в том числе отсутствие регламентов обмена служебной информацией между их специалистами.
7. Отсутствие представительства специалистов всех ведомств при принятии важных решений, касающихся их профессиональной деятельности.

Предлагаемый к обсуждению комплекс мер по данной проблеме:

1. Разработка единых стандартов и протоколов, включающих создание типовых моделей деятельности педагога-психолога для всех уровней образования (общее (в том числе дошкольное), среднее профессиональное, высшее), включая адаптированные образовательные программы. Утверждение единого диагностического инструментария и алгоритмов коррекционно-развивающей работы (включая деятельность в кризисных ситуациях).
2. Формирование единого информационного ресурса применения протоколов.
3. Создание региональных межведомственных советов с представительством специалистов психологических служб образования и специалистов психологических служб других ведомств как органов, согласовывающих межведомственные документы, относящиеся к деятельности психологических служб разных ведомств.
4. Создание единых механизмов оценки эффективности деятельности педагогов-психологов.
5. Проведение всероссийских межведомственных конференций по обмену лучшими региональными практиками межуровневого и межведомственного взаимодействия специалистов психологических служб образования и специалистов психологических служб других ведомств.

Проблема 6. Высокая востребованность качественных современных цифровых ресурсов и сервисов в деятельности педагогов-психологов

Необходимость оптимизации деятельности педагогов-психологов путем автоматизации рутинных процессов: диагностика, заполнение бланков, подготовка рекомендаций с последующей стандартизацией и обработкой.

Предлагаемый к обсуждению комплекс мер по данной проблеме:

1. Система платформенных решений на основе личных цифровых кабинетов педагогов-психологов, систематизирующих их профессиональную деятельность и обеспечивающих методическое сопровождение. Данный цифровой инструментарий позволит агрегировать результаты диагностики, рекомендации по выбору образовательных программ, сведения о повышении квалификации специалистов, индивидуальные учебные планы обучающихся, а также междисциплинарные протоколы взаимодействия с учителями, дефектологами и социальными педагогами.
2. Создание инструментов цифровой системы оценки и самооценки квалификаций педагогов-психологов, включая рекомендации по прохождению персонифицированной траектории профессионального развития для устранения выявленных дефицитов компетенций.
3. Введение цифрового портфолио профессиональных компетенций студентов, организация независимой оценки квалификации выпускников (в формате демонстрационного экзамена), а также развитие системы наставничества и сопровождения молодых специалистов.

Обозначенные в докладе основные проблемы выделены на основе анализа данных, отражающих дефициты организации деятельности психологических служб в системе образования. Сформулированные направления совершенствования деятельности психологических служб предлагаем внести в Проект решения нашего Съезда.

Виталий Владимирович Рубцов, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, президент, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ, президент Федерации психологов образования России

Олеся Игоревна Леонова, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников ФГБОУ ВО МГППУ, исполнительный директор, член президиума Федерации психологов образования России (ФПО России)

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-
RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION**

Научная статья | Original paper

**Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи: результаты
сравнительного анализа**

О.А. Ульянина, О.Л. Юрчук, Ю.В. Тукфеева, А.П. Трофимова ✉, А.К. Розвезева
Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация
✉ trofimovaap@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Современное развитие психолого-педагогической помощи требует учета региональных особенностей и потребностей участников образовательных отношений. Решение Всероссийского съезда психологических служб в системе образования выделило несколько направлений развития системы психолого-педагогической помощи, включающих как концептуальные, так и практические задачи, которые находят отражение в региональных подходах к ее планированию. **Цель.** Провести анализ вариативности региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи и выделить особенности включения в региональные планы мероприятий по ключевым направлениям. **Методы и материалы.** Исследование включало анализ актуализированных в субъектах Российской Федерации региональных планов (комплексов мер) по развитию системы психолого-педагогической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования, предоставленных 89 региональными органами управления образованием. Для анализа использовались контент-анализ и количественный расчет частоты встречаемости мероприятий. **Результаты.** Выявлено, что ведущими направлениями являются кадровое и методическое обеспечение, а для исторических территорий также совершенствование управления деятельностью по организации психолого-педагогической помощи. Отмечается вариативность моделей организации психолого-педагогической помощи. Кадровое обеспечение актуализирует необходимость преодоления кадрового дефицита. Методическое и научное обеспечение согласуются, создавая доказательную

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

базу для реализации практической деятельности. В рамках материально-технического обеспечения планируется создание инфраструктуры для оказания психолого-педагогической помощи, а планирование проведения мониторингов имеет комплексный характер. **Выводы.** Ведущие направления в планировании развития психолого-педагогической помощи согласуются с Решением Всероссийского съезда. Перспективными направлениями развития определены: кадровое обеспечение, цифровизация и дистанционное консультирование, межведомственное взаимодействие, а также проведение исследований для определения региональных потребностей и разработки адресных мер.

Ключевые слова: система образования, психолого-педагогическая помощь, психологическая служба, региональные планы, региональные модели, участники образовательных отношений, кадровое обеспечение, наставничество, профессиональное развитие

Для цитирования: Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Тукфеева, Ю.В., Трофимова, А.П., Розвезева, А.К. (2026). Вариативность региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи: результаты сравнительного анализа. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 13—30. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230201>

Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance: results of a comparative analysis

O.A. Ulyanina, O.L. Yurchuk, Yu.V. Tukfeeva, A.P. Trofimova ✉, A.K. Rozvezeva
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ trofimovaap@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The modern development of psychological and pedagogical assistance requires taking into account regional peculiarities and the needs of participants in educational relations. The decision of the All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System identified several areas of development of the system of psychological and pedagogical assistance, including both conceptual and practical tasks that are reflected in regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance. **Objective.** To analyze the variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance and highlight the features of inclusion in regional action plans in key areas. **Methods and materials.** The study included an analysis of the regional plans (sets of measures) updated in the subjects of the Russian Federation for the development of the system of psychological and pedagogical assistance in the system of general education and secondary vocational education provided by 89 regional educational authorities. Content analysis and quantitative calculation of the frequency of events

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

were used for the analysis. **Results.** It is revealed that the leading areas are personnel and methodological support, and for historical territories, as well as improving the management of activities related to the organization of psychological and pedagogical assistance. The variability of models of organization of psychological and pedagogical assistance is noted. Staffing actualizes the need to overcome the personnel shortage. Methodological and scientific support are coordinated, creating an evidence base for the implementation of practical activities. As part of the logistical support, it is planned to create an infrastructure for the provision of psychological and pedagogical assistance, and the planning of monitoring is complex. **Conclusions.** The leading directions in planning the development of psychological and pedagogical assistance are consistent with the Decision of the All-Russian Congress. Promising areas of development are identified: staffing, digitalization and remote consulting, interdepartmental cooperation, as well as conducting research to identify regional needs and develop targeted measures.

Keywords: education system, psychological and pedagogical assistance, psychological service, regional plans, regional models, participants in educational relations, staffing, mentoring, professional development

For citation: Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Tukfeeve, Yu.V., Trofimova, A.P., Rozvezeva, A.K. (2026). Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance: results of a comparative analysis. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 13—30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230201>

Введение

Система психолого-педагогической помощи в сфере образования имеет важное значение в становлении личности ребенка, его благополучии и достижении академических результатов (Sultana, Ali, Kashan, 2024). Исследования показывают, что эффективная психолого-педагогическая помощь должна иметь комплексный характер (Afendy et al., 2025). При этом также важен вопрос кадрового обеспечения и профессионального развития педагогов-психологов (Катькало, 2023).

Как отмечает И.Д. Дубровина, развитие психологической службы на современном этапе сталкивается с новыми вызовами, в связи с чем повышается важность учета региональных особенностей, культурных ценностей обучающихся, необходимость разработки современных инструментов работы, реализации межведомственного подхода, совершенствования подготовки педагогических кадров (Дубровина, 2022). В.В. Рубцов в докладе на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации (Всероссийский съезд) в 2023 году обозначил риски, затрудняющие развитие психологической службы: несоответствие региональных моделей психологических служб с реальными потребностями участников образовательных отношений, сложности в ресурсном обеспечении, кадровая потребность и необходимость повышения квалификации специалистов (Рубцов, Леонова, 2024). Частично заявленные риски решены в рамках реализации Решения

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

Всероссийского съезда по итогам 2023 года, а частично нашли отражение в Решении Всероссийского съезда в 2025 году, что свидетельствует о непрерывном характере развития и усилении внимания к системным проблемам кадрового, методического и организационного характера.

Всероссийский съезд в 2025 году прошел в контексте темы «Психолого-педагогическая помощь и сопровождение: от Концепции развития психологической службы к Стратегии развития образования в Российской Федерации»¹. Принятые решения по итогам Всероссийского съезда зафиксировали переход от концептуального проектирования к практической реализации мероприятий по ключевым направлениям: кадровая политика; профессиональное развитие педагогов-психологов; реализация системы наставничества; совершенствование деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центры); вопросы цифровизации; проведение мониторинга состояния системы психолого-педагогической помощи; формирование благоприятного социально-психологического климата; межведомственное взаимодействие; сопровождение обучающихся целевых категорий; оказание психологической помощи участникам (ветеранам) специальной военной операции (СВО) (Решение Всероссийского съезда..., 2025).

Пунктом 3.1. Решения Всероссийского съезда фиксируется «проведение мониторинга реализации в субъектах Российской Федерации региональных планов (комплексов мер) по развитию системы психолого-педагогической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования» (региональные планы), в соответствии с которым обозначилась *цель настоящего исследования* — провести анализ вариативности региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи и выделить особенности включения в региональные планы мероприятий по ключевым направлениям.

Материалы и методы

Анализ региональных планов проведен Федеральным координационным центром по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ (ФКЦ МГППУ) в 2025 году. Данные получены от 89 региональных органов управления образованием в каждом субъекте Российской Федерации.

Анализ проводился с применением метода контент-анализа через выделение тематических единиц (мероприятий) в соответствии с выделенными в Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования (Концепция) приоритетными направлениями. Дополнительно проведен анализ включения в региональные планы 13 пунктов плана мероприятий по реализации Концепции, в которых региональный орган управления образованием является основным исполнителем (Концепция развития системы..., 2024). Количественная обработка включала расчет частоты встречаемости мероприятий. Для

¹ Официальный сайт Всероссийского съезда психологических служб в системе образования Российской Федерации – 2025 «Психолого-педагогическая помощь и сопровождение: от Концепции развития психологической службы к Стратегии развития образования в Российской Федерации». URL: <https://mgppu.ru/project/623/info/7482> (дата обращения: 27.03.2026).

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

выявления региональной специфики применялся качественный анализ мероприятий, включенных регионами самостоятельно.

Результаты

Включенность в региональные планы пунктов, в которых региональный орган управления образованием является основным исполнителем, составляет от 59% до 92%. Большинство регионов (92%) включают в региональные планы п. 33 плана мероприятий по реализации Концепции — проведение «Недели психологии» в образовательных организациях, что позволяет говорить о востребованности «Недели психологии» как эффективного методического инструмента при реализации профилактического и психопросветительского направления деятельности (Ульянина и др., 2024б).

Наименее включенным является п. 8 плана мероприятий по реализации Концепции — развитие сети ППМС-центров, в том числе в сфере оказания экстренной и кризисной психологической помощи (59%). При этом данное направление требует особого внимания в связи с вступившими в силу с 1 марта 2025 года изменениями в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»² и утверждением типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи³.

Помимо пунктов, в которых региональный орган управления образованием является основным исполнителем, при планировании развития системы психолого-педагогической помощи в региональные планы включались уникальные мероприятия с учетом региональных потребностей и возможностей. На основании анализа содержания региональных планов определены ведущие направления развития системы оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений до 2030 года: методическое (25%) и кадровое (24%) обеспечение деятельности по оказанию данной помощи. Особенностью является планирование развития системы психолого-педагогической помощи на исторических территориях. В региональных планах Донецкой Народной Республики (ДНР), Луганской Народной Республики (ЛНР), Запорожской и Херсонской областей помимо методического и кадрового обеспечения также преобладают мероприятия по совершенствованию управления деятельностью по организации психолого-педагогической помощи.

Рассмотрим планируемые мероприятия в соответствии с обозначенными в Концепции направлениями (Концепция развития системы..., 2024).

Первое направление связано с совершенствованием управления деятельностью по организации психолого-педагогической помощи, что позволяет регионам оценить имеющиеся

² Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с учетом изменений, внесенных Федеральным законом от 8 августа 2024 г. № 315-ФЗ.

³ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 6 ноября 2024 г. № 778 «Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типового порядка деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

ресурсы, осуществить координацию и управление деятельностью, создать необходимые институциональные структуры (Ульянина и др., 2024а, 2024в).

В региональных планах представлена вариативность в планировании развития региональных моделей психолого-педагогической помощи, например, двухуровневая модель в г. Москва; вариативная модель в Новосибирской, Тульской, Смоленской областях; комплексная модель в Ставропольском крае; функциональная модель в Красноярском крае, Республике Адыгея, Самарской, Смоленской, Вологодской и Рязанской областях; трехуровневая модель в Мурманской области. Такое разнообразие позволяет каждому региону выбрать ту модель, которая в наибольшей степени соответствует его территориальным, демографическим, кадровым, инфраструктурным особенностям, сложившейся системе управления образованием.

Помимо этого, в ряде регионов запланировано совершенствование региональных моделей в части сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью и обучающихся, проявляющих признаки аутодеструктивного (суицидального) поведения, а также в рамках оказания экстренной и кризисной психологической помощи и развития служб медиации и примирения. В систему психолого-педагогической помощи в ряде регионов включаются мероприятия по организации сопровождения родителей, желающих принять на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей (Орловская область), и созданию «Зеленых комнат» (Ставропольский край). Таким образом, регионы не ограничиваются созданием обобщенных управленческих моделей и дифференцируют их применительно к конкретным целевым группам и направлениям работы.

В 44 регионах планируется создание координирующих органов (научно-методических советов, рабочих групп по вопросам развития психологической службы, региональных ресурсных центров, региональных координационных центров, методических советов) и проведение рабочих совещаний. В 9 регионах отражены мероприятия по организации деятельности главных внештатных педагогов-психологов (ДНР, Республика Саха (Якутия), Липецкая, Волгоградская, Ростовская, Пензенская, Магаданская области, Чукотский автономный округ, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра (ХМАО)). При этом данный вопрос остается перспективным в связи с введением в деятельность Методических рекомендаций⁴ по вопросам организации деятельности главных внештатных педагогов-психологов⁴ и совершенствованием команды главных внештатных педагогов-психологов в муниципальных образованиях регионов.

Второе направление ориентировано на *развитие нормативного правового регулирования системы психолого-педагогической помощи*, что является одним из условий, повышающих эффективность психолого-педагогической помощи за счет наличия четких регламентов и алгоритмов действий (Стуканов, 2025).

Регионы планируют мероприятия по утверждению и актуализации стратегических документов развития системы психолого-педагогической помощи: разработки региональной Концепции; утверждения Положения об оказании психолого-педагогической, медицинской и

⁴ Письмо Минпросвещения России от 19 февраля 2025 года № 07-691 «О направлении материалов».

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026) Вариативность региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи: результаты сравнительного анализа *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026) Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance: results of a comparative analysis *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 13—30.

социальной помощи; разработки Порядка проведения мониторинга оказания психолого-педагогической помощи; актуализации Положения о главном внештатном педагоге-психологе.

Отдельная группа мероприятий направлена на унификацию процессов документооборота через: создание единых форм документации и документооборота (Краснодарский и Пермский края, Липецкая, Тульская области, ДНР), единого календаря мероприятий (г. Москва); разработку протоколов деятельности педагога-психолога (Республика Карелия), стандартов оказания психолого-педагогической помощи (Республика Ингушетия, Ставропольский край, г. Москва); актуализацию должностных инструкций педагогов-психологов (Республика Адыгея и Удмуртия); разработку порядка оказания помощи (Камчатский край, Республика Марий Эл и Бурятия, Курская область). Можно говорить об актуальности разворачиваемой работы по регламентации деятельности педагогов-психологов и снижении бюрократической нагрузки.

Нормативное правовое регулирование осуществляется также в целях совершенствования кадрового обеспечения, включая подготовку предложений по мерам укрепления социального статуса педагога-психолога, предложений по совершенствованию системы оплаты труда педагогов-психологов и увеличению штатной численности педагогов-психологов.

В ряде регионов планируется разработка положения о межведомственном взаимодействии, в том числе утверждение алгоритмов совместной деятельности, что позволяет распределить зоны ответственности и создать правовую основу для решения сложных междисциплинарных задач, требующих объединения ресурсов разных ведомств.

Третье направление охватывает мероприятия *по кадровому обеспечению*, что является одним из ключевых факторов, определяющих эффективность оказания психолого-педагогической помощи (Ульянина и др., 2025). При этом вопрос кадрового дефицита часто связан не только с материальным фактором, но и социально-экономическими причинами (Коваль и др., 2022), что также находит отражение в планировании данного направления.

В большинстве регионов в рамках проработки кадрового вопроса планируется проведение анализа кадрового потенциала и прогнозной потребности в кадровом обеспечении системы психолого-педагогической помощи, что позволит получить обоснованные данные для реализации задач кадрового обеспечения, отраженных в Решении Всероссийского съезда. Сокращение кадрового дефицита планируется через увеличение штатной численности педагогов-психологов, что отражено в региональных планах 67 регионов. Дополнительно планируется введение ставок по должности «учитель-дефектолог» и «учитель-логопед» (Тульская область), «профконсультант» (Свердловская область); введение ставок педагога-психолога для работы с обучающимися с ОВЗ (Амурская, Сахалинская области); обеспечение укомплектованности образовательных организаций педагогами-психологами (Пермский край); ведение реестра штатной численности педагогов-психологов (г. Москва).

Особое внимание в региональных планах уделяется поддержке действующих штатных педагогов-психологов. Предусмотрена реализация мер материального и нематериального стимулирования (Ростовская, Челябинская области, Чукотский автономный округ), организация/реализация программ повышения квалификации по актуальным направлениям и

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026) Вариативность региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи: результаты сравнительного анализа *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026) Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance: results of a comparative analysis *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 13—30.

проведение конкурсов профессионального мастерства. В 63 регионах включены мероприятия, направленные на профилактику и преодоление эмоционального выгорания педагогических работников, в 4 регионах — по проведению супервизий/интервизий.

Значительный вклад в решение кадрового вопроса вносит подготовка молодых специалистов, основным механизмом которой является реализация целевого обучения. Данный пункт включен только в 7 региональных планах, что является недостаточным для решения проблемы. Дополнительно в Липецкой области запланировано проведение мотивационной работы со старшеклассниками и студентами психолого-педагогического профиля, трудоустройство студентов старших курсов психолого-педагогического направления подготовки в рамках целевой квоты. В Ростовской области планируется функционирование «Школы молодого психолога».

Важной составляющей поддержки молодых специалистов выступает система наставничества, что также отражено в Решении Всероссийского съезда. Это один из механизмов, обеспечивающих преемственность профессионального опыта и адаптацию молодых специалистов (Ганпанцурова, 2025), а также позволяющий молодому специалисту остаться в профессии (Silva et al., 2016). Развитие системы наставничества включено в региональные планы 65 регионов. В Краснодарском крае планируется реализация наставничества в рамках сетевого профессионального сообщества педагогов-психологов. В Республике Башкортостан запланировано проведение мониторинга реализации внедрения целевой модели наставничества. В части регионов наставничество организуется в форме стажировки (Красноярский край, Рязанская, Вологодская, Ростовская, Липецкая области).

Четвертое направление связано с *совершенствованием методического обеспечения*. Несмотря на наличие проработанного методического фундамента, сохраняется потребность в конкретизации содержания и технологического обеспечения деятельности педагога-психолога (Аликина, 2025), что находит отражение в региональных планах.

В 22 регионах запланирована организация деятельности методических объединений педагогов-психологов или научно-методических советов. В том числе методическое сопровождение деятельности реализуется через проведение региональной методической недели (Рязанская область); сопровождение специалистов психолого-педагогических консилиумов (ППК) (Тамбовская область), ресурсных классов (Тамбовская область); проведение социально-психологического тестирования (СПТ) (Красноярский край, Тамбовская, Ярославская области, г. Севастополь); создание единого профессионального инструментария (г. Москва).

Значительная работа запланирована по разработке/актуализации методических рекомендаций по наиболее актуальным направлениям. Тематическое наполнение методических рекомендаций, запланированных к разработке на исторических территориях, касается вопросов организации деятельности и ведения документации; совершенствования деятельности ППС-центров; организации службы медиации и примирения; оказания экстренной и кризисной психологической помощи, что согласуется с преобладанием в данных регионах мероприятий по совершенствованию управления системы психолого-педагогической помощи.

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

Особое внимание уделяется разработке методических рекомендаций по сопровождению обучающихся целевых групп: обучающихся «группы риска»; детей, переживших жестокое обращение в семье; детей и семьей участников (ветеранов) СВО; несовершеннолетних, склонных к суицидальному поведению; одаренных обучающихся; иностранных граждан. Также планируется разработка методических рекомендаций по различным направлениям профилактической работы (деструктивного поведения; девиантного, делинквентного и аутоагрессивного поведения; негативного отношения к государственному итоговому тестированию; травли; вторичного сиротства, а также самовольных уходов детей), общей профилактической работы с обучающимися.

Пятое направление включает планирование мероприятий по *научному обеспечению*, что создает условия для внедрения научно обоснованных подходов в профессиональную деятельность педагогов-психологов (Аликина, 2025).

Поддержка научных исследований осуществляется в рамках грантов (Тамбовская область), создания инновационных (Ставропольский край, Орловская область, г. Санкт-Петербург) и пилотных (Республика Саха (Якутия)) площадок. Часть исследований имеет комплексный характер: изучение компонентов системы психолого-педагогического сопровождения (Краснодарский край); оценка влияния образовательных, воспитательных, коррекционно-развивающих и коррекционно-реабилитационных технологий на психическое развитие и здоровье обучающихся (Ставропольский край). Другая часть изучает конкретные явления: организацию образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС); профилактику травли и суицидального поведения (Новосибирская область).

Шестое направление связано с *информационным обеспечением*, что позволяет повысить информированность участников образовательных отношений о возможностях получения помощи, а также тиражировать наиболее успешные практики (Ульянина и др., 2025а).

Информационное обеспечение планируется в 81 регионе, преимущественно через привлечение СМИ, официальные сайты органов управления образованием и образовательных организаций, а также официальные информационные каналы в социальных сетях и мессенджерах. Дополнительно в Красноярском крае, Республике Башкортостан, Калужской, Новосибирской областях планируются мероприятия по повышению психологической грамотности родителей. Тиражирование положительного опыта реализуется в 73 регионах, в основном через проведение конференций, методических совещаний, подготовку обзоров лучших практик. В Краснодарском крае и г. Севастополь планируется публикация результатов мониторинга.

В Решении Всероссийского съезда психологических служб 2025 года цифровизация рассматривается как одно из направлений совершенствования системы психолого-педагогической помощи. В региональных планах цифровизация запланирована в нескольких направлениях: информирование о возможностях получения психологической помощи и оказание методической поддержки с помощью специализированных цифровых платформ и порталов (Республика Тыва, Сахалинская, Мурманская, Оренбургская области, г. Севастополь); создание каналов реагирования на случаи травли (Челябинская область, ХМАО); внедрение инструментов дистанционного консультирования (Красноярский край,

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

Курская, Тамбовская, Калужская, Костромская, Новосибирская области, ХМАО, г. Севастополь, г. Москва).

Седьмое направление включает мероприятия по *материально-техническому обеспечению*, которое создает инфраструктуру для оказания психолого-педагогической помощи. Данное направление планируется в 63 регионах, в том числе через обеспечение психологической службы учебным, диагностическим и коррекционно-развивающим оборудованием; создание условий для оказания экстренной и кризисной помощи; оснащение ППМС-центров; закупку программного оборудования для проведения СПТ. Также запланировано проведение анализа потребности в оснащении психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса (Липецкая, Иркутская области).

Восьмое направление связано с *мониторинговой деятельностью*, которую условно можно разделить на три уровня — от диагностики целостной системы до реализации конкретных направлений работы.

Первый уровень мониторингов охватывает изучение компонентов системы психолого-педагогической помощи и ее эффективности (Чеченская Республика, Республика Алтай, Брянская, Воронежская, Оренбургская, Челябинская, Мурманская, Новосибирской области), а также моделей межведомственного взаимодействия (ХМАО).

Второй уровень мониторингов касается организационных моментов: исполнения рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) при организации обучения детей с ВОЗ (Новосибирской области); организации деятельности ППк (Тамбовская область); деятельности ресурсных центров (Архангельская область), ППМС-центров (Алтайский край, Архангельская, Новосибирской области), служб медиации (Краснодарский край); оказания экстренной и кризисной психологической помощи (Пермский край); оказания ранней коррекционной помощи (Пермский край).

На третьем уровне планируется проведение мониторингов по актуальным вопросам психолого-педагогической помощи: суицидального поведения детей и подростков; эмоционального состояния обучающихся; психологической готовности обучающихся к сдаче экзаменов; деструктивного поведения; травли; внутришкольного насилия; уровня адаптации обучающихся; психологического состояния обучающихся участников (ветеранов) СВО.

Отдельное место уделяется мониторингу штатной численности педагогов-психологов и прогнозной потребности в кадровом обеспечении, что напрямую связано с Решением Всероссийского съезда и исполнением плана мероприятий по Концепции.

Обсуждение результатов

Анализ региональных планов показал, что ведущими направлениями развития определены методическое и кадровое обеспечение, а для исторических территорий — также совершенствование управления образованием, что согласуется с приоритетными направлениями развития системы психолого-педагогической помощи, отраженными в Решении Всероссийского съезда.

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

Направление по совершенствованию системы управления выступает системообразующим вектором развития психолого-педагогической помощи в регионах и демонстрирует широкую вариативность управленческих моделей, позволяющих выстроить гибкую управленческую структуру с учетом региональной специфики. Развитие нормативного правового регулирования направлено как на стратегическое планирование, так и на унификацию деятельности педагогов-психологов. Одновременно нормативные изменения с учетом актуальных изменений действующего федерального законодательства затрагивают кадровую сферу и межведомственное взаимодействие, что создает правовую основу для повышения качества и скоординированности при оказании психолого-педагогической помощи.

Преобладание мероприятий по кадровому обеспечению может указывать на актуальность данного вопроса и потребность в решении имеющихся дефицитов. Отметим, что анализ региональных планов (комплексов мер) по развитию психологической службы, проведенный ФКЦ МГППУ в 2023 году, также выявил преобладание данного направления (Ульянина и др., 2024б). Помимо этого, потребность в решении вопроса дефицита квалифицированных специалистов подчеркивается как в зарубежных (Sohn, 2024), так и в отечественных исследованиях (Ульянина и др., 2025в), что говорит о распространенности данной проблемы. При этом механизм целевой подготовки отражен только в 7 региональных планах, что недостаточно для решения кадрового вопроса. В рамках реализации Решения Всероссийского съезда особую роль приобретает институт наставничества, который обеспечивает преемственность профессионального опыта и передачу компетенций от опытных специалистов к молодым.

Методическое обеспечение в региональных планах реализуется через организационно-методическую поддержку, разработку методических рекомендаций для профилактической работы и сопровождения обучающихся целевых групп. Для исторических территорий методическое обеспечение носит преимущественно организационный характер.

Мероприятия по научному обеспечению включают поддержку исследовательской деятельности, изучение психологических особенностей целевых групп обучающихся и приоритетных направлений работы, что в целом согласуется с направлением методического обеспечения и может указывать на научную обоснованность рекомендуемых к применению методов работы.

Информационное обеспечение планируется реализовывать через тиражирование положительного опыта, повышение психологической грамотности родителей, информирование о возможностях получения психологической помощи. Отдельное внимание уделяется цифровизации, повышающей доступность психологической помощи, что согласуется с Решением Всероссийского съезда.

Мероприятия, запланированные в рамках материально-технического обеспечения, позволяют создать инфраструктуру для оказания психолого-педагогической помощи, а проведение мониторингов позволяет провести комплексный анализ состояния системы психологической службы.

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026) Вариативность региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи: результаты сравнительного анализа *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026) Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance: results of a comparative analysis *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 13—30.

Заключение

Можно отметить, что все направления региональных планов содержательно наполнены. Рекомендации, отраженные в Решении Всероссийского съезда, соотносятся с ведущими направлениями развития системы психолого-педагогической помощи, зафиксированными в региональных планах: методическое и кадровое обеспечение, а также совершенствование управления для исторических территорий.

Результаты исследования позволяют выделить перспективные направления развития психолого-педагогической помощи: совершенствование кадрового обеспечения, в том числе через реализацию целевых программ подготовки, повышение квалификации и реализацию системы наставничества; цифровизацию и использование методов дистанционного консультирования для повышения доступности психологической помощи; развитие межведомственного взаимодействия для консолидации ресурсов по сопровождению участников образовательных отношений; проведение исследований для определения потребностей регионов с последующей разработкой конкретных мер.

Список источников / References

1. Аликина, Е.Л. (2025). Организационно-технологические аспекты развития школьной психологической службы. *Человеческий фактор: Социальный психолог*, 1(53), 15—25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80291507> (дата обращения: 11.04.2026).
Alikina, E.L. (2025). Organizational and technological aspects of the development of school psychological services. *The human factor: A social psychologist*, 1(53), 15—25. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80291507> (viewed: 11.04.2026).
2. Ганпанцурова, О.Б. (2025). Роль наставничества в успешной адаптации начинающих специалистов и студентов психолого-педагогического направления: ключевые аспекты и современные подходы. *СМАЛТА*, 2, 5—16. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.01>
Ganpanturova, O.B. (2025). The Role of Mentoring in the Successful Adaptation of Novice Specialists and Students of the Psychological and Pedagogical Direction: Key Aspects and Modern Approaches. *SMALTA*, 2, 5—16. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2502.01>
3. Каткало, К.Д. (2023). Особенности личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 4(48), 357—372. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-357-372>
Katkalo, K.D. (2023). Features of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(48), 357—372. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-357-372>
4. Коваль, Н.А., Закирова, В.Г., Уточкин, Н.А., Савинков, С.Н., Каюмова, Л.Р., Златева, Е., Суренская, Н.С., Тенюшев, Б.И., Завалина, А.Е., Лобач, М.А., Горчев, Й. (2022).

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026) Вариативность региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи: результаты сравнительного анализа *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026) Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance: results of a comparative analysis *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 13—30.

Исследование социально-психологических факторов, способствующих и препятствующих удержанию учителя в профессии. *Образование и саморазвитие*, 17(3), 264—276. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.19>

Koval, N.A., Zakirova, V.G., Utochkin, N.A., Savinkov S.N., Kayumova L.R., Zlateva, E., Surenskaya, N.S., Tenyushev, B.I., Zavalina, A.E., Lobach, M.A., Gjorchev, J. (2022). The Study of Socio-Psychological Factors Contributing to and Hindering the Retention of Teachers in the Profession. *Education and Self Development*, 17(3), 264—276. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.19>

5. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года: утверждена Министерством просвещения Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № СК-13/07вн. (2024). М. URL: <https://legalacts.ru/doc/plan-meroprijatii-na-2024-2030-gody-po-realizatsii/> (дата обращения: 27.03.2026). *The concept for the development of the system of psychological and pedagogical assistance in the field of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2030: The Concept approved by the Ministry of Education of the Russian Federation dated June 18, 2024, No SK-13/07vn.* (2024). Moscow. (In Russ.). URL: <https://legalacts.ru/doc/plan-meroprijatii-na-2024-2030-gody-po-realizatsii/> (viewed: 27.03.2026).
6. Решение Всероссийского съезда психологических служб в системе образования Российской Федерации «Психолого-педагогическая помощь и сопровождение: от Концепции развития психологической службы к Стратегии развития образования в Российской Федерации» (2025). М. URL: <https://mgppu.ru/project/623/info/7482> (дата обращения: 27.03.2026). *Decision of the All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation "Psychological and pedagogical assistance and support: from the Concept of psychological service development to the Strategy of education development in the Russian Federation"* (2025). Moscow. (In Russ.). URL: <https://mgppu.ru/project/623/info/7482> (viewed: 27.03.2026).
7. Рубцов, В.В., Леонова, О.И. (2024). Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития: доклад, представленный на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации. *Вестник практической психологии образования*, 21(1), 5—13. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n1/Rubtsov_Leonova (дата обращения: 13.04.2026). Rubtsov, V.V., Leonova, O.I. (2024). Psychological education Service in the Russian Federation today: unresolved problems and main directions of development: a report presented at the All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(1), 5—13. (In Russ.).

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026) Вариативность региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи: результаты сравнительного анализа *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026) Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance: results of a comparative analysis *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 13—30.

URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n1/Rubtsov_Leonova (viewed: 13.04.2026).

8. Стуканов, В.Г. (2025). Условия совершенствования психологического сопровождения системы образования. *Педагогическая наука и образование*, 2(51), 8—16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82489379> (дата обращения: 11.04.2026). Stukanov, V.G. (2025). Conditions for improving the psychological support of the education system. *Pedagogical science and education*, 2(51), 8—16. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82489379> (viewed: 11.04.2026).
9. Ульянина, О.А., Тукфеева, Ю.В., Семенова, К.Г., Трофимова, А.П. (2024а). Основные направления развития психологической службы в системе образования Российской Федерации: региональный опыт планирования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 1(184), 10—19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63893572> (дата обращения: 11.04.2026). Ulyanina, O.A., Tukfeeva, Y.V., Semenova, K.G., Trofimova, A.P. (2024a). The basic directions of the development of the psychological service in the educational system of the Russian Federation: regional experience of planning. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 1(184), 10—19. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63893572> (viewed: 11.04.2026).
10. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Никифорова, Е.А., Оконовенко, Д.В., Саломатова, Е.А. (2024б). «Неделя психологии» как эффективный инструмент психологического просвещения участников образовательных отношений: методика и организация. *Вестник практической психологии образования*, 21(1), 135—147. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210111> Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Nikiforova, E.A., Okonovenko, D.V., Salomatova, E.A. (2024b). The “Psychology Weeks” as an Effective Tool for Psychological Education of Participants in Educational Relations: Methodology and Organization *Bulletin of practical psychology of education*, 21(1), 135—147. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210111>
11. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Тукфеева, Ю.В., Трофимова, А.П., Розвезева, А.К. (2025). Оценка уровня эффективности деятельности психологической службы в системе образования в Российской Федерации. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 11(3), 106—118. URL: <https://www.elibrary.ru/gywazv> (дата обращения: 11.04.2026). Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Tukfeeva, Y.V., Trofimova, A.P., Rozvezeva, A.K. (2025), Assessment of the effectiveness of psychological services in the education system in the Russian Federation. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11(3), 106—118. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/gywazv> (viewed: 11.04.2026).
12. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Тукфеева, Ю.В., Трофимова, А.П., Тараненко, О.А. (2024в). Применение функционального подхода к разработке модели психологической службы

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026) Вариативность региональных подходов к планированию психолого-педагогической помощи: результаты сравнительного анализа *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V., Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026) Variability of regional approaches to planning psychological and pedagogical assistance: results of a comparative analysis *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 13—30.

- в системе общего и среднего профессионального образования. *Социальные науки и детство*, 5(2), 22—38. <https://doi.org/10.17759/ssc.2024050202>
- lyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Tukfeeve, Y.V., Trofimova, A.P., Taranenko, O.A. (2024c). Application of a Functional Approach to the Development of a Model of Psychological Service in the System of General and Secondary Vocational Education. *Social Sciences and Childhood*, 5(2), 22—38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2024050202>
13. Afendy, P.M., Yusuf, S., Yudha, E.S., Saripah, I. (2025). School Based Mental Health Promotion and Literacy: A Thematic Review of Programs, Frameworks, and Implementation. *Journal of Professionals in Guidance and Counselling*, 6(2), 95—107. URL: <https://journal.uny.ac.id/index.php/progcouns> (viewed: 11.04.2026).
14. Silva, A.E., Newman, D.S., Guiney, M.C., Valley-Gray, S. (2016). Supervision and mentoring for early career school psychologists: Availability, access, structure, and implications. *Psychology in the Schools*, 53(3), 502—516. <https://doi.org/10.1002/pits.21921>
15. Sohn, E. (2024). There's a strong push for more school psychologists. *American Psychological Association. Monitoring on Psychology*, 55(1), 72. URL: <https://www.apa.org/monitor/2024/01/trends-more-school-psychologists-needed> (дата обращения: 13.04.2026).
16. Sultana, N., Ali, L., Kashan, S. (2024). Role of Educational Psychologists for Social and Emotional Learning of Students and Head Teachers: A Systematic Literature Review. *Journal of Education and Social Studies*, 5(2), 229—237. <https://doi.org/10.52223/jess.2024.5203>

Информация об авторах

Ольга Александровна Ульянина, доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Ольга Леонидовна Юрчук, кандидат психологических наук, заместитель руководителя, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Юлия Владимировна Тукфеева, кандидат педагогических наук, начальник отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeeveyuv@mgppu.ru

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

Анастасия Павловна Трофимова, аналитик, отдел координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Анастасия Кирилловна Розвезева, педагог-психолог, отдел координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Olga L. Yurchuk, Candidate of Science (Psychology), Deputy Head, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Yulia V. Tukfeeva, Candidate of Science (Education), Head of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Anastasia P. Trofimova, Analyst, Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Anastasia K. Rozvezeva, Educational Psychologist, Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

Вклад авторов

Ульянина О.А. — идеи исследования; планирование исследования; руководство исследованием; контроль за проведением исследования.

Юрчук О.Л. — концептуализация; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Тукфеева Ю.В. — разработка методологии исследования; планирование исследования; проведение исследования; сбор и анализ данных.

Трофимова А.П. — разработка методологии исследования; проведение исследования; сбор и анализ данных; применение качественных и количественных методов анализа данных; написание рукописи.

Розвезева А.К. — разработка методологии исследования; проведение исследования; администрирование данных; применение качественных и количественных методов анализа данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Olga A. Ulyanina — ideas; planning of the research; research management; control over the research.

Olga L. Yurchuk — conceptualization; planning of the research; control over the research.

Yulia V. Tukfeeva — development of research methodology; planning of the research; conducting the research; data collection and analysis.

Anastasia P. Trofimova — development of research methodology; conducting the research; data collection and analysis; application of qualitative and quantitative methods for data analysis; writing of the manuscript.

Anastasia K. Rozvezeva — development of research methodology; conducting the rese; data administration; application of qualitative and quantitative methods for data analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Данные для исследования получены от исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, в установленном порядке.

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В.,
Трофимова А.П., Розвезева А.К. (2026)
Вариативность региональных подходов к планированию
психолого-педагогической помощи:
результаты сравнительного анализа
Вестник практической психологии образования, 23(2),
13—30.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeve Yu.V.,
Trofimova A.P., Rozvezeva A.K. (2026)
Variability of regional approaches to planning
psychological and pedagogical assistance:
results of a comparative analysis
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 13—30.

Ethics statement

The data for the research were obtained from the executive bodies of the constituent entities of the Russian Federation, which manage the field of education, in accordance with the established procedure.

Поступила в редакцию 24.04.2026
Поступила после рецензирования 07.05.2026
Принята к публикации 08.05.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.04.24
Revised 2026.05.07
Accepted 2026.05.08
Published 2026.06.30

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-
RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION**

Научная статья | Original paper

**Особенности оказания психологической помощи обучающимся
специалистами психологической службы вуза
(на примере Психологической службы МПГУ)**

Т.Н. Сахарова, Н.А. Цветкова ✉

Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

✉ na.tsvetkova@mpgu.su

Резюме

Контекст и актуальность. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты оказания психологической помощи в условиях высшего учебного заведения. Анализируется актуальность создания психологических служб в вузах, приводится обзор отечественных и зарубежных подходов к кризисному консультированию. **Цель.** Представить количественные и качественные характеристики обращений студентов в психологическую службу вуза, описать специфику запросов, возрастной и гендерный состав реципиентов помощи. **Методы и материалы.** Качественный и количественный анализ деятельности Психологической службы Московского педагогического государственного университета (МПГУ) за 2020—2025 календарные годы. Особое внимание уделяется эффективности краткосрочных методов терапии, используемых специалистами службы. **Результаты.** В статье обсуждаются результаты деятельности службы, выявляются основные проблемные зоны обучающихся. **Выводы.** Обосновывается необходимость развития системы психологической поддержки обучающихся на уровне получения высшего образования.

Ключевые слова: экстренная психологическая помощь, кризисная психология, психологическая служба вуза, студенческий возраст, краткосрочное консультирование, тревожность, самооценка, мотивация

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных сотрудников Психологической службы МПГУ Е.А. Амплееву, Т.Б. Киселеву, И.А. Лопатину, Е.Ю. Макарову, В.А. Пискарева, М.Н. Швецову.

Для цитирования: Сахарова, Т.Н., Цветкова, Н.А. (2026). Особенности оказания психологической помощи обучающимся специалистами психологической службы вуза (на примере Психологической службы МПГУ). *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 31—46. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230202>

Features of providing psychological assistance to students by university psychological service (based on the Psychological Service of the MPGU)

T.N. Sakharova, N.A. Tsvetkova ✉

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

✉ na.tsvetkova@mpgu.su

Abstract

Context and relevance. This article examines the theoretical and practical aspects of providing emergency and crisis psychological assistance within a higher education institution. It analyzes the relevance of establishing psychological services in universities and provides an overview of domestic and international approaches to crisis counseling. **Objective.** To present quantitative and qualitative characteristics of student appeals to the university's psychological service, describe the specifics of their requests, and the age and gender composition of the help recipients. **Methods and materials.** Qualitative and quantitative analysis of the activities of the Psychological Service of Moscow Pedagogical State University (MPGU) for the calendar years 2020—2025. Particular attention is paid to the effectiveness of short-term therapy methods used by the service's specialists. **Results.** The article discusses the outcomes of the service's activities, identifying key problem areas for students. **Conclusions.** The necessity of developing a system of psychological support for students at the higher education level is substantiated.

Keywords: psychological assistance, crisis psychology, university psychological service, student age, short-term counseling, anxiety, self-esteem, motivation

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection employees of the Psychological Service of the MPGU E.A. Ampleeva, T.B. Kiseleva, I.A. Lopatina, E.Y. Makarova, V.A. Piskarev, M.N. Shvetsova.

For citation: Sakharova, T.N., Tsvetkova, N.A. (2026). Features of providing psychological assistance to students by university psychological service (based on the Psychological Service of the MPGU). *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 31—46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230202>

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

Введение

Современный этап развития высшего образования в Российской Федерации характеризуется усилением внимания к вопросам психологического благополучия обучающихся. Студенческая пора является сензитивным периодом для личностного и профессионального становления, но при этом она сопряжена с высокими психоэмоциональными нагрузками, адаптационным стрессом, экзистенциальными кризисами и необходимостью совладания с трудными жизненными ситуациями (Алиева, 2014; Кобзева, 2011; Сорокоумова, Катанова, 2015). В этих условиях особую значимость приобретает деятельность психологических служб вузов, призванных обеспечить доступную и своевременную помощь студентам, оказавшимся в состоянии острого стресса или кризиса.

Актуальность темы исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, статистика последних лет фиксирует рост тревожных и депрессивных расстройств среди молодежи, что подтверждается данными Всемирной организации здравоохранения. Во-вторых, геополитическая и экономическая нестабильность усиливает фрустрационные нагрузки на личность. В-третьих, специфика студенческой жизни (зачастую это отрыв от родительского дома, высокая учебная нагрузка, неопределенность будущего трудоустройства) создает благоприятную почву для развития кризисных состояний.

Проблема оказания экстренной и кризисной помощи в вузовской среде является предметом пристального внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей. В российской психологической традиции фундаментальные основы кризисной психологии были заложены трудами Ф.Е. Василюка, который разработал психологию переживания и типологию критических ситуаций (Василюк, 1984). Исследования М.Ш. Магомед-Эминова посвящены психологии кризиса и посттравматического стресса, где особое внимание уделяется ресурсам личности и стратегиям совладания с кризисными ситуациями (Магомед-Эминов, 1996). В контексте сферы высшего образования значимы работы научной группы Э.Ф. Зеера, рассматривающие кризисы профессионального становления личности (Зеер, 2003), и труды В.С. Мухиной, чьи исследования феноменологии развития личности и бытия (Мухина, 2017) легли в основу многих консультативных практик, применяемых, в частности, в Психологической службе Московского педагогического государственного университета (МПГУ) (Цветкова, 2018).

Среди зарубежных подходов наибольшее влияние на практику кризисного консультирования оказали работы Д. Каплана, который ввел понятие «кризисного вмешательства» и описал динамику кризиса (Каплан, Сэдок, 1994). Классическими являются труды К. Роджерса о клиент-центрированном подходе, где безусловное позитивное принятие становится ключевым фактором помощи в острой фазе кризиса (Роджерс, 2006). Когнитивно-поведенческое направление предлагает эффективные техники работы с иррациональными установками, которые часто лежат в основе кризисных состояний, таких как низкая самооценка и тревожность (Бек и др., 2003; Эллис, Драйден, 2002). В настоящее время консультативная помощь должна учитывать психологические особенности новых поколений Z и α (Сахарова, Цветкова, 2024).

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

Анализ научной литературы показывает, что в случаях экстренной и кризисной психологической помощи наиболее часто и с наибольшей эффективностью используются следующие методы:

1. *Экстренная психологическая помощь (Psychological First Aid)*: включает установление контакта, обеспечение безопасности, стабилизацию эмоционального состояния (заземление, дыхательные техники), снижение остроты стрессовой реакции.
2. *Кризисное консультирование*: фокусируется на «здесь и сейчас», направлено на решение конкретной проблемы, мобилизацию ресурсов клиента.
3. *Краткосрочная позитивная терапия*: ориентирована на поиск решений, а не на анализ проблемы. Использует техники «чудесного вопроса», шкалирования.
4. *Элементы когнитивно-поведенческой терапии (КПТ)*: выявление и коррекция автоматических мыслей, вызывающих острые негативные эмоции.
5. *Телефонное и онлайн-консультирование*: как наиболее доступные форматы, позволяющие снизить барьер для обращения за помощью в острой фазе.

Несмотря на обилие теоретических работ и эмпирических исследований, посвященных анализу реальной практики деятельности психологических служб конкретных вузов, специфика запросов и эффективность применяемых методов освещены в них недостаточно. Данная статья призвана восполнить этот пробел на примере анализа деятельности Психологической службы МПГУ.

Материалы и методы

Эмпирической базой для написания данной статьи послужили аналитические отчеты о деятельности Психологической службы Московского педагогического государственного университета за период с 01.01.2020 г. по 31.12.2025 г.1

Психологическая служба МПГУ образована в феврале 2018 года и действует на базе Института педагогики и психологии МПГУ.

Цель деятельности данного структурного подразделения — оказание содействия учащимся МПГУ в их профессионально-личностном развитии, формировании психологической культуры и овладении навыками профилактики и преодоления трудных жизненных ситуаций для достижения максимальной личностной эффективности.

Задачи Психологической службы МПГУ:

- предоставление психологической консультативной помощи учащимся МПГУ в сфере социальных и семейных взаимоотношений, личностного роста и саморазвития;
- проведение просветительской работы по повышению психологической грамотности студентов различных подразделений МПГУ во всех сферах жизнедеятельности;
- предоставление обучающимся в МПГУ информации о достижениях современной практической психологии.

Деятельность Психологической службы МПГУ осуществляется в соответствии с гуманистическими целями высшего профессионального образования, социальным заказом на качественную подготовку специалистов, потребностями образовательного процесса.

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

Основными принципами деятельности Психологической службы МПГУ являются:

- принцип соответствия приоритетным направлениям, целям и задачам государственной политики Российской Федерации в сфере высшего образования с учетом положений о гуманизации, всестороннем развитии личности в образовательном процессе, компетентностом подходе к оценке результатов образования;
- принцип соблюдения профессионально-этического кодекса психолога-консультанта;
- принцип индивидуального подхода в консультативной работе;
- принцип единства научного, прикладного и практического аспектов деятельности Психологической службы;
- принцип интегративного подхода при осуществлении психологической консультативной помощи, предполагающий междисциплинарность и сочетание форм и методов разных научных направлений, а также командный метод работы специалистов.

Консультативный прием студентов, магистрантов, аспирантов МПГУ осуществляется сотрудниками Психологической службы МПГУ на безвозмездной основе в соответствии с запросами обучающихся, которые имеют возможность разместить свой запрос на консультацию на странице Психологической службы МПГУ, входящей в состав официального сайта университета. Приемное время: 9:00—18:00, понедельник—пятница.

Специалисты службы предоставляют каждому обратившемуся максимум четыре бесплатные консультации. Это количество консультативных сеансов является международным стандартом в области краткосрочной терапии.

Методы исследования. В ходе работы над статьей использовался комплекс методов: теоретический анализ научной литературы по проблеме кризисной психологии и организации психологической помощи в образовании; анализ документации (отчетов) психологической службы; методы статистической обработки данных (подсчет частот, процентных соотношений); качественный и количественный анализ обращений студентов.

Выборка и процедура исследования. Выборку исследования составили обучающиеся МПГУ (студенты бакалавриата, магистратуры и аспиранты), обратившиеся за психологической помощью в период с 01.01.2020 г. по 31.12.2025 г. За указанный период было проведено около 1700 консультаций, психологическая помощь оказана 975 обучающимся. Выборка является репрезентативной, так как включает представителей различных курсов, форм обучения и структурных подразделений университета. Единицей анализа выступал как отдельный реципиент помощи, так и отдельный запрос/консультативный сеанс.

Возрастной состав обратившихся за консультативной помощью: преимущественно студенты 2—4 курса бакалавриата, 18—21 год. *Гендерный состав* обратившихся: преимущественно девушки (98% обратившихся).

Основные темы обращений: низкая самооценка, тревожность, неуверенность в себе, поиск себя и принятие собственных изменений, желание изменить свой характер, свое поведение и стиль общения, проблемы в общении с противоположным полом, отсутствие мотивации и целей.

Результаты

В рамках анализа деятельности Психологической службы МПГУ за 2020—2025 годы были получены данные, отражающие количественные и качественные характеристики обращений студентов за психологической помощью:

1. Количественные показатели активности службы:

- *средний показатель интенсивности*: примерно 34 консультации в месяц или 8—9 консультаций в неделю (силами психологов-консультантов в количестве 6 человек);
- *среднее количество сессий на одного клиента*: 1,75 консультативных сеанса;
- *анализ частоты обращений*: большинству клиентов (более 80%) потребовалось более одной консультации, что свидетельствует о глубине проработки запросов, выходящей за рамки разовой эмоциональной разрядки. Лишь 20% ограничились одним визитом.

2. Структура обращений по гендерному и социальному признаку:

- *гендерный состав*: наблюдается выраженная асимметрия — 98% обратившихся составляют девушки. Юноши обращались за помощью крайне редко (2%);
- *социальный статус*: отмечается преобладание иногородних студентов среди обратившихся. Это может указывать на отсутствие привычной системы социальной поддержки (семья, школьные друзья), что повышает уязвимость к стрессам;
- *национальный состав*: обращений от иностранных студентов не зафиксировано. Это может быть связано как с языковым барьером, так и с наличием иных культурных паттернов совладания со стрессом.

3. **Распределение обращений по структурным подразделениям.** Обращения поступили из 11 различных институтов и факультетов МПГУ, т. е. от студентов практически всех структурных подразделений. Это свидетельствует о том, что сайт МПГУ является часто посещаемым студентами всех подразделений, и интернет-информирование об услугах, предоставляемых Психологической службой МПГУ, является эффективной формой привлечения внимания обучающихся к возможности получить психологическую помощь и поддержку. Выделить одно лидирующее по количеству обращений подразделение сложно, однако наблюдается некоторый количественный перевес обучающихся Института педагогики и психологии (ИПП). Это может быть связано с тем, что сотрудники Психологической службы являются преподавателями ИПП, студенты их хорошо знают, доверяют им и лучше информированы о возможности получения помощи.

4. **Анализ тематики обращений (качественный анализ).** Наиболее важным результатом является классификация проблем, с которыми студенты обращались в службу. Суммарное количество превышает 100%, так как многие запросы содержали несколько проблемных тем. Данные представлены в табл.

5. **Организационные аспекты помощи.** Служба работает в парадигме *краткосрочной терапии*. Установлен лимит в 4 бесплатные консультации на одного клиента, что соответствует международным стандартам краткосрочной помощи. До сих пор у специалистов не возникало необходимости в более длительной терапии, что свидетельствует об эффективности выбранной модели и высоком профессионализме

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
 Особенности оказания психологической помощи
 обучающимся специалистами психологической службы
 вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
 46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
 Features of providing psychological assistance
 to students by university psychological service
 (based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 31—46.

сотрудников, позволяющем решать кризисные задачи клиентов в ограниченные сроки. При этом повторные консультации потребовались для большинства обратившихся. Это подтверждает, что проблемы клиентов требуют системной проработки, а не разовой поддержки.

Таблица / Table

**Частота встречаемости различных психологических проблем
 в запросах студентов (2025 г.)**
**Frequency of occurrence of various psychological problems
 in student requests (2025)**

№ / No.	Проблемная тематика / Problematic topics	Доля от общего числа обращений (%) / Percentage of the total number of requests (%)
1	Низкая уверенность в себе / Low self-confidence	21
2	Низкая самооценка / Low self-esteem	20
3	Тревожность / Anxiety	18
4	Отсутствие мотивации к учебе и самосовершенствованию / Lack of motivation to study and improve oneself	17
5	Поиск себя, неумение самостоятельно принимать решения / Searching for oneself, inability to make decisions independently	15
6	Желание изменить себя, непринятие себя (внешность, успехи, коммуникация) / Desire to change oneself, lack of self-acceptance (appearance, achievements, communication)	10
7	Проблемы общения с противоположным полом / Communication problems with the opposite sex	10
8	<i>Другие темы (построение карьеры, неумение понять себя) / Other topics (building a career, not understanding oneself)</i>	<i>Учитывались в основных категориях / They were counted in the main categories</i>

Как видно из таблицы, три наиболее острые проблемы, с которыми сталкиваются студенты, — это *неуверенность в себе* (21%), *низкая самооценка* (20%) и *тревожность* (18%). В сумме эти три взаимосвязанных состояния составляют почти 60% от всех проблемных областей, что позволяет квалифицировать их как основную мишень для кризисного и экстренного вмешательства в вузовской среде.

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

Четвертой по значимости проблемой является отсутствие мотивации (17%), что тесно связано с разочарованием в выбранной специальности или экзистенциальным кризисом «потери смысла» учебы.

Проблемы самоопределения — «поиск себя» (15%), непринятие себя (10%), межличностные трудности (10%) — также занимают значительное место, отражая ключевые задачи развития в юношеском возрасте (по Э. Эриксону — кризис идентичности против смешения ролей (Эриксон, 1996)).

Обсуждение результатов

Полученные в ходе анализа деятельности Психологической службы МПГУ результаты позволяют сделать ряд важных обобщений и обсудить их в контексте современных научных представлений о кризисной психологии и организации помощи в вузах.

Спектр проблем как отражение возрастного кризиса и социальной ситуации развития

Выявленный спектр проблем — неуверенность в себе, низкая самооценка, тревожность, поиск себя — полностью коррелирует с задачами развития в период юности и ранней взрослости (18—22 года). Согласно эпигенетической теории Э. Эриксона, основной конфликт этого возраста — идентичность против ролевой неопределенности (Эриксон, 1996). Неспособность успешно разрешить этот конфликт приводит к диффузии идентичности, что клинически проявляется в неуверенности, тревоге и непонимании собственных целей (отсутствие мотивации). Преобладание студентов 2—4 курсов среди обратившихся объясняется тем, что к этому времени заканчивается первичная адаптация к вузу (1 курс) и начинается этап более глубокой рефлексии о правильности выбранного пути, качестве получаемого образования и своем месте в профессиональном сообществе.

Проблема «доминирования» женской аудитории

Гендерный дисбаланс (98% девушек) является устойчивой тенденцией для психологических служб не только в России, но и за рубежом. Однако в контексте педагогического вуза, где изначально высока доля студентов женского пола, этот процент усугубляется. Можно выделить несколько причин:

- *культурные стереотипы*: в обществе до сих пор существует представление, что обращаться за психологической помощью — «не мужское дело» и проявление слабости (Холмогоров, Гаранян, 1999);
- *способы совладания*: юноши чаще склонны к «инструментальным» способам совладания со стрессом (спорт, уход в работу, алкоголь), тогда как девушки предпочитают «социальную поддержку» и проговаривание эмоций (Крюкова, 2010);
- *более высокая рефлексивность*: женщины в юношеском возрасте, как правило, проявляют большую склонность к самоанализу и вербализации чувств.

Данный факт ставит перед службой задачу разработки специальных стратегий привлечения мужской аудитории, возможно, через анонимные онлайн-форматы или акцентирование внимания на темах, более близких юношам (достижение целей, карьера, стрессоустойчивость).

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

Иногородные студенты как группа риска

Преобладание иногородних студентов среди клиентов службы подтверждает гипотезу о том, что отрыв от привычной среды обитания и семьи является мощным стрессогенным фактором (Осухова, 2005). Они лишены «тыла» и вынуждены самостоятельно выстраивать систему социальных связей в новом городе. Отсутствие привычной поддержки приводит к тому, что даже незначительные трудности могут приобретать масштаб кризиса, что и вынуждает их обращаться к психологу вуза как к альтернативному источнику поддержки (Ромек, Конторович, Крукович, 2004). Это указывает на необходимость усиления профилактической работы с первокурсниками, особенно иногородними, например, через тренинги адаптации, группы взаимопомощи.

Соотношение «экстренной» и «кризисной» помощи с данными отчета

Несмотря на то, что в отчете не указаны случаи острой экстренной помощи (например, при суицидальных попытках или внезапной утрате), высокая доля тревожности (18%) и низкой самооценки (20%) свидетельствует о наличии у студентов состояний, близких к кризисным. Тревога на уровне 18% — это не просто ситуативная тревога, а, вероятнее всего, личностная тревожность, которая может перерасти в кризисные состояния при столкновении с экзаменами, сессией или конфликтами.

Практика показывает, что вуз редко сталкивается с «чистой» экстренной психологией в понимании работы на месте катастрофы. Однако для студента субъективно экстренной является ситуация провала на экзамене, разрыва отношений или ссоры с родителями. В этом контексте работа службы носит характер *психологической профилактики кризисов* — работа с тревогой и самооценкой на ранних этапах, специалисты предотвращают развитие более тяжелых форм дистресса и депрессии.

Эффективность краткосрочной модели помощи

Установленный лимит в 4 консультации и средний показатель в 1,75 сессии на клиента подтверждают эффективность применения краткосрочных методов (ориентированных на решение, когнитивно-поведенческих). Это значит, что большинство проблем, с которыми приходят студенты, могут быть решены в рамках фокусного консультирования. Отсутствие необходимости в длительной терапии (более 4 сессий) может означать как высокую квалификацию специалистов, укладывающихся в лимит, так и то, что студенты с более тяжелой хронической патологией, требующей длительного лечения, либо не доходят до службы, либо направляются в другие учреждения (ПНД, частные психотерапевты). Данный момент требует уточнения в дальнейших исследованиях.

Влияние фактора «знакомости» специалистов

Большее количество обращений из Института педагогики и психологии подтверждает важность доверия и информированности. Студенты чаще идут к тем, кого знают как компетентных преподавателей. Это подчеркивает необходимость активного продвижения службы в других институтах, где преподаватели-психологи не ведут занятий. Эффективным

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

может стать привлечение кураторов из числа преподавателей других факультетов для информирования студентов о возможностях службы.

Заключение

Проведенное исследование особенностей оказания экстренной и кризисной психологической помощи на примере деятельности Психологической службы МПГУ позволяет сформулировать следующие основные выводы и обозначить перспективы дальнейшей работы.

1. *Актуальность и востребованность.* Деятельность психологической службы в структуре современного вуза является крайне востребованной. За 2025 год 195 студентов получили квалифицированную помощь, что подтверждает наличие устойчивого спроса на психологическую поддержку в студенческой среде.

2. *Специфика проблемного поля.* Основными проблемами, с которыми сталкиваются студенты и которые носят черты кризисных состояний, являются: низкая уверенность в себе (21%), низкая самооценка (20%) и тревожность (18%). Эти взаимосвязанные феномены составляют ядро психологического неблагополучия обучающихся и являются главными мишенями для терапевтического воздействия.

3. *Группы риска.* В ходе анализа выявлены категории студентов, наиболее уязвимых перед кризисными состояниями — это, прежде всего, девушки (98% обратившихся) и иногородние студенты, что требует адресных профилактических мер.

4. *Эффективность применяемых методов.* Используемая специалистами службы модель краткосрочного консультирования (в среднем 1,75 сессии на клиента) доказала свою эффективность. Лимит в 4 консультации, являющийся международным стандартом, полностью покрывает потребности целевой аудитории в рамках решения актуальных кризисных и личностных задач без перехода в формат длительной терапии.

5. *Интегративный подход.* Деятельность службы базируется на принципах интегративного подхода, сочетая гуманистические традиции, элементы КПТ и методы краткосрочной позитивной терапии, что позволяет эффективно работать с широким спектром запросов.

Определены следующие перспективы исследования и развития:

1. *Методы повышения доступности* психологической помощи обучающимся в вузах.
2. *Изучение гендерного аспекта.* Необходимо проведение дополнительных исследований, направленных на выявление причин низкой обращаемости юношей и разработку специальных программ (например, тренингов лидерства или стресс-менеджмента), способных привлечь мужскую аудиторию в психологическую службу.
3. *Работа с иностранными студентами.* Отсутствие обращений от иностранных студентов требует изучения их психологических потребностей и возможных барьеров (языковых, культурных), а также разработки адаптированных форматов помощи (возможно, на английском языке, с учетом культурной специфики).

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

4. *Оценка долгосрочной эффективности.* Перспективным является проведение катamnестических исследований (опрос через 6—12 месяцев после консультирования) для оценки устойчивости достигнутых терапевтических результатов.
5. *Цифровизация и онлайн-помощь.* Учитывая, что информирование через сайт является эффективным каналом привлечения студентов, перспективным направлением является развитие чат-ботов поддержки, онлайн-приемной и проведение вебинаров на актуальные для студентов темы (борьба с тревогой, повышение самооценки).
6. *Разработка профилактических программ.* На основе полученных данных (20% — низкая самооценка, 18% — тревога) целесообразно внедрение профилактических тренинговых программ для студентов 1—2 курсов, направленных на развитие навыков уверенного поведения и саморегуляции, что позволит снизить остроту возможных будущих кризисов.

Таким образом, Психологическая служба МПГУ является важным звеном системы социально-психологического сопровождения образовательного процесса. Ее деятельность не только решает актуальные задачи помощи студентам в кризисных ситуациях, но и вносит значимый вклад в формирование психологически здоровой и компетентной личности будущего специалиста. Научная значимость работы заключается в систематизации эмпирических данных о реальных запросах студенческой молодежи, что может служить основой для совершенствования работы психологических служб в системе высшего образования России.

Ограничения. Настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации его результатов. Во-первых, исследование проведено на базе единственного вуза, причем педагогического профиля, где изначально преобладают студенты женского пола. Это ограничивает возможность экстраполяции выявленной гендерной асимметрии (98% обратившихся — девушки) на технические или естественнонаучные высшие учебные заведения, гендерный состав которых более сбалансирован. Во-вторых, выборка ограничена студентами, самостоятельно обратившимися за помощью. За рамками анализа остались психологические проблемы и потребности тех обучающихся, кто испытывает трудности, но по разным причинам (стигматизация, низкая информированность, культурные барьеры) не доходит до психологической службы. В частности, отсутствие обращений от иностранных студентов и крайне малое количество обращений от юношей не позволяет судить о том, является ли это следствием отсутствия проблем или же свидетельствует о наличии неучтенных препятствий к получению помощи. Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением многоцентровых сравнительных срезов с участием вузов разного профиля, внедрением объективных психометрических методов и организацией лонгитюдного мониторинга.

Limitations. This study has several limitations that should be considered when interpreting its results. First, the study was conducted on the basis of a single university, specifically a pedagogical one, where female students initially predominate. This limits the possibility of extrapolating the identified gender asymmetry (98% of applicants being female) to technical or natural science higher education institutions, which tend to have a more balanced gender composition. Second, the sample is limited to students who sought help on their own initiative. The psychological

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

problems and needs of those students who experience difficulties but, for various reasons (stigmatization, low awareness, cultural barriers), do not reach the psychological service, remained outside the scope of the analysis. In particular, the absence of requests from international students and the extremely low number of requests from male students does not allow us to judge whether this is a consequence of the absence of problems or indicates the presence of unaccounted barriers to receiving help. Prospects for further research are related to conducting multicenter comparative cross-sections involving universities of various profiles, implementing objective psychometric methods, and organizing longitudinal monitoring.

Список источников / References

1. Алиева, М.Б. (2014). К проблеме современного студенчества. *Психология и педагогика: методика и проблемы*, (39), 51—55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21998425> (дата обращения: 16.02.2026).
Alieva, M.B. (2014). On the problem of modern students. *Psychology and pedagogy: methods and problems*, (39), 51—55. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21998425> (viewed: 16.02.2026).
2. Бек, А., Раш, А., Шо, Б., Эмери, Г. (2003). *Когнитивная терапия депрессии*. Пер. с англ. СПб.: Питер. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001868001> (дата обращения: 16.02.2026).
Beck, A., Rush, A., Shaw, B., Emery, G. (2003). *Cognitive therapy of depression*. Trans. from Eng. St. Petersburg: Piter. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001868001> (viewed: 16.02.2026).
3. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций*. М.: МГУ. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001199115> (дата обращения: 16.02.2026).
Vasilyuk, F.E. (1984). *Psychology of experience: analysis of overcoming critical situations*. M.: Publishing house of Moscow University. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001199115> (viewed: 16.02.2026).
4. Зеер, Э.Ф. (2003). *Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. — 2-е изд., перераб. и доп.* М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001842839> (дата обращения: 16.02.2026).
Zeer E.F. (2003). *Psychology of Professions: A Textbook for University Students. 2nd ed., revised and enlarged*. Moscow: Academic Project; Yekaterinburg: Business Book. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001842839> (viewed: 16.02.2026).
5. Каплан, Г.И., Сэддок, Б.Дж. (1994). *Клиническая психиатрия*. В 2 т.: Т. 2. Пер. с англ. М.: Медицина. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001689981> (дата обращения: 16.02.2026).
Kaplan, H.I., Sadock, B.J. (1994). *Clinical Psychiatry*. In 2 vols.: Vol. 2. Trans. from Eng. Moscow: Meditsina. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001689981> (viewed: 16.02.2026).

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

6. Кобзева, Н.И. (2011). Социально-психологический портрет современного студента. *Современные исследования социальных проблем*, (4), 48—57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17309371> (дата обращения: 16.02.2026).
Kobzeva, N.I. (2011). Social and psychological portrait of a modern student. *Modern studies of social problems*, (4), 48—57. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17309371> (viewed: 16.02.2026).
7. Крюкова, Т.Л. (2010). *Психология совладающего поведения в разные периоды жизни*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004948678> (дата обращения: 16.02.2026).
Kryukova T.L. (2010). *Psychology of coping behavior in different periods of life*. Kostroma: KSU im. N.A. Nekrasov. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004948678> (viewed: 16.02.2026).
8. Магомед-Эминов, М.Ш. (1996). Личность и экстремальная жизненная ситуация. *Вестник Московского университета*, (4), 47—61. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004083501> (дата обращения: 16.02.2026).
Magomed-Eminov, M.Sh. (1996). Personality and an Extreme Life Situation. *Moscow University Bulletin*, (4), 47—61. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004083501> (viewed: 16.02.2026).
9. Мухина, В.С. (2017). *Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты)*. 5-е изд., испр. и доп. М.: Национальный книжный центр. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009993184> (дата обращения: 18.02.2026).
Mukhina, V.S. (2017). *Personality: Myths and Reality (Alternative view. Systems approach. Innovative aspects)*. 5th corr. and enl. ed. Moscow: National Book Center. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01009993184> (viewed: 18.02.2026).
10. Осухова, Н.Г. (2005). *Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях*. М.: Академия. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005574360> (дата обращения: 18.02.2026).
Osukhova, N.G. (2005). *Psychological assistance in difficult and extreme situations*. M.: Academy. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005574360> (viewed: 18.02.2026).
11. Роджерс, К. (2006). *Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы*. Пер. с англ. М.: Психотерапия. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002953849> (дата обращения: 18.02.2026).
Rogers, K. (2006). *Counseling and Psychotherapy*. Moscow: Psikhoterapiya. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002953849> (viewed: 18.02.2026).
12. Ромек, В.Г., Конторович, В.А., Крукович, Е.И. (2004). *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. СПб.: Речь. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003183305> (дата обращения: 18.02.2026).
Romek, V.G., Kontorovich, V.A., Krukovich, E.I. (2004). *Psychological assistance in crisis*

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

situations. St. Petersburg: Rech. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/record/01003183305>
(viewed: 18.02.2026).

13. Сахарова, Т.Н., Цветкова, Н.А. (2024). Инновационные подходы к образованию и воспитанию детей поколений Z и α в контексте особенностей их психологических характеристик. *Педагогика и психология образования*, (1), 205—223. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2024-1-205-223>
Sakharova, T.N., Tsvetkova, N.A. (2024). Innovative approaches to education and upbringing of children of generations Z and α in the context of the peculiarities of their psychological characteristics. *Pedagogy and Psychology of Education*, (1), 205—223. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2024-1-205-223>
14. Сорокоумова, Е.С., Катанова, В.Г. (2015). Особенности личностного развития студентов в высшей школе. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 17(1), 662—665. URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/02/28-31.pdf> (дата обращения: 18.02.2026).
Sorokoumova, E.S., Katanova, V.G. (2015). Features of personal development of students in higher education. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 17(1), 662—665. (In Russ.). URL: <https://psy-teaching.ru/files/vypuski/02/28-31.pdf> (viewed: 18.02.2026).
15. Холмогорова, А.Б., Гаранян, Н.Г. (1999). Культура, эмоции и психическое здоровье. *Вопросы психологии*, (2), 61—74. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/periodica/vp021999/vp021999.html> (дата обращения: 18.02.2026).
Kholmogorova, A.B., Garanyan, N.G. (1999). Culture, emotions and mental health. *Questions of psychology*, (2), 61—74. (In Russ.). URL: <https://psychlib.ru/mgppu/periodica/vp021999/vp021999.html> (viewed: 18.02.2026).
16. Цветкова, Н.А. (2018). Применение идей научной школы В. С. Мухиной в психологическом консультировании. *Развитие личности*, (1), 154—158. URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_7359.pdf (дата обращения: 18.02.2026).
Tsvetkova, N.A. (2018). Application of the ideas of the scientific school of V.S. Mukhina in psychological counseling. *Development of personality*, (1), 154—158. (In Russ.). URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_7359.pdf (viewed: 18.02.2026).
17. Эллис, А., Драйден, У. (2002). *Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии*. СПб.: Речь. URL: <https://search.rsl.ru/record/01000973867> (дата обращения: 18.02.2026).
Ellis, A., Dryden, W. (2002). *The Practice of Rational-Emotive Behavior Therapy*. St. Petersburg: Rech. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/record/01000973867> (viewed: 18.02.2026).
18. Эрикссон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. Пер. с англ. М.: Прогресс. URL: <https://search.rsl.ru/record/01001740807> (дата обращения: 18.02.2026).

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

Erikson, E. (1996). *Identity: Youth and Crisis*. Trans. from Eng. Moscow: Progress. (In Russ.).
URL: <https://search.rsl.ru/record/01001740807> (viewed: 18.02.2026).

Информация об авторах

Татьяна Николаевна Сахарова, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии развития личности имени академика РАО В.С. Мухиной, Институт педагогики и психологии, директор Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-4812>, e-mail: tn.sakharova@mpgu.su

Наталья Афанасьевна Цветкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности имени академика РАО В.С. Мухиной, Институт педагогики и психологии, руководитель Психологической службы, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2750-835X>, e-mail: n.a.tsvetkova@mpgu.su

Information about the authors

Tatyana N. Sakharova, Candidate of Science (Psychology), Professor, Department of Psychology of Personality Development named after Academician of the Russian Academy of Education V.S. Mukhina, Institute of Pedagogy and Psychology, Head of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-4812>, e-mail: tn.sakharova@mpgu.su

Natalia A. Tsvetkova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Personality Development named after Academician of the Russian Academy of Education V.S. Mukhina, Head of the Psychological Service, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2750-835X>, e-mail: n.a.tsvetkova@mpgu.su

Вклад авторов

Сахарова Т.Н. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Цветкова Н.А. — планирование исследования; сбор и анализ данных; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Tatyana N. Sakharova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Сахарова Т.Н., Цветкова Н.А. (2026)
Особенности оказания психологической помощи
обучающимся специалистами психологической службы
вуза (на примере Психологической службы МПГУ)
Вестник практической психологии образования, 23(2), 31—
46.

Sakharova T.N., Tsvetkova N.A. (2026)
Features of providing psychological assistance
to students by university psychological service
(based on the Psychological Service of the MPGU)
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 31—46.

Natalia A. Tsvetkova — planning of the research; data collection and analysis; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами.

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants.

Поступила в редакцию 16.03.2026
Поступила после рецензирования 09.04.2026
Принята к публикации 09.04.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2025.03.16
Revised 2025.04.09
Accepted 2025.04.09
Published 2025.06.30

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-
RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION**

Научная статья | Original paper

**Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их
нормотипичных сверстников в условиях посттравматической
ситуации на новых российских территориях**

Д.А. Карпова¹, А.М. Федосеева^{1, 2}✉, Сафин Т.Ф.³

¹ Институт коррекционной педагогики, Москва, Российская Федерация

² Научно-технологический университет «Сириус», Сочи, Российская Федерация

³ Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение Первых», Москва, Российская Федерация

✉ fedosceva@ikp.email

Резюме

Контекст и актуальность. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся и их семей на воссоединенных российских территориях, особенно в населенных пунктах, расположенных вблизи линии боевого соприкосновения, становится ключевым фактором профилактики вторичных нарушений и социальной дезадаптации. Необходим комплексный анализ состояния существующей системы психолого-педагогической поддержки, выявление специфических рисков для развития детей (в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) и разработка адресных мер по восстановлению психологического благополучия и социально-педагогической интеграции в новом образовательном пространстве. **Цель.** Выявить ключевые задачи («мишени») психолого-педагогического сопровождения семей, проживающих на территориях воссоединенных субъектов (в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения), которые предупреждают риски возникновения социальной дезадаптации. **Гипотеза.** Ключевые задачи («мишени») психолого-педагогического сопровождения семей, проживающих в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения, не ограничиваются преодолением дефицитов образовательной среды, а имеют комплексную структуру, в которой ведущую роль играют специфические нарушения детско-родительских отношений, выступающие скрытыми факторами риска социальной дезадаптации. **Методы**

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

и материалы. В исследовании приняли участие родители (законные представители) детей от 4 до 17 лет — 87 человек, возраст от 30 до 68 лет ($M = 43,6$; $SD = 8,77$), 72,4% женщин. Проведено полуструктурированное интервью и опрос (авторская анкета). Для обработки данных использовался интерпретативный тематический анализ (Braun, Clarke, 2023); частотный анализ и 95% доверительные интервалы (формула Вальда). **Результаты.** У большей части родителей отмечается эмоциональная отстраненность, отягощенная сниженным уровнем информированности и понимания потребностей своего ребенка, а также выраженный запрос на разные формы сопровождения у родителей при отсутствии собственной инициативы. Отмечены жалобы на выраженные учебно-воспитательные дефициты у детей всех возрастных групп, обусловленные невозможностью систематически посещать образовательные учреждения, а также на дефицит или фактическое отсутствие коррекционно-развивающего обучения. Тематический анализ позволил выделить семь ключевых «мишеней»; наиболее распространенной оказалась эмоциональная «замороженность» родителей (93,1%; 95% ДИ: 85,4—97,2). **Выводы.** Ключевые задачи («мишени») психолого-педагогического сопровождения семей, проживающих в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения: системное отсутствие непрерывного образовательного процесса у детей и подростков; недоступность дистанционной консультативной помощи при возникновении запроса на поддержку; неспособность родителей дифференцировать проявления посттравматического стрессового расстройства и асоциального поведения как следствия травмы; чрезмерно высокая потребность в совместности (симбиотическая тревога) у детей и родителей при параллельной эмоциональной отстраненности; фактическое исключение из образования детей с ОВЗ и инвалидностью; эмоциональная «замороженность» родителей, препятствующая оказанию ребенку психологической поддержки.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, сопровождение семей, территории, вовлеченные в последствия боевых действий, травматический опыт, посттравматическая ситуация, эмоциональная саморегуляция, дети с ограниченными возможностями здоровья, зона боевых действий, специальная военная операция (СВО)

Финансирование. Исследование проводилось при поддержке Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в организации сбора данных для исследования Общероссийское общественно-государственное движения детей и молодежи «Движение Первых».

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karpova D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

Для цитирования: Карпова, Д.А., Федосеева, А.М., Сафин, Т.Ф. (2026). Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников в условиях посттравматической ситуации на новых российских территориях. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 47—70. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230203>

Psychological and pedagogical support for children with disabilities and their normotypic peers in a post-traumatic situation in new Russian territories

D.A. Karpova¹, A.M. Fedoseeva^{1,2} ✉, T.F. Safin³

¹ Institute of Correctional Pedagogy, Moscow, Russian Federation

² Sirius University of Science and Technology, Sochi, Russian Federation

³ All-Russian Public-State Movement for Children and Youth “Movement of the First”, Moscow, Russian Federation

✉ fedoseeva@ikp.email

Abstract

Context and relevance. The organization of psychological and pedagogical support for students and their families in the reunified Russian territories, especially in settlements located near the line of contact, is becoming a key factor in the prevention of secondary disorders and social maladaptation. It is necessary to conduct a comprehensive analysis of the current system of psychological and pedagogical support, identify specific risks to the development of children (including those with disabilities) and develop targeted measures to restore psychological well-being and socio-pedagogical integration in the new educational space. **Objective.** To identify the key tasks (“targets”) of psychological and pedagogical support for families living in the territories of reunified subjects (in the immediate vicinity of the line of combat contact) that prevent the risks of social maladaptation. **Hypothesis.** The key tasks (“targets”) of psychological and pedagogical support for families living in close proximity to the line of combat contact are not limited to overcoming the deficits of the educational environment, but have a complex structure in which specific violations of child-parent relations play a leading role, acting as hidden risk factors for social maladaptation. **Methods and materials.** The study involved parents (legal representatives) of children from 4 to 17 years old — 87 people, aged from 30 to 68 years ($M = 43.6$; $SD = 8.77$), 72.4% of women. A semi-structured interview and survey (author’s questionnaire) were conducted. Interpretative thematic analysis (Braun and Clarke, 2023); frequency analysis and 95% confidence intervals (Wald’s formula) were used to process the data. **Results.** Most parents have emotional detachment, burdened by a reduced level of awareness and understanding of their child’s needs, as well as an expressed request for various forms of parental support in the absence of their own initiative. There are complaints about pronounced

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

educational deficits in children of all age groups, due to the inability to systematically attend educational institutions, as well as the lack or actual absence of correctional and developmental education. The thematic analysis allowed us to identify seven key “targets”; the most common was the emotional “freezing” of parents (93.1%; 95% CI: 85.4—97.2). **Conclusions.** Key tasks (“targets”) of psychological and pedagogical support for families living in close proximity to the line of combat contact: systemic lack of continuous educational process in children and adolescents; unavailability of remote counseling when support is requested; inability of parents to differentiate between manifestations of PTSD and antisocial behavior as a result of trauma; excessive need for teamwork (symbiotic anxiety) in children and parents with parallel emotional detachment; de facto exclusion of children with disabilities from education; emotional “freezing” of parents, preventing the provision of psychological support to the child.

Keywords: psychological and pedagogical support, family support, areas affected by the consequences of hostilities, traumatic experience, post-traumatic situation, emotional self-regulation, children with disabilities (special needs children), combat zone, Special Military Operation (SMO)

Funding. The study was conducted with the support of the All-Russian Public-State Movement for Children and Youth “Movement of the First”.

Acknowledgements. The authors thank the All-Russian Public-State Movement for Children and Youth “Movement of the First” for their assistance in organizing the data collection for the study.

For citation: Karpova, D.A., Fedoseeva, A.M., Safin, T.F. (2026). Psychological and pedagogical support for children with disabilities and their normotypic peers in a post-traumatic situation in new Russian territories. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 47—70. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230203>

Введение

В современной социально-политической ситуации системное психолого-педагогическое сопровождение семей, проживающих в зоне боевых действий или в непосредственной близости от линии фронта, требует принципиально новых подходов. Существующая поддержка (на уровне государственного сопровождения, инициатив социально ориентированных некоммерческих организаций, волонтеров) носит преимущественно гуманитарный характер и направлена на решение базовых задач выживания мирного населения. Однако по мере стабилизации обстановки на первый план выходят потребности в возвращении психологического благополучия, качественном образовании детей и регулярной медицинской помощи.

Жизнь людей в прифронтовой зоне сопряжена с серьезными ограничениями, обусловленными требованиями безопасности: затруднено свободное перемещение по населенным пунктам, почти полностью отсутствует интернет и сотовая связь, ограничены

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

поставки товаров и доступ к услугам, возникают сложности с получением системной медицинской и реабилитационной помощи. Система образования также сталкивается с рядом внешних ограничивающих условий: действуют ограничения по одновременному нахождению групп лиц на территориях социальных объектов, а также по продолжительности посещения детьми образовательных организаций, что не позволяет ученикам получать образование в объеме, предусмотренном федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и федеральными образовательными программами (ФОП). Нехватка специалистов (психологов, логопедов, дефектологов), которые могут оказать психолого-педагогическую помощь, трудности в организации детского отдыха и оздоровления — все это усугубляет ситуацию. Совокупность этих факторов формирует устойчивый угнетающий фон, препятствует удовлетворению базовых потребностей населения и несет риски вторичной психологической травматизации, роста социальной напряженности.

В этих условиях создание эффективной системы психолого-педагогической поддержки семьи становится ключевым фактором профилактики вторичных нарушений, социальной дезадаптации детей и подростков. Необходимо сопровождение, направленное на восполнение образовательных пробелов у детей, минимизацию последствий травматического опыта для всех участников образовательного процесса и оказание адресной психологической помощи семье. При этом такая модель должна быть адаптирована к условиям ограниченной мобильности и дефицита профильных специалистов.

Вследствие вынужденных ограничений в функционировании системы образования возрастает роль родителей в обеспечении качества обучения и воспитания. В связи с этим дополнительного изучения требуют готовность родителей к включению в образовательные процессы, характер родительских ожиданий и наличие личностных ресурсов (жизнестойкость, резильентность и пр.). Особую актуальность приобретает задача анализа сложившейся системы организации психолого-педагогической помощи семье в образовании. Необходимо выявить специфические риски для детей с нормотипичным развитием, а также возможные ресурсы создания специальных условий для учеников с особыми образовательными потребностями (Коробейников, Бабкина, 2021). Комплексное изучение данных аспектов позволит не только диагностировать реальный запрос семьи на сопровождение, но и обосновать необходимость перехода от разрозненных мер поддержки к системной, адресной модели психолого-педагогического взаимодействия.

В международных исследованиях детей и подростков, оказавшихся в зоне боевых действий, выделены негативные последствия такой ситуации: хроническое посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), тревожно-депрессивные расстройства, нарушения социальной адаптации, эмоциональные нарушения, аддиктивное поведение (Ульянина и др., 2024; Carpinello, 2023). Выявлены характерные как адаптивные, так и дезадаптивные реакции: наиболее часто встречающиеся стратегии совладания — избегание и социальное отвлечение (Тарабрина, Хажуев, 2015). Отмечается, что травматический опыт, полученный детьми и подростками, серьезно сказывается на их образовательных результатах: возникают вторичные нарушения (когнитивные, речевые, поведенческие),

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

разрушаются механизмы социальной адаптации — возникают сложности в коммуникации, снижается учебная мотивация (Кочетова, Климакова, Емельянова, 2025; Ульянина и др., 2025a; Malvaso et al., 2022; Maynard et al., 2019).

Исследований психологического состояния детей и подростков с нарушенным развитием, оказавшихся в зоне боевых действий, практически не встречается. В исследовании детей с сенсорными нарушениями и аутизмом делается вывод о том, что дети и подростки показывают схожий уровень распространенности ПТСР; негативно влияющими факторами оказываются отсутствие в семье отца и дошкольный возраст (Shaar, 2013).

Исследования влияния травматического опыта на развитие детей и подростков показывают значимость социального окружения и детско-родительских отношений как мощного буфера, защищающего психику ребенка (Ульянина и др., 2025a; Alqahtani et al., 2024; Sleijpen et al., 2016; Veronese et al., 2023). В систематических зарубежных обзорах приводятся доказательства того, что эффективная помощь при психологических травмах должна быть направлена не только на облегчение симптомов, но и на реализацию комплексного, устойчивого, учитывающего культурные особенности подхода, в рамках которого приоритет отдается наращиванию потенциала местного родительского сообщества и интеграции в более широкие системы поддержки (Asgari, 2025). Отмечается необходимость разработки междисциплинарной программы медицинской и педагогической поддержки для обучения учителей и родителей соответствующим рекомендациям (Alqahtani et al., 2024). Делается акцент на том, что воспитательные практики играют решающую роль в психологическом благополучии детей в условиях боевых действий, выступая как фактором риска, так и защитным фактором (Catani, 2018).

Семья должна являться ключевым субъектом психолого-педагогического сопровождения в ситуации, сложившейся на территориях воссоединенных субъектов РФ; необходимы модели психолого-педагогического сопровождения со специфическими программами поддержки, сфокусированными как на детском, так и родительском травматическом опыте (Ульянина и др., 2025б). Роль семьи как среды формирования психологических ресурсов совладания со стрессом и травматическим опытом изучалась в контексте жизнестойкости и резильентности родителей (Махнач, 2024; Ульянина и др., 2025б) и формирования «окна толерантности» к стрессовому воздействию (Ogden, Fisher, 2015); а теплота родителей рассматривалась как защитный фактор, позволяющий детям переживать травмирующий опыт без ухудшения психического здоровья (Zhang et al., 2020). Переживание травматического опыта родителем также влияет на последующее развитие ребенка — трудности в отношениях привязанности, снижение материнской чувствительности, тревожность и негативные установки матери, гиперопека, непринятие или эмоциональная недоступность родителей усугубляют травматические последствия в развитии детей (Кочетова, Климакова, Емельянова, 2025).

О необходимости специального психолого-педагогического сопровождения семьи с травматическим опытом говорится во всех публикациях, посвященных детскому травматическому опыту, но чаще всего в качестве такой поддержки рассматривается психотерапевтическая работа психолога с ребенком — изучаются выбранная специалистом

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

модель интервенции, использование информационных технологий, привлечение к работе социальных работников и волонтеров, имеющих подготовку в области кризисной психологии и педагогики (Захарова, Милехина, 2020; Ульянина и др., 2024). На наш взгляд, необходимо определение ключевых принципов, первоочередных задач и далее технологий сопровождения семьи прифронтовых территорий в ситуации переживания посттравматического опыта, а также подготовки педагогов и тьюторов, готовых оказывать поддержку не только ребенку, но и родителям; и не только психологическую, но и педагогическую, дефектологическую (Федосеева, Бабкина, Макарова, 2024). Исследований в таких направлениях на данный момент недостаточно, что и обусловило актуальность настоящего исследования.

Цель исследования — выявление ключевых задач («мишеней») психолого-педагогического сопровождения семей, проживающих на территориях воссоединенных субъектов (в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения), которые предупреждают риски возникновения социальной дезадаптации. Это позволит в дальнейшем разрабатывать модели психолого-педагогического сопровождения семьи обучающихся, проживающих в прифронтовых территориях. Была сформулирована следующая **гипотеза**: ключевые задачи («мишени») психолого-педагогического сопровождения семей, проживающих в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения, не ограничиваются преодолением дефицитов образовательной среды, а имеют комплексную структуру, в которой ведущую роль играют специфические нарушения детско-родительских отношений, выступающие скрытыми факторами риска социальной дезадаптации.

Материалы и методы

Выборка. Исследование было проведено в период с 25 по 28 октября 2025 года в рамках системной поддержки городов Лисичанск и Рубежное по инициативе представителей Республики Татарстан как шефствующего субъекта, осуществляющего мероприятия по восстановлению и поддержке указанных территорий, и организации «Движение первых». Площадкой для проведения исследовательского проекта выступило Государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Лисичанская центральная городская многопрофильная больница» Луганской Народной Республики. Субъектом исследования стали родители (законные представители) детей от 4 до 17 лет — 87 человек, возраст от 30 до 68 лет ($M = 43,6$; $SD = 8,77$), 72,4% женщин. Такое количество испытуемых было обусловлено двумя факторами: количеством обратившихся за консультацией жителей и достаточностью данных для насыщения качественного исследования. Из выборки были исключены родители, которые фактически проживали в других регионах Российской Федерации.

Организация сбора данных. Для достижения цели был использован смешанный дизайн исследования: качественные методы сбора и анализа данных — *полуструктурированное интервью* и тематический анализ данных (Braun, Clarke, 2023); количественный метод — *опросник удовлетворенности консультацией*, разработанный авторами исследования. Продуктивность применения дизайна, опирающегося на опрос значимых взрослых,

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karpova D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

родителей (законных представителей) и педагогов, работающих с детьми и подростками, при проведении оценки психологических последствий пережитого травматического опыта подтвержден в других исследованиях (Ульянина, Никифорова, Александрова, 2025).

Изначально участники исследования приглашались через педагогов и врачей, работающих в центральной городской больнице; родителям предлагали принять участие в исследовании в форме консультации — профилактического осмотра, в котором помимо психолога и дефектолога принимали участие детские врачи. Затем был использован метод «снежного кома», при котором участники сами приглашают других родителей (аудитория, которая никогда не обращалась за психолого-педагогическими консультациями). Данный метод сбора выборки оправдан необходимостью привлечь к участию труднодоступную группу населения (Kerbage et al., 2024).

На встречу для проведения интервью и опроса приглашались родители совместно с детьми. Перед проведением интервью дети старше 10 лет и родители детей младше 10 лет в присутствии психолога выполняли проективную методику «Человек под дождем»¹, которая выступала основой для обсуждения в ходе интервью эмоционального состояния ребенка и потребности семьи в психолого-педагогической поддержке; аудио-записи интервью транскрибировались для последующей обработки. Интервью проводилось совместно педагогом-дефектологом и психологом (авторами статьи). После проведения интервью родители отвечали на вопросы анкеты, которая предъявлялась в виде устного опроса; результаты вносились в предварительно подготовленные бланки. Помещение было оборудовано игровой зоной, в которой детям младше 10 лет предоставлялась возможность свободной активности.

Методы сбора данных. Цель *полуструктурированного интервью* состояла в выявлении ключевых задач («мишеней») психолого-педагогического сопровождения семей, проживающих в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения. Оно было разработано на основе требований нормативных документов о психолого-педагогическом сопровождении обучающихся, определении их индивидуального образовательного маршрута и особенностей детско-родительских отношений, в частности в ситуации посттравматического опыта (Захарова, Милехина, 2020; Коробейников, Бабкина, 2021; Кочетова, Климакова, Емельянова 2025; Ульянина и др., 2025б; Харламенкова и др., 2022). Вопросы формулировались таким образом, чтобы углубиться в темы, ранее обозначенные в литературе и нормативных образовательных документах. В ходе интервью при переходе к группе вопросов, связанных с детско-родительскими отношениями и возможным травматическим опытом, интервьюер предлагал вместе обратиться к рисункам, обсудить их содержание. После каждого интервью вносились уточнения, чтобы повысить точность формулировок. В завершение специалисты отвечали на вопросы родителей об особенностях эмоционального состояния и психического развития их детей, давали рекомендации. Продолжительность интервью с каждым участником составляла 30—40 минут.

¹ Результаты методики «Человек под дождем» будут представлены в другой статье. В данных результатах методика использовалась для установления контакта в ходе интервью.

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karpova D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

Группы задаваемых вопросов:

1. Статус ребенка и уровень диагностических подходов (есть ли у ребенка установленная медико-социальной экспертизой инвалидность; обращалась ли семья за консультацией в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) (центральную или территориальную); определена ли для обучения ребенка адаптированная образовательная программа).
2. Образовательный маршрут (по какой образовательной программе обучается ребенок; в каком объеме посещает образовательное учреждение; с какими трудностями и ограничениями сталкивается семья; субъективная оценка успешности ребенка и уровня освоения образовательной программы (академический компонент и жизненные компетенции)).
3. Специфические особенности психолого-педагогического сопровождения (получает ли ребенок занятия с психологом, логопедом, дефектологом, другими специалистами; если да, то по чьей инициативе; нуждается ли ребенок, по мнению родителей, в дополнительной психолого-педагогической поддержке (в какой форме, с какими специалистами)).
4. Особенности семейного воспитания (есть ли у семьи официальные рекомендации специалистов по организации занятий дома / домашнего обучения / совместной деятельности, полученные по результатам диагностики или от педагогического консилиума / педагогов образовательной организации; занимаются ли родители дома с детьми самостоятельно, выполняют ли рекомендации специалистов, помогают ли в вопросах освоения программы).
5. Родительская осведомленность и запрос (отношение к пережитому травматическому опыту; понимание процессов, механизмов и последствий для себя и для ребенка; готовность к сотрудничеству, саморазвитию и обучению; ожидания в части психолого-педагогического сопровождения; требования, предъявляемые к образовательной системе, кадровому обеспечению, формам организации обучения и сопровождения, воспитательным мероприятиям; субъективная оценка рисков для ребенка и для себя).

В рамках *опроса* было сформулировано три закрытых вопроса, проясняющих удовлетворенность родителями полученной консультацией, а также уточняющих предпочитаемые формы психолого-педагогической поддержки детей и родительского сообщества, которые хотелось бы получать в будущем. Валидизация анкеты не проводилась.

Вопросы анкеты:

1. Как изменилось Ваше настроение после консультации?
 - «Я испытал(а) облегчение»;
 - «Состояние не изменилось».
2. Какие формы поддержки в дальнейшем Вы бы хотели получать для вашего ребенка?
 - «Медицинские услуги»;
 - «Качественное образование»;

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
 Психолого-педагогическое сопровождение детей
 с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
 в условиях посттравматической ситуации
 на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 47—70.

Karpova D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
 Psychological and pedagogical support for children
 with disabilities and their normotypic peers
 in a post-traumatic situation
 in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 47—70.

- «Психологическая поддержка»;
 - «Логопедическая помощь»;
 - «Хотелось иметь возможность получения всего спектра услуг (Комплексное сопровождение)»;
 - «Не нуждаюсь».
3. Какие приоритетные меры поддержки Вы бы хотели получать для себя как родителей (законных представителей) в дальнейшем?
- «Комплексное сопровождение»;
 - «Обеспечение доступа к информации об условиях развития ребенка»;
 - «Медицинская помощь»;
 - «Психологическая поддержка»;
 - «Не нуждаюсь».

Методы обработки и интерпретации данных. Для выявления ключевых феноменов (паттернов) и тем был использован метод *интерпретативного тематического анализа* (Braun, Clarke, 2023). Такой подход позволил получить валидные выводы, а также обеспечить тщательный и систематический анализ проблемных «мишеней» и тем, что повысило глубину и методологическую строгость нашего исследования. При представлении результатов мы решили дать общее представление о частотности тем, признавая при этом, что количественные результаты качественных исследований следует интерпретировать с осторожностью и они не всегда имеют смысл.

Также использовались следующие *статистические методы*: частотный анализ; расчет доверительных интервалов по формуле Вальда (Wald interval) в рамках нормального приближения с поправкой на непрерывность. Для кодирования и обработки данных использовались программные пакеты MAXQDA (2020) и Jamovi (2.6.19).

Результаты

Темы, выявленные в ходе тематического анализа, и их частота представлены в табл., в которой в том числе приведены примеры высказываний, относящихся к указанной теме.

Таблица / Table

**Темы, выделенные в ходе тематического анализа
 результатов интервью родителей (N = 87)
 Topics highlighted during the thematic analysis
 of the parent interview results (N = 87)**

Темы / Theme	N (%)	95% ДИ / 95% CI *	Иллюстративное высказывание / Illustrative quote
1. Ситуация фактического отсутствия систематического	57 (65,5)	54,8—75,0	«Ходим в школу сдать домашнее задание, получить новое и сразу»

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
 Психолого-педагогическое сопровождение детей
 с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
 в условиях посттравматической ситуации
 на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
 Psychological and pedagogical support for children
 with disabilities and their normotypic peers
 in a post-traumatic situation
 in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 47—70.

Темы / Theme	N (%)	95% ДИ / 95% CI *	Иллюстративное высказывание / Illustrative quote
образовательного процесса у детей и подростков / 1. The situation of the actual absence of a systematic educational process in children and adolescents			домой» / “We go to school to do our homework, get a new one and go straight home”
2. Невозможность получить дополнительную информационную и дистанционную консультационную помощь в ситуации возникновения запроса на психолого-педагогическую поддержку / 2. Inability to receive additional information and remote consulting assistance in case of a request for psychological and pedagogical support	41 (47,1)	36,8—57,6	«Интернет бывает час—два в день, не знаем, на каких ресурсах можно получить качественную информацию, как с ребенком заниматься» / “The Internet happens for an hour or two a day, we don't know on which resources you can get high quality information on how to engage with a child”
3. Тревога, связанная с проявлениями ПТСР у ребенка / 3. Anxiety related to the manifestations of PTSD in a child	15 (17,2)	10,5—26,4	«После того, как сидели в подвале под бомбежками, сын не может спать на спине — говорит, что ему кажется, что песок с потолка сыплется в глаза» / “After we sat in the basement under the bombing, my son can't sleep on his back — he says that it seems to him that sand from the ceiling is pouring into his eyes”
4. Неспособность за асоциальным поведением увидеть проявления психологической травматизации / 4. Inability to see the signs of psychological trauma behind antisocial behavior	18 (20,7)	13,4—30,4	«Подросток подговорила подружек обниматься и снимала это на камеру...» / “A teenager encouraged her friends to hug and filmed it on camera...”
5. Чрезмерно высокая потребность в совместности как у детей, так и у родителей /	25 (28,7)	19,9—39,3	«Моя внучка отказывается ехать в другой город учиться, очень не хочет расставаться с нами... Хотя

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
 Психолого-педагогическое сопровождение детей
 с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
 в условиях посттравматической ситуации
 на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
 Psychological and pedagogical support for children
 with disabilities and their normotypic peers
 in a post-traumatic situation
 in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 47—70.

Темы / Theme	N (%)	95% ДИ / 95% CI *	Иллюстративное высказывание / Illustrative quote
5. There is an excessively high need for teamwork among both children and parents			у нее там уже учится сестра» / “My granddaughter refuses to go to another city to study, she really does not want to leave us... Although her sister is already studying there”
6. Фактическое исключение из системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с инвалидностью / 6. De facto exclusion of children with disabilities from the education system	10 (11,4)	6,3—19,5	«Мы не ходим в школу — трудно туда попасть, и там с ним никто не занимается, нет коррекционного педагога, логопеда...» / “We don’t go to school — it’s hard to get there, and no one studies with him there, there’s no correctional teacher, speech therapist...”
7. Эмоциональная «замороженность» и отстраненность родителей / 7. Emotional “freezing” and detachment of parents	81 (93,1)	85,4—97,2	«Я не знаю, о каких переживаниях моего сына вы спрашиваете...» / “I do not know what my son’s experiences are you asking about...”

* *Примечание:* 95% доверительные интервалы рассчитаны по формуле Вальда (Wald interval) (нормальное приближение) с поправкой на непрерывность.

* *Note:* 95% confidence intervals are calculated using the Wald interval (normal approximation) formula, adjusted for continuity.

В результате проведенного полуструктурированного интервью были выделены ключевые «мишени» психолого-педагогического сопровождения семьи в посттравматической ситуации:

1. **Ситуация фактического отсутствия систематического образовательного процесса у детей и подростков.** Школьники посещают школу только для того, чтобы сдать домашнее задание, получить новое и вернуться домой: 65,5% родителей говорят о трудностях, связанных с необходимостью выполнять домашнее задание с ребенком и необходимостью контролировать его свободную активность большую часть дня. Родители детей дошкольного возраста отмечали невозможность посещения дошкольных учреждений по причине ограничений, связанных с текущей режимной ситуацией и вынужденными ограничениями. Данная ситуация не позволяет выйти на работу на полный день, создавая дополнительные экономические трудности семье.

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

2. **Невозможность получить дополнительную информационную и дистанционную консультационную помощь в ситуации возникновения запроса на психолого-педагогическую поддержку.** Родители (47,1%) говорят о том, что ситуация отсутствия устойчивого интернет-покрытия и ограничения доступа к информационным интернет-ресурсам не позволяет получить полноценную консультативную поддержку в случае возникновения трудностей. Несмотря на это, о необходимости работы консультативного кабинета упоминаний довольно мало. Несколько человек говорят о том, что обращаются за помощью к платным услугам логопеда, но о потребности в государственных формах поддержки родители не заявляют.
3. **Тревога, связанная с проявлениями посттравматического стрессового расстройства у ребенка.** Родителей беспокоят поведенческие проявления детей, которые они связывают с травматическим опытом, полученным во время активных боевых действий (17,2%). Например, папа мальчика 5 лет говорит о возникновении запинок в речи у ребенка после пережитого обстрела и длительного пребывания в подвале. Мама мальчика 6 лет рассказывает, что после пережитого опыта ребенок стал утешать младшую сестру с детским церебральным параличом, когда она плачет. Другая мама отмечает у сына проблемы со сном (не может уснуть) — ребенок жалуется, что не может спать на спине, потому что ему кажется, что «песок с потолка сыплется в глаза». Родителям трудно дифференцировать исходный травматический опыт, проявления ПТСР от трудных жизненных ситуаций, спровоцированных военными действиями, но напрямую с ними не связанных. Например, подросток с интенсивными проявлениями депрессивного состояния жаловался на миграцию близких друзей и невозможность поддерживать с ними отношения при отсутствии семейной поддержки (отстраненности родителей); социальный педагог тревожно настаивала на консультации подростка 15 лет — девушка, пережившая подрыв мины-лепестка во время прогулки по железнодорожным путям, демонстрировала осмысленное зрелое отношение к этой ситуации.
4. **Неспособность за асоциальным поведением увидеть проявления психологической травматизации.** Родители и законные представители жаловались на асоциальное поведение подростков, не воспринимая это как симптомы не пережитого травматического опыта (20,7%). Например, социальный педагог жаловалась на девиантное поведение подростка, которое оказалось следствием травмы сексуального насилия (вследствие вынужденного проживания в одном помещении со взрослыми, находящимися в психотическом состоянии).
5. **Чрезмерно высокая потребность в совместности как у детей, так и у родителей.** Родители жаловались на нежелание старших подростков уезжать учиться в другие города, их высокий уровень тревоги в связи с этим (28,7%). С другой стороны, родители демонстрировали тревожную сдержанность, *невозможность сопереживать* сложным эмоциональным состояниям своих детей, часто обесценивая сложность этого состояния.
6. **Фактическое исключение из системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью.** Родители детей данной группы (11,4%)

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karpova D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

говорили о невозможности освоения адаптированных образовательных программ, отсутствии коррекционно-развивающей работы, рекомендованной ПМПК.

7. **Эмоциональная «замороженность» и отстраненность родителей** — отказ от переживания чувств (93,1%). Родители спокойно отстраненно, тревожно или агрессивно отстраненно (2 случая из 87) реагируют на вопросы об особенностях психического развития ребенка, не вовлекаясь в совместный анализ ситуации и продумывания необходимых действий для изменения ситуации, получения необходимой психолого-педагогической поддержки. Данная ситуация вызывает серьезные опасения, так как указывает на неспособность родителей оказывать родительскую эмоциональную поддержку, что приводит к высокому уровню напряженности и тревоги у детей, снижает адаптивные возможности детей по осмыслению трудных жизненных ситуаций.

Согласно ответам родителей на вопрос опросника, связанный с удовлетворенностью полученной консультацией, 67,3% респондентов «испытали облегчение» после общения со специалистами; выраженная негативная оценка отсутствовала.

Результаты ответов на вопрос о необходимых мерах поддержки детей представлены на рис. 1. Следует отметить, что сравнительно высокий процент родителей выбрали только «качественное образование» (24,1%). Можно предположить, что это говорит об остроте ситуации с доступностью образования в регионе, а также свидетельствует о недостаточном уровне осведомленности родителей о важности дефектологической и психологической поддержки ребенка с трудностями в развитии.

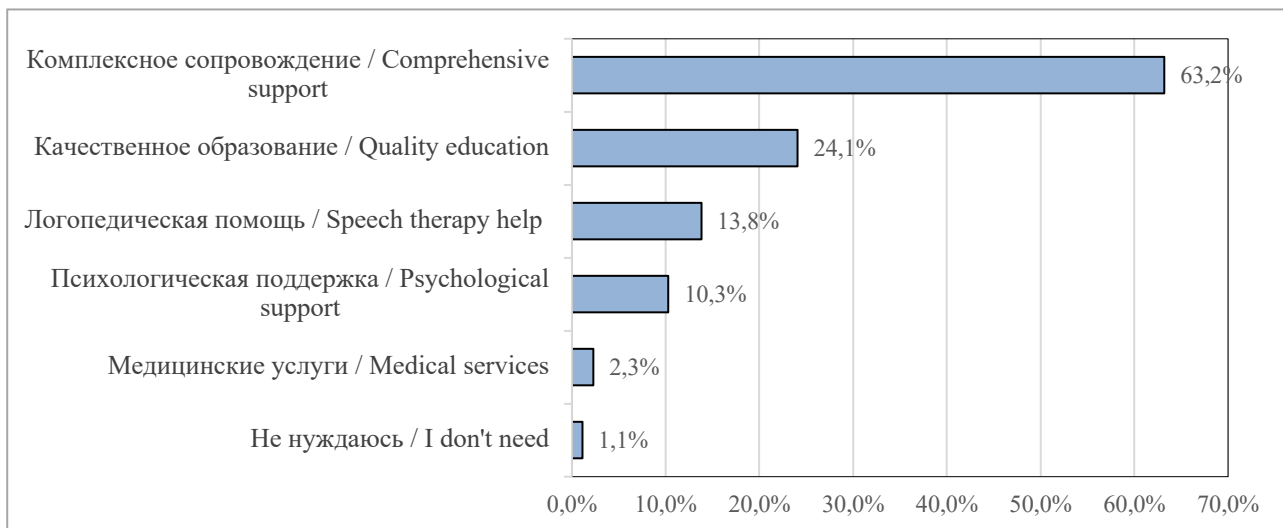


Рис. 1. Оценка родителями необходимости в мерах поддержки детей (N = 87)

Fig. 1. Parents' assessment of the need for child support measures (N = 87)

Среди форм поддержки родительского сообщества (рис. 2) приоритетным оказалось «комплексное сопровождение родителей: доступ к информации (родительское просвещение), медицинское и психологическое сопровождение» (65,5%). Кроме того, отвечающие отмечали

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karpova D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

необходимость «обеспечения доступа к информации об условиях развития ребенка (обучающие видео, лекции и т. д.)» (37,9%). Отчасти такой запрос может быть связан с недостаточной информированностью о ключевых и наиболее качественных информационных ресурсах, существующих в информационном пространстве Российской Федерации, с отсутствием информации о возможностях получения родителями консультативной помощи на этих ресурсах.

Доля родителей, которые считают, что «не нуждаются в каких-либо мерах поддержки», составила 5,7%; тех, кому необходимо оказание «медицинской помощи» — 3,4%. В психологической поддержке нуждается наименьшее количество родителей, которое составило 2,2%.

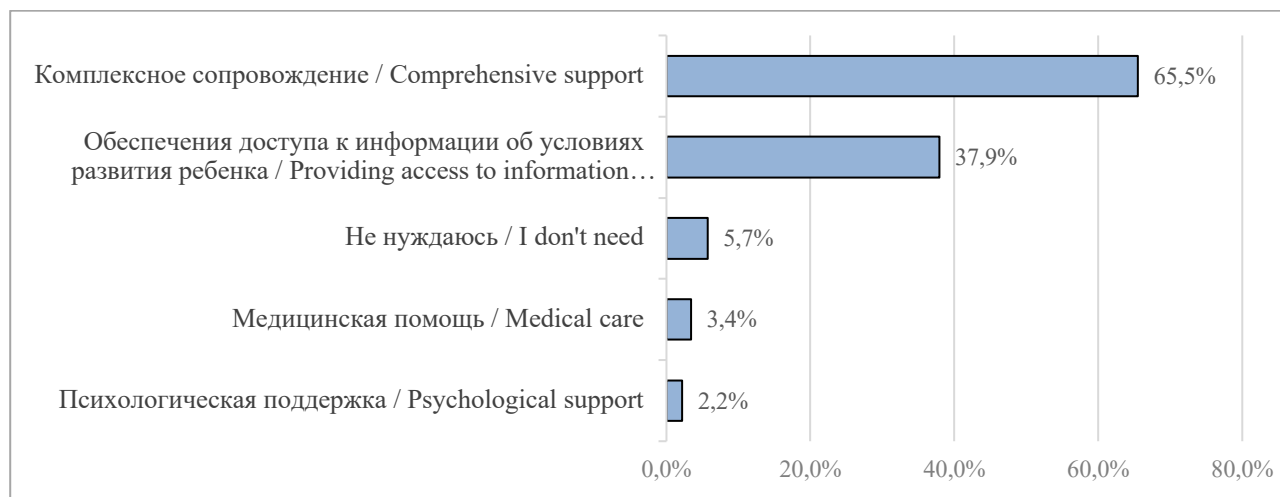


Рис. 2. Оценка родителями необходимости в разных формах поддержки родительского сообщества (N = 87)

Fig. 2. Parents' assessment of the need for various forms of parental community support (N=87)

Важно отметить, что каждому из родителей (законных представителей) в рамках консультативной беседы были переданы контакты специалиста для дальнейшего адресного сопровождения. Однако в течении месяца после встречи ни один из участников не связался со специалистами, не запросил дополнительной помощи или информации. Данный факт косвенно подтверждает сделанные в исследовании выводы и доказывает наличие высокой степени эмоциональной дистанцированности родителей, которая усугубляется низкой психолого-педагогической осведомленностью и трудностями в распознавании актуальных потребностей ребенка. Как правило, такие семьи не проявляют устойчивой вовлеченности в задачи развития своих детей, соглашаясь на предлагаемые формы поддержки без формулирования индивидуального запроса.

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

Обсуждение результатов

Безусловно, наибольшие опасения вызывает *ситуация фактического отсутствия образовательной системы* у детей и подростков, принявших участие в исследовании. В данном случае риски очевидны. Бездействие может привести к фатальным последствиям: в первую очередь, речь идет о формировании *устойчивой академической неуспеваемости*, поскольку нарушение последовательности усвоения учебного материала влечет за собой накопление пробелов в знаниях и, как следствие, снижение мотивации к обучению. Исключение ребенка из системы образования влечет за собой возникновение у него ряда *когнитивных трудностей*: ухудшаются память, внимание и речь, не развивается критическое мышление, не формируется навык системной обработки информации («умение учиться»).

Критическими являются *риски социального плана*. Образовательная организация вне зависимости от уровня (детский сад, школа, колледж, университет) представляет собой социальный институт, формирующий культурные эталоны, — оказавшись вне этой системы, дети лишаются возможности усвоения социальных норм и форм поведения. В этих условиях значительно повышаются риски асоциального поведения детей и вовлечения их в девиантные сообщества. Отсутствие систематической учебной и внеурочной нагрузки, контроля и авторитетных взрослых (педагог, наставник) повышает вероятность совершения правонарушений. Искажение процесса формирования социальной идентичности влечет за собой вторичную психологическую травматизацию, повышение тревожности и депрессивных состояний.

Еще одна острая проблема — это исключение ребенка с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью из системы образования. В данном случае речь идет в большей степени не о системе усвоения академических знаний, а об отсутствии системы коррекционно-развивающего обучения и возможности получения психолого-педагогического сопровождения. Данная проблема является непосредственной угрозой развитию ребенка и приводит к возникновению *вторичных нарушений* — последствия, которые возникают у детей с особыми образовательными потребностями вне системы образования и коррекционно-развивающего обучения (отсутствие устной речи, выраженная задержка психического развития, невозможность социальной интеграции и др.). Отсутствие систематических занятий со специалистами приводит к тому, что потенциальные возможности ребенка не реализуются. Наступает социальный и образовательный распад. Семья остается один на один с проблемой. Родители, не имея поддержки специалистов, выгорают. Можно с уверенностью утверждать, что исключение ребенка с ОВЗ из системы образования — это создание условий для его инвалидизации.

Как отмечалось ранее, эмоциональная отстраненность и невовлеченность родителей в жизнь детей является одним из наиболее мощных факторов риска для развития ребенка (особенно в подростковом возрасте) и может повлечь за собой серьезные последствия как в психологическом, так и в социальном плане (Alqahtani et al., 2024; Catani, 2018). В случаях, когда психологические трудности родителей не решены, они не способны помочь детям справиться с осмыслением сложного или травмирующего жизненного опыта, с эмоциональными реакциями. Образно говоря, у родителя происходит «заморозка чувств»; на

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

этом фоне уровень тревоги детей возрастает и контакт с реальностью искажается. В ситуации, когда чувства не пережиты, у подростка нарушается «контакт с внутренними чувствами», его чувствительность к контакту с другими людьми теряется. Если ребенок чувствует себя оставленным в опасности и не получает поддержки близкого взрослого, то у него усложняется рациональный способ анализа ситуации, и он становится в значительной степени подвержен негативному асоциальному влиянию другого человека.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить ключевые задачи («мишени») психолого-педагогического сопровождения семей, проживающих в непосредственной близости от линии боевого соприкосновения:

- системное отсутствие непрерывного образовательного процесса у детей и подростков;
- недоступность дистанционной консультативной помощи при возникновении запроса на поддержку;
- тревога, связанная с проявлениями ПТСР у ребенка;
- неспособность родителей за асоциальным поведением увидеть проявления психологической травматизации;
- чрезмерно высокая потребность в совместности (симбиотическая тревога) у детей и родителей при параллельной эмоциональной отстраненности;
- фактическое исключение из образования детей с ОВЗ и инвалидностью;
- эмоциональная «замороженность» родителей, препятствующая оказанию ребенку психологической поддержки.

Выдвинутая гипотеза о комплексной структуре этих мишеней, включающей в том числе специфические нарушения детско-родительских отношений, играющих ведущую роль и выступающих скрытыми факторами риска социальной дезадаптации, была подтверждена. Выделенные мишени взаимно усиливают друг друга. Например, эмоциональная отстраненность родителей блокирует их способность распознавать травматические реакции у детей, что, в свою очередь, закрепляет образовательные дефициты и повышает уязвимость подростков к девиантному влиянию. Таким образом, мишени являются не просто описательными категориями, а **факторами риска**, требующими адресного вмешательства.

Практические рекомендации. Опираясь на ранее приведенные данные и принимая во внимание текущее положение дел, становится очевидной необходимость развертывания на указанных территориях **специфической** системы комплексного сопровождения семей с детьми. Ее специфичность заключается в следующих аспектах:

1. *Просвещение и консультирование родителей по вопросам образования и развития детей.*
Необходимо:
 - разработать и распространить среди родителей учебные и методические комплекты (буклеты, рабочие тетради, памятки) по ключевым темам: (1) как распознать ПТСР и другие

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

последствия психологической травмы у ребенка; (2) приемы эмоциональной саморегуляции для родителей; (3) организация домашнего обучения при ограниченном доступе к интернету;

- создать при школах очные консультационные пункты (даже при частичном очном присутствии учеников) для родителей, где можно получить краткую консультацию по вопросам образования и развития ребенка без предварительной записи.

2. *Психологическая поддержка родителей (законных представителей, членов расширенной семьи) с целью восстановления их способности поддерживать детей в продуктивном совладании с травматическим опытом.* Необходимо:

- организовать разные формы просвещения и психологической поддержки родителей с фокусом на нормализацию переживаний, снижение чувства изоляции и восстановление эмоциональной вовлеченности и позитивного образа будущего. Ведущие — подготовленные психологи, прошедшие супервизию по работе с травмой;

- создать систему поддержки родителей (законных представителей) в вопросах их педагогической компетентности и родительской эффективности.

3. *Кадровое обеспечение.* Необходимо:

- устранить кадровые дефициты. Отдельного внимания требует вопрос готовности специалистов психолого-педагогического профиля вести профессиональную деятельность (особенно длительную и системную) на территориях, где обстановка может представлять угрозу для жизни и здоровья. В этой связи в части сопровождения профессионального сообщества целесообразно отдать предпочтение специалистам, постоянно проживающим на близлежащих территориях;

- организовать сессионную поддержку специалистов, когда выезды реализуются на систематической основе и предполагают чередование очной работы со специалистами и выполнение «самостоятельных заданий».

Внедрение данных рекомендаций позволит перейти от разрозненной гуманитарной помощи к системному психолого-педагогическому сопровождению, снижающему риски вторичной травматизации и социальной дезадаптации. Из-за разрушения инфраструктуры, массовой травматизации и быстрой интеграции территорий в правовое и социальное поле России, подход должен сочетать оперативность (работа на местах) с ресурсным обеспечением из федерального центра. Именно системная психологическая, педагогическая и информационная помощь родителю является фундаментальным условием продуктивности социализации и «продолжения в будущее» жизни следующего поколения.

Ограничения. Небольшой объем выборки снижает статистическую мощность исследования. В нее вошли семьи, где актуализирована потребность в получении психолого-педагогической консультации, при этом часть родителей оказалась мотивированной участвовать в исследовании после общения с другими родителями, уже прошедшими диагностику. Также есть риск социальной желательности ответов.

Выводы сделаны на основании интерпретации качественных методов сбора и анализа данных, что накладывает ограничения на статистическое обобщение и экстраполяцию результатов, ограничиваясь теоретическим переносом на схожие контексты. На результаты

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026) Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников в условиях посттравматической ситуации на новых российских территориях *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026) Psychological and pedagogical support for children with disabilities and their normotypic peers in a post-traumatic situation in new Russian territories *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 47—70.

исследования также могла повлиять актуальная военно-политическая обстановка, которая к настоящему моменту могла измениться.

Limitations. A small sample size reduces the statistical power of the study. It included families where the need for psychological and pedagogical counseling was actualized, while some parents were motivated to participate in the study after communicating with other parents who had already been diagnosed. There is also a risk of social desirability of responses.

The conclusions are based on the interpretation of qualitative methods of data collection and analysis, which imposes limitations on statistical generalization and extrapolation of the results, limited by theoretical transfer to similar contexts. The results of the study could also be influenced by the current military and political situation, which could have changed by now.

Список источников / References

1. Коробейников, И.А., Бабкина, Н.В. (2021). Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде. *Клиническая и специальная психология*, 10(2), 239—252. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
Korobeynikov, I.A., Babkina, N.V. (2021). A child with disabilities: forecasting psychosocial development in the modern educational environment. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(2), 239—252. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
2. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В., Емельянова, Е.А. (2025). Психологическая травма в разные периоды детства. *Социальные науки и детство*, 6(2), 27—48. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060202>
Kochetova, Yu.A., Klimakova, M.V., Emelyanova, E.A. (2025). Psychological trauma in different periods of childhood. *Social Sciences and Childhood*, 6(2), 27—48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060202>
3. Махнач, А.В. (2024). Изучение жизнеспособности семьи: динамика интереса и проблемы исследования. *Психология человека в образовании*, 6(4), 396—411. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-396-411>
Makhach, A.V. (2024). The study of family resilience: Dynamics of interest and research problems. *Psychology of the Person in Education*, 6(4), 396—411. (In Russ.). <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-396-411>
4. Захарова, Н.М., Милехина, А.В. (2020). Комплекс реабилитационных мероприятий в отношении несовершеннолетних, возвращенных в Россию из зон боевых действий. *Евразийский Союз Ученых*, 2(11(80)), 13—18. <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.2.80.1101>
Zakharova, N.M., Milekhina, A.V. (2020). Complex of rehabilitation measures for minors returned to Russia from combat zones. *Eurasian Union of Scientists*, 2(11(80)), 13—18. (In Russ.). <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.2.80.1101>

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026) Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников в условиях посттравматической ситуации на новых российских территориях *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026) Psychological and pedagogical support for children with disabilities and their normotypic peers in a post-traumatic situation in new Russian territories *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 47—70.

5. Тарабрина, Н.В., Хажуев, И.С. (2015). Посттравматический стресс и защитно-совладающее поведение у населения, проживающего в условиях длительной чрезвычайной ситуации. *Экспериментальная психология*, 8(3), 215—226. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2015080318>
Tarabrina, N.V., Khazhuev, I.S. (2015). Post-traumatic stress and protective coping behavior in population living in conditions of long-term emergency situation. *Experimental Psychology*, 8(3), 215—226. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2015080318>
6. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Хазимуллин, О.М., Панич, О.Е., Дворецкая, Д.В. (2024). Психологическая помощь детям, пострадавшим в результате боевых действий. *Вестник практической психологии образования*, 21(1), 72—85. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210106>
Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Khazimullin, O.M., Panich, O.E., Dvoretzkaya, D.V. (2024). Psychological assistance to children affected by military operations. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(1), 72—85. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210106>
7. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Александрова, Л.А., Тараненко, О.А., Никифорова, Е.А., Файзуллина, К.А. (2025а). Психологические последствия травматического опыта, связанного с боевыми действиями, у младших школьников: взгляд родителей и педагогов. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 36—53. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300603>
Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Aleksandrova, L.A., Taranenko, O.A., Nikiforova, E.A., Faizullina, K.A. (2025a). Psychological consequences of traumatic experiences related to hostilities in primary school students: perspectives of parents and teachers. *Psychological Science and Education*, 30(6), 36—53. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300603>
8. Ульянина, О.А., Никифорова, Е.А., Александрова, Л.А. (2025). Особенности переживания детьми прямого и опосредованного травматического опыта, связанного с вооруженными конфликтами, насилием и вынужденной миграцией. *Современная зарубежная психология*, 14(4), 116—125. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140412>
Ulyanina, O.A., Nikiforova, E.A., Aleksandrova, L.A. (2025). Characteristics of children's experience of direct and indirect traumatic events related to hostilities, violence, and forced migration. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(4), 116—125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140412>
9. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Александрова, Л.А., Никифорова, Е.А., Файзуллина, К.А. (2025б). Семья как ресурс совладания с трудной жизненной ситуацией у детей, пострадавших в результате боевых действий. *Социальная психология и общество*, 16(4), 127—147. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160408>
Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Alexandrova, L.A., Nikiforova, E.A., Fayzullina, K.A. (2025b). Family as a resource for overcoming difficult life situations in children affected by hostilities. *Social Psychology and Society*, 16(4), 127—147. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160408>

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026) Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников в условиях посттравматической ситуации на новых российских территориях *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026) Psychological and pedagogical support for children with disabilities and their normotypic peers in a post-traumatic situation in new Russian territories *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 47—70.

10. Федосеева, А.М., Бабкина, Н.В., Макарова, Е.М. (2024). Представления о жизненной компетенции детей с ОВЗ у педагогов и родителей: разные взгляды, единая цель. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(4), 120—140. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320406>
Fedoseeva, A.M., Babkina, N.V., Makarova, E.M. (2024). Ideas about the life competence of children with disabilities among teachers and parents: different views, one goal. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(4), 120—140. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320406>
11. Харламенкова, Н.Е., Никитина, Д.А., Шаталова, Н.Е., Дымова, Е.Н. (2022). Психологические последствия переживания стресса в детском возрасте — феномены «оставленности» и «вовлеченности». *Клиническая и специальная психология*, 11(3), 71—96. <https://doi.org/10.17759/cpse.2022110303>
Kharlamenkova, N.E., Nikitina, D.A., Shatalova, N.E., Dymova, E.N. (2022). Psychological consequences of experiencing stress in childhood: the phenomena of "abandonment" and "involvement". *Clinical Psychology and Special Education*, 11(3), 71—96. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2022110303>
12. Alqahtani, M.M.J., Al-Loghbi, A.A.S., AlSalehi, S.M., Al-Hifthy, E.H., Al-Hrbi, F.H.S., Alqahtani, Y.J., Alkhamees, H.A., Mahmoud, M.A., Mukhadi, J.Y.A., Alkhathami, S.S.M., Altakroni, H.S.A., Alyemni, N.S.A. (2024). Coping Mechanisms and Posttraumatic Stress Exhibited by Children in Areas of Yemen's Armed Conflict in Southern Saudi Arabia. *Journ Child Adol Trauma*, 17, 723—733. <https://doi.org/10.1007/s40653-024-00630-9>
13. Asgari, Z. (2025). Healing the Invisible Wounds: A Narrative Review of Trauma-Focused Interventions for War-Affected Children and Adolescents. *Journ Child Adol Trauma*, 19, 317—328. <https://doi.org/10.1007/s40653-025-00802-1>
14. Braun, V., Clarke, V. (2023). Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, 17(4), 695—718. <https://doi.org/10.1080/17437199.2022.2161594>
15. Carpinello, B. (2023). The Mental Health Costs of Armed Conflicts—A Review of Systematic Reviews Conducted on Refugees, Asylum-Seekers and People Living in War Zones. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 2840. <https://doi.org/10.3390/ijerph20042840>
16. Kerbage, H., Elbejjani, M., Bazzi, O., El-Hage, W., BouKhalil, R., Corruble, E., Purper-Ouakil, D. (2024). "We are all children of war": a qualitative inquiry into parenting following adolescents' recent traumatic exposure in a multiple crisis setting in Beirut, Lebanon. *Eur J Psychotraumatol*, 15(1), 2382650. <https://doi.org/10.1080/20008066.2024.2382650>
17. Catani, C. (2018). Mental health of children living in war zones: a risk and protection perspective. *World Psychiatry*, 17(1), 104—105. <https://doi.org/10.1002/wps.20496>

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026) Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их нормотипичных сверстников в условиях посттравматической ситуации на новых российских территориях *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026) Psychological and pedagogical support for children with disabilities and their normotypic peers in a post-traumatic situation in new Russian territories *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 47—70.

18. Maynard, B.R., Farina, A., Dell, N.A., Kelly, M.S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Syst Rev*, 15(1-2), 1—18. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>
19. Malvaso, C.G., Cale, J., Whitten, T., Day, A., Singh, S., Hackett, L., Delfabbro, P.H., Ross, S. (2022). Associations Between Adverse Childhood Experiences and Trauma Among Young People Who Offend: A Systematic Literature Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(5), 1677—1694. <https://doi.org/10.1177/15248380211013132>
20. Ogden, P., Fisher, J. (2015). *Sensorimotor Psychotherapy: Interventions for Trauma and Attachment (Norton Series on Interpersonal Neurobiology)*. New York: W.W. Norton & Company.
21. Shaar, K.H. (2013). Severe War Trauma and Post-Traumatic Stress Disorder in Adolescents with Sensory Impairments: A Cross-sectional Study. *Health Psychol Res*, 1:e16, 69—73. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26973901/> (viewed: 16.02.2026).
22. Sleijpen, M., Boeije, H.R., Kleber, R.J., Mooren, T.T. (2016). Between power and powerlessness: A meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity & Health*, 21(2), 158—180. <https://doi.org/10.1080/13557858.2015.1044946>
23. Veronese, G., Bdier, D., Obaid, H., Mahamid, F., Crugnola, C.R., Cavazzoni, F. (2023). Hope and life satisfaction in Palestinian children victim of military violence: The predictive role of agency, potentially traumatic experiences and symptoms of trauma. *Child Abuse & Neglect*, 146, 1—10. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106520>
24. Zhang, N., Lee, S.K., Zhang, J., Piehler, T., Gewirtz, A. (2020). Growth trajectories of parental emotion socialization and child adjustment following a military parenting intervention: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 56(3), 652—663. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000837>

Информация об авторах

Дарья Андреевна Карпова, заместитель директора по экспериментальной работе и дополнительному образованию, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3247-6188>, e-mail: karпова@ikp.email

Анна Михайловна Федосеева, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), Москва, Российская Федерация; научный руководитель направления, Научный центр когнитивных исследований, Научно-технологический университет «Сириус», (АНОО ВО «Университет «Сириус»), Сочи, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedosееva@ikp.email

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karпова D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

Тимур Фадбирович Сафин, советник Председателя Правления, Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение Первых», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7313-7977>, e-mail: In-sp@yandex.ru

Information about the authors

Daria A. Karpova, Deputy Director for Experimental Activities and Continuing Education, Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of Correctional Pedagogy”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3247-6188>, e-mail: karpova@ikp.email

Anna M. Fedoseeva, Candidate of Science (Psychology), Research Associate, Laboratory of Education and Comprehensive Rehabilitation of Children with Development Delay, Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of Correctional Pedagogy”, Moscow, Russian Federation; Scientific Director of the Department, Scientific Center for Cognitive Research, Sirius University of Science and Technology, Sochi, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoceeva@ikp.email

Timur F. Safin, Advisor to the Chairman of the Board, All-Russian Public-State Movement for Children and Youth “Movement of the First”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7313-7977>, e-mail: In-sp@yandex.ru

Вклад авторов

Карпова Д.А. — идеи исследования; написание и оформление рукописи; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования; контроль за проведением исследования.

Федосеева А.М. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; сбор и анализ данных.

Сафин Т.Ф. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования; участие в формулировке выводов.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Daria A. Karpova — ideas; writing and design of the manuscript; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results; control over the research.

Anna M. Fedoseeva — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; data collection and analysis.

Timur F. Safin — ideas; planning of the research; control over the research; participation in the formulation of conclusions.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Карпова Д.А., Федосеева А.М., Сафин Т.Ф. (2026)
Психолого-педагогическое сопровождение детей
с ОВЗ и их нормотипичных сверстников
в условиях посттравматической ситуации
на новых российских территориях
Вестник практической психологии образования, 23(2),
47—70.

Karpova D.A., Fedoseeva A.M., Safin T.F. (2026)
Psychological and pedagogical support for children
with disabilities and their normotypic peers
in a post-traumatic situation
in new Russian territories
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 47—70.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (протокол № 09 от 08.10.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of Correctional Pedagogy” (report no. 09, 2025/08/10).

Поступила в редакцию 03.03.2026
Поступила после рецензирования 09.05.2026
Принята к публикации 12.05.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.03.03
Revised 2026.05.09
Accepted 2026.05.12
Published 2026.06.30

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
EVIDENCE-BASED PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-
RELATED INTERVENTIONS IN EDUCATION**

Научная статья | Original paper

**Социально-психологический статус: интеграция детей
с миграционной историей в образовательной среде**

З.И. Айгумова ✉

Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

✉ zi.ajgumova@mpgu.su

Резюме

Контекст и актуальность. Интеграция детей с миграционной историей — одно из важных направлений работы школьного психолога. Статья предлагает авторскую технологию для сопровождения детей данной категории. **Цель.** Предложить технологию работы с детьми с миграционной историей через их социально-психологический статус. **Методы и материалы.** Методологической основой выступила идея культурно-исторического подхода Л.С. Выготского о социальной и культурной природе развития психики человека. Были использованы теоретические методы: анализ, синтез, индукция, абстрагирование, обобщение, классификация, моделирование. Перечисленные методы позволили предложить модифицированный вариант социально-психологического статуса детей с миграционной историей, который является одним из инструментов работы практического психолога в рамках сопровождения детей. **Результаты.** В предложенной технологии систематизированы известные факты о детях с миграционной историей, соразмерные опыту и целям работающего психолога. Социально-психологический статус представляет собой характеристику личности мигранта, охватывает те проблемные зоны, без учета которых невозможно создать благоприятные условия для полноценного развития личности в инокультурной среде, и состоит из трех условных блоков: социальный контекст обучения, воспитания и социализации детей с миграционной историей; особенности эмоционально-личностной сферы; особенности стратегий поведения. **Выводы.** Показано, что социально-психологический статус детей с миграционной историей — это ориентир для построения социально-психолого-педагогической работы: на что необходимо обратить

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygumova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

внимание при работе с такими детьми, о чем важно помнить при сопровождении в контексте их учебной деятельности, в каких сферах искать наиболее вероятные причины проблем.

Ключевые слова: социально-психологический статус, дети с миграционной историей, «свои — чужие», сопровождение

Для цитирования: Айгумова, З.И. (2026). Социально-психологический статус: интеграция детей с миграционной историей в образовательной среде. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 71—82. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230204>

Socio-psychological status: integration of children with a migration history in the educational environment

Z.I. Aygumova ✉

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

✉ zi.ajgumova@mpgu.su

Abstract

Context and relevance. The integration of children with a migration history is one of the important areas of work of a school psychologist. The article suggests the author's technology for accompanying children of this category. **Objective.** To propose a technology for working with children with a migration history through their socio-psychological status. **Methods and materials.** The methodological basis was the idea of L.S. Vygotsky's cultural and historical approach to the social and cultural nature of the development of the human psyche. Theoretical methods were used: analysis, synthesis, induction, abstraction, generalization, classification, modeling. These methods made it possible to propose a modified version of the socio-psychological status of children with a migration history, which is one of the tools used by a practical psychologist in the framework of child support. **Results.** The proposed technology systematizes well-known facts about children with a migration history, commensurate with the experience and goals of a working psychologist. Socio-psychological status is a characteristic of the migrant's personality, covers those problem areas, without which it is impossible to create favorable conditions for the full development of personality in a foreign cultural environment, and consists of three conditional blocks: the social context of education, upbringing and socialization of children with a migration history; features of the emotional and personal sphere; features of behavioral strategies. **Conclusions.** It is shown that the socio-psychological status of children with a migration history is a guideline for building social, psychological and pedagogical work: what needs to be paid attention to when working with such children, what is important to remember when accompanying them in the context of their educational activities, in which areas to look for the most likely causes of problems.

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygumova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

Keywords: socio-psychological status, children with a migration history, “friends and foes”, support

For citation: Aygumova, Z.I., (2026). Socio-psychological status: integration of children with a migration history in the educational environment. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 71—82. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230204>

Введение

Проблема интеграции детей с миграционной историей — ключевое направление современной образовательной политики России. Рост миграционных процессов ставит перед образовательными организациями непростые задачи, связанные не только с обучением, но и с психологической поддержкой учащихся. Важно найти такую стратегию психологической помощи, которая поможет ослабить барьер «свои — чужие» и позволит как детям-мигрантам, так и представителям принимающей стороны лучше понимать друг друга. Сегодня школы сталкиваются с необходимостью помогать учащимся осваиваться в непривычной культурной среде. Эффективность этого процесса во многом зависит от системного и последовательного подхода к адаптации.

Вопросы сопровождения детей с миграционной историей в образовательной среде рассматриваются специалистами, которые обосновывают необходимость перехода к системному подходу и проектирования культурологической модели адаптации, объединяющей лингвистический и социокультурный компоненты в образовательном процессе (Вагнер, Бережная, Радомская, 2025). Некоторыми авторами образование позиционируется как главный институт для интеграции детей-мигрантов, а ключевым фактором в этом процессе признается развитие межкультурного диалога и сохранение своей культурной идентичности, что особенно важно в условиях полиэтнических регионов (Гриценко, Шустова, 2016). Другие исследователи раскрывают механизмы преодоления детьми-мигрантами языковых и культурных барьеров, описывая этапы их вхождения в новую культуру по модели М. Беннета (Жарич, 2024; Ковалова, 2025; Чистоградова, 2025). В работах профильного коллектива кафедры МПГУ делается акцент на изучении потенциала образовательной среды для интеграции детей с миграционной историей, а также обсуждается, какими компетенциями должны обладать учителя (Омельченко, Шевцова, Бурова, 2025). Отдельного внимания заслуживает исследование, где предложена идея создания комплексного инклюзивного подхода к интеграции (Хухлаев, Чибисова, 2013) — здесь научно обоснована модель, которая рассматривает интеграцию как двусторонний процесс взаимного культурного обмена, а не как одностороннюю адаптацию мигрантов. Кроме того, в основу данной модели положен феномен «особых образовательных потребностей», утвержден приоритет интеграции перед изоляцией, а также предложены конкретные методики и программы для реализации этих идей.

Особенность нашего подхода к сопровождению детей с миграционной историей в системе образования заключается в предложении конкретной технологии для работы школьного психолога с данной категорией учащихся. Разработка социально-психологического статуса таких детей важна с практической точки зрения. Этот инструмент позволяет специалисту,

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygunova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

учитывая индивидуальные особенности учащихся, эффективно интегрировать их в образовательную среду.

Методологическая основа нашей работы базируется на положениях культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, согласно которым развитие психики человека имеет социальную и культурную природу (Выготский, 2019). Также для нас важны идеи социально-психологического подхода в работе с детьми с миграционной историей, постулирующие невозможность понимания человека изолированно от общества. Отталкиваясь от этих идей, психолог рассматривает мигранта как человека со своей особой историей, уникальным прошлым и личностными характеристиками; как представителя уникальной группы людей со сходными качествами, особыми формами поведения и общими проблемами (независимо от его этнической и гражданской принадлежности); как человека определенной культуры или субкультуры; как лицо, пострадавшее от войн, притеснения по этническому, политическому или религиозному признаку либо от действий властей; и как личность, находящуюся в состоянии кризиса самоидентификации и утраты внутреннего единства.

Цель настоящей работы заключается в представлении технологии работы с детьми с миграционной историей через их социально-психологический статус. По нашему мнению, содержательное наполнение данного статуса выступит для специалиста концептуальным ориентиром при построении комплексной системы взаимодействия с учащимися указанной категории.

Материалы и методы

В работе реализуются теоретические методы: анализ, синтез, индукция, абстрагирование, обобщения, классификация, моделирование. Данные методы позволили предложить модифицированный вариант социально-психологического статуса детей с миграционной историей, который является одним из инструментов работы практического психолога в рамках сопровождения детей. Материалами для создания социально-психологического статуса детей с миграционной историей послужили психолого-педагогический статус школьника, доказавший свою состоятельность как технология работы педагога-психолога (Битянова, 1997), и многолетний опыт разработки и чтения следующих курсов: «Технологии работы с разными категориями детей», «Психологическое сопровождение детей-мигрантов», «Этнопсихология».

Результаты

В рамках таких направлений деятельности педагога-психолога, как «психологическое сопровождение учащихся» и «воспитание и социализация», важно помочь детям-мигрантам максимально использовать предоставленные образовательные возможности. Для решения этой задачи специалисту необходимо знать как требования школы как социальной среды, так и индивидуальные особенности учащихся, влияющие на успешность их адаптации. Совокупность личностных, психологических и поведенческих характеристик, формирующихся у детей в ответ на требования среды, влияющих на процессы их адаптации и интеграции, с одной стороны, а также определяющих потенциал личностного развития и

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygumova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

способности к обучению, с другой стороны, мы определяем как *социально-психологический статус детей с миграционной историей*.

Содержание социально-психологического статуса

Содержательное наполнение данного феномена выступает ориентиром для построения комплексной системы сопровождения детей с миграционной историей в условиях школы. В частности, в диагностическом плане рассматриваемый феномен позволяет:

- разработать критерии для оценки различных аспектов развития и социализации таких детей, что помогает дифференцировать реальные нарушения развития от последствий стресса и языкового барьера;
- подобрать методики, позволяющие выявить и оценить ключевые параметры их жизнедеятельности, необходимые для дальнейшего психолого-педагогического сопровождения;
- организовать мониторинг состояния учащихся для точного определения текущей фазы их адаптации.

В диагностическом аспекте данный феномен позволяет организовать обследование как целенаправленный, последовательный процесс с четко определенными задачами и сопоставимыми результатами. При этом необходимо учитывать, что традиционные стандартизированные тесты для детей-мигрантов часто оказываются невалидными. В связи с этим требуется применение специализированного инструментария: невербальных тестов, рисуночных проб, методик с опорой на универсальные понятия, а также привлечение к работе переводчика или билингвального психолога.

В психокоррекционно-развивающей деятельности необходимо учитывать следующие аспекты:

1. *Организация работы с опорой на визуальную поддержку*: использование карточек, жестов и схем. В связи с недостаточным знанием языка страны проживания приоритет отдается развитию пассивного словаря перед активным. Важно помнить, что ребенок-мигрант может обладать сохранным интеллектом, но продемонстрировать результаты, схожие с задержкой психического развития (ЗПР). Поэтому при содержательном наполнении занятий следует избегать культурно-специфических стимулов и использовать универсальные образы.
2. *Первоочередная направленность на снижение стресса*: деятельность должна быть ориентирована на создание безопасной среды и снятие острого стресса, а не на развитие высших психических функций. Ключевое значение имеют нормализация эмоциональной сферы учащихся, создание ситуаций успеха с помощью дозированной помощи и использование родного языка для эмоциональной поддержки.
3. *Опора на личностные ресурсы*: важно работать не только с дефицитарными проявлениями, но и задействовать внутренний потенциал ребенка (естественный билингвизм, адаптивную гибкость, опыт преодоления трудностей).

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygumova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

4. *Модификация программ*: существующие коррекционно-развивающие программы необходимо адаптировать в соответствии с требованиями, которые предъявляет к детям-мигрантам социально-педагогическая среда.

В рамках консультативной, просветительской и профилактической деятельности использование концепта социально-психологического статуса позволяет анализировать и совершенствовать содержательные и методические аспекты образовательных программ, а также корректировать стиль педагогического общения с учетом особенностей детей-мигрантов. Кроме того, это помогает содержательно наполнить просветительскую работу с педагогами: ознакомить их с сущностью данного феномена (определить ключевые маркеры, требующие внимания в работе с детьми-мигрантами) и причинами возможных трудностей в обучении, поведении и психическом самочувствии учащихся. Такой подход позволяет не выводить ребенка за рамки родной культуры, а обеспечить его инструментарием для жизни в новой среде без потери себя.

Предлагаемая технология не претендует на абсолютную новизну. Ее задача заключается в систематизации известных данных о детях с миграционной историей в соответствии с опытом и целями практикующего психолога. Социально-психологический статус представляет собой характеристику личности учащегося-мигранта и охватывает те проблемные зоны, без учета которых невозможно создать благоприятные условия для его полноценного развития. Данный феномен состоит из трех условных блоков — рассмотрим их ниже.

Первый блок: социальный контекст обучения, воспитания и социализации детей с миграционной историей

Характер социальной среды, в которой оказываются дети с миграционной историей, существенно влияет на процесс их адаптации и интеграции в новое сообщество. Это влияние охватывает несколько сфер культурной среды, и прежде всего взаимодействие с окружающей средой. Наиболее значимыми являются: системы социально-экономических и семейных отношений; отношения в группах сверстников и среди друзей.

Социально-экономическая система включает изменения уровня жизни, бытовых условий и материального обеспечения. Часто миграция приводит к потере или изменению работы родителей, к снижению должностного статуса и, как следствие, материального благосостояния семьи.

Семейные отношения под воздействием миграции претерпевают изменения как на внутрисруктурном уровне, так и в процессе взаимодействия с новым обществом, имеющим собственные устои и традиции. Внутрисемейные проблемы возникают прежде всего в связи с сохранением традиционного стиля воспитания, который может не находить понимания в новой культурной среде. Различные стратегии адаптации родителей также влияют на межличностные отношения: если один из них стремится к интеграции в принимающую культуру, а другой — к сохранению собственной идентичности и автономии, то транслируемые детям нормы поведения и общения могут существенно различаться — это создает трудности для адаптации к новому социуму. В этих условиях родители перестают быть для ребенка-мигранта безусловно компетентными фигурами, но остаются

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygunova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

единственным источником культурной безопасности. Возникает парадокс сепарации: чтобы адаптироваться, нужно дистанцироваться от семейных эмоциональных норм, однако это вызывает непереносимое чувство вины. Результатом данного процесса становится реактивное формирование «ложного Я» для школьной среды и подавленная агрессия в адрес родителей.

Межличностные отношения детей-мигрантов с ближайшим окружением также становятся областью значительных изменений. Конфликты со сверстниками и друзьями в собственной культуре и в культуре принимающего общества различаются по ряду признаков, обусловленных спецификой воспитания, гендерными нормами и разным восприятием социальной иерархии.

Содержание рассматриваемого блока отражает потенциальное влияние социальной среды на психологическое состояние учащихся-мигрантов. Для школьного психолога и социального педагога понимание специфики этого окружения, а также механизмов воздействия средовых факторов на психическое развитие ребенка имеет исключительное значение. В рамках данного блока мы акцентируем внимание школьного психолога на проблемах, связанных с его содержанием. Приоритетным становится анализ тех особенностей развития детей-мигрантов (в рамках возрастной и социальной нормы), которые формируются в процессе их взаимодействия с социумом. Речь идет, например, о характере семейного общения, способствующем или препятствующем интеграции ребенка в новую культурную среду, а также об особенностях отношений со сверстниками, которые обуславливают формирование устойчивого стиля поведения и коммуникации. Знание этих нюансов позволяет психологу эффективно выстраивать консультативную работу с педагогами, родителями и непосредственно с детьми.

Второй блок: особенности эмоционально-личностной сферы

Данная сфера требует пристального внимания со стороны специалистов, так как является ключевой мишенью для диагностики и психологической помощи. Исследования подтверждают, что неблагополучие в этой области — одна из центральных психологических проблем (Азлецкая, Менькова, 2001). Ситуация, в которой находятся дети-мигранты, может являться мощным стрессором, о чем свидетельствует широкая распространенность посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) среди данной категории детей. Помимо ПТСР типичными реакциями являются тревожные и депрессивные расстройства, симптомы которых могут сохраняться спустя годы после переезда. Часто данные состояния усугубляются в новых условиях и проявляются в виде соматических нарушений. Кроме того, нередко встречаются агрессивность и апатия. На фоне умеренного уровня агрессии может наблюдаться снижение уровня позитивных эмоций или, напротив, полная апатичность, снижение самооценки и проблемы с доверием. Характерны также детям с миграционной историей перепады настроения и фобии. Эти состояния служат своеобразным индикатором эмоционального неблагополучия и часто сочетаются с проявлениями социальной дезадаптации и эмоционального дискомфорта.

Успешность интеграции ребенка-мигранта во многом определяется его личностными особенностями. Среди ключевых факторов выделяются: когнитивная сложность, локус

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygunova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

контроля, этническая идентичность. По мнению американского исследователя Г. Триандиса, лица с когнитивной сложностью (т. е. способные тонко воспринимать нюансы чужой личности и прогнозировать поведение) встречают гораздо меньше трудностей при интеграции в новое культурное пространство (Солдатова и др., 2002). Для успешного включения в принимающую среду благоприятным является умеренно интернальный локус контроля, выражающийся в привычке приписывать ответственность за события своей деятельности собственным способностям и усилиям. Однако важно учитывать, что в ряде культур экстернальный локус контроля может являться нормой, что требует осторожности при переносе западных моделей на другие общества. Этническая идентичность — это социально-психологический феномен, соединяющий когнитивные и аффективные представления личности об этнических группах, возникающие при взаимодействии со своим и другими этносами. Исследования показывают, что у мигрантов даже при внешне успешной адаптации могут происходить нежелательные изменения в восприятии своей этнической принадлежности. Для эффективной помощи важно не только учитывать индивидуальные эмоциональные особенности таких детей, но и понимать культурный контекст, в котором эти особенности формируются.

Эмоциональная сфера и тесно связанные с ней когнитивные процессы; социальная адаптация; мотивация к учебе; общее психологическое благополучие составляют, на наш взгляд, ядро диагностической и консультативно-развивающей деятельности психолога. С одной стороны, анализ эмоционально-личностных особенностей позволяет выявить детей, испытывающих различные школьные трудности по причине культурной обусловленности эмоциональной сферы, с другой — становится возможностью рассмотрения этих трудностей не через призму языкового барьера, а через сферу эмоционального интеллекта и идентичности.

Третий блок: особенности стратегий поведения

В структуру поведенческого блока в первую очередь включены стратегии поведения, которые традиционно делятся на два типа: адаптивные (конструктивные) и дезадаптивные (деструктивные). Сложность социокультурной адаптации детерминирована тем, что этническая культура выступает в роли кумулятивного опыта выживания общности, фиксированного в коллективной памяти и традициях. Попадая в инокультурную и иноязычную среду, мигранты неизбежно сталкиваются с процессами культурной дезадаптации и утраты привычного языкового пространства. В связи с этим важным направлением психолого-педагогического сопровождения становится сохранение родного языка и традиций через институты образования и воспитания (Силантьева, 2007). Выбор конкретной формы поведения напрямую детерминирует вектор адаптационных последствий.

В современной науке выделяют четыре базовые стратегии поведения мигранта в принимающем сообществе: «S-активная адаптация», «S-пассивная адаптация», «S-активный негативизм к местному населению и культуре», «S-пассивная дезадаптация» (Константинов, 2018). От того, какую модель выберет индивид, зависит, сможет ли он успешно интегрироваться в новую культурную среду (стратегия бикультурализма) или предпочтет сепарацию (сознательное обособление внутри этнической группы). Помимо

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygumova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

социальных факторов необходимо учитывать нейрофизиологические особенности личности (подвижность/инертность нервных процессов, баланс возбуждения и торможения), которые не относятся к культурным, но играют роль в скорости формирования реакций. Кроме того, исследования феномена «выученной беспомощности» показывают, что на начальных этапах адаптации у мигрантов возникает специфический когнитивный дефицит. Это реакция на неконтролируемые события и культурный шок, которая проявляется в виде мотивационного, когнитивного и эмоционального дефицита, существенно затрудняющего процесс вхождения в новую среду.

Обсуждение результатов

Предлагаемый социально-психологический статус детей с миграционной историей показал свою состоятельность в деятельности практикующих специалистов. Подтверждением этому служит один из подходов в рамках психологической службы образования — «Парадигма сопровождения» (Битянова, 1997). Особенность нашей работы заключается в том, что мы предлагаем не исчерпывающую характеристику ребенка-мигранта, а фокусируем внимание именно на тех сферах, которые наиболее уязвимы у данной категории учащихся. Содержание выделенных блоков позволяет специалисту подобрать соответствующие возрасту диагностические методы и использовать конкретные программы (например, направленные на коррекцию эмоциональной сферы, коммуникативных трудностей, личностных особенностей или поведенческих проявлений). Заметим, что этот подход не претендует на оригинальность: он опирается на широко известные данные о детях из семей мигрантов, соотнесенные с практическим опытом и задачами психолога.

В перспективе данная технология нуждается в методическом расширении, предполагающем разработку дифференцированных диагностических, просветительских, профилактических и консультативных материалов для всех возрастных периодов с учетом специфики изучаемой категории детей. Предложенная технология — ориентир для построения комплексной системы работы с детьми с миграционной историей в рамках школьного сопровождения.

Заключение

Таким образом, содержание социально-психологического статуса выступает в роли методологического ориентира в работе психолога, в соответствии с которым выстраивается алгоритм оказания психологической помощи. Предложенный статус позволяет эффективно отобрать валидный инструментарий и провести обследование выявленных проблемных сфер по заданным критериям. Консультативная и просветительская работа получает новое содержательное наполнение, ориентированное на преодоление конкретных трудностей детей с миграционной историей с учетом особенностей их социальной среды и текущего психологического состояния.

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygumova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

Список источников / References

1. Азлецкая, Е.Н., Менькова, Е.Л. (2001). Коррекция эмоциональных нарушений у вынужденных мигрантов. *Информационно-аналитический бюллетень Российского общества Красного Креста*, (2), с. 198.
Azletskaya, E.N., Menkova, E.L. (2001). Correction of Emotional Disorders in Forced Migrants. *Information and Analytical Bulletin of the Russian Red Cross Society*, (2), p. 198. (In Russ.).
2. Битянова, М.Р. (1997). *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство.
Bityanova, M.R. (1997). *Organization of Psychological Work in Schools*. Moscow: Sovershenstvo. (In Russ.).
3. Вагнер, И.В., Бережная, М.С., Радомская, О.И. (2025). Комплексный анализ проблем социальной адаптации детей-мигрантов в образовательной школе. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2(6), 7—18. URL: https://ozp.instrao.ru/images/%D0%9E%D0%97%D0%9F_6110.pdf (дата обращения: 10.04.2026).
Wagner, I.V., Berezhnaya, M.S., Radomskaya, O.I. (2025). Comprehensive Analysis of the Problems of Social Adaptation of Migrant Children in an Educational School. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2(6), 7—18. (In Russ.). URL: https://ozp.instrao.ru/images/%D0%9E%D0%97%D0%9F_6110.pdf (viewed: 10.04.2026).
4. Выготский, Л.С. (2019). *История развития высших психических функций*. М.: Издательство Юрайт.
Vygotsky, L.S. (2019). *History of the Development of Higher Mental Functions*. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.).
5. Гриценко, В.В., Шустова, Н.Е. (2016). *Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов*. М.: ФОРУМ.
Gritsenko, V.V., Shustova, N.E. (2016). *Social and Psychological Adaptation of Children from Migrant Families*. Moscow: FORUM Publishing House. (In Russ.).
6. Жарич, Л.А. (2024). Интеграция и адаптация детей с миграционной историей средствами образования: проблемы и пути их решения. *Молодой ученый*, 30(529), 157—161. URL: <https://moluch.ru/archive/529/116774> (дата обращения: 10.04.2026).
Zharich, L.A. (2024). Integration and Adaptation of Children with a Migration History through Education: Problems and Solutions. *Young Scientist*, 30(529), 157—161. (In Russ.). URL: <https://moluch.ru/archive/529/116774> (viewed: 10.04.2026).
7. Омельченко, Е.А., Шевцова, А.А., Булова, А.А. (2025). Социокультурная среда как ресурс адаптации обучающихся с миграционной историей. *Вестник антропологии Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая Российской академии наук*, (2), 67—85. URL: <https://journals.iea.ras.ru/vestantrop/article/view/1530> (дата обращения: 10.04.2026).

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygumova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

- Omelchenko, E.A., Shevtsova, A.A., Burova, A.A. (2025). The Sociocultural Environment as a Resource for the Adaptation of Students with a Migration History. *Herald of Anthropology of the Institute of Ethnology and Anthropology named after N.N. Miklouho-Maklay of the Russian Academy of Sciences*, (2), 67—85. (In Russ.). URL: <https://journals.iea.ras.ru/vestantrop/article/view/1530> (viewed: 10.04.2026).
8. Ковалова, Е.С. (2025). *Возможности и формы интеграции и инкультурации детей-мигрантов на базе образовательных организаций: международный и российский опыт: Выпускная квалификационная работа*. Институт образования НИУ ВШЭ. М. URL: <https://www.hse.ru/edu/vkr/989033310> (дата обращения: 10.04.2026).
Kovalova, E.S. (2025). *Opportunities and Forms of Integration and Inculturation of Migrant Children on the Basis of Educational Organizations: International and Russian Experience: Master's thesis*. Institute of Education, HSE University. Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.hse.ru/edu/vkr/989033310> (viewed: 10.04.2026).
9. Константинов, В.В. (2018). Стратегии социально-психологической адаптации мигрантов. *Ученые записки. Журнал Курского государственного университета*, 2(46), 294—304. URL: <https://elibrary.ru/xqkclj> (дата обращения: 10.04.2026).
Konstantinov, V.V. (2018). Strategies of Social and Psychological Adaptation of Migrants. *Scientific Notes. Journal of Kursk State University*, 2(46), 294—304. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/xqkclj> (viewed: 10.04.2026).
10. Силантьева, Т.А. (2007). Социокультурная адаптация детей-мигрантов. *Гуманитарные науки. Вестник Астраханского государственного технического университета*, 1(36), 219—222. URL: <https://elibrary.ru/jtluir> (дата обращения: 10.04.2026).
Silanteva, T.A. (2007). Sociocultural Adaptation of Migrant Children. *Humanities. Astrakhan State Technical University*, 1(36), 219—222. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/jtluir> (viewed: 10.04.2026).
11. Солдатова, Г.В., Шайгерова, Л.А., Калинин, В.К., Кравцова, О.А. (2002). *Психологическая помощь мигрантам. Травма, смена культуры, кризис идентичности*. М.: Смысл.
Soldatova, G.V., Shaygerova, L.A., Kalinenko, V.K., Kravtsova, O.A. (2002). *Psychological Assistance to Migrants. Trauma, Cultural Change, and Identity Crisis*. Moscow.: Smysl. (In Russ.).
12. Хухлаев, О.Е., Чибисова, М.Ю. (Ред.). (2013). *Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: Учебно-методическое пособие для педагогов-психологов*. М.: МГППУ.
Khukhlaev, O.E., Chibisova, M.Yu. (Eds.). (2013). *Technologies of psychological support for migrant integration in the educational environment: Educational-methodical manual for educational psychologists*. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
13. Чистоградова, О.А. (2025). Интеграция детей-мигрантов в социокультурную и образовательную среду. *Проблемы современного педагогического образования*, (88-1), 317—319. URL: <https://elibrary.ru/mtxkcu> (дата обращения: 10.04.2026).

Айгумова З.И. (2026)
Социально-психологический статус:
интеграция детей с миграционной историей
в образовательной среде
Вестник практической психологии образования, 23(2),
71—82.

Aygumova Z.I. (2026)
Socio-psychological status:
integration of children with a migration history
in the educational environment
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(3), 71—82.

Chistogradova, O.A. (2025). Integration of migrant children in the socio-cultural and educational environment. *Problems of modern pedagogical education*, (88-1), 317—319. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/mtxkcu> (viewed: 10.04.2026).

Информация об авторах

Захрат Идрисовна Айгумова, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии образования, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9522-2380>, e-mail: zi.ajgumova@mpgu.su

Information about the authors

Zaghrat I. Aigumova, Candidate of Science (Psychology), Professor, Department of Educational Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9522-2380>, e-mail: zi.ajgumova@mpgu.su

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 20.04.2026
Поступила после рецензирования 09.05.2026
Принята к публикации 12.05.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.04.20
Revised 2026.05.09
Accepted 2026.05.12
Published 2026.06.30

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА
СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS
OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS**

Научная статья | Original paper

**Цифровизация общественных отношений и цифровая
социализация подростков в конвергентной реальности**

Е.Н. Волкова

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Москва, Российская Федерация

✉ envolkova@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Цифровизация как макросоциальный процесс и параллельно идущая цифровая социализация подростков порождают конвергентную реальность — гибридное пространство, трансформирующее традиционную социальную ситуацию развития. Российский контекст характеризуется парадоксальным сочетанием высокой цифровой активности подростков с относительно низкой цифровой компетентностью и повышенной подверженностью онлайн-рискам, что создает системный вызов для психолого-педагогического сопровождения. **Цель.** Теоретический анализ трансформации процессов социализации и формирования идентичности подростков в условиях конвергентной реальности, а также переосмысление роли и задач психолога в школе в этом новом контексте. **Методы и материалы.** В работе использован метод теоретического анализа и интегративного моделирования, синтезирующий данные современных эмпирических исследований, концептуальные положения психологии развития и социальной психологии, а также феноменологическое описание цифровых практик подростков. **Результаты.** Выявлены ключевые феномены цифровой социализации в России (кибербуллинг, цифровое самоповреждение), трансформация механизмов формирования идентичности через гибридизированное социальное сравнение и появление новых агентов социализации (искусственный интеллект). Обоснована необходимость смещения акцента в деятельности психолога в школе с коррекции последствий на формирование цифровой устойчивости подростков и развитие их критического субъектного отношения к цифровой среде. **Выводы.** Цифровая социализация является фундаментальным условием развития

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

современного подростка. Деятельность психолога в школе должна быть переориентирована на сопровождение интеграции цифрового опыта в целостную траекторию личностного развития. Ключевыми становятся задачи формирования цифровой устойчивости, развития критического мышления и рефлексии, а также создания в школе безопасной среды для обсуждения онлайн-опыта. Психолог выступает ключевым агентом в навигации подростков в новых условиях социализации.

Ключевые слова: цифровая социализация, конвергентная реальность, подростковый возраст, модель социализации, цифровая агентность, психолог в школе, психологическое сопровождение

Для цитирования: Волкова, Е.Н. (2026). Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230205>

Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality

E.N. Volkova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ envolkova@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Digitalization as a macrosocial process and the parallel digital socialization of adolescents give rise to a convergent reality — a hybrid space that transforms the traditional social situation of development. The Russian context is characterized by a paradoxical combination of high digital activity among adolescents with relatively low digital competence and increased exposure to online risks, posing a systemic challenge for psychological and pedagogical support. **Objective.** A theoretical analysis of the transformation of socialization processes and identity formation in adolescents within the conditions of a convergent reality, as well as a rethinking of the role and tasks of a school psychologist in this new context. **Methods and materials.** The work employs the method of theoretical analysis and integrative modeling, synthesizing data from contemporary empirical research, conceptual frameworks from developmental and social psychology, and phenomenological descriptions of adolescents' digital practices. **Results.** Key phenomena of digital socialization in Russia have been identified (cyberbullying, digital self-harm, pathological engagement), along with the transformation of identity formation mechanisms through hybridized social comparison and the emergence of new agents of socialization (artificial intelligence). The necessity of shifting the focus of the school psychologist's work from correcting consequences to proactive support, fostering digital resilience in adolescents, and developing their critical subjective attitude toward

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности
Вестник практической психологии образования, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2), 83—100.

the digital environment has been substantiated. **Conclusions.** Digital socialization is a fundamental condition for the development of the modern adolescent. The activity of the school psychologist should be reoriented toward supporting the integration of digital experience into a holistic trajectory of personal development. Key tasks include fostering digital resilience, developing critical thinking and reflection, and creating a safe environment in school for discussing online experiences. The psychologist becomes a key agent in navigating adolescents through the new landscape of socialization.

Keywords: digital socialization, convergent reality, adolescence, socialization model, digital agency, school psychologist, psychological support

For citation: Volkova, E.N. (2026). Digitalization of Social Relations and Digital Socialization of Adolescents in a Convergent Reality. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230205>

Введение

Возможно, одна из наиболее значимых особенностей нашего времени заключается не в самом факте технологического проникновения цифровых инструментов в систему общественных отношений, а в том, что это проникновение переопределяет условия развития человеческой личности. Цифровизация как макросоциальный процесс трансформации всех основных жизненных сфер создает, с одной стороны, новую объективную инфраструктуру бытия. Речь идет о внедрении новых технологических решений, начиная от политической (цифровые платформы для публичных консультаций, краудсорсинг инициатив), избирательной (комплексы обработки избирательных бюллетеней, дистанционное электронное голосование, блокчейн для верификации данных), банковской (системы быстрых платежей, мобильные банковские приложения, открытые API) систем, заканчивая цифровой регуляцией процессов образования (адаптивные платформы, системы прокторинга, цифровые портфолио) и здравоохранения (алгоритмы искусственного интеллекта для диагностики, телемедицина с чат-ботами, носимые устройства для мониторинга здоровья). С другой стороны, параллельно и неразрывно с этим разворачивается процесс цифровой социализации, в ходе которого новые поколения интериоризируют эту инфраструктуру, превращая ее в субъективное жизненное пространство (Солдатова, Рассказова, 2023). Цифровые среды становятся для подростков естественной средой обитания, где они не только проводят значительную часть времени, но и осваивают человеческие отношения и социальные практики. Это пространство, где формируются их представления о дружбе, авторитете (примерка ролей через аватары в играх или «экспертное» ведение тематического блога) и собственной идентичности (исследование себя через самопрезентацию в социальных сетях).

Процесс интериоризации имеет конкретные наблюдаемые формы. Например, цифровая среда становится основной площадкой для общения и кооперации, где подростки выстраивают отношения не только в личных чатах, но и в рамках сетевых сообществ по интересам (гильдии в многопользовательских играх, челленджи и дуэты на платформе TikTok, совместная работа над документами в режиме реального времени). Кроме того, формируются новые культурные коды и способы познания мира: информация усваивается через короткие видео и мемы, а язык

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

обогащается эмодзи и интернет-сленгом; навыки и знания добываются не из учебников, а из YouTube-туториалов, Wikipedia и массовых открытых онлайн-курсов. Цифровое пространство выступает и как поле для социальных экспериментов и самореализации: подростки участвуют в онлайн-волонтерстве, благотворительных сборах, гражданских петициях и краудсорсинговых проектах.

Важно, что этот субъективный опыт амбивалентен. С одной стороны, он дает возможности для творчества, поиска единомышленников и развития (например, создание собственного контента, программирование); с другой — несет риски, с которыми подростки сталкиваются на практике в виде кибербуллинга, цифрового самоповреждающего поведения, фаббинга, хакерства и др. (Агеев и др., 2023; Волкова, 2025). Цифровая социализация — активный процесс освоения и присвоения внешней инфраструктуры, в ходе которого подростки учатся жить, общаться, учиться и даже переживать страдание в новом пространстве, превращая его из технологической среды в лично значимый мир. Это не столько «влияние технологий» на общество и личность, сколько становление системы с обратной связью: цифровизация делает возможной новую социализацию, а агенты этой социализации — подростки — своими запросами, практиками и формирующейся субъектностью, в свою очередь, задают векторы дальнейшей цифровизации. Результатом этого взаимопроникновения становится то, что можно обозначить как конвергентную реальность — гибридное пространство, где граница между цифровым и физическим теряет прежнюю определенность, порождая новую социальную ситуацию развития (Солдатова, Войскунский, 2021).

Актуальность совместного изучения процессов цифровизации общественных отношений и цифровой социализации подростков обусловлена необходимостью выйти за рамки упрощенных оценочных суждений о «вреде» или «пользе» цифровых технологий и перейти к анализу механизмов социализации подростков в конвергентной реальности. Российский контекст демонстрирует специфический вызов: данные указывают на уникальное сочетание высокой цифровой активности подростков с относительно низкой цифровой компетентностью и повышенной подверженностью онлайн-рискам (Волкова, Сорокоумова, 2025; Солдатова, Рассказова, 2023). Это ставит перед психологической наукой и практикой задачи по изменению содержания и стратегий сопровождения деятельности и развития подростков.

К сожалению, сегодня сохраняется дефицит целостных теоретических моделей, которые бы не просто описывали отдельные феномены цифровой социализации (кибербуллинг, цифровое самоповреждающее поведение, Net-дружбу и др.), но и раскрывали внутренние механизмы трансформации развития личности в конвергентной реальности, связывая их с конкретными направлениями профессиональной психологической деятельности. В статье обсуждаются следующие исследовательские вопросы: (1) каковы основные изменения социальной ситуации развития подростка в конвергентной реальности; (2) как конвергентная реальность, в свою очередь, трансформирует классические механизмы развития идентичности подростка; (3) какова роль искусственного интеллекта как нового агента социализации в трансформации процессов развития подростка; (4) какие критерии могут указывать на позитивную цифровую социализацию и какова роль психолога в школе в ее обеспечении. Целью исследования является разработка теоретической модели цифровой социализации подростков в конвергентной реальности и определение на ее основе новых приоритетов деятельности психолога в школе.

Материалы и методы

Настоящая работа представляет собой теоретическое исследование, нацеленное на построение концептуальной модели. Методологическую основу составляет нарративный (тематический) анализ и последующее интегративное моделирование. Данный дизайн был выбран в связи с тем, что целью является не количественный синтез данных (как в систематическом обзоре), а критический анализ и теоретическое обобщение существующих исследований для формирования новой концептуальной рамки. Исследование построено как синтез нескольких пластов знания. Во-первых, это критическое осмысление концептуальных положений, созданных в рамках психологии развития, социальной психологии и философии технологии, касающихся понятий идентичности, социализации и цифровой среды. Во-вторых, в работу интегрированы данные современных эмпирических исследований, в частности сравнительных кросс-культурных исследований цифровой социализации, предоставляющих материал для анализа специфики российского контекста (Волкова, Сорокоумова, 2025; Кочетова, Климакова, 2025; Солдатова, Рассказова, 2023). В-третьих, учитывались феноменологические описания конкретных практик и переживаний подростков в цифровом пространстве, включая взаимодействие с алгоритмами и искусственным интеллектом (Моторина, 2023; Ушкин, Коваль, 2024).

Процедура исследования включала три последовательных этапа. На первом этапе были определены и разграничены ключевые понятия, являющиеся конструктами будущей модели. На основе анализа теоретических публикаций по психологии развития, социальной психологии и цифровой социализации (Солдатова, Войскунский, 2021; Nesi, Choukas-Bradley, Prinstein, 2018) были выявлены и операционализированы концепты «конвергентная реальность», «цифровая социализация», «гибридизированное социальное сравнение», «цифровая устойчивость». Это создало семантический каркас для дальнейшего анализа. На втором этапе мы искали и отбирали источники для обоснования модели. Критериями отбора служили следующие:

- временной диапазон (публикации за последние 7 лет: 2018—2025 гг., что позволяло отразить актуальные тенденции; для фундаментальных теоретических положений привлекались более ранние классические работы);
- научная обоснованность (публикации в рецензируемых российских и международных журналах по психологии, педагогике и социологии («Социальная психология и общество», «Психологический журнал», *Clinical Child and Family Psychology Review*, *Frontiers in Psychiatry*); монографии авторов, разрабатывающих вопросы цифровой социализации подростков; данные крупных кросс-культурных исследований (EU Kids Online, исследования лаборатории «Цифровой социализации»);
- релевантность содержанию (работа должна была напрямую затрагивать вопросы цифровой социализации, онлайн-поведения или психического благополучия современных подростков; содержать эмпирические данные или теоретический анализ, пригодный для интеграции в модель; отражать специфику российского контекста или иметь сравнительный характер).

Поиск осуществлялся в электронных базах данных (eLIBRARY.RU, CyberLeninka, Google Scholar, APA PsycInfo) по ключевым словам на русском и английском языках (цифровая

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

социализация, конвергентная реальность, подростковый возраст, цифровая устойчивость, идентичность, искусственный интеллект, кибербуллинг; digital socialization, convergent reality, adolescence, digital resilience, identity, artificial intelligence, cyberbullying). Отбор происходил по заголовку и аннотации с последующим анализом полного текста на соответствие критериям (для источников из базы APA PsycInfo анализ полных текстов не проводился).

Выявленные эмпирические данные (например, о частоте онлайн-рисков) и теоретические идеи (например, о природе гибридного сравнения) группировались вокруг сквозных тем, которые позже оформились в блоки модели (трансформация социальной ситуации развития, трансформация идентичности, новые агенты социализации). Интегрирующим конструктом, возникшим в результате этого синтеза, стало понятие цифровой агентности. Модель строилась индуктивно: от частных феноменов и данных к обобщающим понятиям и связям между ними, описывающим процесс цифровой социализации как развитие агентности.

Для перехода к изложению результатов анализа определим содержание основных используемых понятий. **Конвергентная реальность** — это гибридное пространство, в котором стирается жесткая граница между онлайн- и офлайн-средами; цифровые практики становятся рутинным компонентом повседневности, а физический и виртуальный опыт взаимно влияют друг на друга (Солдатова, Войскунский, 2021). **Цифровая социализация** — это процесс освоения индивидом цифровых сред, интериоризации их норм, практик и отношений, в результате которого цифровая инфраструктура превращается в субъективно значимое жизненное пространство (Солдатова, Рассказова, 2023). **Гибридное социальное сравнение** представляет собой механизм самооценивания, при котором подросток сравнивает себя не только с непосредственным окружением, но и с алгоритмически подобранной и отредактированной галереей образов в социальных медиа (Кочетова, Климакова, 2025; Nesi, Choukas-Bradley, Prinstein, 2018). Под **цифровой агентностью** понимается способность подростка занимать субъектную позицию по отношению к цифровой среде, проявляющуюся в осознанном выборе контента и практик, рефлексии собственного онлайн-опыта, этичном взаимодействии и совладании с рисками. **Цифровая устойчивость** — это мета-способность адаптироваться, восстанавливаться и извлекать опыт после столкновения с онлайн-трудностями, формирующаяся на основе развитой цифровой агентности и внешней поддержки (Sun et al., 2022).

Результаты

Цифровая социализация в российском контексте

Согласно исследованию, сравнивающему российских подростков с подростками из 18 европейских стран, российские подростки демонстрируют один из самых высоких в Европе уровней пользовательской активности (Солдатова, Рассказова, 2023), что свидетельствует о глубокой интеграции цифровых практик в повседневность. Однако более значимым представляется не сам факт высокой вовлеченности, а ее сочетание с другими показателями. Так, Россия оказывается в числе стран с наиболее низкими уровнями цифровой компетентности среди подростков (Волкова, Сорокоумова, 2025; Солдатова, Рассказова, 2023). Возникает парадокс: высокоинтенсивное использование цифровой среды не сопровождается в полной мере развитием навыков осознанной навигации, создания контента

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

и обеспечения безопасности. Это, в свою очередь, может отражаться в сфере онлайн-рисков. Согласно исследованию, в котором приняли участие 1205 российских подростков в возрасте 12—17 лет, 49,6% респондентов сообщили о негативном онлайн-опыте (Солдатова, Рассказова, 2023), что заставляет задуматься о качестве, а не только о количестве цифрового присутствия. Специфические формы низкокачественного, рискованного опыта подростков материализуются в новых феноменах цифровой социализации (Волкова, 2025), которые получают распространение в подростковой среде. Эти феномены, имея общие корни во взаимопроникновении виртуальной и реальной сред, выступают яркими индикаторами амбивалентности цифровой социализации и связанных с ней психологических трудностей.

Одним из наиболее распространенных и социально опасных проявлений является кибербуллинг (Волкова, 2025; Москаленко, 2025). Он представляет собой не изолированное онлайн-явление, а нередко прямое продолжение или «перенос» школьной травли в цифровое пространство. Кибербуллинг характеризуется вовлеченностью разных участников школьного сообщества: агрессия в соцсетях может исходить как от незнакомцев, так и от одноклассников, а жертвы офлайн-буллинга с высокой вероятностью становятся жертвами (и иногда агрессорами) онлайн. Социальный статус подростка коррелирует с характером его онлайн-активности: «лидеры» чаще используют соцсети как ресурс развития, тогда как «одиночки» могут пытаться компенсировать дефицит реального общения, что делает их особенно уязвимыми.

К более интровертированным и скрытым формам деструктивного поведения относится цифровое самоповреждение (Волкова, Орлова, 2025). Этот феномен, который в настоящее время становится предметом целенаправленного изучения в российской науке, предполагает самостоятельную публикацию или распространение человеком оскорбительного, унижающего контента о себе самом. Его причины и формы пока уточняются, однако явление уже рассматривается как серьезная проблема в спектре деструктивного поведения подростков в цифровой среде, требующая междисциплинарного анализа и разработки превентивных мер.

Увлеченность компьютерными играми (Гришина, Волкова, 2019; Шалагинова, Декина, Ключева, 2023) и социальными сетями (Корниенко и др., 2023) также относится к типичным рискам. Если умеренное игровое поведение может быть связано с развитием социального интеллекта и кооперативных навыков, то при чрезмерной выраженности оно перерастает в аддикцию. Исследования отмечают, что в России зависимость от компьютерных игр может затрагивать около 10,4% подростков, а от социальных сетей — около 8%. Такое поведение часто выступает механизмом ухода от реальных проблем и трудностей в общении, а также способом компенсации низкой удовлетворенности жизнью, формируя порочный круг социальной дезадаптации.

Эти процессы усугубляются феноменами, искажающими качество межличностного общения в повседневной коммуникации. Фаббинг — пренебрежение собеседником в пользу гаджета (Ярошевская, Сысоева, 2023), и ощущение «одиночества в толпе», когда при множестве онлайн-контактов сохраняется глубокая субъективная изоляция (Turkle, 2011), становятся привычным фоном жизни. Они подрывают глубину и качество общения как в онлайн, так и в офлайн форматах. В свою очередь, доминирование коротких, эмоционально насыщенных, клиповых форматов информации способствует формированию клипового

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

мышления, характеризующегося фрагментарностью восприятия, сниженной способностью к концентрации и анализу сложных причинно-следственных связей (Поляков и др., 2019).

Идентичность в условиях гибридизированного социального сравнения

Конвергентная реальность трансформирует основания ключевых для подросткового возраста психологических процессов. Центральной задачей этого периода традиционно считается личностное самоопределение и формирование идентичности — поиск ответа на вопрос «Кто я?». В цифровом пространстве данный поиск приобретает новые формы и инструменты. Социальные сети и платформы создают специфический контекст для становления идентичности через механизмы самопрезентации, социального сравнения и обратной связи (лайки, комментарии) (Nesi, Choukas-Bradley, Prinstein, 2018). Подросток оценивает себя не только в кругу одноклассников и ближайшего окружения, но и в глобальном пространстве тщательно отобранных и отредактированных образов, созданных в цифровой среде (Кочетова, Климакова, 2025; Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2022). Такое сравнение носит перманентный и часто мало контролируемый характер и может становиться источником хронического недовольства собой и роста тревожности, особенно в сфере телесности и представлений об успешности.

Одновременно цифровая среда предоставляет возможности для экспериментирования с идентичностью: подросток может примерять социальные роли, стили общения и формы самопрезентации, рефлексировать собственные реакции, находить нишевые сообщества, где его интересы и особенности получают поддержку. В этом смысле цифровое пространство выступает как современная «лаборатория Я», площадка «ролевого моратория» в эриксоновском понимании. Таким образом, формирование идентичности в конвергентной реальности можно рассматривать как постоянный диалог между «Я-реальным» и «Я-виртуальным», в котором цифровые практики одновременно являются ресурсом самопознания и фактором уязвимости.

Новые агенты и новые риски: искусственный интеллект как участник социализации

Процесс цифровой социализации усложняется с появлением новых, нечеловеческих агентов. К ним относятся алгоритмы рекомендательных систем, а также искусственный интеллект (ИИ) в форме чат-ботов и виртуальных компаньонов. Подростки все чаще обращаются к таким системам не только за информацией, но и за эмоциональной поддержкой, советом и возможностью отрефлексировать переживания (Andoh, 2025; Bunting, Huggins, 2025). Это формирует принципиально новую ситуацию.

С одной стороны, подобный «собеседник» доступен постоянно, не демонстрирует осуждения и способен имитировать эмпатическую реакцию; для подростков, испытывающих трудности в офлайн-общении, это может выступать ресурсом. С другой стороны, возникают существенные риски. ИИ, будучи лишенным подлинного человеческого понимания, этических оснований и ответственности, может непреднамеренно усиливать деструктивные паттерны мышления или даже прямо поощрять опасное поведение. Кроме того, формирование эмоциональной привязанности к такому агенту потенциально подменяет развитие реальных социальных навыков и поддерживает иллюзию отношений. Таким образом, искусственный интеллект перестает быть исключительно инструментом и становится активным участником

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

процесса социализации, влияние которого требует анализа на уровне формирования ценностей, паттернов общения и эмоционального опыта подростка.

Гибридные платформы и потенциал объединения чат-ботов, мессенджеров и социальных сетей

Отдельного рассмотрения заслуживает тенденция к интеграции чат-ботов и систем ИИ в привычные для подростков среды — мессенджеры (Telegram, VK Мессенджер) и социальные сети. Такое объединение расширяет возможности психологической и социальной поддержки. Бот, встроенный в Telegram или VK, может выступать менее стигматизирующим и более доступным каналом первичного обращения, чем контакт с официальной службой доверия. Примером подобной практики служат сервисы, анонимно консультирующие подростков, столкнувшихся с буллингом, а также боты, помогающие распознавать симптомы тревоги и предлагающие базовые копинг-стратегии.

Гибридные платформы способны работать в режиме 24/7, предоставляя первую, допсихологическую помощь, направляя пользователя к специалисту в критических ситуациях. Кроме того, они потенциально позволяют создавать модерируемые ИИ-сообщества для подростков со схожими трудностями, где коммуникация поддерживается заданными правилами и механизмами фильтрации контента. Вместе с тем интеграция несет и усиленные риски: доверие к платформе может необоснованно переноситься на бота, снижая критичность к его рекомендациям. Персональные данные, собираемые социальной сетью или мессенджером, в сочетании с конфиденциальной информацией, сообщаемой боту, формируют высокодетализированные психологические профили, уязвимые для утечек и иных злоупотреблений.

Критерии позитивной цифровой социализации

В условиях описанной сложности и амбивалентности утрачивают эвристическую ценность упрощенные критерии успешности социализации, основанные, например, исключительно на объеме экранного времени. Более продуктивным представляется смещение фокуса на качественные параметры цифрового присутствия и внутренние ресурсы личности. В качестве интегративного критерия может выступать психологическое благополучие подростка, оцениваемое через вовлеченность в осмысленную деятельность, сохранение оптимизма, субъективное чувство связанности с другими (в том числе в офлайн-взаимодействиях) и способность к настойчивости в достижении целей (Белинская, 2013; Белинская, Шаехов, 2023; Волкова, Сорокоумова, 2024).

Определяющим становится не столько количество часов онлайн, сколько характер цифровых практик: является ли активность пассивным, часто бесцельным скроллингом, усиливающим социальное сравнение, или же активным, созидательным действием — созданием контента, участием в образовательных проектах, кооперативных играх, требующих сотрудничества и стратегического мышления.

Еще одним критерием выступает уровень цифровой грамотности и компетентности, понимаемой не только как «умение пользоваться устройством», а как совокупность навыков осознанного поведения в интернете, медиаграмотности, этичного общения, защиты персональных данных и распознавания манипуляций. Развитая компетентность снижает

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

уязвимость подростка перед онлайн-рисками. Следующий уровень описывается через цифровую устойчивость (digital resilience) (Sun et al., 2022). Цифровая устойчивость — способность адаптироваться, восстанавливаться и извлекать опыт из столкновения с трудностями в цифровой среде (например, кибербуллинг, вредоносный контент, технические сбои). Она формируется на стыке внешней поддержки (со стороны родителей, педагогов, друзей) и внутренних ресурсов. Таким образом, позитивная цифровая социализация связана не с формированием «хрупкого пользователя», нуждающегося в постоянной защите, а со становлением устойчивого субъекта, способного осознанно, критично и гибко действовать в условиях конвергентной реальности. Примером практик, ориентированных на данный результат, могут выступать школьные программы, в которых подростки не только изучают правила безопасности, но и совместно со специалистами разбирают кейсы, моделируют сложные ситуации и вырабатывают собственные стратегии совладания.

Теоретическая модель цифровой социализации подростков в конвергентной реальности

Обобщение этих результатов привело к построению теоретической модели цифровой социализации подростков в конвергентной реальности. Модель не претендует на исчерпывающее описание всех аспектов цифровой социализации, однако предлагает концептуальную рамку, позволяющую связать в единую систему трансформированную социальную ситуацию развития, психологические механизмы (социальное сравнение, экспериментирование с идентичностью), новых агентов социализации и критерии позитивного развития.

Центральный конструкт модели — цифровая агентность (digital agency). В отличие от распространенного понятия «цифровая компетентность», описывающего набор знаний и навыков, категория агентности фиксирует субъектную позицию подростка по отношению к цифровой среде. Цифровая агентность определяется как способность к осознанному, ответственному и устойчивому поведению в конвергентной реальности. Она проявляется в пяти ключевых измерениях:

- селективность — способность целенаправленно выбирать цифровые практики и контент, а не подчиняться алгоритмической навигации;
- рефлексивность — способность анализировать собственные эмоции, мотивы и поведение в цифровой среде, а также критически оценивать получаемую информацию;
- этичность — способность выстраивать уважительные и безопасные онлайн-взаимодействия, защищать личные границы;
- совладание — способность адаптироваться и восстанавливаться после столкновения с онлайн-рисками, извлекать опыт из трудных ситуаций;
- целостность — способность связывать цифровой и офлайн-опыт в целостную картину себя и мира, избегая фрагментации идентичности.

Таким образом, модель включает три взаимосвязанных компонента, отражающих различные уровни и аспекты процесса цифровой социализации.

Компонент 1. Трансформированная социальная ситуация развития

Данный компонент описывает объективные изменения контекста взросления. Ключевые характеристики:

- гибридность — стирание границ между онлайн и офлайн реальностью, превращение цифровых практик в рутинный фон повседневности;
- алгоритмическая опосредованность — влияние рекомендательных систем на формирование информационного поля, круга общения и даже ценностных ориентаций;
- интенсификация и перманентность — доступность цифрового взаимодействия 24/7, что создает эффект «невывключаемого контекста»;
- специфика российского контекста — фиксируемый в исследованиях диссонанс между высокой активностью и относительно низкой компетентностью, что порождает особую уязвимость.

Компонент 2. Трансформированные механизмы социализации

Данный компонент описывает, как под влиянием конвергентной реальности изменяются классические психологические процессы подросткового возраста:

- гибридизированное социальное сравнение. Традиционное сравнение с непосредственным окружением дополняется (а нередко и подменяется) сравнением с глобальной, тщательно отредактированной и алгоритмически подобранной галереей образов. Это повышает риск перманентного ощущения «недостаточности», тревоги и недовольства собой. Вместе с тем сохраняется потенциал для позитивного использования сравнения как инструмента саморазвития при условии сформированной рефлексивности;
- экспериментирование с идентичностью. Цифровая среда выступает как пространство «ролевого моратория», где подросток может относительно безопасно примерять социальные роли, стили самопрезентации и формы самовыражения. Позитивный исход такого экспериментирования зависит от способности интегрировать полученный опыт в целостный образ «Я», а не фрагментировать идентичность на множество несвязанных «цифровых масок»;
- новые паттерны совладания. Цифровая среда порождает специфические стратегии реагирования на трудности — как конструктивные (поиск поддержки в специализированных сообществах, обращение к ботам-помощникам), так и деструктивные (цифровое самоповреждение, эскапизм в игры). Выбор стратегии опосредован уровнем развития цифровой агентности.

Компонент 3. Новые агенты и контексты социализации

Данный компонент фиксирует появление принципиально новых, нечеловеческих участников процесса социализации:

- искусственный интеллект (чат-боты, виртуальные ассистенты) выступает как «доверительный агент», к которому подростки обращаются за информацией, эмоциональной поддержкой и советом. Это формирует дилемму: с одной стороны — снижение порога обращения за помощью; с другой — риск подмены реальных отношений иллюзорными, а также уязвимость к манипуляциям и сбору данных;

- гибридные платформы (интеграция ботов в мессенджеры и социальные сети) усиливают как позитивный потенциал (доступность допсихологической помощи), так и риски (некритичное доверие, проблемы конфиденциальности).

Процесс цифровой социализации в рамках модели разворачивается следующим образом. Трансформированная социальная ситуация развития (Компонент 1) задает объективные условия, в которых классические механизмы социализации (Компонент 2) приобретают новое содержание и новые риски. Параллельно возникают новые агенты (Компонент 3), встраивающиеся в этот процесс. Основным внутренним ресурсом, позволяющим подростку не только адаптироваться к данным условиям, но и занимать активную, субъектную позицию, выступает цифровая агентность. Уровень ее развития, в свою очередь, определяет траекторию социализации: от рискованной и дезадаптивной (при низкой агентности) к устойчивой и развивающей (при высокой агентности). Интегративным критерием позитивного исхода выступает цифровая устойчивость (*digital resilience*) — мета-способность, формирующаяся на основе развитой цифровой агентности и проявляющаяся в успешном совладании с онлайн-трудностями и использовании цифровой среды как ресурса личностного роста. Эта модель является открытой и может дополняться и уточняться по мере появления новых эмпирических данных и технологических изменений.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют говорить о диалектическом характере взаимосвязи цифровизации и цифровой социализации. Цифровизация формирует технологическую и институциональную инфраструктуру конвергентной реальности, однако ее социально-психологическое содержание складывается в повседневных практиках, нормах и идентичностях, которые возникают у новых поколений в процессе освоения цифровых сред. Тем самым подросток выступает не пассивным объектом воздействия технологий, а активным со-конструктором собственной «цифровой биографии»: его выборы, хотя и ограничены архитектурой платформ, агрегируются в устойчивые модели поведения и в конечном счете задают направление дальнейшей трансформации цифровой среды.

Особое значение имеет выявленный для российского контекста разрыв между высокой цифровой активностью и сравнительно низкой цифровой компетентностью при повышенной подверженности онлайн-рискам. Данное противоречие позволяет уточнить практический смысл предложенной модели: задачи сопровождения должны быть ориентированы не на редуцирование цифрового присутствия как такового, а на повышение качества цифровых практик и развитие субъектной позиции подростка в конвергентной реальности. Иными словами, центральной мишенью становится не «контроль времени», а развитие цифровой агентности как способности управлять собственным цифровым опытом, выстраивать границы, осознанно выбирать контент и формы взаимодействия, а также выдерживать столкновение с рисками без утраты психологического благополучия.

В этом смысле важен сдвиг от описательных категорий («подростки много времени проводят онлайн») к анализу психологических механизмов, через которые цифровая среда включается в развитие личности. Результаты показывают, что формирование идентичности в конвергентной реальности все чаще опосредуется гибридизированным социальным

сравнением и цифровой самопрезентацией, а обратная связь платформ (лайки, комментарии, показатели охвата) начинает функционировать как значимый источник оценок и саморегуляции. Это означает, что уязвимости подростка (рост тревожности, недовольство собой, риск «фрагментации» образа «Я») следует рассматривать не как побочный эффект интернета, а как проявление трансформации социальной ситуации развития, в которой сравнение становится перманентным, а нормы успешности — алгоритмически усиленными и визуально стандартизированными. Следовательно, работа психолога должна включать обсуждение цифрового опыта как материала для осмысления идентичности и самооценности, а также развитие навыков рефлексии и критического подхода к интерпретации обратной связи.

Предложенные критерии позитивной цифровой социализации позволяют дополнительно переосмыслить оценку психологического благополучия подростка. Вместо универсального индикатора «количество экранного времени» более валидными выступают: качество цифровых практик (пассивное потребление или активное созидательное участие); уровень цифровой компетентности как основы безопасного и нравственно-ответственного поведения; цифровая устойчивость как способность восстанавливаться после трудностей и использовать цифровую среду как ресурс развития. В совокупности эти критерии позволяют переводить профилактику из режима запретов в режим формирования ресурсов — саморегуляции, самостоятельности мышления, навыков совладания и поддержки.

Появление новых нечеловеческих агентов социализации (алгоритмы рекомендаций, чат-боты, ИИ-компаньоны) добавляет принципиально новый вектор: подросток может включать их в систему значимых отношений и опираться на них при принятии решений и эмоциональной саморегуляции. С одной стороны, это снижает порог обращения за помощью и расширяет доступ к информации; с другой — повышает риски некритичного доверия, манипуляций и подмены межличностного взаимодействия симулякрами. Отсюда вытекает необходимость включения в психологическое сопровождение вопросов цифровой безопасности и границ: различение человеческой и алгоритмической «эмпатии», формирование навыков проверки рекомендаций, обсуждение конфиденциальности и стоимости бесплатных сервисов. Перспективным направлением представляется разработка курсов, тренингов для подростков, где ИИ рассматривается не как запретная зона и не как универсальный помощник, а как объект грамотного и осмысленного использования.

Тем самым роль психолога в школе сегодня смещается от преимущественно реактивной помощи (например, работы с последствиями буллинга и кибербуллинга) к проактивному сопровождению, ориентированному на развитие цифровой агентности и устойчивости. Это предполагает расширение диагностического инструментария в сторону оценки качества цифровых практик, переживания онлайн-рисков и особенностей социального сравнения; включение в консультирование и групповые программы тем самопрезентации, границ, цифровой саморегуляции и совладания; последовательную работу с педагогами и родителями по преодолению цифрового разрыва и согласованию реалистичных, поддерживающих стратегий взаимодействия с подростками.

Заключение

Проведенное исследование позволяет рассматривать цифровую социализацию подростков в конвергентной реальности как процесс становления цифровой агентности — субъектной

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

позиции, позволяющей осознанно, ответственно и устойчиво действовать в новых социальных условиях. Предложенная модель интегрирует представления о трансформированной социальной ситуации развития, измененных механизмах идентичности и новых (нечеловеческих) агентах социализации. Ключевым критерием позитивного исхода выступает цифровая устойчивость, а задачей психолога в школе в связи с этим— проактивное развитие у подростков рефлексивности, селективности и навыков совладания с онлайн-рисками.

Полученная модель нуждается в эмпирической валидации. Перспективными направлениями исследований будут вопросы разработки и апробации психодиагностического инструментария для измерения цифровой агентности; исследования, прослеживающие взаимосвязь между типами цифровых практик и динамикой психологического благополучия подростков; изучение долгосрочных эффектов взаимодействия подростков с ИИ-компаньонами на развитие социального интеллекта и эмоциональной сферы.

Ограничения. Данная работа является теоретическим моделированием. Ограничения связаны с опорой на вторичные данные, методологической неоднородностью сопоставляемых эмпирических исследований, а также фокусировкой на общих тенденциях без учета субкультурных и индивидуальных различий. Выводы модели нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке, в том числе в лонгитюдных исследованиях, позволяющих проследить динамику становления цифровой агентности и цифровой устойчивости.

Limitations. This work is a theoretical simulation. Limitations are related to the reliance on secondary data, the methodological heterogeneity of the empirical studies compared, as well as the focus on general trends without taking into account subcultural and individual differences. The model's conclusions need further empirical verification, including longitudinal studies that make it possible to trace the dynamics of the formation of digital agency and digital sustainability.

Список источников / References

1. Агеев, Н.Я., Токарчук, Ю.А., Токарчук, А.М., Гаврилова, Е.В. (2023). Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований. *Психолого-педагогические исследования*, 15(1), 37—55.
URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2023_n1/psyedu_2023_n1_Ageev_et_al.pdf (дата обращения: 01.02.2026).
Ageev, N.Y., Tokarchuk, Y.A., Tokarchuk, A.M., Gavrilova, E.V. (2023). The relationship between digital technologies and the development of cognitive and communicative processes in adolescents and youth: a review of empirical studies. *Psychological-Educational Studies*, 15(1), 37—55. (in Russ.)
URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2023_n1/psyedu_2023_n1_Ageev_et_al.pdf (viewed: 01.02.2026).
2. Белинская, Е.П. (2013). Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие. *Психологические исследования*, 6(30), 1—11. <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.679>
Belinskaya, E.P. (2013). Informational socialization of adolescents: social networking usage

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

- experience and psychological well-being. *Psychological Studies*, 6(30), 1—11. (in Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.679>
3. Белинская, Е.П., Шаехов, З.Д. (2023). Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(3), 239—260. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35>
Belinskaya, E.P., Shaehov, Z.D. (2023). The relationship between psychological well-being and adaptation to the risks of the digital world in youth. *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, 46(3), 239—260. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35>
 4. Волкова, Е.Н. (2025). Феномены социализации современных подростков: Pro et contra. *Социальная психология и общество*, 16(2), 23—42. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>
Volkova, E.N. (2025). Phenomena of socialization of modern adolescents: Pro et contra. *Social Psychology and Society*, 16(2), 23—42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>
 5. Волкова, Е.Н., Орлова, А.А. (2025). Цифровое самоповреждение у подростков: обзор отечественных и зарубежных исследований. *Психологический журнал*, 46(4), 49—59. <https://doi.org/10.7868/S3034588X25040051>
Volkova, E.N., Orlova, A.A. (2025). Digital self-harm among adolescents: a review of domestic and foreign research. *Psychological Journal*, 46(4), 49—59. (In Russ.). <https://doi.org/10.7868/S3034588X25040051>
 6. Волкова, Е.Н., Сорокоумова, Г.В. (2024). Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации. *Социальная психология и общество*, 15(2), 12—27. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150202>
Volkova, E.N., Sorokoumova, G.V. (2024). Psychological criteria for the well-being of modern adolescents in the context of studying digital socialization. *Social Psychology and Society*, 15(2), 12—27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2024150202>
 7. Волкова, Е.Н., Сорокоумова, Г.В. (2025). Экранное время, цифровая грамотность и психологическое благополучие современных подростков. *Мир психологии*, 3(122), 98—110. URL: <https://www.elibrary.ru/uomlob> (дата обращения: 01.02.2026).
Volkova, E.N., Sorokoumova, G.V. (2025). Screen time, digital literacy, and psychological well-being of modern adolescents. *World of Psychology*, 3(122), 98—110. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/uomlob> (viewed: 01.02.2026).
 8. Гришина, А.В., Волкова, Е.Н. (2019). Анализ индивидуально-личностных факторов игровой компьютерной зависимости. *Вестник Мининского университета*, 7(4), 1—12. URL: <https://www.elibrary.ru/roxwly> (дата обращения: 01.02.2026).
Grishina, A.V., Volkova, E.N. (2019). Analysis of individual-personal factors of gaming computer addiction. *Minin University Bulletin*, 7(4), 1—12. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/roxwly> (viewed: 01.02.2026).
 9. Корниенко, Д.С., Руднова, Н.А., Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Егоров, В.А., Веракса, А.Н. (2023). Одиночество и социальная поддержка как характеристики социального здоровья и факторы зависимости от социальных сетей у подростков. *Социальная психология и*

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

- общество*, 14(2), 28—48. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140203>
Kornienko, D.S., Rudnova, N.A., Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Egorov, V.A., Veraksa, A.N. (2023). Loneliness and social support as characteristics of social health and factors of social network addiction in adolescents. *Social Psychology and Society*, 14(2), 28—48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140203>
10. Кочетова, Ю.А., Климакова, М.В. (2025). Подросток в цифровой среде: идентичность и образ себя. *Социальные науки и детство*, 6(3), 85—98. <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060306>
Kochetova, Y.A., Klimakova, M.V. (2025). The adolescent in the digital environment: identity and self-image. *Social Sciences and Childhood*, 6(3), 85—98. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2025060306>
11. Москаленко, О.Л. (2025). Буллинг и кибербуллинг у детей и подростков: признаки, виды, формы, профилактика (обзор литературы). *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева*, 59(2), 30—39. <http://doi.org/10.31363/2313-7053-2025-2-974>
Moskalenko, O.L. (2025). Bullying and cyberbullying in children and adolescents: signs, types, forms, prevention (literature review). *Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 59(2), 30—39. (In Russ.). <http://doi.org/10.31363/2313-7053-2025-2-974>
12. Моторина, Л.Е. (2023). Взаимосвязь человека и робота как феномен социального взаимодействия. *Социальная психология и общество*, 14(1), 38—54. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n1/sps_2023_n1_Motorina.pdf (дата обращения: 01.02.2026).
Motorina, L.E. (2023). Human-robot relationship as a phenomenon of social interaction. *Social Psychology and Society*, 14(1), 38—54. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n1/sps_2023_n1_Motorina.pdf (viewed: 01.02.2026).
13. Поляков, С.Д., Белозерова, Л.А., Вершинина, В.В., Данилов, С.В., Кривцова, Н.С. (2019). «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 126—143. URL: <https://www.elibrary.ru/gtwwzd> (дата обращения: 01.02.2026).
Polyakov, S.D., Belozerova, L.A., Vershinina, V.V., Danilov, S.V., Krivtsova, N.S. (2019). "Clip thinking" in high school students and university students: a research experience. *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, (4), 126—143. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/gtwwzd> (viewed: 01.02.2026).
14. Солдатова, Г.У., Войскунский, А.Е. (2021). Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 431—450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
Soldatova, G.U., Voiskunskiy, A.E. (2021). Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 18(3), 431—450. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

15. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2023). Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран. *Социальная психология и общество*, 14(3), 11—30. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>
Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2023). Digital socialization of Russian adolescents: through the lens of comparison with adolescents from 18 European countries. *Social Psychology and Society*, 14(3), 11—30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>
16. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2022). Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 27—37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., Ilyukhina, S.N. (2022). Real-Self and Virtual-Self: Identity Matrices of Adolescents and Adults. *Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 27—37. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
17. Ушкин, С.Г., Коваль, Е.А. (2024). Практики использования чат-ботов с искусственным интеллектом российскими подростками. *Социология науки и технологии*, 15(4), 125—141. URL: <https://www.elibrary.ru/pelcey> (дата обращения: 01.02.2026).
Ushkin, S.G., Koval, E.A. (2024). Practices of using AI chatbots by Russian adolescents. *Sociology of Science and Technology*, 15(4), 125—141. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/pelcey> (viewed: 01.02.2026).
18. Шалагинова, К.С., Декина, Е.В., Ключнева, Д.А. (2023). Эскапизм и видеоигровая аддикция у подростков. *Психолого-педагогические исследования*, 15(4), 97—110. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150406>
Shalaginova, K.S., Dekina, E.V., Klochneva, D.A. (2023). Escapism and video game addiction in adolescents. *Psychological-Educational Studies*, 15(4), 97—110. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150406>
19. Ярошевская, С.В., Сысоева, Т.А. (2023). Смартфоны в школьной повседневности подростков: исследование при помощи включенного наблюдения. *Национальный психологический журнал*, 18(4), 177—187. URL: https://npsyj.ru/upload/iblock/7ea/zj31536vaqx1xonotkv5nh2863zy851p/15_Yaroshevskay_-Sysoeva_npj_4_2023_177_187.pdf (дата обращения: 01.02.2026).
Yaroshevskaya, S.V., Sysoeva, T.A. (2023). Smartphones in the school daily life of adolescents: a study using participant observation. *National Psychological Journal*, 18(4), 177—187. (In Russ.). URL: https://npsyj.ru/upload/iblock/7ea/zj31536vaqx1xonotkv5nh2863zy851p/15_Yaroshevskay_-Sysoeva_npj_4_2023_177_187.pdf (viewed: 01.02.2026).
20. Andoh, E. (2025). Many teens are turning to AI chatbots for friendship and emotional support. *Monitor on Psychology*, 56(7). URL: <https://www.apa.org/monitor/2025/10/teens-ai-chatbots-friendship-support> (viewed: 01.02.2026).
21. Bunting, C., Huggins, R. (2025). *Me, myself and AI: Understanding and safeguarding children's use of AI chatbots*. Internet Matters. URL: <https://www.internetmatters.org/wp-content/uploads/2025/07/Me-Myself-AI-Report.pdf> (viewed: 01.02.2026).

Волкова Е.Н. (2026)
Цифровизация общественных отношений и цифровая социализация подростков в конвергентной реальности *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 83—100.

Volkova E.N. (2026)
Digitalization of social relations and digital socialization of adolescents in a convergent reality *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 83—100.

22. Nesi, J., Choukas-Bradley, S., Prinstein, M.J. (2018). Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 1—A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21, 267—294. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x>
23. Sun, H., Yuan, C., Qian, Q., He, S., Luo, Q. (2022). Digital Resilience Among Individuals in School Education Settings: A Concept Analysis Based on a Scoping Review. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1—13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.858515>
24. Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2011-02278-000> (viewed: 01.02.2026).

Информация об авторах

Елена Николаевна Волкова, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Information about the authors

Elena N. Volkova, Doctor of Science (Psychology), Professor, Leading Research Associate, Laboratory of Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 23.01.2026
Поступила после рецензирования 20.02.2026
Принята к публикации 10.03.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.01.23
Revised 2026.02.20
Accepted 2026.03.10
Published 2026.06.30

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА
СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ | AXIOLOGICAL AND PERSON-CENTERED FOUNDATIONS
OF COLLABORATION AND INTERACTION IN EDUCATIONAL SETTINGS**

Научная статья | Original paper

**Исследование взаимосвязей между эмоциональным интеллектом,
локусом контроля и эмоциональным выгоранием у педагогов**

В.Х. Мирзоян ✉

Ванадзорский государственный университет, Ванадзор, Армения

✉ mirzoyan900@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Рост профессионального стресса среди педагогов, обусловленный социальной нестабильностью, реформами образовательной системы и повышенными требованиями к квалификации, приводит к снижению эффективности деятельности и нарастанию эмоционального выгорания. **Цель.** Изучить взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов с уровнем эмоционального интеллекта и типом локуса контроля. **Гипотеза.** Предполагалось, что низкий уровень эмоционального интеллекта и экстернальный локус контроля связаны с большей выраженностью симптомов эмоционального выгорания, тогда как интернальный локус контроля выступает фактором защиты. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 280 педагогов общеобразовательных организаций. Применялись методики: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла, тест «Локус контроля» Дж. Роттера. Выполнен корреляционный анализ взаимосвязей между эмоциональным выгоранием, эмоциональным интеллектом, локусом контроля и профессиональным стажем. **Результаты.** Установлено, что низкий уровень эмоционального интеллекта и экстернальный локус контроля связаны с высокой выраженностью эмоционального выгорания, тогда как интернальный локус контроля ассоциирован с низкими значениями его компонентов. Профессиональный стаж значимых корреляций с эмоциональным выгоранием не показал. **Выводы.** Эмоциональный интеллект и локус контроля являются значимыми предикторами эмоционального выгорания педагогов и могут рассматриваться как ключевые направления профилактики.

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, симптомы и фазы
эмоционального выгорания, эмоциональный интеллект, локус контроля

Для цитирования: Мирзоян, В.Х. (2026). Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля и эмоциональным выгоранием у педагогов.
Вестник практической психологии образования, 23(2), 101—121.
<https://doi.org/10.17759/bppe.2026230206>

A study of the relationships between emotional intelligence, locus of control, and emotional burnout among teachers

V.Kh. Mirzoyan ✉

Vanadzor State University, Vanadzor, Armenia

✉ mirzoyan900@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The growing level of professional stress among teachers, driven by social instability, continuous reforms in the education system and increasing qualification demands, leads to reduced professional efficiency and the rise of emotional burnout. **Objective.** To examine the relationship between teachers' emotional burnout, emotional intelligence and locus of control. **Hypothesis.** It was assumed that a low level of emotional intelligence and an external locus of control are associated with a higher severity of emotional burnout symptoms, whereas an internal locus of control serves as a protective factor. **Methods and materials.** The study involved 280 teachers from general education institutions. The following instruments were used: V.V. Boyko's "Emotional Burnout Level Diagnostic Questionnaire", N. Hall's "Emotional Intelligence Test," and J. Rotter's "Locus of Control Test". Correlation analysis was performed to examine the relationships between emotional burnout, emotional intelligence, locus of control and professional experience. **Results.** A low level of emotional intelligence and an external locus of control are associated with high levels of emotional burnout, while an internal locus of control correlates with lower values of its components. Professional experience showed no statistically significant correlations with emotional burnout. **Conclusions.** Emotional intelligence and locus of control are significant predictors of teachers' emotional burnout and can be regarded as key areas for targeted prevention.

Keywords: emotional burnout, symptoms and phases of emotional burnout, emotional intelligence, locus of control

For citation: Mirzoyan, V.Kh. (2026). A study of the relationships between emotional intelligence, locus of control, and emotional burnout among teachers. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 101—121. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230206>

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

Введение

В условиях возрастания требований к педагогам изучение психологических факторов профилактики эмоционального выгорания приобретает особую актуальность, так как данное явление негативно влияет на образовательный процесс и психоэмоциональное состояние учителей. Несмотря на высокий профессиональный стресс, роль личностных факторов — эмоционального интеллекта и локуса контроля — в формировании и профилактике выгорания изучена недостаточно, что осложняет разработку эффективных профилактических программ.

Эмоциональное выгорание. С начала XX века проблема эмоционального выгорания исследовалась многими зарубежными авторами, а также получила развитие в работах российских и армянских ученых. Впервые термин «синдром эмоционального выгорания» предложил в 1974 году американский психиатр Герберт Фрейденбергер. Он использовал его для характеристики психологического состояния здоровых людей, которые в процессе оказания профессиональной помощи находятся в интенсивном контакте с клиентами или пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере (Лукьянова и др., 2013). В МКБ-10 эмоциональное выгорание зафиксировано под кодом Z73.0 («Состояние истощения жизненных сил»), а в обновленной МКБ-11 Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) признала его клиническим синдромом, возникающим вследствие хронического стресса на рабочем месте, который не удается успешно преодолеть.

В последние годы в отечественной психологии усиливается интерес к изучению эмоционального выгорания педагогов. Современные исследования посвящены различным аспектам данной проблемы: изучению связи выгорания с особенностями восприятия эмоциональных стимулов (Кружкова, Робина, 2025) и его взаимосвязи с профессиональной удовлетворенностью (Воробьева, Матвеева, 2025), анализу его влияния на эффективность профессиональной деятельности учителей (Егорышев, 2023), а также разработке мер профилактики данного состояния среди педагогов (Мурафа, Баркова, Карпенко, 2024).

Наиболее известное определение принадлежит американскому психологу Кристине Маслач, которая связывает синдром с утратой смысла профессиональной деятельности, чувством некомпетентности, отсутствием положительной обратной связи и отчуждением (Parker, Saklofske, Stough, 2009). Вместе со Сьюзан Джексон она выделяет три группы факторов, влияющих на выгорание: (1) индивидуальные пределы эмоциональной устойчивости, (2) внутренний психологический опыт, (3) накопленный негативный опыт; и три группы симптомов: (1) эмоциональное истощение — ощущение опустошенности и бессилия; (2) деперсонализация — цинизм, черствость и дегуманизация отношений; (3) редукция личных достижений — потеря смысла работы и мотивации (Maslach, Jackson, 1981).

Синдром профессионального выгорания — это «неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты» (Водопьянова, Старченкова, 2008, с. 336). Разные исследователи

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

структурируют процесс выгорания по-разному: от трех до двенадцати стадий, с акцентом на проявлениях

в рамках тех или иных компонентов. Например, одна из моделей предполагает пять стадий: «Медовый месяц» (энтузиазм и удовлетворенность работой); «Недостаток топлива» (истощение ресурсов, работа за счет здоровья); «Хронические симптомы» (физическое истощение и ощущение безысходности); «Кризис» (неудовлетворенность и проблемы со здоровьем); «Пробивание стены» (угроза прекращения деятельности) (Гринберг, 2002).

Таким образом, эмоциональное выгорание развивается через ряд фаз — от начального стресса до деперсонализации и психосоматических расстройств, что подчеркивает необходимость ранней диагностики и профилактики.

Эмоциональный интеллект. Термин «эмоциональный интеллект» впервые упоминается в работе американского психолога Майкла Белдока, который исследовал способность людей распознавать эмоциональные выражения через три канала коммуникации — голос, музыку, графику — с целью оценки эффективности интерпретации эмоциональных сигналов (Beldoch, 1964). Понятие было популяризировано Джоном Майером и Питером Сэловеем — они определяют эмоциональный интеллект как способность чувствовать и выражать эмоции, связывать эмоции и мысли, понимать их причины и регулировать эмоциональные реакции у себя и других (Mayer, Salovey, 1997).

Результаты современных исследований показали, что более высокие показатели эмоционального интеллекта связаны с меньшей выраженностью симптомов выгорания и более высоким уровнем психологического благополучия учителей (Lucas-Mangas et al., 2022). Согласно данным лонгитюдного исследования, эмоциональный интеллект является значимым предиктором динамики профессионального выгорания и уровня энергетических ресурсов педагогов в течение учебного года. В частности, более высокий уровень эмоционального интеллекта, особенно его внутриличностного компонента (понимание и регуляция собственных эмоций), связан с меньшей вероятностью устойчивых форм эмоционального выгорания и более высоким уровнем профессиональной энергии (Cese, Guillet-Descas, Lentillon-Kaestner, 2021).

Локус контроля. Одного эмоционального интеллекта недостаточно: важна способность человека воспринимать возможность влиять на происходящее, что связано с локусом контроля (Хьелл, Зиглер, 2003). Люди с внешним локусом контроля (экстерналы) считают, что их успехи и неудачи зависят от внешних обстоятельств — удачи, других людей или ситуации. Обладатели внутреннего локуса контроля (интерналы) уверены, что результаты их жизни зависят от собственных действий, усилий и способностей.

Исследования показывают, что интерналы ответственнее относятся к своему здоровью и реже страдают тревожностью и депрессией. Экстерналы более уязвимы к психическим расстройствам и имеют более низкий уровень самоуважения, что повышает риск эмоционального выгорания. Экстернальные личности чаще ощущают бессилие, связывая успехи и неудачи с внешними факторами, что усиливает стресс и хроническое напряжение. Их низкая адаптация к переменам и избегание ответственности препятствуют эффективному

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

преодолению трудностей. Зависимость от внешней мотивации и недостаток навыков саморегуляции повышают риск эмоционального истощения и выгорания (Altınay, Bıcentürk, 2023).

Учитывая влияние эмоционального выгорания на профессиональную деятельность педагогов, а также на их физическое и психологическое состояние, необходимо принимать во внимание личностные характеристики, определяющие предрасположенность к данному синдрому. Осознание этих факторов способствует разработке мер профилактики и снижению риска его развития.

Цель настоящего исследования — изучить взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов с уровнем эмоционального интеллекта и типом локуса контроля. Была сформулирована следующая **гипотеза**: низкий уровень эмоционального интеллекта и экстернальный локус контроля связаны с большей выраженностью симптомов эмоционального выгорания, тогда как интернальный локус контроля выступает фактором защиты.

Методы и материалы

С целью изучения взаимосвязи между эмоциональным выгоранием, эмоциональным интеллектом и локусом контроля было проведено эмпирическое исследование, охватившее 280 педагогов общеобразовательных учреждений в возрасте от 20 до 63 лет. В качестве диагностического инструментария использовались: опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла и тест «Локус контроля» Дж. Роттера. Описание указанных методик и порядок обработки результатов представлены в учебно-методических изданиях, использованных при подготовке исследования (Aghuzumtsyan et al., 2016; Mirzoyan, Malumyan, Mikaelyan, 2023). Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена в программе SPSS (версия 23.0).

Результаты

Диагностика уровня эмоционального выгорания педагогов проводилась с использованием методики В.В. Бойко, основанной на трехфазной модели развития синдрома: напряжение, резистенция, истощение. Каждая фаза включает набор характерных симптомов, которые оцениваются количественно по балльной шкале. Каждый симптом состоит из нескольких специфических утверждений, ответы на которые позволяют вычислить суммарный балл. Согласно методике, выраженной считается та фаза, по которой испытуемые набрали 25 и более баллов, а выраженность отдельного симптома оценивается как значимая при суммарном балле от 16 и выше, что отражает его вклад в развитие соответствующей фазы эмоционального выгорания. Результаты представлены в табл. 1.

Мирзоян В.Х. (2026)
 Исследование взаимосвязей между
 эмоциональным интеллектом, локусом контроля
 и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
 A study of the relationships between
 emotional intelligence, locus of control,
 and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 101—121.

Таблица 1 / Table 1

**Выраженность и распределение (%) симптомов эмоционального выгорания
 (по В.В. Бойко) среди педагогов (N = 280)**
**Severity and distribution (%) of symptoms of emotional burnout
 (according to V.V. Boyko) among teachers (N = 280)**

Фазы эмоционального выгорания / Stages of emotional burnout	Симптомы эмоционального выгорания / Symptoms of emotional burnout	Средний балл / Average score (± SD)	≤ 9 баллов / ≤ 9 points (%)	10—15 баллов / 10—15 points (%)	≥ 16 баллов / ≥ 16 points (%)
Напряжение / Tension	Переживание психотравмирующих обстоятельств / Experiencing psychotraumatic circumstances	9,1 ± 8,2	56%	19%	25%
	Неудовлетворенность собой / Dissatisfaction with oneself	6,1 ± 4,7	79%	19%	2%
	«Загнанность в клетку» / “Feeling trapped”	6 ± 7,4	73%	16%	11%
	Тревога и депрессия / Anxiety and depression	7,9 ± 8,1	68%	14%	18%
Резистенция / Resistance	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование / Inadequate selective emotional response	12,4 ± 6,1	18%	54%	28%
	Эмоционально- нравственная дезориентация / Emotional and moral disorientation	13,3 ± 6,4	26%	33%	41%
	Расширение сферы экономии эмоций / Expansion of emotional energy saving	11,4 ± 9,2	50%	19%	31%

Мирзоян В.Х. (2026)
 Исследование взаимосвязей между
 эмоциональным интеллектом, локусом контроля
 и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
 A study of the relationships between
 emotional intelligence, locus of control,
 and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 101—121.

Фазы эмоционального выгорания / Stages of emotional burnout	Симптомы эмоционального выгорания / Symptoms of emotional burnout	Средний балл / Average score (± SD)	≤ 9 баллов / ≤ 9 points (%)	10—15 баллов / 10—15 points (%)	≥ 16 баллов / ≥ 16 points (%)
	Редукция профессиональных обязанностей / Reduction of professional duties	13,3 ± 8,4	40%	23%	37%
Истощение / Exhaustion	Эмоциональный дефицит / Emotional deficit	7,5 ± 6,7	63%	26%	11%
	Эмоциональная отстраненность / Emotional detachment	9,8 ± 6,1	55%	32%	13%
	Личностная отстраненность (деперсонализация) / Personal detachment (depersonalization)	6,1 ± 8,4	75%	12%	13%
	Психосоматические и психовегетативные нарушения / Psychosomatic and psychovegetative disorders	8,2 ± 7,4	65%	17%	18%

Примечание: результаты представлены в баллах, а также в процентах от общей численности группы (≤ 9 баллов — симптом не выражен; 10—15 баллов — симптом формируется; ≥ 16 баллов — симптом сформирован).
Note: the results are presented in points, as well as in percentages of the total group size (≤ 9 points — symptom not expressed; 10—15 points — symptom is forming; ≥ 16 points — symptom is formed).

Для наглядности распределения по стадиям выгорания была построена диаграмма (рис. 1).

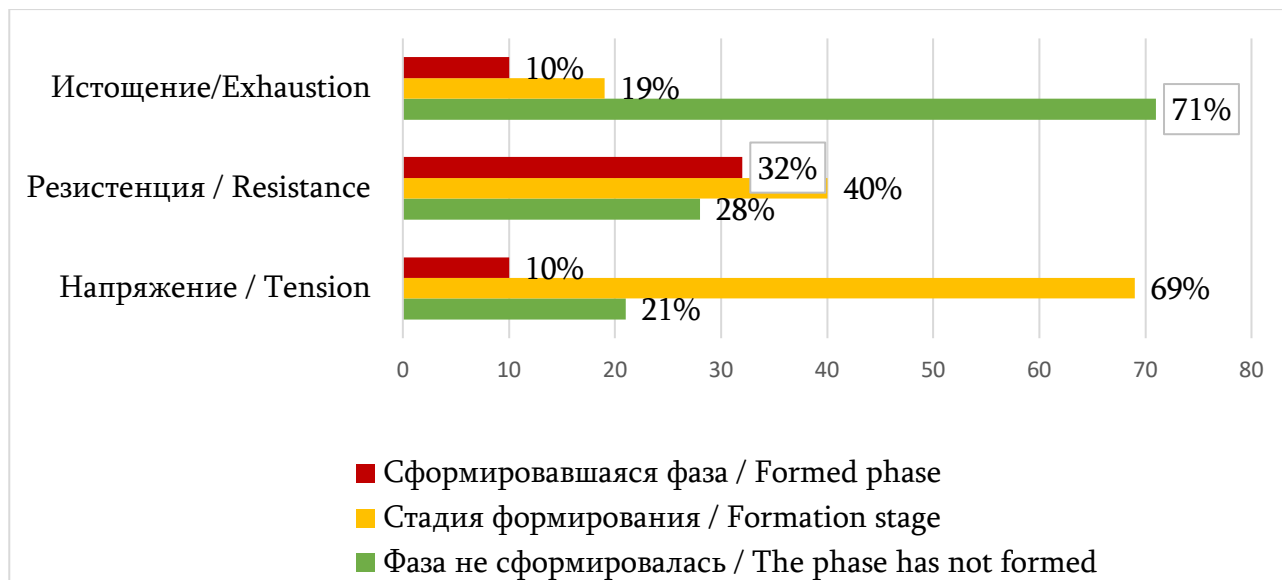


Рис. 1. Фазы формирования синдрома выгорания
Fig. 1. Phases of formation of the burnout syndrome

После анализа общих результатов оценки уровня эмоционального выгорания педагогов было решено изучить влияние профессионального стажа на выраженность данного явления. Мы предположили, что продолжительность профессиональной деятельности коррелирует с изменениями в фазах эмоционального выгорания. Для проверки этой гипотезы был проведен анализ зависимости фаз выгорания от стажа работы, результаты которого представлены в табл. 2. Как видно, выявленные коэффициенты корреляции имеют низкие значения и не достигают уровня статистической значимости, что указывает на отсутствие связи между длительностью профессионального стажа и степенью выраженности фаз эмоционального выгорания.

Таблица 2 / Table 2

Фазы эмоционального выгорания в зависимости от стажа работы
Phases of emotional burnout depending on work experience

Фазы эмоционального выгорания / Phases of emotional burnout	Стаж работы / Work experience
Напряжение / Tension	-0,081
Резистенция / Resistance	0,043
Истощение / Exhaustion	-0,003
Общий показатель выгорания / Total burnout score	-0,02

Примечание: статистически значимые связи отсутствуют ($p > 0,05$).
None: no statistically significant relationships were found ($p > 0.05$).

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

Для наглядного представления распределения показателей выгорания в зависимости от категорий стажа был построен график, представленный на рис. 2. В исследовании использована градация стажа с интервалом в 5 лет, что соответствует международной практике категоризации (Wills, Fawcett, 2023). Применение равных пятилетних интервалов обеспечивает сбалансированное распределение групп и снижает риск статистических искажений при анализе.

На графике представлены усредненные показатели напряжения, резистенции и истощения по градациям стажа педагогов. Построение графика позволяет наглядно представить распределение данных между группами, однако не служит подтверждением наличия значимого влияния стажа на выраженность эмоционального выгорания.

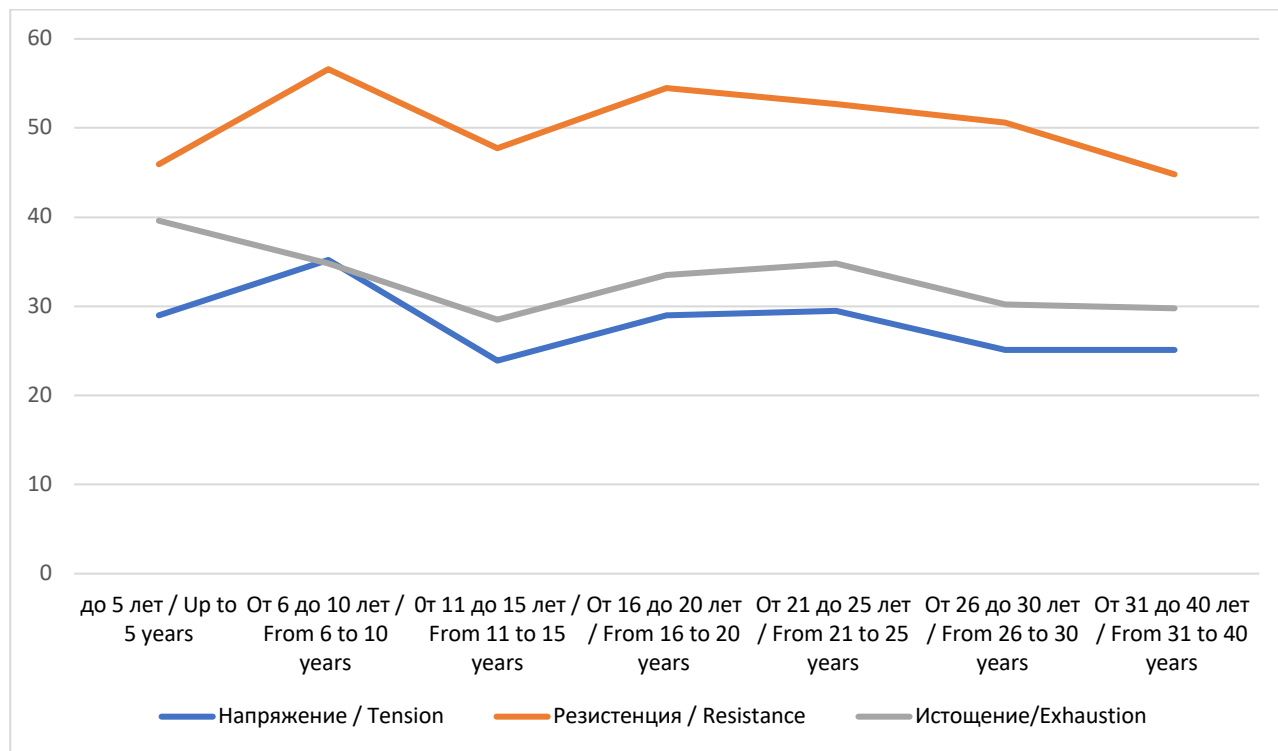


Рис. 2. Средние показатели фаз эмоционального выгорания по градациям стажа педагогов
Fig. 2. Average scores of emotional burnout phases by work experience

С целью исследования эмоционального интеллекта педагогов был использован «Тест эмоционального интеллекта» Н. Холла — результаты представлены в табл. 3.

Мирзоян В.Х. (2026)
 Исследование взаимосвязей между
 эмоциональным интеллектом, локусом контроля
 и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
 A study of the relationships between
 emotional intelligence, locus of control,
 and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 101—121.

Таблица 3/ Table 3

Результаты оценки эмоционального интеллекта педагогов по шкалам
Results of assessing teachers' emotional intelligence by scales

Шкалы эмоционального интеллекта / Emotional intelligence scales	Высокий / High	Средний / Medium	Низкий / Low
Эмоциональная осведомленность / Emotional Awareness	14%	46%	40%
Управление своими эмоциями / Self-regulation of one's own emotions	3%	12%	85%
Самомотивация / Self-motivation	9%	34%	57%
Эмпатия / Empathy	27%	46%	27%
Распознавание эмоций других людей / Recognizing the emotions of others	16%	50%	34%
Интегральный уровень эмоционального интеллекта / Integral level of emotional intelligence	2%	38%	57%

Для определения уровня субъективного контроля был использован тест «Локус контроля» Дж. Роттера. На основе полученных данных проведен корреляционный анализ взаимосвязи фаз эмоционального выгорания и локуса контроля. Результаты исследования представлены в табл. 4. Данные демонстрируют положительную связь между локусом контроля и различными фазами эмоционального выгорания, а также с общим уровнем выгорания.

Таблица 4 / Table 4

**Результаты корреляционного анализа фаз эмоционального выгорания
и локуса контроля**
Results of correlation analysis of emotional burnout phases and locus of control

	Фазы эмоционального выгорания / Phases of emotional burnout			Общий показатель выгорания / Overall burnout index
	Напряжение / Tension	Резистенция / Resistance	Истощение / Exhaustion	
Локус контроля / Locus of control	0,37*	0,315**	0,397*	0,388*

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне $p < 0,05$ (двусторонняя); «**» — корреляция значима на уровне $p < 0,01$ (двусторонняя).
 None: «*» — correlation is significant at the $p < 0.05$ level (two-sided); «**» — correlation is significant at the at the $p < 0.01$ level (two-sided).

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

Заключительная табл. 5 демонстрирует, как показатели эмоционального интеллекта соотносятся с симптомами эмоционального выгорания.

Мирзоян В.Х. (2026)
 Исследование взаимосвязей между
 эмоциональным интеллектом, локусом контроля
 и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
 A study of the relationships between
 emotional intelligence, locus of control,
 and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 101—121.

Таблица 5 / Table 5

**Корреляционный анализ взаимосвязи симптомов эмоционального выгорания
 и шкал эмоционального интеллекта**
**Correlation analysis of the relationship between symptoms of emotional burnout
 and emotional intelligence scales**

Симптомы эмоционального выгорания / Symptoms of emotional burnout	Шкалы эмоционального интеллекта / Emotional intelligence scales					
	Эмоциональная осведомленность / Emotional awareness	Управление своими эмоциями / Self-regulation of one's own emotions	Самомотивация / Self-motivation	Эмпатия / Empathy	Распознавание эмоций других людей / Recognizing the emotions of others	Интегральный уровень / Integrative level
Переживание психотравмирующих обстоятельств / Experience of psychotraumatic circumstances	-,244**	-,308**	-,273**	-,139*	-,166**	-,305**
Неудовлетворенность собой / Self-dissatisfaction	-,088	-,159**	-,132*	-,088	-,091	-,145*
«Загнанность в клетку» / “Feeling trapped”	-,306**	-,253**	-,242**	-,274**	-,269**	-,351**
Тревога и депрессия / Anxiety and depression	-,209**	-,318**	-,292**	-,139*	-,201**	-,306**
Неадекватное избирательное эмоциональное	-,150*	-,260**	-,195**	-,121*	-,105	-,212**

Мирзоян В.Х. (2026)
 Исследование взаимосвязей между
 эмоциональным интеллектом, локусом контроля
 и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
 A study of the relationships between
 emotional intelligence, locus of control,
 and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 101—121.

Симптомы эмоционального выгорания / Symptoms of emotional burnout	Шкалы эмоционального интеллекта / Emotional intelligence scales					
	Эмоциональная осведомленность / Emotional awareness	Управление своими эмоциями / Self-regulation of one' s own emotions	Самотивация / Self-motivation	Эмпатия / Empathy	Распознавание эмоций других людей / Recognizing the emotions of others	Интегральный уровень / Integrative level
реагирование / Inadequate selective emotional response						
Эмоционально- нравственная дезориентация / Emotional and moral disorientation	-,126*	-,097	-,103	-,179**	-,064	-,149*
Расширение сферы экономии эмоций / Expansion of emotion- saving strategies	-,241**	-,268**	-,335**	-,131*	-,155**	-,291**
Редукция профессиональных обязанностей / Reduction of professional duties	-,096	-,218**	-,171**	-,097	-,071	-,145*
Эмоциональный дефицит / Emotional deficit	-,262**	-,226**	-,259**	-,200**	-,184**	-,300**
Эмоциональная отстраненность / Emotional detachment	-,057	-,011	-,081	-,218**	-,116	-,106

Мирзоян В.Х. (2026)
 Исследование взаимосвязей между
 эмоциональным интеллектом, локусом контроля
 и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
 A study of the relationships between
 emotional intelligence, locus of control,
 and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 101—121.

Симптомы эмоционального выгорания / Symptoms of emotional burnout	Шкалы эмоционального интеллекта / Emotional intelligence scales					
	Эмоциональная осведомленность / Emotional awareness	Управление своими эмоциями / Self-regulation of one' s own emotions	Самотивация / Self-motivation	Эмпатия / Empathy	Распознавание эмоций других людей / Recognizing the emotions of others	Интегральный уровень / Integrative level
Личностная отстраненность (деперсонализация) / Emotional detachment (depersonalization)	-,278**	-,253**	-,273**	-,201**	-,229**	-,318**
Психосоматические и психовегетативные нарушения / Psychosomatic and psychovegetative disorders	-,192**	-,304**	-,209**	-,130*	-,138*	-,252**

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне $p < 0,01$ (двусторонняя); «**» — корреляция значима на уровне $p < 0,001$ (двусторонняя).
 None: «*» — correlation is significant at the $p < 0.01$ level (two-sided); «**» — correlation is significant at the at the $p < 0.001$ level (two-sided).

Обсуждение результатов

Анализ результатов эмпирического исследования, проведенного с использованием опросника «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, показывает, что

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

наиболее выраженной среди педагогов является фаза резистенции: у 32% испытуемых она зафиксирована в сформированном виде, а у 40% — находится в процессе формирования. Фаза напряжения у большинства педагогов (69%) также пребывает на стадии формирования, что указывает на высокую степень подверженности стрессовым факторам; при этом у 10% респондентов она уже достигла устойчивой формы. Фаза истощения у большинства опрошенных (71%) еще не проявлена, однако ее выраженность у 10% и процесс формирования у 19% респондентов свидетельствуют о тенденции к нарастанию данного компонента синдрома.

По данным диагностики, наиболее уязвимой сферой для педагогов выступает фаза резистенции. Более трети респондентов демонстрируют высокие показатели по симптомам «эмоционально-нравственная дезориентация» (41%) и «редукция профессиональных обязанностей» (37%). Эти проявления указывают на нарушение ценностно-смысловой сферы и снижение вовлеченности в работу, что служит ключевым маркером прогрессирующего выгорания. В фазе напряжения наиболее выраженными оказались «переживание психотравмирующих обстоятельств» (25% — высокий уровень) и «тревога и депрессия» (18%), что отражает высокую субъективную нагрузку стрессогенных факторов. Симптомы фазы истощения выражены в меньшей степени, однако среди них уже фиксируются признаки «эмоциональной отстраненности» (13%) и «психосоматических и психовегетативных нарушений» (18%), указывающие на начавшееся истощение ресурсов.

Проведен корреляционный анализ между стажем профессиональной деятельности и фазами эмоционального выгорания (N = 280). Полученные значения оказались статистически незначимыми. Так, фаза напряжения повышается у педагогов со стажем 6—10 лет, а затем снижается у более опытных сотрудников, что, вероятно, связано с адаптацией и профессиональным опытом. Резистенция достигает максимума у специалистов со стажем 6—10 и 16—20 лет, после чего постепенно идет на спад. Это может свидетельствовать о том, что уровень устойчивости к стрессу повышается в начале карьеры, а с накоплением опыта слегка снижается. Фаза истощения демонстрирует волнообразный тренд с ростом на начальных этапах профессионального пути и небольшими пиками в группах со средним стажем. Линейной зависимости «чем больше стаж — тем выше истощение» выявлено не было. Таким образом, прямая связь между стажем работы и выраженностью эмоционального выгорания не обнаружена. Это позволяет предположить, что уровень выгорания определяется не столько количеством лет профессиональной деятельности, сколько индивидуально-психологическими особенностями личности.

Для понимания влияния стажа на эмоциональное выгорание целесообразно соотнести полученные результаты с данными зарубежных исследований. Анализ литературы показывает, что связь между этими переменными носит неоднозначный характер: с увеличением стажа и возраста выгорание может как снижаться, так и увеличиваться в зависимости от профессии и индивидуальных особенностей. Молодые специалисты могут испытывать высокий уровень стресса и выгорания из-за неопытности и адаптации (Taris, Schaufeli, 2019), тогда как более опытные работники, сталкиваясь с профессиональной

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

усталостью, часто лучше справляются с состоянием благодаря накопленному опыту и стратегиям преодоления стресса (Demerouti, Bakker, Geurts, 2020). Следовательно, результаты нашего анализа не позволяют однозначно утверждать о прямой зависимости между стажем и уровнем выгорания, что требует дальнейших исследований с учетом контекста и иных влияющих факторов.

Измерение компонентов эмоционального интеллекта у педагогов с помощью методики Н. Холла показало, что наиболее выраженным из них является эмпатия: высокий уровень продемонстрировали 27% респондентов, а средний — 46%, что указывает на относительно стабильную способность к эмоциональному пониманию других людей. В то же время управление собственными эмоциями представлено крайне слабо: высокий уровень отмечен всего у 3% педагогов, средний — у 12%, низкий — у 85%, что свидетельствует о значительных трудностях в саморегуляции и преодолении стрессовых ситуаций. Низкий уровень также преобладает в компонентах самомотивации (57%) и интегрального уровня эмоционального интеллекта (57%), тогда как эмоциональная осведомленность и способность распознавать эмоции других демонстрируют более сбалансированное распределение между низким и средним уровнями.

Изучение влияния личностных характеристик на проявления профессионального стресса показало, что локус контроля существенно связан с выраженностью фаз эмоционального выгорания у педагогов. Наиболее выражена связь с фазой истощения ($r = 0,397$) и общим показателем выгорания ($r = 0,388$). Фаза резистенции ($r = 0,315$) имеет наименьший, но все же значимый коэффициент. Это может указывать на то, что в фазе резистенции личность еще пытается контролировать ситуацию, однако при внешнем локусе эти попытки ослабевают. Данные результаты подтверждают значимость локуса контроля как предиктора эмоционального выгорания и подчеркивают роль интернальности как потенциального защитного механизма.

Корреляционный анализ выявил также статистически значимые обратные связи между симптомами эмоционального выгорания и компонентами эмоционального интеллекта у педагогов. Наиболее сильные отрицательные корреляции наблюдаются между симптомом «загнанность в клетку» и интегральным уровнем эмоционального интеллекта ($r = -0,351$, $p < 0,01$), а также между переживанием психотравмирующих обстоятельств и управлением собственными эмоциями ($r = -0,308$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о высокой значимости данных компонентов эмоционального интеллекта в снижении выраженности стрессовых переживаний и чувства профессиональной «замкнутости».

Симптомы «тревога и депрессия» демонстрируют умеренные отрицательные связи с управлением эмоциями ($r = -0,318$, $p < 0,01$), самомотивацией ($r = -0,292$, $p < 0,01$) и интегральным уровнем эмоционального интеллекта ($r = -0,306$, $p < 0,01$), что указывает на роль этих навыков в эмоциональной регуляции и предотвращении тревожно-депрессивных проявлений.

Симптомы «эмоциональный дефицит» и «личностная отстраненность (деперсонализация)» также имеют значимые отрицательные корреляции с большинством

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

компонентов эмоционального интеллекта, особенно с интегральным уровнем ($r = -0,300$ и $r = -0,318$ соответственно, $p < 0,01$). В то же время для симптомов «эмоциональная отстраненность» и «редукция профессиональных обязанностей» корреляции оказались относительно слабыми (r от $-0,011$ до $-0,218$), что может свидетельствовать о меньшей зависимости данных проявлений выгорания от эмоциональных компетенций.

Заключение

Статья посвящена исследованию взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, локусом контроля и эмоциональным выгоранием педагогов. Эмоциональное выгорание рассматривается как форма профессионального дистресса, оказывающая негативное влияние на психоэмоциональное состояние, мотивацию и продуктивность. Проведен теоретический анализ понятия выгорания, его симптомов, стадий и фаз. Особое внимание уделено взаимосвязям между компонентами эмоционального интеллекта, типами локуса контроля и степенью выраженности симптомов, а также рассмотрены основные теоретические модели отечественных и зарубежных авторов.

Эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Наиболее выражены показатели фазы резистенции, в частности такие симптомы, как «эмоционально-нравственная дезориентация» (у 41% респондентов суммарный балл составил 16 и более) и «редукция профессиональных обязанностей» (37% опрошенных с баллом 16 и более). Это свидетельствует о том, что у значительной части педагогов уже сформированы устойчивые признаки выгорания, тогда как начальные проявления фаз напряжения и истощения остаются умеренными.
2. Эмоциональный интеллект играет важную роль в проявлениях эмоционального выгорания педагогов. Более высокий уровень эмоционального интеллекта (27% и 46% респондентов с высоким и средним уровнем эмпатии соответственно) связан с меньшей выраженностью симптомов выгорания.
3. Средние показатели фаз эмоционального выгорания в различных категориях стажа демонстрируют волнообразный характер: фазы напряжения и истощения достигают пиков у педагогов, работающих от 6 до 10 лет, тогда как фаза резистенции максимальна в группах со стажем 6—10 и 16—20 лет, после чего постепенно идет на спад.
4. Полученные данные показывают, что чем выше склонность человека объяснять происходящее внешними обстоятельствами, а не собственными усилиями, тем выше вероятность развития эмоционального выгорания.

Таким образом, результаты исследования указывают на наличие статистически значимых взаимосвязей между уровнем эмоционального интеллекта, типом локуса контроля и выраженностью симптомов эмоционального выгорания у педагогов. Практическая значимость работы заключается в том, что развитие навыков управления эмоциями, самомотивации и повышение интегрального уровня эмоционального интеллекта способны существенно снизить выраженность проявлений симптомов выгорания. Эти данные могут

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

быть использованы при разработке психопрофилактических программ, направленных на укрепление психологической устойчивости, повышение осознанности и формирование навыков саморегуляции в условиях профессионального стресса.

Список источников / References

1. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. (2008). *Синдром выгорания: диагностика и практика*. 2-е изд. СПб.: Питер.
Vodopyanova, N.E., Starchenkova, E.S. (2008). *Burnout Syndrome: Diagnosis and Practice*. 2nd ed. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
2. Воробьева, И.В., Матвеева, А.И. (2025). Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 321—337. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2025_n4/Vorobyova_Matveeva (дата обращения: 05.11.2026).
Vorobyeva, I.V., Matveeva, A.I. (2025). The relationship of burnout in young teachers with job satisfaction and intention to leave the profession. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 321—337. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2025_n4/Vorobyova_Matveeva (viewed: 05.11.2026).
3. Гринберг, Дж.С. (2002). *Управление стрессом*. 7-е изд. СПб.: Питер.
Greenberg, J.S. (2002). *Stress Management*. 7th ed. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
4. Егорышев, С.В. (2023). Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 23(1), 61—73. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73>
Yegoryshev, S.V. (2023). Teacher burnout as a factor reducing the effectiveness of their professional activity. *Herald of the Russian University of Friendship of Peoples, Series: Sociology*, 23(1), 61—73. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73>
5. Кружкова, О.В., Робин, П.Д. (2025). Особенности восприятия эмоциогенных стимулов педагогами при эмоциональном выгорании. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 280—292. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220417>
Kruzhkova, O.V., & Robin, P.D. (2025). Features of perception of emotion-inducing stimuli by teachers with emotional burnout. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 22(4), 280—292. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220417>
6. Лукьянова, В.В., Леонова, А.Б., Обознов, А.А., Чернышев, А.С., Водопьянова, Н.Е., Милорадова, И.Н. (Ред.). (2013). *Выгорание и профессионализация. Сборник научных трудов*. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та. Курск. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21661293> (дата обращения: 05.11.2026).

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

- Lukyanova V.V., Leonova, A.B., Oboznov, A.A., Chernyshev, A.S., Vodopyanova, N.E., Miloradova, I.N. (Eds.). (2013). *Burnout and Professionalization. Collection of Scientific Papers*. Kursk: Kursk State University. (In Russ.) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21661293> (viewed: 05.11.2026).
7. Мурафа, С.В., Баркова, Н.Н., Карпенко, А.В. (2024). Проблемы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и практические пути их решения. *Вестник практической психологии образования*, 21(2), 102—112. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210213>
Murafa, S.V., Barkova, N.N., Karpenko, A.V. (2024). Problems of emotional burnout in higher education teachers and practical ways of addressing them. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 21(2), 102—112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210213>
 8. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2003). *Теории личности. 3-е изд.* СПб.: Питер.
Hjelle, L., Ziegler, D. (2003). *Personality Theories. 3rd ed.* St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
 9. Altınay, Z., Bıcentürk, B. (2023). Constructing sustainable learning ecology to overcome burnout of teachers: perspective of organizational identity and locus of control. *Sustainability*, 15(24), 1—23. <https://doi.org/10.3390/su152416930>
 10. Աղուզումսյան, Ռ., Պետրոսյան, Լ., Պողոսյան, Ս., Խաչատրյան, Ա. (2016). *Շտապախնդիրների հոգեբանական ընտրության գործընթացի առանձնահատկությունները*. Եր.: Շտապախնդիրների ակադեմիա.
Aghuzumtsyan, R., Petrosyan, L., Poghosyan, S., Khachatryan, A. (2016). *Features of psychological selection process of managers*. Yerevan: Academy of Management. (In Arm.).
 11. Beldoch, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. In: J.R. Davitz (Ed.), *The Communication of Emotional Meaning* (pp. 31—42). New York: McGraw-Hill.
 12. Cece, V., Guillet-Descas, E., Lentillon-Kaestner, V. (2021). The longitudinal trajectories of teacher burnout and vigour across the scholar year: The predictive role of emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 59(3), 589—606. <https://doi.org/10.1002/pits.22633>
 13. Demerouti, E., Bakker, A.B., Geurts, S.A. (2020). The Influence of Job Resources and Job Demands on Burnout and Work Engagement in the Context of Age. *Journal of Organizational Behavior*, 41(2), 132—146. <https://doi.org/10.1002/job.2415>
 14. Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I.M., Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 1—10. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063514>
 15. Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3—

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

- 31). Basic Books.
https://www.researchgate.net/publication/284682534_Emotional_Development_and_Emotional_Intelligence_Educational_Implications
16. Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99—113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020202>
17. Միրզոյան, Վ.Խ., Մալումյան, Տ.Չ., Միքայելյան, Մ.Յու. (2023). *Մասնագիտական այրումը մանկավարժական գործունեության մեջ: Տեսագործնական ձեռնարկ*. Վանաձոր: «Օրիոն հրատարակչություն».
Mirzoyan, V.Kh., Malumyan, T.Z., Mikaelyan, M.Yu. (2023). *Professional burnout in pedagogical activity: Theoretical and practical manual*. Vanadzor: Orion Publ. (In Arm.).
18. Parker, J.D.A., Saklofske, D.H., Stough, C. (2009). Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications. In: J.D.A. Parker, D.H. Saklofske, C. Stough (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 14-42). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0>
19. Taris, T.W., Schaufeli, W.B. (2019). Burnout and Age: The Influence of Job Demands and Job Resources. *International Journal of Stress Management*, 26(3), 215—228. <https://doi.org/10.1037/str0000123>
20. Wills, K., Fawcett, S. (2023). Three year quantitative study of compassion satisfaction and fatigue among teachers and educational workers in Alberta, Canada. *Healthcare*, 13(3), 1—20. <https://doi.org/10.3390/healthcare13030226>

Информация об авторах

Вананэ Хачиковна Мирзоян, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, факультет общественных наук, Ванадзорский государственный университет, Ванадзор, Армения, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5508-4892>, e-mail: mirzoyan900@gmail.com

Information about the authors

Vanane Kh. Mirzoyan, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Social Sciences, Vanadzor State University, Vanadzor, Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5508-4892>, e-mail: mirzoyan900@gmail.com

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Мирзоян В.Х. (2026)
Исследование взаимосвязей между
эмоциональным интеллектом, локусом контроля
и эмоциональным выгоранием у педагогов
Вестник практической психологии образования, 23(2),
101—121.

Mirzoyan V. Kh. (2026)
A study of the relationships between
emotional intelligence, locus of control,
and emotional burnout among teachers
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 101—121.

Декларация об этике

Участие в исследовании носило добровольный характер. Перед началом исследования все участники были проинформированы о его целях и условиях проведения и дали информированное согласие на участие. Анонимность и конфиденциальность полученных данных были полностью обеспечены. Участники имели право отказаться от участия на любом этапе исследования.

Ethics statement

Participation in the study was voluntary. Prior to participation, all respondents were informed about the aims and conditions of the research and provided informed consent. The anonymity and confidentiality of the collected data were fully ensured. Participants had the right to withdraw from the study at any stage.

Поступила в редакцию 22.11.2025
Поступила после рецензирования 03.03.2026
Принята к публикации 10.03.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2025.11.22
Revised 2026.03.03
Accepted 2026.03.10
Published 2026.06.30

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ
С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ | EVIDENCE-BASED PRACTICES
IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-RELATED INTERVENTIONS
IN EDUCATION**

Научная статья | Original paper

**Надомное обучение как исключение: проблемы реализации
инклюзивного образования**

С.В. Алехина

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ alehinasv@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В статье обсуждается практика надомного обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которая рассматривается как форма псевдоинклюзии в образовании; а также вопросы оказания психологической помощи обучающемуся с ОВЗ в условиях обучения на дому. **Цель.** На основе анализа нормативно-правовых требований выделить основные проблемы в организации надомного обучения и трудности в организации психологической помощи обучающимся с ОВЗ в условиях надомного обучения. **Методы и материалы.** Приводятся аналитические данные мониторинга Минпросвещения России, в который было вовлечено 32 школы из 7 субъектов Российской Федерации с 873 обучающимися на дому учениками. На основе качественного анализа материалов опроса региональных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи о состоянии практики надомного обучения выявлены общие и специфические проблемы оказания психологической помощи обучающимся с ОВЗ в условиях обучения на дому. **Результаты.** Долевой показатель обучающихся с ОВЗ на дому от всех обучающихся с ОВЗ в инклюзивных школах семи регионов находится в диапазоне от 5 до 46%, имеет динамический характер и зависит от организации учета обучающихся-надомников в регионе, системы информирования родителей и организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях надомного обучения. **Выводы.** На основе обсуждения аналитического материала делаются выводы о последствиях практики надомного обучения на системном, социальном и психолого-педагогическом уровне.

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

Ключевые слова: психологическая помощь, обучение на дому, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда, инклюзивное образование, психолого-педагогические технологии

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 17.02.2026 № 073-00097-26-03 «Научно-методическое обеспечение организации психологической помощи и процесса включения в инклюзивную образовательную среду школы обучающихся с ОВЗ, находящихся на домашнем обучении».

Для цитирования: Алехина, С.В. (2026). Надомное обучение как исключение: проблемы реализации инклюзивного образования. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 122—134. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230207>

Homeschooling as an exception: problems of implementing inclusive education

S.V. Alekhina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ alehinasv@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The article discusses the practice of homeschooling for students with disabilities, which is considered a form of pseudo-inclusion in education, and the issues of providing psychological support to students with disabilities in a homeschooling setting. **Objective.** Based on the analysis of regulatory and legal requirements, to identify the main problems in organizing homeschooling and the difficulties in organizing psychological support for students with disabilities in a homeschooling setting. **Methods and materials.** The article provides analytical data from monitoring by the Ministry of Education of the Russian Federation, which involved 32 schools from 7 constituent entities of the Russian Federation with 873 homeschooled students. Based on a qualitative analysis of the survey materials of regional centers for psychological, pedagogical, medical and social assistance on the state of homeschooling practices, general and specific problems of providing psychological support to students with disabilities in a homeschooling setting are identified. **Results.** The proportion of students with disabilities studying at home out of all students with disabilities in inclusive schools across seven regions ranges from 5% to 46%. It is dynamic and depends on the regional system for registering homeschoolers, the parental notification system, and the organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities in homeschooling settings. **Conclusions.** Based on a discussion of the analytical material, conclusions are drawn regarding the systemic, social, and psychological and pedagogical implications of homeschooling.

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

Keywords: psychological assistance, home schooling, students with disabilities, inclusive educational environment, inclusive education, psychological and pedagogical technologies

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 17, 2026 No. 073-00097-26-03 “Scientific and methodological support for the organization of psychological assistance and the process of inclusion in the inclusive educational environment of the school of students with disabilities who are home-schooled”.

For citation: Alekhina, S.V. (2026). Homeschooling as an exception: problems of implementing inclusive education. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 122—134. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230207>

Введение

Данная статья посвящена «теневой» стороне реализации права на инклюзивное образование — тому, что сегодня называют имитацией инклюзии и обсуждают во всех дискуссиях о качестве процесса включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в массовую школу. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение со сверстниками в условиях образовательной организации (Алехина, Шеманов, 2022). Вместе с тем в течение всей истории развития инклюзивного процесса в отечественном образовании остро стоит проблема вывода обучающихся с ОВЗ на надомное обучение. Тенденция перевода на надомное обучение детей, официально принятых в школу, вызывает острую профессиональную дискуссию, поскольку она фактически противоречит базовым принципам инклюзивного образования, подменяя включение обучающихся с ОВЗ их изоляцией (Алехина и др., 2020).

Вопрос надомного обучения последние десятилетия становится объектом внимания специалистов психолого-педагогического профиля (А.Н. Ганичева, С.В. Трошина, Е.В. Сафушкина и др.). Рассматриваются риски десоциализации, особенности взаимодействия в системе «ребенок-родитель-педагог», меры профилактики психологических проблем у этой категории обучающихся (Годовникова, 2017); обсуждаются проблемы ограниченности контактов со сверстниками, что приводит к трудностям в социализации, замкнутости, повышенной тревожности (Ивина, 2021).

Целью данной статьи является критический анализ надомного обучения учащихся с ОВЗ и инвалидностью как практики, формально направленной на обеспечение права ребенка на образование и рассматриваемой как вынужденная мера, но по существу оборачивающейся исключением и социальной изоляцией обучающегося. Кроме того, предметом отдельного дискурса являются качество образования при реализации надомной формы обучения и вопросы доступности психолого-педагогической помощи обучающемуся.

Материалы и методы

Статьей 41 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закреплено, что «обучение детей, осваивающих основные общеобразовательные программы и нуждающихся в длительном лечении, а также детей-инвалидов, которые по состоянию

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

здоровья не могут посещать образовательные организации, может быть организовано образовательными организациями на дому или в медицинских организациях» (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ).

Основанием для организации обучения на дому являются обращение в письменной форме родителей (законных представителей) и медицинское заключение, выданное медицинской организацией в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере здравоохранения, о наличии у ребенка заболевания, включенного в перечень заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому (Письмо от 24 февраля 2026 г. № 15-3/И/1-2996 Министерства здравоохранения РФ).

Согласно письму Минпросвещения России от 29 августа 2025 г. № ОК-2425/07 обучение на дому осуществляется посредством реализации индивидуального учебного плана обучающегося с ОВЗ, при котором родители обеспечивают допуск педагогических работников к обучающимся для проведения учебных занятий, создают условия для проведения учебных занятий, в том числе организуют рабочее место, обеспечивают присутствие взрослого члена семьи (старше 18 лет) в момент проведения учебных занятий на дому.

Системный анализ состояния развития надомного обучения обучающихся с ОВЗ в 2025 году, проведенный Министерством просвещения Российской Федерации, показал, что доля обучающихся с ОВЗ, получающих образование в надомной форме, в регионах страны находится в диапазоне между 3% (Пермский край) и 71% (Республика Дагестан). Таким образом, каждый третий обучающийся с ОВЗ, пришедший в массовую школу и рассматривающийся как ученик инклюзивной образовательной организации, учится в домашних условиях. Данная проблема была рассмотрена на заседании Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере в апреле 2025 года, что стало основой для обсуждения проблемы надомного обучения на уровне межведомственного диалога и принятия решений по регулированию процесса на федеральном уровне.

По итогам заседания Минпросвещения России провело мониторинг организаций общего образования, обучающихся детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья, получающих образование на дому. В исследование было вовлечено 32 школы из 6 субъектов Российской Федерации с 873 учениками, обучающимися на дому. Данные мониторинга говорят о наличии серьезных проблем в организации надомного обучения:

1. У каждого десятого обучающегося медицинское состояние не соответствует перечню заболеваний, указанных в приказе Минздрава России от 30 июня 2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому».
2. 36,4% обучающихся с ОВЗ получают образование на дому, включая внеурочную деятельность, посредством посещения школы, что трактуется Минпросвещения России как нарушение законодательства.

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

В Плане 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 поставлена задача методического обеспечения организации психолого-педагогической помощи обучающимся, находящимся на домашнем обучении, разработки и внедрения технологий организации перевода обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, находящимся на домашнем обучении, в инклюзивную образовательную среду общеобразовательных организаций. В рамках решения этой задачи Федеральным центром по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ (Федеральный центр инклюзивного образования) было проведено исследование состояния психолого-педагогической помощи обучающимся на домашнем обучении.

Федеральный центр инклюзивного образования в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации провел в 2026 году анализ состояния оказания психологической помощи обучающимся с ОВЗ, получающим образование в надомной форме. К научному проекту были привлечены центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центры) семи регионов Российской Федерации, выполняющие функции региональных ресурсных центров по развитию инклюзивного образования, и 415 педагогов-психологов образовательных организаций, работающих с обучающимися с ОВЗ на дому. Данная статья посвящена качественному анализу информации, предоставленной региональными ресурсными центрами по развитию инклюзивного образования.

Результаты

Исходя из анализа системы нормативно-правового регулирования индивидуальной формы обучения на дому, в целях получения информации о состоянии психологической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью в условиях надомного обучения была разработана анкета для ППМС-центров. В анализе приняли участие ППМС-центры семи регионов страны: Калининградская область, Новосибирская область, Самарская область, Чеченская Республика, Луганская Народная Республика, Кемеровская область, Воронежская область. Выбор регионов был обусловлен тем, что в качестве ресурсной организации по развитию инклюзивного образования в этих регионах выбран центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, который оказывает помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, по вопросам реализации основных общеобразовательных программ, включая адаптированные основные общеобразовательные программы, по вопросам обучения и воспитания обучающихся (типовой порядок деятельности ППМС-центра). Доля обучающихся с ОВЗ на дому в этих регионах представлена в табл.

Таблица / Table

**Доля обучающихся с ОВЗ, получающих образование в надомной форме
(% от всех обучающихся с ОВЗ в инклюзивных образовательных организациях)
The proportion of students with disabilities receiving home education
(% of all students with disabilities in inclusive educational institutions)**

№	Субъект РФ / Subject of the Russian Federation	2023, %	2025, %
1	Воронежская область / Voronezh Region	28,2	46,7
2	Калининградская область / Kaliningrad Region	8,7	6
3	Кемеровская область (Кузбасс) / Kemerovo Region (Kuzbass)	10,8	22,5
4	Новосибирская область / Novosibirsk Region	11,1	5,5
5	Луганская Народная Республика / Lugansk People's Republic	–	29,2
6	Самарская область / Samara Region	16,3	21
7	Чеченская Республика / The Chechen Republic	71,8	32,9

Обсуждение результатов

Сравнительные данные результатов федерального мониторинга инклюзивной образовательной среды 2023 и 2025 года демонстрируют, что этот показатель нестабилен в динамике. В отдельных регионах он увеличился почти в два раза, как в Кемеровской и Воронежской областях, в других — уменьшился, как в Чеченской Республике и Новосибирской области.

Остановимся на некоторых важных результатах качественного анализа материала опроса об организации практики надомного обучения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, представленного ППМС-центрами указанных регионов. Результаты анализа системы учета детей, обучающихся на дому, в регионах-участниках показали, что мониторинг организации обучения на дому обучающихся с ОВЗ проводится с использованием автоматизированных информационных систем (Новосибирская область, Кемеровская область, Чеченская Республика, Самарская область); в Луганской Народной Республике система учета обучающихся на дому существует на уровне муниципальных органов управления в сфере образования; в Воронежской области данные о численности детей-надомников фиксируются в форме федерального статистического наблюдения. Вопрос регулирования и статистического учета детей, обучающихся на дому, крайне необходимо решать именно на уровне региональной образовательной политики, так как создание специальных образовательных условий и финансирование системы образования входят в полномочия субъекта Российской Федерации. Региональные ресурсные центры по развитию инклюзивного образования, открытые на базе центров психолого-педагогической и медицинской и социальной помощи, могут стать методическими центрами по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, получающих образование на дому.

Обобщая информацию ППМС-центров о системе информирования родителей обучающихся с ОВЗ об их правах и обязанностях при домашнем обучении, необходимо отметить следующие **решения, существующие на уровне регионов**:

1. Информационная помощь родителям оказывается в рамках деятельности психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК); при проведении индивидуальных и групповых консультаций специалисты центра оказывают адресную консультационную помощь родителям по вопросам оформления документов, получения заключений ПМПК, выбора формы обучения и распределения ответственности между школой и семьей.
2. На базе центра и в образовательных организациях проводятся групповые информационные мероприятия, родительские собрания, круглые столы и тематические встречи, на которых разъясняются права ребенка с ОВЗ на бесплатное образование, меры социальной поддержки и обязанности семьи по созданию условий для обучения на дому.
3. Информация размещается в открытом доступе — на официальном сайте центра и в информационных уголках публикуются памятки, буклеты и алгоритмы действий для родителей.
4. При необходимости специалисты центра помогают родителям в получении информации и во взаимодействии с органами управления образованием, социальной защиты и здравоохранения для реализации прав ребенка.
5. Специалисты центра участвуют в родительских собраниях образовательных организаций.
6. Разъяснения предоставляются в рамках участия в родительских гостиных при региональном уполномоченном по правам ребенка, при региональном отделении Всероссийской организации родителей детей-инвалидов (ВОРДИ) и других организациях, защищающих права родителей детей с ОВЗ.

Анализ основных проблем в организации психологической помощи обучающимся с ОВЗ на дому в разных регионах страны выявил две основные группы: общие проблемы для образования обучающихся с ОВЗ и специфические проблемы в сфере оказания психологической помощи обучающимся с ОВЗ на дому.

Назовем общие проблемы для системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, на которые указывают ППМС-центры:

- 1) дефицит квалифицированных специалистов, недостаточная квалификация для оказания специализированной психологической помощи (включая сокращение педагогов-психологов на отдельных территориях), недостаточность кадрового обеспечения;
- 2) сложности координации работы между педагогами (психологами, дефектологами) и другими участниками образовательного процесса;
- 3) ограниченные ресурсы для материально-технического обеспечения, особенно для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. Для успешной реализации программ психологической помощи необходимы специальные технические средства, оборудование или другие ресурсы, которые не всегда доступны в домашних условиях;
- 4) низкий процент прямых обращений семей в психологические службы (на данную проблему указывают коллеги из Луганской Народной Республики).

Однако более важным для анализа проблемы оказания психологической помощи является выделение **специфических проблем** в организации деятельности педагогов-психологов в работе с учеником-надомником:

- 1) отсутствие федеральных и региональных нормативов почасовой нагрузки педагога-психолога при оказании психологической помощи обучающемуся на дому, что непосредственно влияет на профессиональную мотивацию и качество оказываемой поддержки;
- 2) отсутствие нормативно-правового расчета численности обучающихся, получающих образование в надомной форме, на ставку педагога-психолога, работающего с данной категорией детей;
- 3) отсутствие банка доказанных методик и программ для коррекционно-развивающей работы с обучающимся с ОВЗ и инвалидностью именно в домашних условиях, что еще раз остро ставит вопрос о необходимости систематизации и обобщения успешных практик оказания психологической помощи, существующих в отдельных школах;
- 4) проблемы во взаимодействии с родителями. Родители обучающихся с ОВЗ часто испытывают эмоциональный стресс, тревогу, чувство вины, воспитательную неуверенность. Это может затруднять их участие в коррекционно-образовательном процессе и требовать дополнительной психологической поддержки со стороны педагогов-психологов. Это связано с противоречиями между процессом адаптации педагога к семейной среде и особенностями родительского поведения. В своей работе специалист сталкивается со множеством задач, которые требуют от него определенной степени компетентности в коррекционно-развивающих знаниях и в построении системы межличностных отношений (Шайхеева, Иванов, 2021);
- 5) недостаточная информированность родителей. Не все родители обладают достаточными знаниями об особенностях развития детей с ОВЗ, специфике их обучения в домашних условиях и способах поддержки ребенка; родителям не хватает теоретических педагогических и психологических знаний, а также практических навыков по разрешению трудностей психолого-педагогического характера (Шеманов, 2024). Это может снижать эффективность взаимодействия между семьей и специалистами. Основные направления работы специалистов психолого-педагогического профиля должны быть направлены на оказание просветительской помощи родителям. По мнению К.А. Бруцкой, важно направить работу на разъяснение возможностей социализирующего семейного потенциала, который включает в себя совокупность социально-психологических, материальных и других ресурсов семьи (Бруцкая, 2023);
- 6) отсутствие у обучающегося с ОВЗ на дому технической возможности для подключения к занятиям с педагогом-психологом. Так как часто работа педагога-психолога с учеником, обучающимся на дому, осуществляется в дистанционной форме, эта проблема становится серьезным ограничением в поддержке ребенка.

Качественный анализ информационного материала, предоставленного центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи отдельных регионов страны, позволяет выделить системные противоречия как в региональной политике, так и в работе служб сопровождения на уровне образовательных организаций: учет обучающихся с ОВЗ, получающих образование на надомном обучении, в региональных статистических базах;

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

формы и способы информационной поддержки родителей, принявших решение о переводе ребенка на надомное обучение; общие и специфические проблемы оказания психологической помощи обучающимся на дому. Последний вопрос уже находился ранее в фокусе нашего внимания (Алехина и др., 2024).

Заключение

Несомненно, обозначенная в данной статье практика «имитации инклюзии» требует более глубокого анализа и понимания причин ее развития. Приведенные данные лишь обозначают глубину этой проблемы и формируют основные направления анализа.

Главная проблема, которая лежит в основе развития практики надомного обучения, состоит в неготовности образовательной организации создать все необходимые специальные образовательные условия, гарантированные федеральным законом для обучающихся с ОВЗ (Алехина, Косарецкий, 2025). В результате возникают разного рода последствия системного, социального и психологического характера.

На системном уровне тенденция к увеличению количества детей на надомном обучении препятствует реализации качественного инклюзивного процесса в общем образовании. На социальном уровне складывается особая социальная ситуация развития обучающихся с ОВЗ, требующая отдельного научного внимания, нарушаются формы сотрудничества и социального взаимодействия. На психологическом уровне у детей-надомников усиливается чувство одиночества и изолированности, снижается мотивация к достижениям, трансформируется зона ближайшего развития, искажается роль значимого взрослого. При построении индивидуального учебного плана для ученика, переведенного на надомное обучение, приобретают важность профессиональный комплексный подход в индивидуальной диагностике его актуального состояния и зоны ближайшего развития, а также построение стратегии психолого-педагогического сопровождения, включения родителей и учет их мнения и участия в процессе обучения на дому (Алехина, Юрчук, 2026).

Перспективой дальнейших исследований этой непростой темы в реализации инклюзивного образования будет уже начатая командой Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ работа по созданию моделей психологической помощи обучающимся данной категории (Алехина и др., 2024), а также анализ и проектирование стратегий психолого-педагогического сопровождения процесса включения обучающихся в образовательную организацию. Анализу результатов опроса 415 педагогов-психологов пилотных регионов научного проекта будет посвящена следующая статья.

Список источников / References

1. Алехина, С.В., Шеманов, А.Ю. (2022). *Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. Alekhina, S.V., Shemanov, A.Yu. (2022). *Philosophical and methodological foundations of inclusive education: a teaching aid*. Moscow: MSUPE. (In Russ.).
2. Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А., Воронкова, И.В., Самсонова, Е.В., Савинков, С.Н., Вечканова, И.Г. (2024). *Организация психологической поддержки обучающихся в*

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

инклюзивной образовательной среде: методические рекомендации для педагогов-психологов. М.: МГППУ.
Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A., Voronkova, I.V., Samsonova, E.V., Savinkov, S.N., Vechkanova, I.G. (2024). *Organization of psychological support for students in an inclusive educational environment: methodological recommendations for educational psychologists.* Moscow: MSUPE. (In Russ.).

3. Алехина, С.В., Мельник, Ю.В., Самсонова, Е.В., Шеманов, А.Ю. (2020). Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании. *Клиническая и специальная психология*, 9(2), 62—78. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090203>
Alekhina, S.V., Melnik, Yu.V., Samsonova, E.V., Shemanov, A.Yu. (2020). The expert assessment of inclusive process parameters of the inclusive process in education. *Clinical Psychology and Special Education*, 9(2), 62—78. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090203>
4. Алехина, С.В., Юрчук, О.Л. (2026). *Методические рекомендации по оказанию психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной общеобразовательной организации.* М.: МГППУ.
Alekhina, S.V., Yurchuk, O.L. (2026). *Methodological recommendations for providing psychological assistance to students with special educational needs in an inclusive educational organization.* Moscow: MSUPE. (In Russ.).
5. Алехина, С.В., Косарецкий, С.Г. (Ред.). (2025). *Психолого-педагогическая помощь обучающимся с особыми образовательными потребностями: коллективная монография.* М.: МГППУ.
Alekhina, S.V., Kosaretsky, S.G. (Ed.). (2025). *Psychological and pedagogical assistance to students with special educational needs: a collective monograph.* Moscow: MSUPE. (In Russ.).
6. Бруцкая, К.А. (2023). Родительские установки к проблеме домашнего обучения детей с ОВЗ. *Психология и психотехника*, (4), 63—71. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2023.4.39441>
Brutskaya, K.A. (2023). Parental attitudes to the problem of home-based education of children with disabilities. *Psychology and Psychotechnics*, (4), 63—71. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2023.4.39441>
7. Годовникова, М.М. (2017). К вопросу сохранения психологического здоровья ребенка в условиях домашнего обучения. В: *Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и инновации: Материалы IV международной научно-практической конференции: в 2-х частях* (с. 151—156). Белгород: ООО «Издательство Черноеземье».
Godovnikova, M.M. (2017). On the issue of preserving a child's psychological health in home-based education. In: *Formation of a healthy lifestyle for children and adolescents: traditions and innovations: Proceedings of the IV International Scientific and practical conference: in 2 parts* (pp. 151—156). Belgorod: Izdat-Chernozemye. (In Russ.).

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

8. Ивина, К.А. (2021). Характеристика детей, находящихся на домашнем обучении. В: *Профессиональные дебаты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного: Сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой конференции* (с. 165—169). Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина.
Ivina, K.A. (2021). Characteristics of children in home-based education. In: *Professional openings in the theory and practice of defectology: expanding the boundaries of what is possible: Collection of articles based on the materials of the III All-Russian Student Conference* (pp. 165—169). Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin. (In Russ.).
9. *Письмо Министерства здравоохранения Российской Федерации от 24 февраля 2026 г. № 15-3/И/1-2996 О порядке выдачи медицинского заключения о наличии у ребенка заболевания, включенного в перечень заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому.* (2026). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413697264/> (дата обращения: 05.05.2026).
Letter of the Ministry of Health of the Russian Federation dated February 24, 2026 No. 15-3/I/1-2996 On the procedure for issuing a medical opinion on the presence of a child with a disease included in the list of diseases, the presence of which entitles him to study in basic general education programs at home. (2026). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413697264/> (viewed: 05.05.2026).
10. *Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 29 августа 2025 г. № ОК-2425/07 «О направлении разъяснений».* (2025). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412563693/> (дата обращения 05.05.2026).
Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 29, 2025 No. ОК-2425/07 “On sending clarifications”. (2025). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412563693/> (viewed: 05.05.2026).
11. *Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 6 ноября 2024 г. № 778 «Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типового порядка деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»* (2024). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410656940/> (дата обращения 05.05.2026).
Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 6, 2024 No. 778 “On approval of the standard procedure for organizing activities to provide psychological, pedagogical, medical and social assistance, including the standard procedure for the operation of a center for psychological, pedagogical, medical and social assistance”. (2024). Moscow. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410656940/> (viewed: 05.05.2026).
12. *Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».* (2012). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

(дата обращения: 05.05.2026).
Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation”.
(2012). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>
(viewed: 05.05.2026).

13. Шайхеева, М.Р., Иванов, А.В. (2021). Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами развития при домашнем обучении. В: *Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII Международный форум по педагогическому образованию: Сборник научных трудов. Часть III* (с. 282—287). Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет.
Shaykheeva, M.R., Ivanov, A.V. (2021). Psychological and pedagogical support for children with developmental problems in home-based education. In: *Teacher education: new challenges and goals: The VII International Forum on Teacher Education: Collection of scientific papers. Part III* (pp. 282—287). Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University. (In Russ.).
14. Шеманов, А.Ю., Самсонова, Е.В., Алехина, С.В., Быстрова, Ю.А. (2024). Особенности информационного обеспечения инклюзивности образовательной среды школ в России. В: *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сборник статей V Международной научно-практической конференции (г. Москва, Московский государственный психолого-педагогический университет, 14–15 ноября 2024 г.)* (с. 330—339). М.: МГППУ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75053531&pff=1>
(дата обращения: 05.05.2026).
Shemanov, A.Yu., Samsonova, E.V., Alekhina, S.V., Bystrova, Yu.A. (2024). Features of Information Support for the Inclusivity of the Educational Environment of Schools in Russia. In: *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2024): Collection of Articles of the V International Scientific and Practical Conference (Moscow, Moscow State University of Psychology & Education, November 14–15, 2024)* (pp. 330—339). Moscow: MSUPE. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75053531&pff=1> (viewed: 05.05.2026). (In Russ.).

Информация об авторах

Светлана Владимировна Алехина, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, Candidate of Science (Psychology), Chief, Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.com

Алехина С.В. (2026)
Надомное обучение как исключение:
проблемы реализации инклюзивного образования.
Вестник практической психологии образования, 23(2),
122—134.

Alekhina S.V. (2026)
Homeschooling as an exception:
problems of implementing inclusive education.
Bulletin of Psychological Practice in Education, 23(2),
122—134.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education.

Поступила в редакцию 06.05.2026
Поступила после рецензирования 27.05.2026
Принята к публикации 01.06.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2025.05.06
Revised 2025.05.27
Accepted 2025.06.01
Published 2025.06.30

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ
С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ | EVIDENCE-BASED PRACTICES
IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND CHILD-RELATED INTERVENTIONS
IN EDUCATION

Научная статья | Original paper

Субъективное благополучие подростков, обучающихся
в спортивной школе

И.В. Воронкова¹, И.В. Емельянова¹, И.А. Голованова¹ ✉, И.В. Гусева²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Спортивный интернат «Чертаново», Москва, Российская Федерация

✉ golovanovaia@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Субъективное благополучие является важным условием успешной учебной и внеурочной деятельности подростков, а также ключевым компонентом их психологического здоровья. Одним из важных факторов, влияющих на субъективное благополучие подростков, являются спортивные занятия. Спорт положительно сказывается как на состоянии физического, так и психического здоровья детей. **Цель.** Выявить особенности субъективного благополучия младших подростков, обучающихся в спортивной школе. **Методы и материалы.** В исследовании приняло участие 240 обучающихся в возрасте 11—12 лет (141 мальчик и 99 девочек); из них 120 учащихся (80 мальчиков и 40 девочек) спортивной школы г. Москвы и 120 учащихся (61 мальчик и 59 девочек) общеобразовательного учреждения г. Москвы. Были использованы: Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; Тест дифференцированной самооценки функционального состояния САН (самочувствие, активность, настроение) В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошникова; методика «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ) О.А. Сычева, Т.О. Гордеевой, М.В. Лункиной, Е.Н. Осина и А.Н. Сидневой (на основе опросника Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) Е.С. Хьюбнера). Для обработки данных были использованы непараметрические статистические методы: коэффициент ранговой корреляции ρ Спирмена и критерий сравнения U Манна — Уитни (программа IBM SPSS Statistics 23). **Результаты.** Основной особенностью субъективного благополучия девочек, обучающихся в спортивной школе, является удовлетворенность коммуникациями с друзьями, а

Воронкова И.В., Емельянова И.В.,
Голованова И.А., Гусева И.В. (2026)
Субъективное благополучие подростков,
обучающихся в спортивной школе
Вестник практической психологии образования, 23(2),
135—149.

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V.,
Golovanova I.A., Guseva I.V. (2026)
Subjective well-being of adolescents
studying at a sports school
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 135—149.

мальчиков — удовлетворенность эмоциональной насыщенностью их жизни и семьей. Младшие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, чаще, чем младшие подростки, обучающиеся в спортивной школе, бывают удовлетворены коммуникацией с учителями. **Выводы.** Показано, что существуют особенности субъективного благополучия младших подростков, обучающихся в общеобразовательной и спортивной школах.

Ключевые слова: младший подростковый возраст, субъективное благополучие

Для цитирования: Воронкова, И.В., Емельянова, И.В., Голованова, И.А., Гусева, И.В. (2026). Субъективное благополучие подростков, обучающихся в спортивной школе. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 135—149. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230208>

Subjective well-being of adolescents studying at a sports school

I.V. Voronkova¹, I.V. Emelyanova¹, I.A. Golovanova¹✉, I.V. Guseva²

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Chertanovo Sports Boarding School, Moscow, Russian Federation

✉ golovanovaia@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Subjective well-being is an important condition for successful academic and extracurricular activities of adolescents, as well as a key component of their psychological health. Sports activities are one of the important factors influencing the subjective well-being of adolescents. Sport has a positive effect on both the physical and mental health of children. **Objective.** To identify the features of the subjective well-being of younger adolescents studying at a sports school. **Methods and materials.** The study involved 240 students aged 11—12 (141 boys and 99 girls), including 120 students (80 boys and 40 girls) from a Moscow sports school and 120 students (61 boys and 59 girls) from a Moscow educational institution. The following methods were used: D.A. Leontiev's Purpose-in-Life Test (PIL); the Test of Differentiated Self-Assessment of Functional State (well-being, activity, mood) by V.A. Doskin, N.A. Lavrentieva, V.B. Sharai and M.P. Miroshnikov; the method "Multidimensional Scale of Life Satisfaction" by O.A. Sychev, T.O. Gordeeva, M.V. Lunkina, E.N. Osina and A.N. Sidneva (based on the Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) questionnaire by E.S. Hubner). Nonparametric statistical methods were used to process the data: Spearman's rank correlation coefficient (ρ) and the Mann—Whitney U test (IBM SPSS Statistics 23 program). **Results.** The main feature of the subjective well-being of girls studying at a sports school is satisfaction with communication with friends, while boys are satisfied with the emotional saturation of their lives and family. Younger teenagers studying at a comprehensive school are more likely than younger teenagers studying at a sports school to be satisfied with communication with teachers. **Conclusions.** It is shown that there are peculiarities of the subjective well-being of younger adolescents studying in general education and sports schools.

Воронкова И.В., Емельянова И.В.,
Голованова И.А., Гусева И.В. (2026)
Субъективное благополучие подростков,
обучающихся в спортивной школе
Вестник практической психологии образования, 23(2),
135—149.

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V.,
Golovanova I.A., Guseva I.V. (2026)
Subjective well-being of adolescents
studying at a sports school
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 135—149.

Keywords: early adolescence, subjective well-being

For citation: Voronkova, Yu.A., Emelyanova, I.V., Golovanova, I.A., Guseva, I.V. (2026). Subjective well-being of adolescents studying at a sports school. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 135—149. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230208>

Введение

В психологии первая модель психологического субъективного благополучия была представлена Н. Брэдберном в 1963 году. Автор обращает внимание на то, что характеристиками феномена «субъективное благополучие» являются положительные и отрицательные эмоции, а также чувство удовлетворения жизнедеятельностью (Ослон, Прокопьева, Колесникова, 2022; Bradburn, 1969). Данный феномен неразрывно связан с такими понятиями, как психологическое благополучие, эмоциональное благополучие, личностное развитие, счастье.

С точки зрения М. Яходы, субъективное благополучие состоит из следующих компонентов: переживание безысходности, удовлетворение от жизни, самоуважение (Яхода, 1958). Э. Динер с соавторами считает, что субъективное благополучие содержит в себе восприятие и интерпретацию человеком разных аспектов жизнедеятельности и самоотношения. Ощущение субъективного благополучия аналогично ощущению радости, счастья (Diener, Lucas, Oishi, 2002). По мнению К. Рифф, существуют следующие ключевые составляющие элементы субъективного благополучия: позитивное самоотношение, положительная оценка собственного опыта, заботливые и доверительные взаимоотношения с окружающими, наличие своих ценностных установок, удовлетворение требованиям обыденности, цели, осмысленность жизни и ощущение постоянного самосовершенствования (Ryff, 2014).

Отечественные исследователи, изучающие субъективное благополучие, характеризуют данное понятие как ощущение внутреннего баланса, которого можно добиться с помощью чувства удовлетворения в разных жизненных сферах (Куликов, 2003); рассматривают его как целостное социальное и психологическое явление, включающее в себя самоотношение индивида и взгляды относительно его жизнедеятельности (Брук и др., 2022; Гусева, 2025; Костина, 2015; Ослон, Прокопьева, Колесникова, 2022). Многие авторы, проводя оценку личностной индивидуальности человека, считают целесообразным применять термин «субъективное благополучие», однако отмечают, что для более глубокого анализа этого явления необходимо использовать и другие определения, например, «психологический комфорт», «состояние полной удовлетворенности жизнью» и т. д. (Гусева, 2025; Дегтярев и др., 2015; Дубровина, Леонова, 2025).

Субъективное благополучие детей подросткового возраста — это значимый аспект их жизни. Психика младшего подростка достаточно сложная: на нее воздействует множество факторов, в частности занятия в спортивной школе. Спортивные нагрузки оказывают колоссальное воздействие на субъективное благополучие младших подростков. Подчеркивается положительное влияние занятий в спортивной школе на психическое состояние детей: по мнению исследователей, благодаря физической активности у младших подростков снижается уровень стресса, вырабатываются эндорфины, повышается настроение (Волкова, Сорокоумова, 2024; Головина, Савченко, 2020; Дегтярев и др., 2015; Маннова,

Воронкова И.В., Емельянова И.В.,
Голованова И.А., Гусева И.В. (2026)
Субъективное благополучие подростков,
обучающихся в спортивной школе
Вестник практической психологии образования, 23(2),
135—149.

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V.,
Golovanova I.A., Guseva I.V. (2026)
Subjective well-being of adolescents
studying at a sports school
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 135—149.

Грошева, 2024). Занятия в спортивной школе способствуют росту самооценки и уверенности в собственных силах. Данные категории являются ключевыми критериями субъективного благополучия. Наряду с этим, дети учатся преодолевать трудности и совершенствовать собственные навыки, что положительно сказывается на их субъективном благополучии (Копачевская, Шмакова, 2023). Те младшие подростки, которые посещают спортивную школу, имеют высокие показатели эмоциональной устойчивости и дисциплинированности. Это связано с тем, что детям необходимо соблюдать определенный режим и график занятий, а также придерживаться правильного образа жизни. В спорте нередки травмы и отсутствие успеха — преодоление этих ситуаций способствует развитию у младших подростков навыков преодоления трудностей и способностей управлять эмоциональным состоянием (Назарова, 2021). Таким образом, занятия в спортивной школе положительно влияют на психику младших подростков.

Материалы и методы

С целью выявления особенностей субъективного благополучия младших подростков, обучающихся в спортивной школе, нами было проведено исследование на выборке 240 учеников в возрасте 11—12 лет (141 мальчик и 99 девочек) — 120 младших подростков (80 мальчиков и 40 девочек), обучающихся в ГБНОУ «Спортивный интернат Чертаново» Москомспорта, и 120 младших подростков (61 мальчик и 59 девочек), обучающихся в ГБОУ Школа №1430 г. Москвы.

Использовался следующий инструментарий:

1. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) (О.А. Сычев, Т.О. Гордеева, М.В. Лункина, Е.Н. Осин и А.Н. Сиднева) на основе опросника Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) Е.С. Хьюбнера помогла оценить удовлетворенность жизнью младших подростков.
2. Тест САН (самочувствие, настроение, активность) (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и М.П. Мирошников) применялся для оценки самочувствия, активности и настроения младших подростков.
3. Тест «Смыслжизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева был использован для определения наличия целей и уровня осознанности событий, происходящих в жизни младших подростков.

Для обработки данных эмпирического исследования применялись непараметрические статистические методы: коэффициент ранговой корреляции ρ Спирмена и критерий сравнения U Манна — Уитни (программа IBM SPSS Statistics 23).

Результаты

При описании результатов исследования и их анализе группа младших подростков, обучающихся в спортивной школе, будет обозначаться как экспериментальная группа 1 (ЭГ-1), а группа младших подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, — экспериментальная группа 2 (ЭГ-2). Полученные результаты по всем методикам будут представлены по половому признаку.

Рассмотрим, как распределились показатели младших подростков по Многомерной шкале удовлетворенности жизнью (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Распределение показателей младших подростков
 по методике «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью» (в %)
 Distribution of indicators of younger adolescents
 on the Multidimensional Scale of Satisfaction with Life (in %)**

Шкалы / Scales	Уровень удовлетворенности / Satisfaction level	ЭГ-1 / EG-1		ЭГ-2 / EG-2	
		Мальчики / Boys	Девочки / Girls	Мальчики / Boys	Девочки / Girls
Семья / Family	Средний / Average	53,8	50	36,1	64,4
	Низкий / Short	47,2	50	63,9	35,6
Школа / School	Высокий / High	21,2	45	19,7	18,5
	Средний / Average	50	12,5	50,8	45,7
	Низкий / Short	28,8	42,5	29,5	35,6
Учителя / Teachers	Высокий / High	4,9	5	14,7	8,5
	Средний / Average	68,8	65	65,6	74,6
	Низкий / Short	26,3	30	19,7	16,9
Я сам / I myself	Высокий / High	12,4	17,5	21,3	11,9
	Средний / Average	71,3	50	50,8	37,3
	Низкий / Short	16,3	32,5	27,9	50,8
Друзья / Friends	Высокий / High	0	0	1,7	0
	Средний / Average	46,2	55	50,8	49,2
	Низкий / Short	53,8	45	47,5	50,8

Анализ данных показывает, что по шкале «Семья» у всех младших подростков независимо от пола выявлены средний и низкий уровень удовлетворенности. Если в ЭГ-1 среди мальчиков и девочек показатели по этим уровням распределились практически одинаково (53,5% и 50%; 47,2% и 50% соответственно), то в ЭГ-2 средний уровень удовлетворенности взаимоотношениями с родителями выявлен у 36,1% мальчиков и 64,4% девочек, а низкий — у 63,9% мальчиков и 35,6% девочек.

Полностью удовлетворены школой 21,2% мальчиков и 45% девочек ЭГ-1 и 19,7% мальчиков и 18,5% девочек ЭГ-2. Низкий уровень удовлетворенности по данной шкале выявлен у 28,8% мальчиков и 42,5% девочек ЭГ-1 и 29,5% мальчиков и 35,6% девочек ЭГ-2.

Всегда удовлетворены коммуникацией с учителями только 4,9% мальчиков и 5% девочек ЭГ-1 и 14,7% мальчиков и 8,5% девочек ЭГ-2. Отсутствие удовлетворенности коммуникацией с учителями характерно для 26,3% мальчиков и 30% девочек ЭГ-1 и 19,7% мальчиков и 16,9% девочек ЭГ-2.

Удовлетворены собой на высоком уровне 12,4% мальчиков и 17,5% девочек ЭГ-1 и 21,3% мальчиков и 11,9% девочек ЭГ-2. Иногда бывают не удовлетворены собой 71,3% мальчиков и

50% девочек ЭГ-1 и 50,8% мальчиков и 37,3% девочек ЭГ-2. Редко такое чувство испытывают 16,3% мальчиков и 32,5% девочек ЭГ-1 и 27,9% мальчиков и 50,8% девочек ЭГ-2.

Высокий уровень удовлетворенности взаимоотношениями с друзьями выявлен только в группе мальчиков ЭГ-2 (1,7%). Отсутствие удовлетворенности коммуникацией с друзьями характерно для 53,8% мальчиков и 45% девочек ЭГ-1, и 47,5% мальчиков и 50,8% девочек ЭГ-2.

Далее представлено распределение показателей младших подростков по тесту САН (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Распределение показателей младших подростков
 по Тесту дифференцированной самооценки функционального состояния
 САН (самочувствие, активность, настроение) (в %)
 Distribution of indicators of younger adolescents
 on the Test of Differentiated Self-Assessment of Functional State
 (well-being, activity, mood) (in %)**

Шкалы / Scales	Уровень / Level	ЭГ-1 / EG-1		ЭГ-2 / EG-2	
		Мальчики / Boys	Девочки / Girls	Мальчики / Boys	Девочки / Girls
Самочувствие / Well-being	Высокий / High	30	15	29,5	25,4
	Средний / Average	10	25	14,8	11,9
	Низкий / Short	60	60	55,7	62,7
Активность / Activity	Высокий / High	18,8	27,5	22,9	18,6
	Средний / Average	18,8	12,5	9,8	25,4
	Низкий / Short	62,4	60	67,3	56
Настроение / Mood	Высокий / High	25	30	27,9	32,2
	Средний / Average	8,7	12,5	11,4	11,9
	Низкий / Short	66,3	57,5	60,7	55,9

В данном аспекте важно отметить, что по всем шкалам у большинства мальчиков и девочек обеих исследуемых групп выявлены низкие показатели.

На момент тестирования считали, что их самочувствие находится на высоком уровне, 30% мальчиков и 15% девочек ЭГ-1 и 29,5% мальчиков и 25,4% девочек ЭГ-2. В пределах нормы были показатели у 10% мальчиков и 25% девочек ЭГ-1 и 14,8% мальчиков и 11,9% девочек ЭГ-2. Низкий уровень по данной шкале диагностирован у одинакового количества мальчиков и девочек ЭГ-1 (60%), 55,7% мальчиков и 62,7% девочек ЭГ-2.

Считают активность высокой 18,8% мальчиков и 27,5% девочек ЭГ-1 и 22,9% мальчиков и 18,6% девочек ЭГ-2. Нормальные оценки состояния активности выявлены у 18,8% мальчиков и 12,5% девочек ЭГ-1 и 9,8% мальчиков и 25,4% девочек ЭГ-2. Низкому уровню соответствовали показатели 62,4% мальчиков и 60% девочек ЭГ-1 и 67,3% мальчиков и 56% девочек ЭГ-2.

К высокому уровню по шкале «Настроение» отнесены показатели 25% мальчиков и 30% девочек ЭГ-1 и 27,9% мальчиков и 32,2% девочек ЭГ-2. Показатели в пределах нормы характерны для 8,7% мальчиков и 12,5% девочек ЭГ-1 и 11,4% мальчиков и 11,9% девочек ЭГ-2. Считают, что их настроение несколько снижено, 66,3% мальчиков и 57,5% девочек ЭГ-1 и 60,7% мальчиков и 55,9% девочек ЭГ-2.

Рассмотрим распределение показателей младших подростков по методике СЖО (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Распределение показателей младших подростков
 по Тесту смысловых ориентаций (в %)
 Distribution of indicators of younger adolescents
 on the Purpose-in-Life Test (in %)**

Шкалы / Scales	Уровень / Level	ЭГ-1 / EG-1		ЭГ-2 / EG-2	
		Мальчики / Boys	Девочки / Girls	Мальчики / Boys	Девочки / Girls
Цели жизни / Life goals	Высокий / High	9,1	20	13,1	19,6
	Средний / Average	31,3	40	27,9	35,6
	Низкий / Short	58,8	40	59	45,8
Процесс жизни / The process of life	Высокий / High	25	5	19,7	18,7
	Средний / Average	30	45	31,1	52,5
	Низкий	45	50	49,2	28,8
Результативность жизни / Productivity of life	Высокий / High	19,9	27,5	0	22
	Средний / Average	28,8	30	34,4	32,2
	Низкий / Short	51,3	42,5	65,6	45,8
Локус контроля (Я) / Locus of control (I)	Высокий / High	14,9	17,5	11,5	25,4
	Средний / Average	28,8	37,5	34,4	35,6
	Низкий / Short	56,3	45	54,1	39
Локус контроля (жизнь) / Locus of control (life)	Высокий / High	17,5	22,5	14,7	23,7
	Средний / Average	42,5	40	36,1	27,1
	Низкий / Short	40	37,5	49,2	49,2

Шкалы / Scales	Уровень / Level	ЭГ-1 / EG-1		ЭГ-2 / EG-2	
		Мальчики / Boys	Девочки / Girls	Мальчики / Boys	Девочки / Girls
Общий показатель / Overall indicator	Средний / Average	0	0	0	5
	Низкий / Short	100	100	100	95

Высокий уровень общего показателя смысложизненных ориентаций в данной выборке младших подростков не выявлен.

Четкие задачи поставили перед собой 9,1% мальчиков и 20% девочек ЭГ-1 и 13,1% мальчиков и 19,6% девочек ЭГ-2. На среднем уровне наличие желаний зафиксировано у 31,3% мальчиков и 40% девочек ЭГ-1 и 27,9% мальчиков и 35,6% девочек ЭГ-2. Живут сегодняшним днем 58,8% мальчиков и 40% девочек ЭГ-1 и 59% мальчиков и 45,8% девочек ЭГ-2.

Наполнена смыслом жизнь 25% мальчиков и 5% девочек ЭГ-1 и 19,7% мальчиков и 18,7% девочек ЭГ-2. Считают ее достаточно интересной 30% мальчиков и 45% девочек ЭГ-1 и 31,1% мальчиков и 52,5% девочек ЭГ-2. Отсутствие удовлетворенности характерно для 45% мальчиков и 50% девочек ЭГ-1 и 49,2% мальчиков и 28,8% девочек ЭГ-2.

Считают, что могут быстро и качественно выполнять определенные задачи, затрачивая на это минимум усилий и времени и одновременно добиваясь максимальных результатов, 19,9% мальчиков и 27,5% девочек ЭГ-1 и 22% девочек ЭГ-2. Как правило, могут достигать определенных результатов в различных областях своей жизни 28,8% мальчиков и 30% девочек ЭГ-1 и 34,4% мальчиков и 32,2% девочек ЭГ-2. Низкому уровню по данной шкале соответствовали показатели 51,3% мальчиков и 42,5% девочек ЭГ-1 и 65,6% мальчиков и 45,8% девочек ЭГ-2.

Считают себя сильной личностью 14,9% мальчиков и 17,5% девочек ЭГ-1 и 11,5% мальчиков и 25,4% девочек ЭГ-2. В некоторых случаях могут построить свою жизнь в соответствии со своими планами 28,8% мальчиков и 37,5% девочек ЭГ-1 и 34,4% мальчиков и 35,6% девочек ЭГ-2. Отсутствие уверенности выявлено у 56,3% мальчиков и 45% девочек ЭГ-1 и 54,1% мальчиков и 39% девочек ЭГ-2.

Уверены в том, что могут контролировать свою жизнь, 17,5% мальчиков и 22,5% девочек ЭГ-1 и 14,7% мальчиков и 23,7% девочек ЭГ-2. Считают, что иногда могут совершать такие действия, 42,5% мальчиков и 40% девочек ЭГ-1 и 36,1% мальчиков и 27,1% девочек ЭГ-2. Низкий уровень по данной шкале зафиксирован у 40% мальчиков и 37,5% девочек ЭГ-1 и у одинакового количества мальчиков и девочек ЭГ-2 (49,2%).

При проведении поиска связей между показателями были обнаружены следующие достоверные связи.

1. В экспериментальной группе 1 (ЭГ-1):

- обнаружена положительная корреляционная связь между показателями по шкалам «Школа» и «Активность» ($p = 0,254$; $p < 0,01$);
- обнаружена положительная корреляционная связь между показателями по шкалам «Я сам» и «Локус контроля — Я» ($p = 0,252$; $p < 0,01$);

- обнаружена отрицательная корреляционная связь между показателями по шкалам «Настроение» и «Осмысленность жизни» ($\rho = -0,179$; $p < 0,05$);
- у мальчиков группы ЭГ-1 обнаружена отрицательная связь между показателями по шкалам «Друзья» и «Результативность жизни» ($\rho = -0,228$; $p < 0,05$);
- у девочек группы ЭГ-1 обнаружена отрицательная связь между шкалами «Учителя» и «Локус контроля — Я» ($\rho = -0,328$; $p < 0,05$);
- у девочек группы ЭГ-1 обнаружена отрицательная связь между шкалами «Я сам» и «Цели в жизни» ($\rho = -0,507$; $p < 0,01$).

2. В экспериментальной группе 2 (ЭГ-2):

- обнаружена положительная корреляционная связь между показателями по шкалам «Семья» и «Учителя» ($\rho = 0,245$; $p < 0,01$);
- обнаружена положительная корреляционная связь между показателями по шкалам «Школа» и «Настроение» ($\rho = 0,204$; $p < 0,05$);
- обнаружена положительная корреляционная связь между шкалой «Школа» и «Результативностью жизни» ($\rho = 0,190$; $p < 0,05$);
- обнаружена положительная корреляционная связь между шкалой «Я сам» и «Целями жизни» ($\rho = 0,248$; $p < 0,01$);
- обнаружена достоверная положительная связь между показателями по шкалам «Настроение» и «Локус контроля — жизнь» ($\rho = 0,227$; $p < 0,05$);
- у мальчиков группы ЭГ-2 обнаружена положительная корреляционная связь между шкалой «Я сам» и «Локус контроля — жизнь» ($\rho = 0,304$; $p < 0,05$);
- обнаружена отрицательная корреляционная связь между шкалой «Семья» и «Общим показателем СЖО» ($\rho = -0,197$; $p < 0,05$);
- у мальчиков группы ЭГ-2 обнаружена отрицательная корреляционная связь между шкалой «Учителя» и «Результативность жизни» ($\rho = -0,261$; $p < 0,05$);
- обнаружена отрицательная корреляционная связь между показателями по шкалам «Настроение» и «Процесс жизни» ($\rho = -0,384$; $p < 0,01$);
- у девочек группы ЭГ-2 обнаружена отрицательная корреляционная связь между шкалой «Я сам» и «Локус контроля — жизнь» ($\rho = -0,298$; $p < 0,05$).

Обсуждение результатов

Выявленные математические взаимосвязи позволяют содержательно интерпретировать особенности субъективного благополучия младших подростков.

Анализ результатов группы ЭГ-1 (подростки-спортсмены). Чем выше удовлетворенность школьной жизнью, тем выше активность, или чем выше показатели активности младших подростков ЭГ-1, тем выше удовлетворенность школьной жизнью. Наличие у младших подростков удовлетворенности собой повышает их уверенность в том, что они сильные личности, способные контролировать себя.

В то же время, чем выше у младших подростков ЭГ-1 общий показатель смысло-жизненных ориентаций, тем ниже их эмоциональный фон. Уверенность мальчиков ЭГ-1 в том, что они

могут эффективно выполнять определенные задачи с минимальными затратами усилий и времени и одновременно добиваться максимальных результатов, сопряжена со снижением уровня их удовлетворенности общением с друзьями.

У девочек группы ЭГ-1 вера в то, что они могут контролировать себя, сочетается со снижением удовлетворенности коммуникацией с учителями. При этом высокая удовлетворенность собой у девочек данной группы сопровождается снижением количества четко сформулированных жизненных целей.

Анализ результатов группы ЭГ-2 (учащиеся общеобразовательной школы). Наличие высокого уровня удовлетворенности взаимоотношениями в семье повышает уровень удовлетворенности младших подростков ЭГ-2 коммуникацией с учителями. Чем выше эмоциональный фон младших подростков ЭГ-2, тем более они удовлетворены своим пребыванием в школе. Представление о себе как о сильной личности повышает эмоциональный фон младших подростков ЭГ-2.

Однако уровень удовлетворенности младших подростков ЭГ-2 взаимоотношениями в семье снижает их общий показатель СЖО. Удовлетворенность школьной жизнью повышает уверенность младших подростков ЭГ-2 в том, что они могут эффективно решать определенные задачи, затрачивая на это минимум усилий и времени. А удовлетворенность самим собой повышает количество четких задач и желаний младших подростков ЭГ-2.

У мальчиков группы ЭГ-2 убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, повышает их удовлетворенность самими собой. Однако их уверенность в том, что они могут быстро и качественно выполнять задачи с минимальными затратами, снижает уровень их удовлетворенности коммуникацией с учителями. Также восприятие мальчиками ЭГ-2 процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом парадоксальным образом снижает их эмоциональный фон.

У девочек группы ЭГ-2 удовлетворенность собой снижает их убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь.

Заключение

На основании полученных результатов представляется возможным сформулировать следующие выводы:

1. Установлено, что удовлетворение девочкам, обучающимися в спортивной школе, доставляет коммуникация с друзьями, а мальчикам, обучающимся в спортивной школе, эмоциональная насыщенность их жизни и семья.
2. Выявлено, что младшие подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, чаще, чем младшие подростки, обучающиеся в спортивной школе, бывают удовлетворены коммуникацией с учителями.
3. Определено, что удовлетворенность мальчиков, обучающихся в общеобразовательной школе, самими собой, следует рассматривать как компонент их субъективного благополучия.
4. В группе младших подростков, обучающихся в спортивной школе, мальчики чаще считают процесс своей жизни интересным и насыщенным, такое же мнение присуще девочкам обучающимся в общеобразовательной школе.

Воронкова И.В., Емельянова И.В.,
Голованова И.А., Гусева И.В. (2026)
Субъективное благополучие подростков,
обучающихся в спортивной школе
Вестник практической психологии образования, 23(2),
135—149.

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V.,
Golovanova I.A., Guseva I.V. (2026)
Subjective well-being of adolescents
studying at a sports school
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 135—149.

Таким образом, в настоящем исследовании выявлены особенности субъективного благополучия младших подростков, обучающихся в спортивной школе, которые в основном касаются таких параметров, как удовлетворенность коммуникациями и удовлетворенность собой и собственной жизнью.

Перспективы исследования. Вопрос особенностей субъективного благополучия подростков, обучающихся в спортивных школах, предполагает дальнейшее рассмотрение в направлении выявления связи между субъективным благополучием и академической успешностью подростков, а также их спортивными достижениями. Представляется важным обсуждение проблемы влияния конкретных характеристик образовательной среды спортивных и общеобразовательных школ на субъективное благополучие подростков.

Список источников / References

1. Брук, Ж.Ю., Федина, Л.В., Волосникова, Л.М., Патрушева, И.В., Кукуев, Е.А. (2022). Связь уровня и структуры субъективного благополучия у старших школьников. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 130—143. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270610>
Brook, Zh.Yu., Fedin, L.V., Volosnikova, L.M., Patrusheva, I.V., Kukuev, E.A. (2022). The Relationship between the Level and Structure of Subjective Well-Being in High School Students. *Psychological Science and Education*, 27(6), 130—143. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270610>
2. Волкова, Е.Н., Сорокоумова, Г.В. (2024). Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации. *Социальная психология и общество*, 15(2), 12—27. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150202>
Volkova, E.N., Sorokoumova, G.V. (2024). Psychological Criteria of Well-Being of Modern Adolescents in the Context of Studying Digital Socialization. *Social Psychology and Society*, 15(2), 12—27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2024150202>
3. Головина, Г.М., Савченко, Т.Н. (2020). Особенности измерения субъективного качества жизни в разных диагностических подходах. *Экспериментальная психология*, 13(3), 169—179. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130313>
Golovina, G.M., Savchenko, T.N. (2020). Features of Measuring Subjective Quality of Life in Different Diagnostic Approaches. *Experimental Psychology*, 13(3), 169—179. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130313>
4. Гусева, И.Г. (2025). *Субъективное благополучие младших подростков, обучающихся в спортивной школе: Авторефер. выпускной квалификационной работы*. ФГБОУ ВО МГППУ. М. URL: https://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/2025/GusevaIG_2025/GusevaIG_5.pdf# (дата обращения: 03.03.2026).
Guseva, I.G. (2025). *Subjective Well-Being of Younger Adolescents Studying at a Sports School: Abstract of the Thesis*. Moscow State University of Psychology and Education. Moscow. (In Russ.). URL: https://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/2025/GusevaIG_2025/GusevaIG_5.pdf (viewed: 03.03.2026).

Воронкова И.В., Емельянова И.В.,
Голованова И.А., Гусева И.В. (2026)
Субъективное благополучие подростков,
обучающихся в спортивной школе
Вестник практической психологии образования, 23(2),
135—149.

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V.,
Golovanova I.A., Guseva I.V. (2026)
Subjective well-being of adolescents
studying at a sports school
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 135—149.

5. Дегтярев, В.И., Егорычева, Е.В., Чернышева, И.В., Шлемова, М.В. (2015). Роль тренера в жизни спортсмена. *Международный студенческий научный вестник*, (5—3), 446—447. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24157041&ysclid=mnwv341fmq785535818> (дата обращения: 03.03.2026).
Degtyarev, V.I., Egorycheva, E.V., Chernysheva, I.V., Shlemov, M.V. (2015). The Role of a Coach in an Athlete's Life. *International Student Scientific Bulletin*, (5—3), 446—447. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24157041&ysclid=mnwv341fmq785535818> (viewed: 03.03.2026).
6. Дубровина, И.В., Леонова, О.И. (2025). Феномен «субъективное благополучие» в контексте психологического здоровья личности. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 98—114. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220407>
Dubrovina, I.V., Leonova, O.I. (2025). The phenomenon of "subjective well-being" in the context of an individual's psychological health. *Bulletin of Practical Psychology of Education*. 22(4), 98—114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220407>
7. Копачевская, М.И., Шмакова, А.Ф. (2023). Здоровье и фитнес: влияние регулярных тренировок на психическое благополучие. *Вестник науки*, 10(67), 603—606. URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/10547> (дата обращения: 03.03.2026).
Kopachevskaya, M.I., Shmakova, A.F. (2023). Health and Fitness: The Impact of Regular Exercise on Mental Well-Being. *Bulletin of Science*, 10(67), 603—606. (In Russ.). URL: <https://www.вестник-науки.рф/article/10547> (viewed: 03.03.2026).
8. Костина, Е.Ю. (2015). Социальное благополучие и социальная безопасность в условиях глобализации современного общества. *UNIVERSUM: общественные науки*, 6(16), 11—20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23650947> (дата обращения: 03.03.2026).
Kostina, E.Yu. (2015). Social Well-Being and Social Security in the Context of Globalization of Modern Society. *UNIVERSUM: Social Sciences*, 6(16), 11—20. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23650947> (viewed: 03.03.2026).
9. Куликов, Л.В. (2003). Здоровье и субъективное благополучие личности. В: Л.В. Куликов, *Психология здоровья: учебник для вузов* (Г. С. Никифорова, общ. ред.) (с. 405—442). СПб: Питер.
Kulikov, L.V. (2003). Health and Subjective Well-being of a Personality. In: L.V. Kulikov, *Health Psychology: A Textbook for Universities* (G.S. Nikiforov, ed.). (pp. 405—442). Saint Petersburg: Piter.
10. Маннова, Е.А., Грошева, С.В. (2024). Поиск содержательных аспектов эмоционального благополучия в отечественных и зарубежных теориях психологии. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 13-2(47), 154—157. URL: <https://scinetwork.ru/articles/52943> (дата обращения: 03.03.2026).
Mannova, E.A., Grosheva, S.V. (2024). Search for meaningful aspects of emotional well-being in domestic and foreign theories of psychology. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 13-2 (47). P. 154-157. (In Russ.). URL: <https://scinetwork.ru/articles/52943> (viewed: 03.03.2026).

Воронкова И.В., Емельянова И.В.,
Голованова И.А., Гусева И.В. (2026)
Субъективное благополучие подростков,
обучающихся в спортивной школе
Вестник практической психологии образования, 23(2),
135—149.

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V.,
Golovanova I.A., Guseva I.V. (2026)
Subjective well-being of adolescents
studying at a sports school
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 135—149.

11. Назарова, Д.А. (2021). Проблема исследования социального интеллекта подростков-спортсменов в психологии. *Достижения науки и образования*, 3(75), 108—111. URL: <https://elibrary.ru/btxsgc> (дата обращения: 03.03.2026).
Nazarova, D.A. (2021). The Problem of Researching the Social Intelligence of Adolescent Athletes in Psychology. *Achievements of Science and Education*, 3(75), 108—111. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/btxsgc> (viewed: 03.03.2026).
12. Ослон, В.Н., Прокопьева, Л.М., Колесникова, У.В. (2022). Активность образа жизни, субъективное здоровье и субъективное благополучие детей старшего подросткового и юношеского возраста в Российской Федерации. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 116—129. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270609>
Oslon, V.N., Prokopieva, L.M., Kolesnikova, U.V. (2022). Lifestyle Activity, Subjective Health, and Subjective Well-Being of Children of Senior Adolescence and Youth in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, 27(6), 116—129. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270609>
13. Яхода, М. (1958). *Современные концепции позитивного ментального здоровья*. New York: Basic Books.
Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
14. Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing.
15. Diener, E., Lucas, R.E., Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63—73). Oxford: Oxford University Press.
16. Ryff, C.D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatic*, 83(1), 10—28. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24281296/> (viewed: 03.03.2026).

Информация об авторах

Инна Викторовна Воронкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Ирина Викторовна Емельянова, старший преподаватель кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emelyanovaiv@mgppu.ru

Ирина Александровна Голованова, старший преподаватель кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва,

Воронкова И.В., Емельянова И.В.,
Голованова И.А., Гусева И.В. (2026)
Субъективное благополучие подростков,
обучающихся в спортивной школе
Вестник практической психологии образования, 23(2),
135—149.

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V.,
Golovanova I.A., Guseva I.V. (2026)
Subjective well-being of adolescents
studying at a sports school
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 135—149.

Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail:
golovanovaia@mgppu.ru

Ирина Викторовна Гусева, учитель иностранного языка, Спортивный интернат «Чертаново» (ГБНОУ «Спортивный интернат «Чертаново» Москомспорта), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6082-6305>, e-mail: gusevairina19@yandex.ru

Information about the authors

Inna V. Voronkova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Irina V. Emelyanova, Senior Lecturer, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emelyanovaiv@mgppu.ru

Irina A. Golovanova, Senior Lecturer, Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

Irina V. Guseva, Foreign Language Teacher, Chertanovo Sports Boarding School, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6082-6305>, e-mail: gusevairina19@yandex.ru

Вклад авторов

Воронкова И.В. — изучение результатов; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Емельянова И.В. — идеи исследования; контроль за проведением исследования; применение статистических методов для анализа данных; изучение результатов; написание рукописи.

Голованова И.А. — изучение результатов; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Гусева И.В. — проведение эксперимента; сбор и анализ данных; применение статистических методов для анализа данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Inna V. Voronkova — studying the results; annotation, writing and design of the manuscript.

Irina V. Emelyanova — ideas; control over the research; application of statistical methods for data analysis; studying the results; writing of the manuscript.

Irina A. Golovanova — studying the results; annotation, writing and design of the manuscript.

Irina V. Guseva — conducting the experiment; data collection and analysis; application of statistical methods for data analysis.

Воронкова И.В., Емельянова И.В.,
Голованова И.А., Гусева И.В. (2026)
Субъективное благополучие подростков,
обучающихся в спортивной школе
Вестник практической психологии образования, 23(2),
135—149.

Voronkova Yu.A., Emelyanova I.V.,
Golovanova I.A., Guseva I.V. (2026)
Subjective well-being of adolescents
studying at a sports school
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 135—149.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проведено в образовательных организациях, в которых имелось согласие законных представителей респондентов на психолого-педагогическое сопровождение.

Ethics statement

The study was conducted in educational organizations where the respondents' legal representatives agreed to psychological and pedagogical support.

Поступила в редакцию 09.04.2026
Поступила после рецензирования 13.05.2026
Принята к публикации 13.05.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.04.09
Revised 2026.05.13
Accepted 2026.05.13
Published 2026.06.30

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ПРОГРАММ | PROGRAM EVALUATION AND EFFICACY RESEARCH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Тест интеллектуальных способностей первоклассников: возможности применения в практике психолого-педагогического сопровождения

Н.Б. Шумакова^{1,2}

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Москва, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская
Федерация

✉ n_shumakova@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Интеллект является значимым предиктором продуктивности деятельности и успешности в обучении. Использование методов диагностики интеллектуальных способностей в психолого-педагогической практике требует определения возможностей и ограничений измерительных методик. **Цель.** Выявить прогностические возможности методики «Тест интеллектуальных способностей первоклассников» (ТИСП) относительно школьной успешности дошкольников в начальной школе. **Гипотеза.** Уровень интеллектуальных способностей у дошкольников, измеренный с помощью методики ТИСП, является достаточно надежным предиктором их школьной успешности через два года. **Методы и материалы.** Исследование проводилось в два этапа в формате лонгитюдного дизайна. На первом этапе принял участие 121 ребенок старшего дошкольного возраста ($M = 6,9$ $SD = 0,8$; 47% мальчиков). Интеллектуальные способности дошкольников оценивались с помощью методики ТИСП. Дополнительно оценивалась готовность к обучению с помощью специально организованного собеседования. На втором этапе, в конце второго класса, фиксировалась школьная успеваемость ($N = 92$). **Результаты.** Результаты подтвердили прогностические возможности методики ТИСП относительно успешности обучения дошкольников в начальной школе. Выявлены субтесты, характеризующиеся наиболее тесной корреляционной связью с успешностью в математике, русском языке или чтении. **Выводы.** Показано, что достигнутый

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

уровень интеллектуальных способностей, измеренный с помощью методики ТИСП у дошкольников, поступающих в первый класс, является надежным предиктором их академической успешности через два года, в то время как результат собеседования не является таким прогностическим показателем. С помощью ТИСП можно получить ориентировочную информацию о возможных трудностях/достижениях детей в изучении отдельных школьных предметов, что имеет значение для проведения профилактической работы до начала школьного обучения и определения оптимальных образовательных условий.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, методика измерения интеллектуальных способностей, дошкольники, школьная успешность, начальная школа

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования руководство и коллективы школ г. Москвы Российской Федерации.

Дополнительные данные. Наборы данных, методика ТИСП, инструкция и ключи доступны по адресу: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/9ekr-gahb-8a8h>.

Для цитирования: Шумакова, Н.Б. (2026). Тест интеллектуальных способностей первоклассников: возможности применения в практике психолого-педагогического сопровождения. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 150—163. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230209>

Test of Intellectual Abilities for First Graders: the possibilities of application in the practice of psychological and pedagogical support

N.B. Shumakova^{1,2}

¹ Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ n_shumakova@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Intelligence is a significant predictor of productivity and learning success. The use of diagnostic methods for intellectual abilities in psychological and pedagogical practice requires the identification of the possibilities and limitations of measurement techniques. **Objective.** To identify the prognostic possibilities of the methodology “Test of Intellectual Abilities for First Graders” (TISP) regarding the school success of preschoolers in elementary school. **Hypothesis.** The level of intellectual abilities in preschoolers, measured using the TISP methodology, is a fairly reliable predictor of their school success after two years. **Methods and materials.** The study was conducted in two stages in a longitudinal design format. The first stage involved 121 older preschool children ($M = 6.9$,

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

SD = 0.8; 47% of boys). The intellectual abilities of preschoolers were assessed using the TISP methodology. Additionally, the school readiness was assessed through a specially organized interview. At the second stage, at the end of the second grade, school performance was recorded (N = 92). **Results.** The results confirmed the predictive capabilities of the TISP methodology regarding the success of preschool education in elementary school. Subtests were identified that were characterized by the closest correlation with success in mathematics, Russian, or reading. **Conclusions.** The study has been shown that the achieved level of intellectual abilities, measured using the TISP methodology in preschoolers entering the first grade, is a reliable predictor of their academic success after two years, while the interview result is not such a predictive indicator. With the help of TISP, it is possible to obtain indicative information about the possible difficulties/achievements of children in studying individual school subjects, which is important for carrying out preventive work before starting school and determining optimal educational conditions.

Keywords: intellectual abilities, methods of measuring intellectual abilities, preschoolers, school success, elementary school

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection the management and teams of schools in Moscow, Russian Federation.

Supplemental data. Datasets, the TISP methodology, the instructions, and the keys available from <https://doi.org/10.48612/MSUPE/9ekr-gahb-8a8h>.

For citation: Shumakova, N.B. (2026). Test of intellectual abilities for first graders: the possibilities of application in the practice of psychological and pedagogical support. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 150—163. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230209>

Введение

Большой интерес науки и образовательной практики к изучению и диагностике интеллектуальных способностей детей и подростков связан с уникальной ролью интеллекта в академической, профессиональной и жизненной успешности личности, в прогнозировании школьной успеваемости и построении оптимальной образовательной траектории, учитывающей зону ближайшего развития (Двойнин, Троцкая, 2022; Тихомирова, Малых, 2025; Demetriou et al., 2020). Особенно значимым считается возможность прогнозирования успеваемости учащихся начальной школы, прежде всего тех, кто, как ожидается, столкнется с трудностями, т. к. наиболее раннее планирование коррекционных мероприятий имеет решающее значение для развития ребенка и преодоления проблем (Ven-Haja et al., 2025; Józsa et al., 2022; Tikhomirova, Malykh, Malykh, 2020).

Потребность в определении достигнутого уровня интеллектуального развития особенно велика в «переходные периоды»: при переходе из дошкольной образовательной среды к систематическому школьному обучению; при переходе в «среднее звено»; в период выбора профиля обучения в старшей школе или перехода к средней профессиональной подготовке. И это неудивительно, так как оптимальный выбор образовательной траектории для ребенка

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

невозможно сделать без учета достигнутого уровня развития его интеллектуальных способностей. В связи с этим значение надежных диагностических инструментов для определения уровня интеллектуального развития трудно переоценить, что и обуславливает необходимость в поиске и апробации новых методик, оценке их реальных возможностей и ограничений.

В ответ на существующий запрос психолого-педагогической практики в последние годы был апробирован и стандартизирован ряд диагностических методик, предназначенных для выявления достигнутого уровня развития интеллектуальных способностей, особенностей мыслительной деятельности и способностей к учению разных категорий детей 6—7 лет, стоящих на пороге школьного обучения (Алексеева и др., 2025; Борякова, Федоров, 2025а, 2025б; Изотова и др., 2025; Шумакова и др., 2025). Распространение этих методик значительно расширяет возможности для организации более эффективного психолого-педагогического сопровождения будущих первоклассников и профилактики школьной неуспешности. В то же время, как справедливо подчеркивал В.Н. Дружинин, который рассматривал интеллект в качестве одного из ключевых когнитивных ресурсов, использование методов диагностики интеллекта и учет их результатов на практике требуют серьезного научного обоснования (Дружинин, 2001). Это обуславливает необходимость проведения дальнейших исследований, направленных на уточнение границ и возможностей их применения в образовательной практике, выявление «сильных» и «слабых» сторон, оценку прогностических возможностей.

В связи с вышеизложенным **целью** настоящего исследования было выявление прогностических возможностей недавно предложенной и стандартизированной методики «Тест интеллектуальных способностей первоклассников» (ТИСП) в отношении школьной успешности в начальной школе дошкольников, выполняющих задания этой методики в 6—7 лет. Мы **предполагали**, что уровень интеллектуальных способностей у дошкольников, измеренный с помощью методики ТИСП, является достаточно надежным предиктором их школьной успешности через два года.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Выявить связь показателей ТИСП (как общего показателя интеллектуальных способностей, так и показателей каждого из субтестов) у дошкольников 6—7 лет с результатами их успешности в школе в конце 2-го года обучения (по основным предметам и среднему показателю успеваемости).
2. Определить прогностические возможности ТИСП и сравнить их с экспертной психолого-педагогической оценкой — результатами собеседования детей при поступлении в первый класс.

Материалы и методы

Участники исследования. В исследовании принял участие 121 ребенок старшего дошкольного возраста г. Москвы ($M = 6,9$, $SD = 0,8$; 47% мальчиков) на первом этапе, из которых 92 ребенка продолжили участие во втором. Ученики входили в группу участников масштабного исследования по стандартизации методики оценки интеллектуальных способностей детей в возрасте от 5—6 до 8—9 лет «Тест интеллектуальных способностей

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

первоклассников» (ТИСП), выполненного весной 2024 года (Шумакова и др., 2025). База данных этого исследования содержится в открытом репозитории RusPsyDATA МГППУ (Щебланова и др., 2024).

Процедура и методики исследования. На первом этапе дошкольники 6—7 лет выполняли задания «Теста интеллектуальных способностей первоклассников» (ТИСП). Методика, инструкции к проведению и ключи представлены в репозитории психологических исследований и инструментов МГППУ (Щебланова и др., 2024), а также в статье, выполненной по результатам этого исследования (Шумакова и др., 2025). Здесь лишь отметим, что методика ТИСП содержит 5 субтестов, характерных для самых известных тестов, предполагающих получение информации об общем интеллекте (например, шкала интеллекта Векслера для дошкольников и младших школьников (WPPSI), тест когнитивных способностей (САТ)), но не охватывает все показатели умственного развития ребенка. С помощью ТИСП можно получить ориентировочную оценку об общих интеллектуальных способностях, так как все субтесты представляют единый фактор — общий интеллект, а также о разных аспектах интеллектуальных способностей, представленных в субтестах методики:

- 1) осведомленность и понимание слов;
- 2) исключение лишнего (способность к выявлению и сравнению общих признаков/свойств);
- 3) понимание количественных, качественных и пространственных соотношений (способность к логическому умозаключению на основании выделения одного или двух соотношений временного, пространственного или количественного характера);
- 4) математические способности (понимание количества и выполнение простейших арифметических действий);
- 5) аналогии (способность выявлять свойства и устанавливать связи между предметами).

После выполнения заданий методики ТИСП, спустя несколько дней (от 2-х до 5) все дошкольники проходили собеседование. При приеме детей в первый класс практически все школы проводят собеседование для определения готовности к обучению, которое не имеет жесткого регламента и планируется в каждой организации самостоятельно. Именно поэтому мы дополнили исследование независимой оценкой за собеседование детей как наиболее распространенной практикой. В нашем случае собеседование проводилось в форме специально организованного 30-минутного игрового занятия в малых группах из 5—8 человек. Занятие проводил педагог-психолог дошкольного образования. Такая форма собеседования была предложена психологами для выявления детей с потенциальной одаренностью, так как основное отличие такого занятия от тестовых форм заданий заключается в возможности выявления зоны ближайшего развития (Шумакова и др., 2006). Наводящие вопросы, подсказки и прямые показы приемов выполнения заданий ведущим занятием позволяют определить не только то, что уже знает и умеет ребенок, но и то, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Кроме того, собеседование позволяет составить представление о достигнутом уровне развития произвольности внимания и способности к регуляции поведения, что важно для оценки готовности к школе.

Детям предлагалось выполнить 4 задания, все ответы фиксировались двумя независимыми наблюдателями (психологами) в соответствии с заранее разработанными и согласованными

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

критериями по 5-балльной шкале. Максимальная итоговая оценка составляла 20 баллов и выставлялась как среднее арифметическое результатов оценивания двух экспертов. Первое задание — игра «Угадай-ка». Детям надо отгадать, что спрятано в шкатулке, задавая любые вопросы, на которые можно ответить только «Да» или «Нет». Такая игра позволяет выявить ряд способностей и личностных характеристик детей, «она требует от ребенка вести целенаправленный поиск, соблюдать установленные правила, регулировать свое поведение и внимание, использовать свою кратковременную память и полученные ранее знания» (Шумакова и др., 2006, с. 25). По количеству вопросов ребенка и их содержанию можно судить о его любознательности, познавательной активности, гибкости мышления, глубине анализа. Во втором задании — «Что общего?» — детям предлагается сравнить два предмета или явления и найти в них общее (то, чем они похожи, что делает их одинаковыми). Детей поощряют находить как можно больше общих характеристик, что позволяет им проявить способность к обобщению на разном уровне. Третье задание — «Аналогии», которое связано со способностью выделять связь между двумя примерами одной пары и переносить ее на другую пару по аналогии с первой. Детям предлагают аналогии самого разного характера: целое — часть (дом — окно; лицо — ...); предмет — действие (мыло — мыть; нож — ...); предмет — свойство (иголка — острая; вода — ...); общее — частное (фрукт — яблоко; птица — ...) и т. д. Наконец, четвертый вид заданий позволяет проявить детям свое творческое мышление и воображение. Им предлагаются задания, аналогичные тем, которые входят в известные тесты творческого мышления: «Усовершенствование игрушки», «Отдаленные сравнения». Например, предлагается придумать, как объяснить человеку, никогда не видевшему снег, что такое снег, сравнив его с другими предметами или явлениями, с тем, на что он похож.

Второй этап исследования — сбор данных об академической успеваемости участников исследования в конце 2-го класса, т. е. спустя два года (апрель 2026 г.). Учитывалась успеваемость по трем основным предметам (математика, русский язык, литературное чтение), а также определялся средний балл успеваемости. Как и в любом исследовании с лонгитюдным дизайном, количество участников исследования уменьшилось и составило 92 человека. Кроме того, на этом этапе исследования было проведено выборочное интервью с 3 учителями разных классов о сильных и слабых сторонах в обучении их учеников (11 человек), которые входили в выборку настоящего исследования.

Родители детей дали информированное согласие на участие в исследовании.

Результаты

В табл. 1 показана взаимосвязь между зависимыми переменными (средний балл успеваемости: математика, русский язык, литературное чтение) и независимыми переменными (общий показатель и субтесты ТИСП, балл за собеседование).

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

Таблица 1 / Table 1

**Связь между показателями ТИСП, баллом за собеседование у дошкольников
и показателями их академической успеваемости во втором классе (N = 92)**
**Relationship between the TISP indicators, the interview score of preschoolers
and their academic performance in the second grade (N = 92)**

Параметры / Parameters	АУ / AU	Математика / Math	Русский язык / Russian language	Чтение / Reading
Собеседование / Interview	0,401**	0,431**	0,284**	0,234*
Общий интеллект (все субтесты ТИСП) / General Intelligence (all TISP subtests)	0,535**	0,512**	0,379**	0,413**
Субтест 1. Осведомленность / Subtest 1. Awareness	0,204	0,150	0,079	0,235*
Субтест 2. Исключение лишнего / Subtest. 2 Exclusion of excess	0,337**	0,298**	0,231*	0,316**
Субтест 3. Понимание соотношений / Subtest 3. Understanding the relationships	0,431**	0,431**	0,375**	0,279**
Субтест 4. Математика / Subtest 4. Mathematics	0,416**	0,502**	0,378**	0,143
Субтест 5. Аналогии / Subtest 5. Analogies	0,311**	0,245*	0,182	0,337**

Примечание: «АУ» — академическая успешность (среднее значение оценок по основным предметам); «**» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).
Note: «AU» — academic success (average of grades in core subjects); «**» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Как видно из полученных данных, подавляющее большинство зависимых и независимых переменных достоверно коррелирует между собой, обнаруживая связи слабой или умеренной силы (r варьирует в пределах от 0,231 до 0,535). С показателем академической успешности (АУ) достоверно связаны как показатель общего интеллекта по ТИСП, так и экспертная оценка собеседования; в то же время коэффициент корреляции в первом случае выше, чем во втором. То же можно отметить и в отношении коэффициентов корреляции показателей разных субтестов методики ТИСП с АУ и успешностью по отдельным предметам по сравнению с таковыми в случае балла за собеседование. Субтесты 3 и 4 — «понимание соотношений» и «математика» — обнаруживают наиболее тесную связь с успешностью в математике и русском языке, а субтесты 2 и 5 — «исключение лишнего» и «аналогии» — с успешностью в чтении. Самым малоинформативным с точки зрения связи с успешностью оказался

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

субтест 1 — «осведомленность», что связано с его относительной легкостью по сравнению с другими субтестами, а также с тем, что его основное назначение в структуре методики ТИСП — дать возможность детям настроиться на выполнение заданий, понять, как выполнять задания, и создать благоприятную обстановку для проведения диагностики.

Чтобы проанализировать способность методики ТИСП и собеседования прогнозировать успешность дошкольников в обучении в начальной школе, мы выполнили регрессионный анализ, применяя линейную регрессионную модель с пошаговым присоединением характеристик. Зависимой переменной в регрессионной модели был средний балл АУ во втором классе, а пол, показатель общих интеллектуальных способностей по ТИСП (ОИ) и балл за собеседование (С) выступали в качестве независимых переменных, которые вводились пошаговым методом: пол — первый шаг (нулевая модель); ОИ — второй шаг; С — третий шаг. В табл. 2 представлена сводка для регрессионных моделей.

Таблица 2 / Table 2

Линейная регрессионная модель
Linear regression model

Модель / Model	Предиктор / Predictor	β	T	p	R ²	ΔR^2	ΔF	Δp
0	Пол / Sex	–,153	–1,471	0,145	0,13	0,023	2,165	0,145
1	Пол / Sex	–,085	–,986	0,327				
	ОИ / OI	0,579	6,734	0,000	0,327	0,319	43,122	0,000
2	Пол / Sex	–,105	–1,210	0,229				
	ОИ / OI	0,503	5,226	0,000				
	С / S	0,144	1,500	0,137	0,337	0,16	2,251	0,137

Примечание: «ОИ» — показатель общего интеллекта по ТИСП; «С» — балл за собеседование.
Note: «ОИ» — indicator of general intelligence according to TISP; «S» — score for an interview.

Согласно представленным данным предиктором в модели выступил показатель интеллектуальных способностей, а добавление показателя в виде балла за собеседование практически не улучшает качество модели ($\Delta R^2 = 0,16$, $p > 0,05$), что может быть интерпретировано как отсутствие прогностической силы у этого показателя в отношении академической успешности детей через два года. Таким образом, академическую успешность второклассников предсказывает показатель общих интеллектуальных способностей, измеренный с помощью ТИСП у дошкольников, объясняя 31,9% дисперсии успешности, что можно отнести к прогнозированию умеренной силы, в то время как экспертная оценка результатов собеседования не выступила в роли надежного предиктора.

Обсуждение результатов

Результаты, полученные в ходе исследования, подтверждают выдвинутую гипотезу. Показатель общих интеллектуальных способностей дошкольников умеренно коррелирует с академической успеваемостью второклассников ($r = 0,535$), что хорошо согласуется с другими исследованиями связи интеллекта с академическими достижениями, по данным которых

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

корреляция варьирует в интервале от 0,3 до 0,7 (Двойнин, Троцкая, 2022; Józsa et al., 2022). Корреляция между интеллектуальными способностями и успеваемостью по математике оказалась более высокой, чем по русскому языку и чтению, что также согласуется с результатами других исследований, в которых применялись иные хорошо известные во всем мире тесты интеллектуальных способностей. Это позволяет сделать заключение о достаточной надежности методики ТИСП с точки зрения как раннего выявления зон риска в обучении в младших классах школы, так и, наоборот, прогнозирования будущих успехов. Кроме того, анализ профиля выполнения субтестов ТИСП дошкольником позволяет дать дополнительную информацию. За одинаковой общей оценкой за выполнение теста могут быть скрыты разные возможные проблемы или достижения ребенка. Так, приведем пример двух разных вариантов профиля с одинаковым общим результатом (24 балла из 30), который соответствует 8-му стаяйну, т. е. выше среднего (Шумакова и др., 2025).

На рис. хорошо видно, что у ребенка 1 субтесты 3 и 4 — «понимание соотношений» и «математика» — выполнены максимально хорошо (100%), в то время как субтесты 2 и 5 — «исключение лишнего» и «анalogии» — удовлетворительно, с результатом выполнения 50%. У ребенка 2, напротив, субтесты 2 и 5 выполнены очень хорошо, практически на максимальный балл, в то время как субтест 3 («математика») — удовлетворительно, т. к. только половина заданий выполнена верно, хотя субтест 4 («понимание соотношений») выполнен на высоком уровне, что свидетельствует о развитой способности к логическому умозаключению на основании выделения одного или двух соотношений, пониманию информации о пространстве, взаиморасположении и взаимодействии объектов.

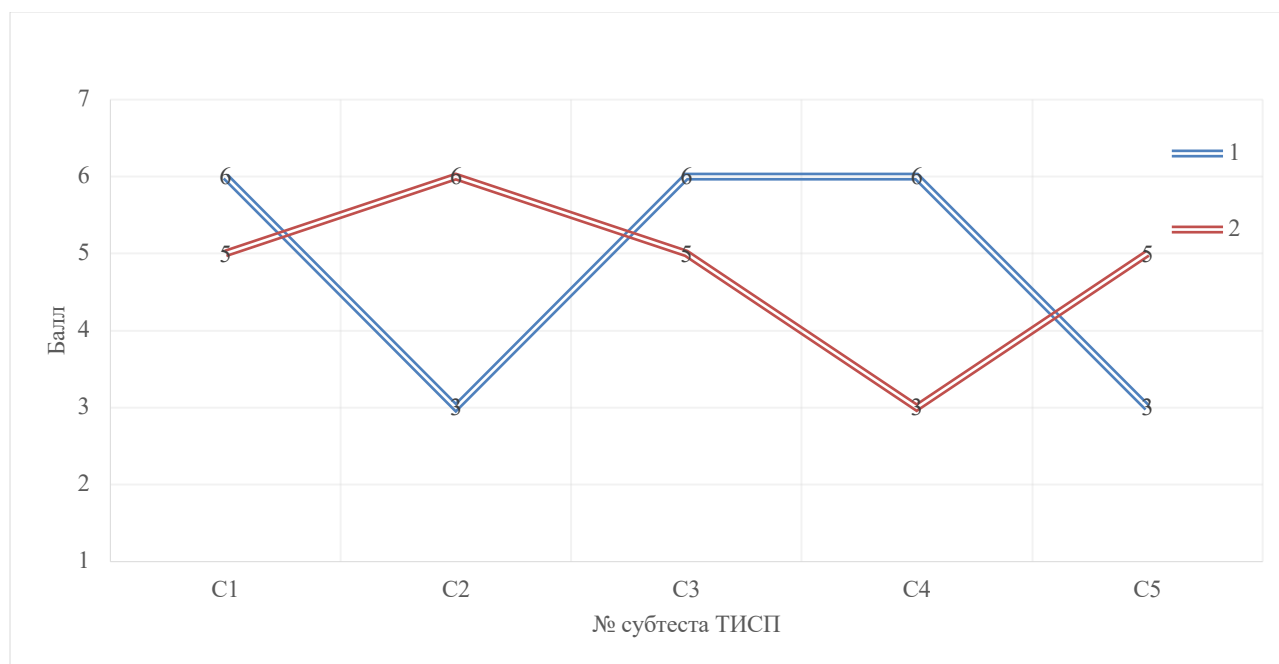


Рис. Профили выполнения субтестов ТИСП двумя дошкольниками (6,6 и 6,8 лет)
Fig. Profiles of the performance of TISP subtests by two preschoolers (6.6 and 6.8 years old)

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

Анализ школьной успешности этих детей в конце 2-го класса показывает, что ребенок 1 отлично успевает по математике, в то время как по русскому языку и литературному чтению имеет твердые четверки. Ребенок 2, напротив, характеризуется отличными успехами в чтении и имеет твердую четверку по русскому языку, в то время как по математике — среднюю четверку, а за контрольные работы часто получает удовлетворительно. Данные интервью с учителями позволили получить дополнительную информацию. Так, ребенок 1 — лучший в классе по математике, с удовольствием решает самые сложные задачи и готов осваивать программу быстрее и на более высоком уровне, в то время как с чтением у него есть определенные проблемы, читает достаточно медленно и допускает ошибки, не любит читать вслух, хотя это требуется от учеников 2-го класса. Ребенок 2, напротив, по словам учителя читает очень бегло, один из лучших в классе по чтению, хорошо понимает смысл прочитанного и пересказывает содержание текста. Полученные в ходе интервью с учителями данные хорошо согласуются с полученными в ходе анализа профиля выполнения ТИСП, дают дополнительную, уточняющую информацию и даже позволяют понять случаи расхождения уровня выполнения ТИСП и успешности учащегося во 2-м классе. Так, мы проанализировали вариант, когда ребенок продемонстрировал относительно низкий уровень общих интеллектуальных способностей по результатам выполнения ТИСП при поступлении в 1-й класс (18 баллов, 4-й станайн), а по итогам 2-го класса имел все оценки «отлично» за исключением русского языка. По результатам собеседования у него также был низкий балл, даже ниже, чем в случае ТИСП. С помощью интервью с учителем выяснили, что ребенок отличается высокой тревожностью, а в ситуации общения с незнакомыми людьми, в любой ситуации напряжения показывает результат существенно ниже своих возможностей. К концу второго класса ситуация улучшилась, но и в настоящее время ребенок выполняет письменные задания значительно лучше, чем, например, отвечает у доски.

Таким образом, результаты, полученные с помощью методики ТИСП, позволяют получить более надежную информацию о достигнутом уровне развития интеллектуальных способностей и готовности к обучению, чем результаты собеседования. Кроме того, они обладают умеренной прогностической силой относительно успешности ребенка в обучении и позволяют выявить возможные слабые и сильные аспекты этого процесса, что имеет значение для принятия профилактических мер и создания наиболее оптимальных условий для обучения детей в начальной школе. При этом важно помнить, что любые измерения, будь то стандартизированная методика ТИСП или экспертное оценивание на основе собеседования, носят ориентировочный характер, и только комплексное обследование ребенка позволяет получить полную и наиболее точную картину.

Заключение

Результаты исследования подтверждают прогностические возможности методики «Тест интеллектуальных способностей первоклассников» (ТИСП) относительно успешности обучения будущих первоклассников в начальной школе и свидетельствуют о том, что она является надежным средством получения ориентировочной информации о возможных «зонах риска» и достижениях младших школьников при изучении основных предметов школьной программы.

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

1. Выявлена достоверная прямая взаимосвязь между показателем интеллектуальных способностей, полученным с помощью методики ТИСП, а также баллом за собеседование у дошкольников, поступающих в первый класс, с одной стороны, и их школьной успешностью через два года, с другой. При этом связь между интеллектуальными способностями и школьной успешностью по предметам существенно более тесная, чем в случае связи между экспертной оценкой по результатам собеседования и успешностью.

2. Достигнутый уровень интеллектуальных способностей, измеренный с помощью методики ТИСП у дошкольников, поступающих в первый класс, является достаточно надежным предиктором их академической успешности через два года, в то время как результат собеседования не является таким прогностическим показателем.

3. С помощью методики ТИСП можно проанализировать профиль интеллектуальных способностей, который позволяет получить ориентировочную информацию о возможных трудностях детей в изучении школьных предметов и, наоборот, повышенных возможностях, что имеет значение для проведения профилактической работы до начала школьного обучения и определения оптимальных образовательных условий.

Дальнейшее изучение прогностических возможностей методики ТИСП с помощью продолжения лонгитюдного исследования с переходом на следующий возрастной этап и включения в исследовательское поле мотивационных характеристик учащихся начальной школы позволит расширить представления о роли интеллектуальных способностей в школьной успешности на разных этапах обучения и уточнить направления работы по преодолению трудностей в обучении.

Ограничения. Полученные результаты накладывают ограничение на оценку прогностических возможностей методики ТИСП в отношении академической успешности дошкольников только двухлетним периодом. Для определения ее прогностической ценности относительно более длительного периода необходимы дальнейшие исследования. Кроме того, методика ТИСП является достаточно кратким ориентировочным тестом и не может заменить комплексную диагностику интеллектуального развития ребенка.

Limitations. The results obtained impose a limitation on the assessment of the prognostic capabilities of the TPI methodology in relation to the academic success of preschoolers over a two-year period only. Further research is needed to determine its predictive value over a longer period of time. In addition, the TISP method is a fairly short orientation test and cannot replace a comprehensive diagnosis of a child's intellectual development.

Список источников / References

1. Алексеева, О.С., Ржанова, И.Е., Гуськова, В.Е., Бурдукова, Ю.А. (2025). Детский тест Векслера (WISC-V) как диагностический инструмент для детей с умственной отсталостью. *Психолого-педагогические исследования*, 17(3), 42—58. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170303>
Alekseeva, O.S., Rzhanova, I.E., Guskova, V.E., Burdukova, Yu.A. (2025). Wechsler Children's Test (WISC-V) as a diagnostic tool for children with mental retardation. *Psychological-Educational Studies*, 17(3), 42—58. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170303>

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

2. Борякова, Н.Ю., Федоров, В.В. (2025а). Стандартизация «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой). *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 56—81. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170404>
Boryakova, N.Yu., Fedorov, V.V. (2025a). Standardization of the “Methodology for the diagnosis of mental activity in children aged 6-7” (author U.V. Ul’enkova, modified by N.Y. Boryakova). *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 56—81. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170404>
3. Борякова, Н.Ю., Федоров, В.В. (2025б). Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой). *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 17—40. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220302>
Boryakova, N.Yu., Fedorov, V.V. (2025b). Standardization of the “Methodology for the diagnosis of general learning ability in children aged 6-7” (author U.V. Ul’enkova, modified by N.Y. Boryakova). *Bulletin of practical Psychology of Education*, 22(3), 17—40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220302>
4. Двойнин, А.М., Троцкая, Е.С. (2022). Когнитивные предикторы академической успеваемости: как работают общие закономерности на ранних этапах образования? *Психологическая наука и образование*, 27(2), 42—52. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270204>
Dvoinin, A.M., Trotskaya, E.S. (2022). Cognitive predictors of academic performance: How do general patterns work in the early stages of education? *Psychological Science and Education*, 27(2), 42—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270204>
5. Дружинин, В.Н. (2001). *Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие*. М.: ПЕР-СЭ; СПб.: ИМАТОН-М.
Druzhinin, V.N. (2001). *Cognitive abilities: structure, diagnosis, development*. Moscow: PER-SE; St. Petersburg: IMATON-M. (In Russ.).
6. Изотова, Е.И., Молчанова, Г.В., Авдулова, Т.П., Хузеева, Г.Р. (2025). Методика изучения опосредованного запоминания, особенностей мышления и регуляции деятельности «Пиктограмма»: стандартизация нормы для детей шести и семи лет. *Психолого-педагогические исследования*, 17(3), 59—78. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170304>
Izotova, E.I., Molchanova, G.V., Avdulova, T.P., Khuzeeva, G.R. (2025). The method of studying indirect memorization, thinking patterns and regulation of activity "Pictogram": standardization of the norm for children aged six and seven years. *Psychological-Educational Studies*, 17(3), 59—78. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170304>
7. Тихомирова, Т.Н., Малых, А.С. (2025). Когнитивные ресурсы старших дошкольников в условиях развития и образования, обусловленных двуязычием в многонациональном государстве. *Российский психологический журнал*, 22(4), 81—102. <https://doi.org/10.21702/rpj.2025.4.5>
Tikhomirova, T.N., Malykh, A.S. (2025). Cognitive resources of older preschoolers in the

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

- context of development and education caused by bilingualism in a multinational state. *Russian Psychological Journal*, 22(4), 81—102. (In Russ.). <https://doi.org/10.21702/rpj.2025.4.5>
8. Шумакова, Н.Б., Авдеева, Н.И., Калиш, И.В., Морозова, О.М. (2006). *Одаренный ребенок: особенности обучения: Пособие для учителя* (Н.Б. Шумакова, общ. ред.). М.: Просвещение.
Shumakova, N.B., Avdeeva, N.I., Kalish, I.V., Morozova, O.M. (2006). *Gifted child: features of learning: A handbook for teachers* (N.B. Shumakova, ed.). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
 9. Шумакова, Н.Б., Щебланова, Е.И., Кошелева, Ю.П., Сорокова, М.Г. (2025). Диагностика интеллектуальных способностей детей: стандартизация методики «Тест интеллектуальных способностей первоклассников». *Психолого-педагогические исследования*, 17(3), 23—41. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170302>
Shumakova, N.B., Shcheblanova, E.I., Kosheleva, Yu.P., Sorokova, M.G. (2025). Diagnosis of intellectual abilities of children: standardization of the "Test of intellectual abilities of first-graders" methodology. *Psychological-Educational Studies*, 17(3), 23—41. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170302>
 10. Щебланова, Е.И., Шумакова, Н.Б., Сорокова, М.Г., Кошелева, Ю.П. (2024). *Развитие интеллектуальных способностей детей от 5 до 9 лет (на российской выборке): Набор данных*. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/9ekr-gahb-8a8h>
Shcheblanova, E.I., Shumakova, N.B., Sorokova, M.G., Kosheleva, Y.P. (2024). *Development of intellectual abilities of children from 5 to 9 years old (in the Russian sample): Data set*. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. Moscow. (In Russ.). <https://doi.org/10.48612/MSUPE/9ekr-gahb-8a8h>
 11. Bem-Haja, P., Nossa, P., Ferreira, A.J., Pereira, D.S., Silva, C.F. (2025). AI analysis reveals top predictors of first grade success: Insights from multifactorial screening students' early days of school. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 1—12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100415>
 12. Demetriou, A., Kazi, S., Makris, N., Spanoudis, G. (2020). Cognitive ability, cognitive self-awareness, and school performance: From childhood to adolescence. *Intelligence*, 79, 101432. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101432>
 13. Józsa, K., Amukune, S., Gabriella, Z., Barrett, K.C. (2022). School Readiness Test and Intelligence in Preschool as Predictors of Middle School Success: Result of an Eight-Year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10(3), 1—19. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030066>
 14. Tikhomirova, T., Malykh, A., Malykh, S. (2020). Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education. *Behavioral Sciences*, 10(10), 158. <https://doi.org/10.3390/bs10100158>

Шумакова Н.Б. (2026)
Тест интеллектуальных способностей первоклассников:
возможности применения в практике
психолого-педагогического сопровождения
Вестник практической психологии образования, 23(2),
150—163.

Shumakova N.B. (2026)
Test of Intellectual Abilities for First Graders:
the possibilities of application in the practice
of psychological and pedagogical support
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 150—163.

Информация об авторах

Наталья Борисовна Шумакова, доктор психологических наук, профессор, кафедра возрастной психологии им. профессора Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Information about the authors

Natalia B. Shumakova, Doctor of Psychology, Professor, Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Leading Research Associate, Laboratory of Giftedness Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Родители детей дали информированное согласие на участие в исследовании.

Ethics statement

The parents of the children gave informed consent to participate in the study.

Поступила в редакцию 25.04.2026
Поступила после рецензирования 03.05.2026
Принята к публикации 04.05.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.04.25
Revised 2026.05.03
Accepted 2026.05.04
Published 2026.06.30

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ПРОГРАММ | PROGRAM EVALUATION AND EFFICACY RESEARCH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Краткая версия методики самоактивации для подростков 13—18 лет

М.А. Одинцова¹✉, Н.П. Радчикова¹, Е.М. Семенова^{1, 2}, Л.А. Комин¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

✉ mari505@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Самоактивация является одним из основных проявлений субъектности — способности человека быть источником и автором своей деятельности. Самоактивационная система включает: самостоятельность, психологическую активацию, физическую активацию. Теоретической основой исследования послужила субъектно-деятельностная традиция отечественной психологии. **Цель.** Проверка психометрических характеристик краткой версии методики самоактивации на подростковой выборке, а также выявление возрастной специфики в самоактивационной системе. **Гипотеза.** Краткая версия методики самоактивации имеет трехфакторную структуру и отражает уникальное соотношение ее компонентов, характерных для подросткового возраста. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 616 подростков от 13 до 18 лет ($M = 16,2$, $SD = 1,0$; $Me = 17$ лет); 84,7% девушки; 23 человека (1,4 %) с инвалидностью. Использовались: методика самоактивации личности (для взрослых); многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ), данные социо-биографической анкеты. **Результаты.** Конфирматорный факторный анализ показал хорошее соответствие данных трехфакторной структуре методики. Внешняя валидность подтверждается положительными связями со шкалами ШУДЖИ. Успешные в учебной деятельности подростки отличаются более высокими показателями самоактивационной системы. **Выводы.** Краткая версия методики, состоящая из трех компонентов, обладает достаточной валидностью и может использоваться в исследовательских целях и на практике.

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

Ключевые слова: самоактивация, самостоятельность, психологическая активация, физическая активация, подростки

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 17.02.2026 № 073-00097-26-03 «Психодиагностический комплекс для оценки психологических ресурсов подростков 12—18 лет в условиях современных стрессов (интеграция с ГИС «Моя школа»)».

Для цитирования: Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П., Семенова, Е.М., Комин, Л.А. (2026). Краткая версия методики самоактивации для подростков 13—18 лет. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 164—182. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230210>

A short version of the Personal Self-Activation Inventory for teenagers aged 13—18

M.A. Odintsova¹✉, N.P. Radchikova¹, E.M. Semenova^{1,2}, L.A. Komin¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

✉ mari505@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Self-activation is one of the key manifestations of subjectivity, understood as a person's capacity to act as the source and author of their own activity. The self-activation system comprises three components: independence, psychological activation, and physical activation. The theoretical framework of the study is grounded in the subject–activity approach of Russian psychology. **Objective.** To examine the psychometric properties of the short version of the Personal Self-Activation Inventory in a sample of adolescents and to identify age-related specificities of the self-activation system. **Hypothesis.** The short version of the Personal Self-Activation Inventory has a three-factor structure and reflects a specific configuration of components characteristic of adolescence. **Methods and materials.** The study involved 616 adolescents aged 13—18 years ($M = 16.2$, $SD = 1.0$; $Me = 17$ years), 84.7% of whom were female; 1.4% were adolescents with disabilities. Participants completed the adult version of the Personality Self-activation Inventory, Multidimensional Scale of Life Satisfaction (MSLSS), and a socio-demographic questionnaire. **Results.** Confirmatory factor analysis demonstrated a very good fit of the data to the proposed three-factor model. External validity was supported by positive correlations with the MSLSS scales. Academically successful adolescents showed higher levels of self-activation. **Conclusions.** The short version of the Personal Self-Activation Inventory demonstrates satisfactory internal consistency and validity and can be applied in both research and practical settings.

Keywords: self-activation, independence, psychological activation, physical activation, teenagers

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 17, 2026 No. 073-00097-26-03 “Psychodiagnostic complex for assessing the psychological resources of adolescents aged 12—18 years in conditions of modern stress (integration with the GIS “My School”)”.

For citation: Odintsova, M.A., Radchikova, N.P., Semenova, E.M., Komin, L.A. (2026). A short version of the Personal Self-Activation Inventory for teenagers aged 13—18. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 164—182. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/bppe.2026230210>

Введение

Подростковый период наиболее благоприятен для развития самостоятельности, психологической и физической активности, то есть самоактивации, которая имеет характер внутренней побудительной активности, запускающей другие ресурсы. От того, сможет ли подросток перейти от внешне регулируемого поведения к самостоятельному, внутренне побудительному, зависит не только успешность учебной деятельности, но и его психологическое благополучие и траектория дальнейшего развития. Вместе с тем феномен самоактивации до сих пор изучен недостаточно, хотя в современной психологии активно разрабатываются близкие к самоактивации теории: самодетерминации (Костромина и др., 2024), саморегуляции (Моросанова, Леонова, Веракса, 2020), самоэффективности (Bandura, 1977), самоорганизации деятельности (Мандрикова, 2010), имеющие в названиях частицу «само». **Самодетерминация** описывается как «способность совершать самостоятельный выбор, принимать осознанные решения, ощущать себя деятелем, инициатором, причиной своих действий и поступков» (Костромина и др., 2024, с. 84). **Самоорганизация** определяется как «целенаправленный процесс и способность человека структурировать свою деятельность за счет имеющихся у него психологических качеств и специальных навыков» (Сапега, Богданович, 2023, с. 137). Осознанная **саморегуляция** рассматривается как «метауровень системы психической саморегуляции, координирующий различные подсистемы психики человека (когнитивные, эмоциональные и личностные)» (Моросанова, Леонова, Веракса, 2020, с. 15). **Самоэффективность** понимается как вера человека в свои способности результативно функционировать в разных ситуациях (Bandura, 1977).

Во всех определениях подчеркнута активная позиция личности и ее «само». Однако если самоорганизация позволяет упорядочить деятельность, саморегуляция — управлять ею, самоэффективность — верить в свои силы, а самодетерминация — ощущать себя «деятелем, инициатором, причиной своих действий и поступков» (Костромина и др., 2024, с. 84), то самоактивация обеспечивает саму возможность начала реализации деятельности (мобилизовать энергию и действовать). Иными словами, **самоактивация** — это внутренняя побудительная активность; метаресурс, запускающий множество иных «само»-ресурсов и мотивирующий на преодоление трудностей, включающий самостоятельность, физическую активацию и психологическую активацию (Одинцова, Радчикова, 2018). Вместе с тем как психологический конструкт она анализируется в единичных исследованиях и чаще — косвенно. Так, в клинической психологии введено понятие поведенческой активации при депрессии, под которым понимают возможность изменения человеком окружающей среды

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

посредством изменения своего поведения, что увеличивает доступ к позитивно подкрепляющим событиям и действиям (Kanter et al., 2007). В психолого-педагогической модели вводится понятие активационной системы, обладающей защитным эффектом, которая включает синтез характеристик (инициативность, настойчивость, самодетерминация, стойкость), способствующих эффективности при выполнении учебных задач (Magno, 2008). В психоаналитической традиции самоактивация рассматривается как ядро здорового «Я» (суверенность, автономия, свобода выбора), независимого от внешнего одобрения, которое формируется в процессе развития (Masterson, 1988). Среди десяти характеристик «Я-реального» выделяют способность к самоактивации, которая является фундаментальной для проведения границы между нормой и патологией, между ложным и истинным «Я», и которая при ранних психотравмах может блокироваться, а при норме служить ресурсом развития (Conn, 1997). В социальной психологии самоактивация понимается как автоматическая, неосознаваемая активация «Я», играющая решающую роль в аффективных реакциях на справедливые и несправедливые события. Когда «Я» человека активировано, сильные аффективные реакции на справедливые и несправедливые события более вероятны по сравнению с обстоятельствами, когда «Я» человека пассивно (van den Bos et al., 2011).

Способность к самоактивации часто исследуется комплексом методик (Magno, 2008) или опосредованно с помощью инструментария, который изучает близкие конструкты. Так, разработаны:

- опросник активности самореализации (19 п.), выявляющий общий уровень активности подростков (Андреева, Лисичкина, 2023);
- методика осознанной саморегуляции поведения (44 п.), включающая 7 измерений (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность, ответственность) (Моросанова, Леонова, Веракса, 2020);
- опросник самоорганизации (25 п.), состоящий из 6 субшкал (плановность, целеустремленность, самоорганизация с использованием внешних средств, настойчивость, фиксация на структурировании деятельности, ориентация на настоящее) (Мандрикова, 2010);
- методика «Виды самодетерминации» (30 п.), включающая 3 субшкалы (смысловая, функциональная, деятельностьная) (Костромина и др., 2024);
- опросник ролевой самоэффективности (34 п.), имеющий 3 субшкалы (личностная, профессиональная, ситуационная) (Енин, 2025);
- «Шкала поведенческой активации» при депрессии (25 п.), состоящая из 4 субшкал, где одной из них является целенаправленная активация, включающая ряд пунктов, отражающих активность личности (например, «Я был активным и достиг своих целей»; «Я сделал то, что было трудно, но оно того стоило»); другой — нарушение трудоспособности (усталость, пассивность), в нашем случае — физическая активация (Kanter et al., 2007).

Перечисленный инструментарий вносит большой вклад в психодиагностику субъектной активности личности, позволяет зафиксировать разные ее грани, но отдельные ее аспекты попадают в разные шкалы смежных методик. Такая фрагментация не позволяет измерить самоактивацию как целостный психологический феномен, в котором все компоненты

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

(самостоятельность, психологическая активация, физическая активация) работают одновременно и согласованно. Кроме того, в исследованиях показано, что субшкалы самоактивации умеренно коррелируют с субшкалами самодетерминации (Костромина и др., 2024), что говорит о том, что это близкие, но разные феномены. Исследований соотношения самоактивации с другими пересекающимися «само»-конструктами пока не обнаружено.

Опираясь на психоаналитическую модель Дж. Мастерсона (автономия, внутренняя сила), эмпирический фундамент, заложенный К. Магно (инициативность, настойчивость, самодетерминация, стойкость), идею активации поведения Дж. Кантер, разработки смежных «само»-феноменов (Андреева, Лисичкина, 2023; Енин, 2025; Костромина и др., 2024; Мандрикова, 2010), а также следуя субъектно-деятельностной традиции С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой-Славской, в которой самоактивация является одним из основных проявлений субъектности — способности человека быть источником и автором своей деятельности (Рубинштейн, 2024) и жизненного пути в целом (Абульханова-Славская, 1991), мы разработали методику самоактивации, изначально предназначенную для взрослых (Одинцова, Радчикова, 2018). В исследованиях, проведенных на взрослых выборках, было доказано, что самоактивация зависит от возраста и требует поддержания в неблагоприятных условиях; разные ее компоненты (самостоятельность, физическая активация, психологическая активация) могут выступать в качестве компенсаторных при разных ограничениях (Одинцова, Радчикова, Александрова, 2022), а физическая активация наиболее уязвима при хронических стрессах (Одинцова и др., 2023). Особое значение самоактивация приобретает в подростковом возрасте — возрасте интенсивных энергетических затрат, приобретения автономии, реализации себя как субъекта деятельности. Известно, что любая методика, разработанная для взрослых, не может автоматически переноситься на подростков без соответствующей проверки. Самостоятельность подростков может быть обусловлена настоящей потребностью в сепарации от родителей; психологическая активация может проявляться в разных видах деятельности; физическая активация связана с интенсивными физиологическими изменениями. Все это требует эмпирического подтверждения структуры данной методики на подростковой выборке. Кроме того, в подростковом возрасте процессы префронтальной коры, отвечающие за длительную концентрацию внимания и волевой контроль, находятся в стадии формирования (Peters, Nanei, 2022), в результате длинные опросники вызывают быстрое когнитивное пресыщение, часто воспринимаются подростками как элемент «принуждения», что усиливает защитные механизмы и ведет к социальной желательности ответов. В связи с этим было принято решение сократить методику самоактивации, предназначенную для взрослых.

Цель настоящего исследования — проверка структуры и психометрических характеристик краткой версии методики самоактивации на подростковой выборке, а также выявление возрастной специфики в ее структурных элементах.

Материалы и методы

Участники исследования. В разработке краткой версии методики самоактивации личности для подростков приняли участие 616 человек в возрасте от 13 до 18 лет ($M = 16,2$,

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

SD = 1,0; Me = 17 лет); 84,7% девушки; 23 человека (1,4 %) указали, что у них есть инвалидность.

Для выявления изменений самоактивации с возрастом дополнительно использовалась выборка, описанная в исследовании (Одинцова, Радчикова, Александрова, 2022) и представленная в репозитории Mendeley Data (<https://data.mendeley.com/datasets/36s3vrkcgv/1>), из которой были извлечены данные по самоактивации только для лиц без инвалидности (N = 1507).

Методики. Использовалась методика самоактивации личности (Одинцова, Радчикова, 2018; Одинцова, Радчикова, 2025), включающая 18 п. и 3 субшкалы (самостоятельность, физическая самоактивация и психологическая самоактивация), на основании которых рассчитывается общий уровень самоактивации. Некоторые пункты были переформулированы так, чтобы упростить их понимание подростками (Приложение). Для проверки внешней валидности использовалась многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) (Сычев и др., 2018). Подростки отвечали на вопросы о социо-демографических характеристиках: возраст, пол, наличие инвалидности, успеваемость: отличная («У меня больше пятёрок»), хорошая («У меня больше четверок»), посредственная («У меня больше троек»).

Процедура. Данные собирались с помощью онлайн-платформы «Яндекс Формы» с октября по декабрь 2025 года. Информированное согласие на участие в исследовании было предоставлено родителями подростков.

Статистический анализ. Использовались коэффициенты альфа Кронбаха и омега МакДональда, конфирматорный факторный анализ (КФА), коэффициент корреляции Пирсона, дисперсионный анализ.

Результаты

Для создания краткой версии методики самоактивации было отобрано по три утверждения для каждой шкалы на основании статистики (минимальные альфы Кронбаха при исключении пункта) и содержания пунктов (максимально вариативное содержание). Конфирматорный факторный анализ показал хорошее соответствие трехфакторной модели полученным данным (CFI = 0,94; TLI = 0,91; GFI = 0,97; RMSEA = 0,061 [0,046; 0,076]; SRMR = 0,04; CMIN/DF = 3,30; AIC = 121,10; BIC = 213,99). При проверке альтернативной однофакторной модели, включающей сразу все пункты методики, получены неудовлетворительные индексы соответствия (CFI = 0,68; TLI = 0,57; GFI = 0,89; RMSEA = 0,132 [0,119; 0,146]; SRMR = 0,09; CMIN/DF = 11,77; AIC = 353,68; BIC = 433,30), поэтому мы остановились на трехфакторной структуре. Внутренняя согласованность шкал приемлема (табл. 1) и сравнима с внутренней согласованностью шкал оригинальной версии для взрослых: альфа Кронбаха по шкалам в диапазоне 0,62—0,69 (Одинцова, Радчикова, 2018).

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика и внутренняя согласованность шкал методик (N = 616)
Descriptive statistics and internal consistency of the questionnaires' scales (N = 616)

Показатели / Variables	M (SD)	Me [LQ; UQ]	α	ω
Методика самоактивации личности / Personal Self-Activation Inventory				
Самостоятельность / Independence	7,6 (2,6)	8,0 [6,0; 9,5]	0,66	0,68
Физическая активация / Physical activation	8,8 (2,7)	9,0 [7,0; 11,0]	0,58	0,63
Психологическая активация / Psychological activation	7,0 (2,5)	7,0 [5,0; 9,0]	0,61	0,63
Самоактивация (итог) / Self-activation (overall score)	23,4 (5,7)	23,0 [19,5; 28,0]	0,70	0,71
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) / Multidimensional Scale of Life Satisfaction of Schoolchildren (MSLSS)				
Семья / Family	21,0 (5,9)	22,0 [16,0; 26,0]	0,88	0,88
Школа / School	16,7 (5,2)	16,5 [13,0; 20,0]	0,86	0,87
Учителя / Teachers	18,3 (5,7)	18,0 [14,0; 23,0]	0,90	0,90
Я сам / Self	21,0 (5,6)	21,0 [17,5; 25,0]	0,89	0,89
Друзья / Friends	23,6 (5,8)	25,0 [20,0; 29,0]	0,92	0,93

Примечание: M — среднее значение; s — стандартное отклонение; Me — медиана; LQ — нижний квартиль; UQ — верхний квартиль α — стандартизованная альфа Кронбаха; ω — омега МакДональда.
Note: M — mean; s — standard deviation; Me — median; LQ — lower quartile; UQ — upper quartile; α — standardized Cronbach's alpha; ω — McDonald's Omega.

Для проверки внешней валидности были рассчитаны корреляции всех шкал методики самоактивации со шкалами методики ШУДЖИ (табл. 2). Самые сильные положительные связи были получены со шкалами «Я сам» ($r = 0,26 - 0,57$) и «Семья» ($r = 0,26 - 0,43$).

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

Таблица 2 / Table 2

**Коэффициенты корреляции Пирсона шкал методики самоактивации личности
с субшкалами многомерной шкалы удовлетворенности жизнью (N = 616)
Pearson correlation coefficients of the scales of the Personal Self-Activation Inventory
with the scales of the Multidimensional Scale of Life Satisfaction (N = 616)**

Многомерная шкала удовлетворенности жизнью / Multidimensional Scale of Life Satisfaction	Шкала самоактивации личности / Personal Self-Activation Inventory			
	Самостоятель- ность / Independence	Физическая активация / Physical activation	Психологическая активация / Psychological activation	Самоактивация (итог) / Self-activation (overall score)
Семья / Family	0,29	0,26	0,40	0,43
Школа / School	0,26	0,22	0,29	0,35
Учителя / Teachers	0,18	0,12	0,28	0,26
Я сам / Self	0,46	0,26	0,53	0,57
Друзья / Friends	0,22	0,20	0,32	0,34

Примечание: все коэффициенты корреляции статистически значимы при $p < 0,01$.
Note: all correlation coefficients are statistically significant at $p < 0,01$.

Академическая успешность в данном исследовании оценивалась по порядковой шкале (больше пятюрок, больше четверок, больше троек), поэтому использовался двухфакторный дисперсионный анализ. Результаты показали, что у успешных в учебной деятельности подростков выше уровень самоактивации по всем шкалам: взаимодействия между переменными *Успеваемость* и *Шкала методики* нет ($F(4, 1226)=0,61$; $p = 0,66$), а главный эффект переменной *Успеваемость* достаточно велик ($F(2, 6136)=15,29$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,05$). Значения всех шкал методики самоактивации у учащихся с хорошей успеваемостью существенно ниже, чем у подростков с отличной успеваемостью, и существенно выше, чем у школьников с посредственной успеваемостью (рис. 1).

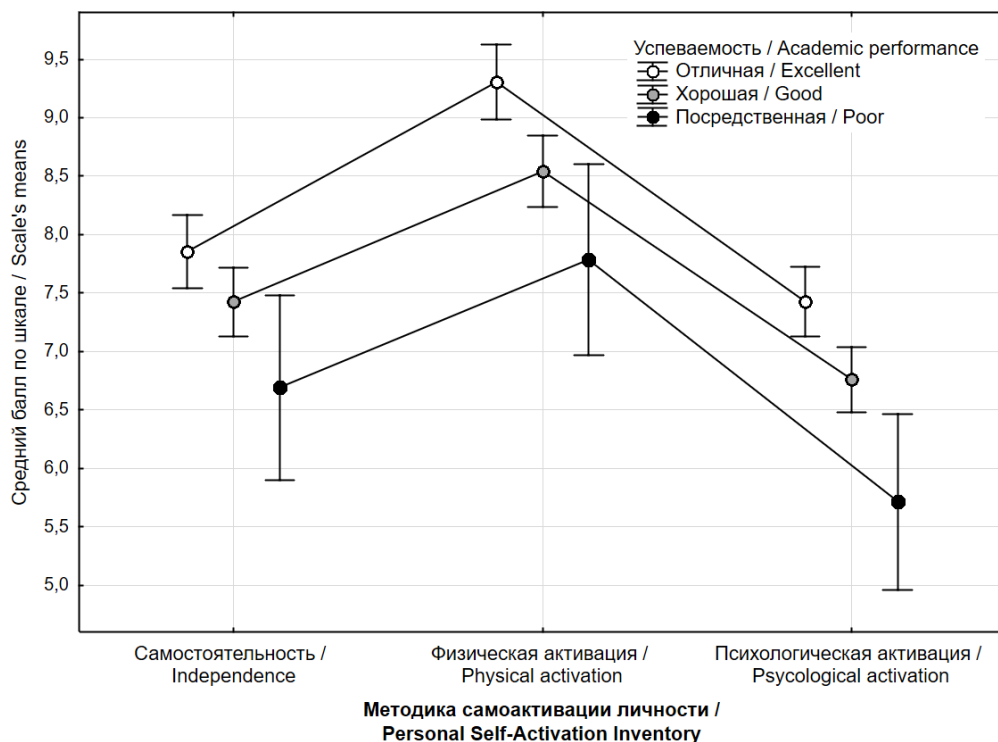


Рис. 1. Средние показатели шкал методики самоактивации у подростков с разной успеваемостью; вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал (N = 616)

Fig. 1. Scale's means of the Personal Self-Activation Inventory for adolescents with different academic performance; vertical bars indicate 95% confidence intervals (N = 616)

Двухфакторный дисперсионный анализ не показал взаимодействия между переменными *Пол* и *Шкала методики самоактивации* ($F(2, 1228)=1,74$; $p = 0,18$) и слабый главный эффект переменной *Пол* ($F(1, 614)=6,54$; $p = 0,0108$; $\eta^2 = 0,01$). Это говорит о том, что у юношей все компоненты самоактивации несколько выше, чем у девушек (в среднем на 0,5 балла по каждой шкале). При общем показателе самоактивации различия достигают 1,6 балла ($t(614) = 2,56$; $p = 0,0108$; d Коэна = 0,28). Тем не менее, подростков мужского пола в данной выборке недостаточно для выводов о более высокой самоактивации юношей.

Для проверки половозрастных различий на большем возрастном диапазоне была извлечена выборка условно здоровых лиц из исследования (Одинцова, Радчикова, Александрова, 2022). Из выборки настоящего исследования были исключены подростки, отметившие инвалидность (N = 23; 1,4%), так как более ранние исследования показали статистически значимые эффекты при ее наличии (Одинцова, Радчикова, Александрова, 2022). Таким образом, для анализа было отобрано 2100 измерений самоактивации. Все респонденты были разделены на 5 групп:

13—15 лет (N = 151; 7,2%), 16—18 лет (N = 717; 34,1%), 19—20 лет (N = 544; 25,9%), 21—25 лет (N = 216; 10,3%), старше 25 лет (N = 472; 22,5%), приблизительно соответствующих возрастной периодизации, разработанной И.В. Шаповаленко (Шаповаленко, 2005).

Для сравнения результатов измерения самоактивации по полной и краткой версиям методики данные были переведены в средние значения. Результаты трехфакторного дисперсионного анализа (*Пол* x *Возраст* x *Шкала методики*) показали отсутствие взаимодействия второго порядка ($F(8, 4180)=1,07$; $p = 0,38$), а величины взаимодействия первого порядка *Пол* x *Шкала* и главного эффекта переменной *Пол* очень малы ($F(2, 4180)=9,22$; $p = 0,0001$; $\eta^2 < 0,01$ и $F(1, 2090)=14,66$; $p = 0,0001$; $\eta^2 < 0,01$ соответственно), поэтому говорить о различиях в самоактивации у мужчин и женщин преждевременно, а для расчетов уровня самоактивации рекомендуется использовать нормы для общей выборки (Одинцова, Радчикова, 2025). Различия по возрасту имеют среднюю величину эффекта: получено статистически значимое взаимодействие *Возраста* и *Шкалы методики* ($F(8, 4180)=9,50$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,02$) (рис. 2).

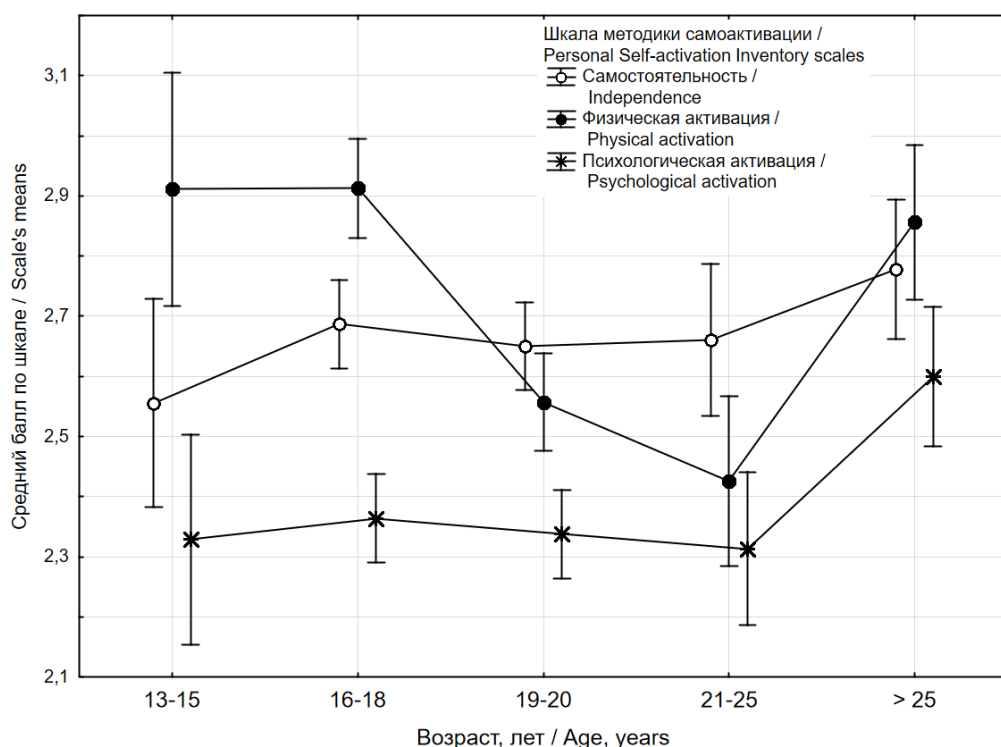


Рис. 2. Средние показатели шкал методики самоактивации личности для лиц разного возраста; вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал (N = 2100)
Fig. 2. Scale's means of the Personal Self-Activation Inventory for different age groups; vertical bars indicate 95% confidence intervals (N = 2100)

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

Довольно высокие уровни самостоятельности, психологической и физической активации приходится на период старше 25 лет. Самый высокий уровень физической активации — в подростковом возрасте (13—18 лет), а наиболее низкий — в возрасте от 21 до 25 лет.

Обсуждение результатов

КФА подтвердил трехфакторную структуру краткой версии методики самоактивации, внутренняя согласованность субшкал оказалась удовлетворительной, что допустимо при небольшом количестве пунктов (Novak, 2020; McNeish, 2018).

Были обнаружены слабые корреляционные связи самостоятельности, физической активации и удовлетворенности отношениями с учителями. Это объясняется зависимостью школьников от дисциплинарных практик, недостатком предоставления возможности проб, поддержки этих проб в зоне ближайшего развития (Поливанова, Бочавер, 2022). Самые сильные связи получены с субшкалой «Я сам», что подтверждает изначально разработанную структуру самоактивационной системы (Одинцова, Радчикова, 2018), которая восходит к работам С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой-Славской (Абульханова-Славская, 1991; Рубинштейн, 2024).

Предыдущие исследования показали, что самоактивация связана с академической успешностью и является более надежным предиктором академической успешности, чем жизнестойкость (Радчикова, Одинцова, 2021). Мы обнаружили, что успешные школьники отличаются более высокой самостоятельностью, физической и психологической активацией. Это несколько отличается от результатов, полученных нами на студенческих выборках, где у более успешных студентов были выше только показатели самостоятельности и психологической активации (Радчикова, Одинцова, 2021). У успешных в учебной деятельности подростков вся самоактивационная система сбалансирована, три компонента самоактивации работают сообща, поддерживая и усиливая друг друга, что в очередной раз подчеркивает роль самоактивации в успешности учебной деятельности в отличие, например, от саморегуляции как схожего конструкта. Так, исследование (Потанина, Артеменков, 2024) обнаружило отсутствие связей успеваемости с осознанной саморегуляцией и академической мотивацией.

Краткая версия методики самоактивации позволила получить отчетливый возрастной профиль самоактивации с уникальным сочетанием ее компонентов: на фоне высокой физической активации снижена психологическая активация, самостоятельность выражена на среднем уровне, что отражает специфику развития субъектности в подростковом возрасте. Причем самостоятельность и психологическая активация находятся примерно на одинаковом уровне вплоть до завершения периода юношества (до 25 лет), что обусловлено, по мнению С.И. Ахметова, сдвигом границ подросткового возраста примерно до 24 лет: раннее половое созревание и более позднее формирование черт зрелости (Ахметов, 2022). Максимальный уровень физической активации у подростков подтверждается исследованием (Фарбер, Горев, 2017), в котором подчеркивается избыточность активности глубинных подкорковых структур в подростковом возрасте, что создает спонтанный, импульсивный энергетический фон, переживаемый как бодрость, готовность к действию, т. е. физическую активацию. В отличие от этого, высокий уровень физической активации в возрасте от 26 лет связан скорее не с

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

биологическим, а с психосоциальным потенциалом, с необходимостью поддерживать высокий уровень физической активности в семейной и профессиональной деятельности.

Сниженная психологическая активация у подростков, пик которой приходится на более старший возраст, объясняется тем, что прежние «детские» интересы часто обесцениваются, а новые «взрослые» еще не сформировались, что сопровождается некоторой пассивностью, безынициативностью и становится индикатором существенной перестройки самоактивационной системы в данном возрасте.

Обнаруженный нами профиль самоактивации при сниженной психологической активации, умеренной самостоятельности на фоне бурной физической активации отражает классическую возрастную специфику подросткового возраста и подтверждает идеи С.И. Ахметова о сдвиге границ подростничества (Ахметов, 2022).

Заключение

Самоактивация является конструктом, занимающим особое положение в системе смежных «само»-феноменов, и понимается как способность человека к произвольной мобилизации собственной активности на основе самостоятельности, психологической и физической активации. Краткая версия методики самоактивации имеет трехфакторную структуру, отражает уникальное соотношение ее компонентов, характерных для подросткового возраста, и выявляет общий уровень самоактивации.

Успешные в учебной деятельности подростки отличаются более высокими показателями всей самоактивационной системы (самостоятельностью, психологической и физической активностью).

Получен профиль самоактивации с особым сочетанием ее компонентов: на фоне высокой физической активации снижены психологическая активация и самостоятельность, что отражает специфику развития субъектности в подростковом возрасте.

Краткая версия методики самоактивации может использоваться в исследовательских целях и на практике работы с подростками.

Ограничения. Недостаточное количество подростков мужского пола и подростков младшего возраста.

Limitations. Insufficient number of male and younger adolescents. The data obtained are preliminary, and further research needs to be confirmed.

Список источников / References

1. Абульханова-Славская, К.А. (1991). *Стратегии жизни*. М.: Мысль. Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Life Strategies*. Moscow: Publishing House "Mysl". (In Russ.).
2. Андреева, А.Д., Лисичкина, А.Г. (2023). Психологическая готовность учащихся раннего юношеского возраста к активной самореализации: методический инструментарий. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, (1), 96—109. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2023-1-96-109>

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

- Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G. (2023). Young students' psychological readiness for active self-realization: methodological tools. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, (1), 96—109. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2023-1-96-109>
3. Ахметов, С.И. (2022). Понятие и сущность развития у подростков самостоятельности в условиях применения цифровых образовательных ресурсов. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 8(2), 47—58. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-5>
Akhmetov, S.I. (2022). The concept and essence of the development of independence in adolescents in the context of the use of digital educational resources. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 8(2), 47—58. (In Russ.). <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-5>
4. Енин, В.В. (2025). Разработка и валидизация опросника «Виды ролевой самоэффективности личности». *Социальная психология и общество*, 16(1), 175—192. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160110>
Enin, V.V. (2025). Development and Validation of the Questionnaire “Types of Role Self-Efficacy”. *Social Psychology and Society*, 16(1), 175—192. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160110>
5. Костромина, С.Н., Филатова, А.Ф., Москвичева, Н.Л., Зиновьева, Е.В., Одинцова, М.М. (2024). Разработка и валидизация опросника «Виды самодетерминации личности». *Сибирский психологический журнал*, (92), 84—105. <https://doi.org/10.17223/17267080/92/5>
Kostromina, S.N., Filatova, A.F., Moskvicheva, N.L., Zinovyeva, E.V., Odintsova, M.M. (2024). The Development and Validation of the Questionnaire “Types of Personality Self-Determination”. *Siberian Journal of Psychology*, (92), 84—105. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/92/5>
6. Мандрикова, Е.Ю. (2010). Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, (2), 59—83. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/i41i2cox7a/73401318.pdf> (дата обращения: 20.02.2026).
Mandrikova, E.Yu. (2010). Development of the questionnaire of self-organization of activities (QSA). *Psychological diagnostics*, (2), 59—83. (In Russ.). URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/i41i2cox7a/73401318.pdf> (viewed: 20.02.2026).
7. Моросанова, В.И., Леонова, А.Б., Веракса, А.Н. (2020). *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени* (Ю.П. Зинченко, В.И. Моросанова, общ. ред.). М.: СПб.: Нестор-История.
Morosanova, V.I., Leonova, A.B., Veraksa, A.N. (2020). *Psychology of Self-Regulation: Evolution of Approaches and Challenges of the Time* (Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova, eds.). Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

8. Одинцова, М.А., Лубовский, Д.В., Гусарова, Е.С., Иванова, П.А. (2023). Жизнестойкость, самоактивация и копинг-стратегии матерей в условиях инвалидности ребенка как вызова. *Консультативная психология и психотерапия*, 31(1), 79—106. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310104>
Odintsova, M.A., Lubovsky, D.V., Gusarova, E.S., Ivanova, P.A. (2023). Resilience, self-activation and coping strategies of mothers in the of their children's disability. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 31(1), 79—106. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310104>
9. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П. (2018). Разработка методики самоактивации личности. *Психологические исследования*, 11(58), 1—12. <https://doi.org/10.54359/ps.v11i58.316>
Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2018). The development of personal self-activation inventory. *Psychological Studies*, 11(58), 1—12. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i58.316>
10. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П. (2025). *Психологические ресурсы личности и семьи в условиях вызовов современности*. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет.
Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2025). *Psychological resources of the individual and family in the face of modern challenges*. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education. (In Russ.).
11. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П., Александрова, Л.А. (2022). Адаптация методики самоактивации личности для лиц с инвалидностью и без инвалидности разного возраста. *Моделирование и анализ данных*, 12(3), 25—39. <https://doi.org/10.17759/mda.2022120302>
Odintsova, M.A., Radchikova, N.P., Aleksandrova, L.A. (2022). The Adaptation of Personal Self-Activation Inventory for People with and without Disability of Different Ages. *Modelling and Data Analysis*, 12(3), 25—39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/mda.2022120302>
12. Поливанова, К.Н., Бочавер, А.А. (2022). Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, 27(3), 6—15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
Polivanova, K.N., Vochaver, A.A. (2022). Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School? *Psychological Science and Education*, 27(3), 6—15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
13. Потанина, А.М., Артеменков, С.Л. (2024). Анализ взаимосвязей предикторов академической успеваемости школьников методом сетевого моделирования. *Моделирование и анализ данных*, 14(3), 22—40. <https://doi.org/10.17759/mda.2024140302>
Potanina, A.M., Artemenkov, S.L. (2024). Analysis of the Relationship between Predictors of Academic Achievement of Schoolchildren Using the Network Modeling. *Modelling and Data Analysis*, 14(3), 22—40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/mda.2024140302>
14. Радчикова, Н.П., Одинцова, М.А. (2021). Методика самоактивации личности: опыт применения теории латентных черт (IRT). *Моделирование и анализ данных*, 11(3), 19—35. <https://doi.org/10.17759/mda.2021110302>

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

- Radchikova, N.P., Odintsova, M.A. (2021). Personal Self-Activation Inventory: an Experience of Item Response. *Modelling and Data Analysis*, 11(3), 19—35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/mda.2021110302>
15. Рубинштейн, С.Л. (2024). *Философское наследие С.Л. Рубинштейна: В 3 т.: Том 1: С.Л. Рубинштейн. Человек и мир* (К.А. Абульханова-Славская, общ. ред.; В.Н. Белов, Ю.В. Колесниченко, В.А. Лекторский, сост.). М.: РУДН.
Rubinshtein, S.L. (2024). *Philosophical Heritage of S.L. Rubinstein: In 3 vols.: Vol. 1: S.L. Rubinstein. Man and the World* (К.А. Abulkhanova-Slavskaya, ed.; V.N. Belov, Yu.V. Kolesnichenko, V.A. Lektorski, comps.). Moscow: RUDN. (In Russ.).
16. Сапега, Д.В., Богданович, Н.В. (2023). Особенности самоорганизации подростков, склонных к девиантному поведению. *Психология и право*, 13(1), 135—151. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130110>
Sapega, D.V., Bogdanovich, N.V. (2023). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130110>
Features of Self-Organization of Adolescents Tend to Deviant Behavior. *Psychology and Law*, 13(1), 135—151. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130110>
17. Сычев, О.А., Гордеева, Т.О., Лункина, М.В., Осин, Е.Н., Сиднева, А.Н. (2018). Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, 23(6), 5—15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional scale of life satisfaction for schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 23(6), 5—15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
18. Фарбер, Д.А., Горев, А.С. (2017). Особенности функционального состояния мозга подростков и возможность его произвольной регуляции. *Новые исследования*, 4(53), 5—14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34993980> (дата обращения: 20.02.2026).
Farber, D.A., Gorev, A.S. (2017). Features of the functional state of the brain of adolescents and the possibility of its voluntary regulation. *New Research*, 4(53), 5—14. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34993980> (viewed: 20.02.2026).
19. Шаповаленко, И.В. (2005). *Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология)*. М.:Гардарики.
Shapovalenko, I.V. (2005). *Age Psychology (Developmental Psychology and Age Psychology)*. Moscow: Gardariki. (In Russ.).
20. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, (84), 191—215. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.84.2.191>
21. Bos van den, K., Miedema, J., Vermunt, R., Zwenk, F. (2011). A Self-Activation Hypothesis of Affective Reactions to Fair and Unfair Events: Evidence for Supraliminal and Subliminal Processes. *Social Justice Research*, 24, 6—24. <https://doi.org/10.1007/s11211-011-0122-y>
22. Conn, W.E. (1997). The Self in Post-Freudian Psychoanalytic Theory. *Pastoral Psychology*, 46, 85—97. <https://doi.org/10.1023/A:1024877218372>

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

23. Kanter, J.W., Mulick, P.S., Busch, A.M., Berlin, K.S., Martell, C.R. (2007). The Behavioral Activation for Depression Scale (BADs): Psychometric Properties and Factor Structure. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 191—202. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9038-5>
24. Magno, C. (2008). *Comparing Models for Generating a System of Activation and Inhibition of Self-Regulated Learning: Diss. Ph. D. (Psychol.)*. De La Salle University – Manila. Manila.
25. Masterson, J.F. (1988). *The search for the real self: Unmasking the personality disorders of our age*. New York: Taylor & Francis.
26. McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412—433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
27. Novak, J. (2020). Measurement reliability in psychology: Method development, infatuation with Cronbach's alpha coefficient, and recommendations for appropriate reliability estimation. *Psihologijske Teme*, 29(2), 427—457. <https://doi.org/10.31820/pt.29.2.11>
28. Peters, K.Z., Nanei, F. (2022). The role of dopamine and endocannabinoid systems in prefrontal cortex development: Adolescence as a critical period. *Frontiers in Neural Circuits*, 16. <https://doi.org/10.3389/fncir.2022.939235>

Приложение / Appendix

Методика самоактивации для подростков

Методика направлена на изучение самостоятельности, физической и психологической активности подростков.

Инструкция. Перед Вами ряд утверждений, касающихся вашего поведения и деятельности. Отметьте, пожалуйста, насколько каждый пункт описывает лично Вас. Чем искренне будут ваши ответы — тем более точную характеристику вы получите.

Варианты ответа:

- 0 — «Совершенно не согласен»;
- 1 — «Скорее не согласен»;
- 2 — «Нечто среднее»;
- 3 — «Скорее согласен»;
- 4 — «Совершенно согласен».

Пункты методики:

1. Часто я чувствую, что ничего не могу изменить в своей жизни сам.
2. Мне всегда хочется чем-то заняться, у меня много энергии для дел.
3. Я часто жалуясь на какие-либо заболевания.
4. Я болею не чаще, чем большинство других людей.
5. Меня часто называют инициативным человеком.
6. Обычно мои решения зависят от других людей.
7. Мне трудно сделать выбор самостоятельно.
8. Из-за проблем со здоровьем я не могу добиться большего в жизни.

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

9. Я всегда нахожу что-то новое и интересное для себя.

Ключ. Для всех шкал считаются суммы баллов:

1. Шкала самостоятельности: 1*, 6*, 7*
2. Шкала физической активации: 3*, 4, 8*
3. Шкала психологической активации: 2, 5, 9

Итоговый балл самоактивации получается путем сложения баллов всех трех шкал методики.

Примечания: «*» — пункты, которые нужно считать по обратной шкале.

Ответ	Баллы за ответ	
	Прямые вопросы	Обратные вопросы
Совершенно согласен	4	0
Скорее согласен	3	1
Нечто среднее	2	2
Скорее не согласен	1	3
Совершенно не согласен	0	4

Информация об авторах

Мария Антоновна Одинцова, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Наталья Павловна Радчикова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Елена Михайловна Семенова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация; доцент кафедры общей и организационной психологии, Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0164-1024>, e-mail: elsem507@gmail.com

Леонид Андреевич Комин, студент магистратуры, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8668-755X>, e-mail: lkominnn@gmail.com

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

Information about the authors

Maria A. Odintsova, Candidate of Science (Psychology), Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Nataly P. Radchikova, Candidate of Science (Psychology), Leading Research Associate, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Elena M. Semionova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation; Associate Professor, Department of General and Organizational Psychology, Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0164-1024>, e-mail: elsem507@gmail.com

Leonid A. Komin, Master's Student, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8668-755X>, e-mail: lkominnn@gmail.com

Вклад авторов

Одинцова М.А. — идея исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Радчикова Н.П. — применение статистических методов для анализа данных; визуализация результатов исследования; написание и оформление рукописи.

Семенова Е.М. — написание и оформление рукописи.

Комин Л.А. — сбор данных для исследования; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Maria A. Odintsova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Nataly P. Radchikova — application of statistical methods for data analysis; visualization of research results; writing and design of the manuscript.

Elena M. Semionova — writing and design of the manuscript.

Leonid A. Komin — data collection for the study; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.,
Семенова Е.М., Комин Л.А. (2026)
Краткая версия методики самоактивации
для подростков 13—18 лет
Вестник практической психологии образования, 23(2),
164—182.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.,
Semenova E.M., Komin L.A. (2026)
A short version of the Personal Self-Activation
Inventory for teenagers aged 13—18
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 164—182.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено родителями респондентов.

Ethics statement

Written informed consent to participate in this study was provided by the parents of the respondents.

Поступила в редакцию 27.02.2026
Поступила после рецензирования 18.03.2026
Принята к публикации 06.04.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.02.27
Revised 2026.03.18
Accepted 2026.04.06
Published 2026.06.30

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ |
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL PRACTICE
OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS**

Научная статья | Original paper

**Формирование у педагогов-психологов компонентов готовности
к работе со школьниками, пережившими травматические
события, в том числе с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции**

К.С. Шалагинова ✉, Е.В. Декина, А.Е. Бодрова

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Российская
Федерация

✉ shalaginvaksenija99@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Обучающиеся, родители (законные представители) которых являются ветеранами (участниками) специальной военной операции (СВО), в настоящее время нуждаются в особой комплексной поддержке и сопровождении в процессе их образования, социализации, воспитания и развития. Для успешного преодоления травмирующей кризисной ситуации детям необходима квалифицированная помощь специалистов, готовых на должном уровне реализовывать свою профессиональную деятельность.

Цель. Изучить структуру готовности педагогов-психологов к работе со школьниками ветеранов (участников) СВО; оценить сформированность компонентов этой готовности и разработать учебно-методическую основу по их формированию. **Гипотеза.** Современные педагоги-психологи обладают недостаточным уровнем готовности к работе со сложными травмами у детей, не в полной мере владеют технологиями работы в случае психотравмирующей ситуации. **Методы и материалы.** Готовность педагога-психолога к работе с детьми, пережившими травматические события, в том числе с детьми ветеранов (участников) СВО, рассматривается нами как единство четырех взаимосвязанных компонентов — мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативно-практического, рефлексивно-оценочного — каждый из которых предполагает использование соответствующих психолого-педагогических технологий. Исследование проводилось в январе—феврале

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

2026 года. Выборку составили 450 педагогов-психологов, работающих в различных организациях Российской Федерации. **Результаты.** Современные педагоги-психологи сталкиваются с трудностями при работе с детьми, пережившими травматические события. Отмечается недостаточный уровень их готовности к оказанию помощи в таких ситуациях, а также ограниченное владение необходимыми психолого-педагогическими технологиями. **Выводы.** Исследование легло в основу разработки практико-ориентированной учебно-методической основы для педагогов-психологов, направленной на: формирование мотивации и ценностных ориентиров; развитие когнитивных навыков; совершенствование коммуникативных и практических умений; развитие рефлексии и самооценки.

Ключевые слова: готовность, структура готовности, педагог-психолог, дети ветеранов (участников) СВО, психотравмирующая ситуация

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 17.02.2026 № 073-00098-26-02 «Формирование у педагогов-психологов готовности к работе со школьниками, пережившими травматические события, в том числе с детьми ветеранов (участников) СВО».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования О.В. Панферову.

Для цитирования: Шалагинова, К.С., Декина, Е.В., Бодрова, А.Е. (2026). Формирование у педагогов-психологов компонентов готовности к работе со школьниками, пережившими травматические события, в том числе с детьми ветеранов (участников) специальной военной операции. *Вестник практической психологии образования*, 23(2), 183—201. <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230211>

Formation of readiness components among educational psychologists to work with schoolchildren who have experienced traumatic events, including children of veterans (participants) of a Special Military Operation

K.S. Shalaginova ✉, **E.V. Dekina**, **A.E. Bodrova**
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation
✉ shalaginvaksenija99@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. Students whose parents (legal representatives) are veterans (participants) of a Special Military Operation (SMO) currently need special

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

comprehensive support and support in the process of their education, socialization, upbringing and development. In order to successfully overcome a traumatic crisis situation, children need the qualified help of specialists who are ready to implement their professional activities at the proper level. **Objective.** To study the structure of the readiness of educational psychologists to work with schoolchildren of veterans (participants) of the SMO; to assess the formation of the components of this readiness and to develop an educational and methodological basis for their formation. **Hypothesis.** Modern educational psychologists have an insufficient level of readiness to work with complex traumas in children, they do not fully master the technologies of work in the case of a traumatic situation. **Methods and materials.** The willingness of a educational psychologist to work with children who have experienced traumatic events, including the children of veterans (participants) of their education, is considered by us as a unity of four interrelated components — motivational-value, cognitive, communicative-practical, reflexive-evaluative — each of which involves the use of appropriate psychological and pedagogical technologies. The study was conducted in January—February 2026. The sample consisted of 450 educational psychologists working in various organizations of the Russian Federation. **Results.** Modern educational psychologists face difficulties when working with children who have experienced traumatic events. There is an insufficient level of their readiness to provide assistance in such situations, as well as limited knowledge of the necessary psychological and pedagogical technologies. **Conclusions.** The research formed the basis for the development of a practice-oriented educational and methodological framework for educational psychologists aimed at: formation of motivation and value orientations; development of cognitive skills; improvement of communicative and practical skills; development of reflection and self-esteem.

Keywords: readiness, readiness structure, educational psychologist, children of veterans (participants) of the SMO, traumatic situation

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 17, 2026 No. 073-00098-26-02 “Formation of Readiness of Educational Psychologists to Work with Schoolchildren Who Have Experienced Traumatic Events, Including Children of Veterans (Participants) of SMO”.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection O.V. Panferova.

For citation: Shalaginova, K.S., Dekina, E.V., Bodrova, A.E. (2026). Formation of readiness components among educational psychologists to work with schoolchildren who have experienced traumatic events, including children of veterans (participants) of a Special Military Operation. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 23(2), 183—201. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2026230211>

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

Введение

В настоящее время актуализируется проблема формирования компонентов готовности у педагогов-психологов к работе с детьми ветеранов (участников) специальной военной операции (СВО). Обучающиеся, родители (законные представители) которых являются ветеранами (участниками) СВО, в настоящее время нуждаются в особой комплексной поддержке и сопровождении в процессе их образования, социализации, воспитания и развития.

Проблема психических последствий пережитого стресса у детей из зон боевых действий, семей СВО нашла свое отражение в работах современных исследователей. О.А. Ульянина с соавторами, изучая психологические последствия травматического опыта, связанного с боевыми действиями у школьников, описали выраженность проявлений дезадаптации и посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у детей, в разной степени вовлеченных в последствия боевых действий (Ульянина и др., 2024а). Описаны эмоциональные и когнитивные нарушения у младших школьников (Ульянина и др., 2025в) и старших подростков (Ульянина и др., 2025а). Попадая в кризисную психотравмирующую ситуацию, школьники не могут осознать смысл происходящего и просто запоминают свою позицию и переживания в этот момент. Они не в состоянии самостоятельно отреагировать негативные переживания и преодолеть психотравмирующую ситуацию. Интенсивные эмоциональные переживания (страх, паника, ужас, отчаяние, тревога и др.) могут затруднять адекватное восприятие действительности, правильную оценку ситуации, мешая принятию решений и нахождению адекватного выхода из стрессовой ситуации, адаптации и социализации. И.Б. Ершова и Ю.В. Глушко к характеристикам повторно переживаемой травмирующей ситуации относят нарушения сна, раздражительность, повышенную возбудимость (Ершова, Глушко, 2019). Подчеркивается, что при взаимодействии с данной категорией учащихся важно не упускать из виду наличие травматического опыта, связанного с семейным или близким социальным окружением (Ульянина и др., 2024б).

Для успешного преодоления травмирующей кризисной ситуации детям необходима квалифицированная помощь специалистов, направленная на восстановление адаптивного поведения и стабильного эмоционального состояния, поиск путей преодоления проблем и эффективной ресоциализации. Выделим основные мишени помощи школьникам из семей участников СВО:

- улучшение и стабилизация психоэмоционального состояния;
- снижение уровня тревоги, эмоционального напряжения, страха и т. д.;
- повышение уровня социально-психологической адаптации, уровня развития коммуникативных навыков;
- формирование социально приемлемых способов реагирования на различные жизненные ситуации, конструктивных копинг-стратегий; снижение доли деструктивных форм поведения в спектре поведенческих реакций;

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

- выработка положительных социальных установок;
- повышение уровня самопонимания и самопознания;
- формирование адекватного представления ребенка о самом себе и ближайшем окружении.

Специалисты школьных психологических, социально-психологических служб, служб сопровождения контактируют с детьми во время их пребывания в школе, имеют возможность отследить негативные изменения, вовремя предпринять меры. И.В. Дубровина отмечает важность формирования психологической готовности школьника к полноценному и позитивному взаимодействию с миром людей, с собственным внутренним миром (Дубровина, 2024). Недостаточный уровень компетентности специалистов, незнание специфики работы с обозначенной категорией детей, отсутствие специальной подготовки не только не способствуют оказанию компетентной помощи, но в ряде случаев усугубляет ситуацию. М.М. Далгатов и А.М. Муталимова отмечают недостаточный уровень профессиональной подготовки педагогов-психологов, слабую научно-методическую базу психологического сопровождения, отсутствие единого подхода как в оценке психоэмоционального статуса членов их семей, так и в оказании им психологической и психолого-педагогической помощи (Далгатов, Муталимова, 2024).

Цель настоящего исследования — изучить структуру готовности педагогов-психологов к работе со школьниками ветеранов (участников) СВО; оценить сформированность компонентов этой готовности и разработать учебно-методическую основу по их формированию.

Гипотеза исследования заключается в том, что современные педагоги-психологи обладают недостаточным уровнем готовности к работе со сложными травмами у детей, не в полной мере владеют технологиями работы в случае психотравмирующей ситуации.

Материалы и методы

Мы исходим из представления о том, что готовность педагога-психолога к работе с детьми, пережившими травматические события, в том числе с детьми ветеранов (участников) СВО, может рассматриваться как единство четырех взаимосвязанных компонентов — мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативно-практического, рефлексивно-оценочного — каждый из которых предполагает использование соответствующих психолого-педагогических технологий.

Мотивационно-ценностный компонент готовности определяется как целостное проявление всех сторон личности специалиста, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей: профессиональные установки; интересы; уверенность в своих способностях, возможностях. По мнению А.В. Савченкова с соавторами, рассматриваемый компонент включает устойчивую мотивацию, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов (Савченков и др., 2024). С.С. Волков подчеркивает, что он формируется на основе личностной зрелости, осознанного отношения к риску и способности прогнозировать последствия собственных действий (Волков, 2025). Данный

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

компонент готовности характеризуют в качестве источника внутренней силы и устойчивости, позволяющий педагогу-психологу преодолевать трудности.

Когнитивный компонент готовности определяет потенциальную активность имеющихся знаний, умений и навыков профессиональной деятельности. Как отмечает Д.Н. Узнадзе, он включает в себя знания, когнитивные способности и интеллектуальные навыки, необходимые для эффективной работы (Узнадзе, 2001). В.З. Юсупов и С.В. Капин подчеркивают, что он позволяет оценить качество знаний будущего педагога-психолога (Юсупов, Капин, 2020). В.В. Усольцева в своем исследовании показывает развитие когнитивного компонента средствами цифровых технологий (Усольцева, 2026). О.А. Ульянина с соавторами выделяют подходы к организации оказания психологической помощи, основывающиеся на интеграции методов работы со стрессом, тревожностью, ПТСР (Ульянина и др., 2025б). Содержание компонента включает: предметные знания, методы педагогики и психологии, умения анализировать трудные жизненные ситуации, понимать возрастные особенности детей, самостоятельный поиск новых знаний. К данному компоненту готовности авторы относят профессиональную направленность представлений, восприятия, памяти, мышления; способности, знания, действия, необходимые для работы со школьниками — детьми ветеранов (участников) СВО.

Коммуникативно-практический компонент включает знания, навыки и способности к эффективному вербальному и невербальному взаимодействию, эмпатии, самоконтролю, управлению общением. Н.С. Ливак в целом делает акцент на особенностях коммуникативной компетентности психологов (Ливак, 2019). Компонент рассматривается как проявление индивидуальных качеств личности, которые определяются спецификой профессии и имеют влияние на профессиональную деятельность. Он проявляется в умении общаться с детьми участников СВО, оказывать им эффективную помощь и поддержку, принятие индивидуальности ребенка, эмпатийное реагирование на детей. М.А. Одинцова и др. для работы с такой категорией детей предлагают использовать проективные методики, в частности художественный образ раненой птицы, иносказательно передающий переживания травматического опыта, о которых говорить напрямую довольно трудно; позволяющий соединить различные формы личного травматического опыта, что приводит к глубокому эмоциональному переживанию и осмыслению самого символа (Одинцова, Стовбун, Радчикова, 2025). Зарубежные исследователи изучают влияние основных аспектов травмы на тревожность и депрессию на основе опросника посттравматических симптомов (Rossi et al., 2024). Работа со школьниками — детьми участников (ветеранов) СВО включает индивидуальные и групповые формы работы: беседы, консультации, психотехнические упражнения, психогимнастику, проективные рисунки, ролевые игры, игры-драматизации, продуктивно-творческую деятельность (например, коллажи, просмотр фильмов и видеофрагментов с последующим их обсуждением, приемы арт-терапии) (Шалагинова, Декина, 2025).

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

Рефлексивно-оценочный компонент готовности предполагает осмысление, накопление собственного опыта в процессе профессиональной деятельности, готовность к решению профессиональных задач с использованием современных психолого-педагогических технологий. А.В. Тараканов и др. отмечают, что от развитости данного компонента зависит успешность овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками (Тараканов и др., 2020). Я.Э. Неверова связывает его с творческим потенциалом личности психолога (Неверова, 2016). Рефлексивно-оценочный компонент проявляется в навыке самоконтроля результатов своей профессиональной деятельности, умении адекватно определять уровень собственного развития, личностных достижений и качеств и, в зависимости от этого, намечать направления саморазвития. Зарубежные авторы изучают экзистенциальные проблемы стресса, травмы и психопатологии и их интеграции в самосознание человека (Ravn, 2024); особенности травматического опыта с точки зрения скрытых причин поведения в бессознательном и прошлом и уникального субъективного опыта «здесь и сейчас» (Mezzalana et al., 2023). Б. Хогг с коллегами обозначают психологическую травму как фактор риска дальнейших психических расстройств (Hogg et al., 2023). А.И. Арредондо и Б. Капаррос используют качественный подход для изучения позитивных экзистенциальных запросов у учащихся, перенесших психическую травму (Arredondo, Caparrós, 2023).

Представленные компоненты и формы работы направлены на достижение социально-психологической адаптации; работу с переживаниями, вызванными последствиями психотравмирующих ситуаций; развитие эмоционально-волевой сферы и навыков конструктивного общения; снижение уровня тревожности; обучение приемам саморегуляции психического и соматического состояния. При этом работа с детьми участников СВО — совершенно новый опыт и совершенно новый контекст работы педагога-психолога, к которому многие, в силу разных причин и обстоятельств, оказались недостаточно готовы.

Процедура исследования. Сбор данных осуществлялся в период с января по февраль 2026 года методом дистанционного анкетного опроса с применением платформы Google Forms. Разработанный диагностический инструментарий (анкета) направлен на комплексную оценку готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности со школьниками, пережившими травматические события (включая детей ветеранов и участников СВО). Структура анкеты позволила не только дифференцировать уровни готовности специалистов, но и выявить основной характер трудностей и причины этих трудностей, а также наметить мишени оказания помощи и перспективы работы с педагогами-психологами по совершенствованию их готовности к работе с данной категорией детей.

Характеристика выборки. Выборку составили педагоги-психологи, работающие в различных организациях Российской Федерации (N = 450). Большая часть респондентов (40,2%) — специалисты со стажем от 2 до 10 лет; вторая по численности категория опрошенных (34,2%) — молодые, только начинающие профессиональную деятельность специалисты со стажем менее 2 лет. Доли респондентов, осуществляющих

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

профессиональную деятельность 11—20 лет и более 21 года, составили 11,1 и 14,4 процентов соответственно.

В гендерном отношении в выборке преобладают женщины (89,1%); мужчины составили 10,9%, что отражает действительное кадровое распределение в системе психологического сопровождения образовательных организаций.

По месту работы респонденты распределились следующим образом: большинство составляют педагоги-психологи образовательных организаций (70%); 8,6% — представители специализированных психологических и социальных центров; 6,3% — сотрудники системы дополнительного образования. Оставшаяся часть выборки (15,1%) распределена между работниками комитетов образования, медицинских организаций и специалистами частной практики.

География исследования охватывает преимущественно педагогов-психологов Тульской области (70%). Также в опросе приняли участие специалисты из Архангельской, Владимирской, Калужской, Курской, Московской, Тамбовской и Тверской областей, Донецкой и Луганской Народных Республик, Чувашской Республики и Ямало-Ненецкого автономного округа.

Методы анализа данных. Для оценки готовности педагогов-психологов к работе с детьми, пережившими травматические события, вся выборка была разделена на три группы: молодые специалисты (стаж работы до 2 лет; N = 154); специалисты со средним стажем (от 2 до 10 лет; N = 181); опытные специалисты (стаж работы более 11 лет; N = 115). Анализ проводился по ключевым параметрам: самооценка компетентности, наличие страхов, запрос на различные формы поддержки, характер трудностей.

Результаты

Наибольший дефицит в знаниях фиксируется у молодых специалистов — 82,5% из них отметили, что «испытывают потребность и дефицит в знаниях» или оценивают свои знания как фрагментарные. При этом только 8,4% молодых специалистов оценили свою осведомленность как «достаточно высокую». Это объяснимо объективным отсутствием практического опыта.

Среди специалистов со средним стажем (2—10 лет работы) доля указывающих на дефицит знаний остается высокой (71,3%). Примечательно, что именно в этой группе максимален процент тех, кто «не может дать оценку» собственной компетентности (28,7%), что может свидетельствовать о рефлексивном кризисе: накопленный опыт вступает в противоречие с осознанием сложности задачи.

Опытные специалисты (более 11 лет работы) демонстрируют парадоксальную картину: несмотря на объективно больший практический опыт, 63,5% из них также указывают на дефицит знаний или оценивают свои знания как фрагментарные. Лишь 18,3% опытных респондентов считают себя «достаточно осведомленными». Это, вероятно, отражает эффект

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
 Бодрова А.Е. (2026)
 Формирование у педагогов-психологов
 компонентов готовности к работе со школьниками,
 пережившими травматические события, в том числе
 с детьми ветеранов (участников)
 специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
 Bodrova A.E. (2026)
 Formation of readiness components
 among educational psychologists to work with
 schoolchildren who have experienced traumatic
 events, including children of veterans (participants)
 of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 183—201.

«осознанного незнания» — чем глубже специалист погружается в проблематику, тем более остро ощущает сложность и многогранность работы с травмой.

Распределение страха навредить ребенку и неуверенности в собственных действиях имеет выраженную нелинейную динамику, что представлено в табл. 1.

Таблица 1/ Table 1

**Выраженность страха навредить и неуверенности в общении
 у педагогов-психологов с разным стажем работы (%)**
**Expressiveness of fear of causing harm and lack of confidence in communication
 among educational psychologists with different work experience (%)**

Группа / Group	Доля испытывающих страх навредить (%) / Share of those who are afraid of causing harm (%)	Доля отметивших неуверенность в общении (%) / Share of those who are uncertain about communication (%)
Молодые (до 2 лет) / Young (up to 2 years)	32,8	27,9
Средний стаж (2—10 лет) / Average experience (2—10 years)	48,6	42,5
Опытные (более 11 лет) / Experienced (more than 11 years)	39,2	34,8

Максимальные показатели страха и неуверенности приходятся на группу среднего стажа. Это позволяет говорить о наличии профессионального кризиса середины карьеры, когда специалист уже обладает определенным опытом, но еще не выработал устойчивых алгоритмов работы со сложным контингентом. У молодых специалистов страх, вероятно, сдерживается недостаточной осознанностью рисков, а у опытных — компенсируется сформированными копинг-стратегиями.

Анализ предпочитаемых форматов повышения квалификации также выявил значимые различия, представленные в табл. 2.

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
 Бодрова А.Е. (2026)
 Формирование у педагогов-психологов
 компонентов готовности к работе со школьниками,
 пережившими травматические события, в том числе
 с детьми ветеранов (участников)
 специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
 183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
 Bodrova A.E. (2026)
 Formation of readiness components
 among educational psychologists to work with
 schoolchildren who have experienced traumatic
 events, including children of veterans (participants)
 of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
 23(2), 183—201.

Таблица 2/ Table 2

**Запрос педагогов-психологов на различные формы профессиональной поддержки
 в зависимости от стажа работы (%) /
 Request for various forms of professional support from educational psychologists,
 depending on their work experience (%)**

Формат поддержки / Support format	Молодые (%) / Young (%)	Средний стаж (%) / Average length of service (%)	Опытные (%) / Experienced (%)
Курсы повышения квалификации, мастер-классы / Advanced training courses, master classes	89,6	84,5	71,3
Методические материалы / Methodological materials	64,9	61,3	51,2
Тренинги (психологические, практические) / Trainings (psychological, practical)	87,7	54,7	37,4
Супервизия / Supervision	38,3	31,8	56,5

Молодые специалисты демонстрируют максимальный запрос на тренинги (87,7%) и курсы повышения квалификации (89,6%), что соответствует их потребности в быстром освоении практических навыков и алгоритмов.

Для группы среднего стажа тренинги остаются востребованными (54,7%), но на первый план выходят курсы и методические материалы, что может говорить о попытке структурировать накопленный опыт.

Опытные специалисты существенно чаще, чем другие группы, запрашивают супервизию (56,5% против 38,3% у молодых и 31,8% у среднего стажа). Это указывает на сформированную рефлексивную позицию и готовность к углубленному разбору сложных случаев, а также, возможно, на потребность в профилактике эмоционального выгорания.

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

Контент-анализ открытых вопросов о трудностях показал, что у молодых специалистов доминирует «отсутствие опыта» (61,4%) и «незнание, с чего начать» (33,1%). В группе среднего стажа на первое место выходят «недостаточный уровень теоретической и методической подготовки» (57,8%) и «страх навредить» (48,6%). Опытные специалисты чаще других указывают на «сильное эмоциональное вовлечение» (42,6%) и «сопротивление родителей» (21,7%).

Обсуждение результатов

Полученные данные свидетельствуют о нелинейном характере профессионального развития педагогов-психологов в контексте работы с детьми, пережившими травматические события. *Молодые специалисты* нуждаются в первичной технологической подготовке, тренингах практических навыков и алгоритмизированных подходах. Их высокая мотивация сочетается с низкой компетентностью и отсутствием опыта. *Специалисты со средним стажем* (2—10 лет работы) находятся в зоне наибольшего риска — у них максимальны страх навредить, неуверенность и запрос на методическую поддержку. Именно эта группа требует особого внимания — программы повышения квалификации для них должны включать не только технологические аспекты, но и работу с профессиональной тревогой, супервизию и разбор сложных случаев. *Опытные специалисты* (более 11 лет работы), несмотря на объективно больший опыт, демонстрируют высокую рефлексивность и осознание сложности задачи. Их приоритет — супервизия и профилактика выгорания. Они могут выступать наставниками для молодых коллег, но сами нуждаются в системной поддержке. Стаж не является линейным предиктором готовности: переход от новичка к опытному специалисту сопровождается кризисом середины карьеры, который требует адресных мер психолого-педагогической поддержки.

На основе проведенного исследования нами разработана учебно-методическая основа по формированию компонентов готовности педагогов-психологов к работе со школьниками ветеранов (участников) СВО.

Мотивационно-ценностный компонент готовности педагога-психолога к работе с учащимися: семинары-практикумы по вопросам оказания психологической помощи и организации адресной профилактической работы; методические интенсивы для более углубленного понимания феноменологии, причин и последствий стрессовых расстройств и кризисных состояний; информирование о методиках, технологиях поддержки, практиках сопровождения детей разных возрастов, испытывающих подобные состояния. Например, семинар по теме «Техники работы с травмой».

Когнитивный компонент готовности: рабочие тетради по преодолению последствий травматического стресса, проживания горя, травмы, утраты, включающие различные техники, практики, подходы, упражнения для работы с учащимися; курс повышения квалификации по теме «Технологии со школьниками, пережившими травматические события, в том числе с детьми ветеранов (участников) СВО».

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

Коммуникативно-практический компонент: практические занятия с использованием кейс-технологий; организационно-деятельностные игры, тренинги, арт-терапии и др. Например, иммерсивная игра с атрибутами «Играя, помогаем».

Рефлексивно-оценочный компонент готовности: балинтовские группы как особая форма супервизии; анкетирование для сбора обратной связи.

Заключение

Проведенное исследование выявило, что современные педагоги-психологи сталкиваются с трудностями при работе с детьми, пережившими травматические события. Отмечается недостаточный уровень их готовности к оказанию помощи в таких ситуациях, а также ограниченное владение необходимыми психолого-педагогическими технологиями, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Были показаны особенности готовности педагогов-психологов к такой работе в зависимости от их стажа работы. Подавляющее большинство молодых специалистов признают недостаток знаний или оценивают их как фрагментарные, что объясняется естественным отсутствием практического опыта. Среди специалистов со средним стажем работы максимальна доля тех, кто затрудняется в оценке собственных компетенций, что может указывать на «рефлексивный кризис», когда накопленный опыт вступает в противоречие с осознанием сложности профессиональных задач. Специалисты с большим стажем работы продолжают указывать на недостаток знаний или оценивать их как фрагментарные, несмотря на объективно накопленный практический опыт.

Готовность педагога-психолога к работе с детьми, пережившими травматические события (включая детей участников СВО), основывается на четырех взаимосвязанных компонентах, на которые рекомендуется опираться при работе со специалистами. Мотивационно-ценностный компонент отражает личностные качества специалиста, необходимые для успешного выполнения профессиональных обязанностей; включает в себя профессиональные установки, искренний интерес к работе, а также уверенность в собственных силах и возможностях. Когнитивный компонент характеризует уровень теоретической подготовки и практических навыков специалиста: знания в области педагогики и психологии; умение анализировать сложные жизненные ситуации; понимание возрастных особенностей детей; знания, умения и навыки, специфичные для работы с детьми участников СВО. Коммуникативно-практический компонент включает в себя навыки и способности для эффективного взаимодействия с детьми и проявляется, в первую очередь, в умении оказывать действенную помощь и поддержку детям участников СВО; в принятии индивидуальности каждого ребенка; в чутком реагировании на его потребности. Рефлексивно-оценочный компонент предполагает постоянное осмысление собственного профессионального опыта и готовность к решению сложных задач с применением современных психолого-педагогических технологий.

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

Таким образом, исследование легло в основу разработки практико-ориентированной учебно-методической основы, направленной на: формирование мотивации и ценностных ориентиров; развитие когнитивных навыков; совершенствование коммуникативных и практических умений; развитие рефлексии и самооценки.

Ограничения. В выборке представлены педагоги-психологи не из всех регионов, что накладывает ограничения на возможность общения результатов.

Limitations. The sample includes educational psychologists from not all regions, which limits the ability to share results.

Список источников / References

1. Волков, С.С. (2025). Психологическая готовность к риску как фактор эффективности деятельности специалистов экстремального профиля. *Психолог*, (5), 46—57. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2025.5.76377>
Volkov, S.S. (2025). Psychological readiness for risk as a factor in the performance effectiveness of extreme specialists. *Psychologist*, (5), 46—57. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2025.5.76377>
2. Далгатов, М.М., Муталимова, А.М. (2024). Психологическое сопровождение членов семей участников СВО в образовательных организациях: проблемы, риски и ресурсы. В: *Актуальные проблемы психологического сопровождения семей военнослужащих, мобилизованных на СВО: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции* (с. 15—23). Махачкала: АЛЕФ.
URL: https://pureportal.spbu.ru/files/130916682/Aktualnye_problemy_psikhologicheskogo_so_provozhdenia_semei_774_voennosluzhaschikh_maket_ot_15_01_25.pdf
(дата обращения: 20.03.2026).
Dalgatov, M.M., Mutalimova, A.M. (2024). Psychological support for family members of military personnel mobilized for the Second Military District in educational organizations: problems, risks, and resources. In: *Current issues of psychological support for families of military personnel mobilized for the Second Military District: collection of materials from the All-Russian scientific and practical conference* (pp. 15—23). Makhachkala: ALEF. (In Russ.). URL: https://pureportal.spbu.ru/files/130916682/Aktualnye_problemy_psikhologicheskogo_so_provozhdenia_semei_774_voennosluzhaschikh_maket_ot_15_01_25.pdf
(viewed: 20.03.2026).
3. Дубровина, И.В. (2024). Психологическая служба на пути своего развития. *Вестник практической психологии образования*, 21(1), 14—26. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210101>
Dubrovina, I.V. (2024). Psychological service on the path of its development. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(1), 14—26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210101>

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

4. Ершова, И.Б., Глушко, Ю.В. (2019). Влияние условий проживания в зоне военного конфликта на здоровье младших школьников. *Российский педиатрический журнал*, 22(6), 373—379. URL: <https://www.elibrary.ru/vjzgx0> (дата обращения: 20.03.2026).
Ershova, I.B., Glushko, Yu.V. (2019). The Impact of Living Conditions in a Military Conflict Zone on the Health of Primary School Children. *Russian Pediatric Journal*, 22(6), 373—379. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/vjzgx0> (viewed: 20.03.2026).
5. Ливак, Н.С. (2019). Особенности коммуникативной компетенции психолога в сфере образования. *Педагогическое образование в России*, (1), 100—104. <https://doi.org/10.26170/po19-01-14>
Livak, N.S. (2019). Features of the communicative competence of a psychologist in the field of education. *Pedagogical Education in Russia*, (1), 100—104. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/po19-01-14>
6. Неверова, Я.Э. (2016). Рефлексивная компетентность будущих педагогов как актуальный компонент становления профессионального самосознания. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 46, 279—283. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76528.htm> (дата обращения: 20.03.2026).
Neverova, Ya. E. (2016). Reflective competence of future teachers as a relevant component of the development of professional self-awareness. *Scientific and methodological electronic journal «Concept»*, 46, 279—283. (In Russ.). URL: <http://e-koncept.ru/2016/76528.htm> (viewed: 20.03.2026).
7. Одинцова, М.А., Стовбун, Н.Ю., Радчикова, Н.П. (2025). Новая проективная методика «Раненая птица» как иллюстрация пяти способов организации жизни после травматического события. *Вестник практической психологии образования*, 22(4), 219—239. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220414>
Odintsova, M.A., Stovbun, N.Yu., Radchikova, N.P. (2025). A new projective technique "Wounded Bird" as an illustration of five ways of organizing life after a traumatic event. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(4), 219—239. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220414>
8. Савченков, А.В., Корчемкина, Ю.В., Сибиркина, А.Р., Изюмникова, С.А., Леушканова, О.Ю., Уварина, Н.В. (2024). Оценка сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности на основе построения индивидуального профиля. *Science for Education Today*, 14(6), 33—61. URL: <https://www.elibrary.ru/pbubyq> (дата обращения: 20.03.2026).
Savchenkov, A.V., Korchemkina, Yu.V., Sibirkina, A.R., Izyumnikova, S.A., Leushkanova, O.Yu., Uvarina, N.V. (2024). Assessment of the formation of the motivational-value component of future teachers' readiness for educational activities based on the construction of an individual profile. *Science for Education Today*, 14(6), 33—61. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/pbubyq> (viewed: 20.03.2026).

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

9. Тараканов, А.В., Архипова, И.В., Ляшенко, М.В., Дураченко, О.А., Сизикова, Т.Э. (2020). Рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций. *Сибирский психологический журнал*, (76), 105—124. <https://doi.org/10.17223/17267080/76/7>
Tarakanova, A.V., Arkhipova, I.V., Lyashenko, M.V., Durachenko, O.A., Sizikova, T.E. (2020). Reflexive readiness to master professional competencies. *Siberian Psychological Journal*, (76), 105—124. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/76/7>
10. Узнадзе, Д.Н. (2001). *Психология установки* (с. 158—160). СПб.: Питер.
Uznadze, D.N. (2001). *Psychology of attitude* (pp. 158—160). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
11. Ульянина, О.А., Александрова, Л.А., Никифорова, Е.А., Дмитриева, С.О. (2025а). Психологические последствия пережитого травматического опыта у старших подростков на территориях, в разной степени пострадавших в результате боевых действий. *Клиническая и специальная психология*, 14(4), 129—150. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140408>
Ulyanina, O.A., Aleksandrova, L.A., Nikiforova, E.A., Dmitrieva, S.O. (2025a). Psychological consequences of traumatic experiences in older adolescents in areas affected to varying degrees by military actions. *Clinical and Special Psychology*, 14(4), 129—150. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140408>
12. Ульянина, О.А., Ермолаева, А.В., Александровна, Л.А., Чумаченко, Д.В., Оконовенко, Д.В. (2024а). *Скрининговая методика для оценки состояния детей, переживших последствия боевых действий*. Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/gke3-pefz-x832>
Ulyanina, O.A., Ermolaeva, A.V., Aleksandrovna, L.A., Chumachenko, D.V., Okonovenko, D.V. (2024a). *Screening technique for assessing the condition of children who survived the consequences of military operations*. Dataset. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments. Moscow. (In Russ.). <https://doi.org/10.48612/MSUPE/gke3-pefz-x832>
13. Ульянина, О.А., Ермолаева, А.В., Волков, Д.С., Комолова, О.С. (2024б). *Модель психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции: Методические рекомендации* (с. 25—29). М.: МГППУ.
Ulyanina, O.A., Ermolaeva, A.V., Volkov, D.S., Komolova, O.S. (2024b). *Model of psychological support for families of participants (veterans) of a special military operation: Methodological guidelines* (pp. 25—29). Moscow: Moscow State Pedagogical Univ. (In Russ.).
14. Ульянина, О.А., Тукфеева, Ю.В., Семенова, К.Г., Трофимова, А.П. (2025б). Критерии оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования. *Вестник практической*

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

- психологии образования*, 22(1), 33—49. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220104>
- Ulyanina, O.A., Tukfeeva, Yu.V., Semenova, K.G., Trofimova, A.P. (2025b). Criteria for assessing the effectiveness of the psychological service in the system of general education and secondary vocational education. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(1), 33—49. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220104>
15. Ульянина, О.А., Юрчук, О.Л., Александрова, Л.А., Тараненко, О.А., Никифорова, Е.А., Файзуллина, К.А. (2025в). Психологические последствия травматического опыта, связанного с боевыми действиями, у младших школьников: взгляд родителей и педагогов. *Психологическая наука и образование*, 30(6), 36—53. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300603>
- Ulyanina, O.A., Yurchuk, O.L., Aleksandrova, L.A., Taranenko, O.A., Nikiforova, E.A., Fayzullina, K.A. (2025c). Psychological consequences of traumatic experience associated with military actions in primary school children: the views of parents and teachers. *Psychological Science and Education*, 30(6), 36—53. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300603>
16. Усольцева, В.В. (2026). Динамика компонентов психологической готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования. *Развитие образования*, 9(1), 96—101. <https://doi.org/10.31483/r-152361>
- Usoltseva, V.V. (2026). Dynamics of the components of psychological readiness of educational psychologists for professional activity in the context of digitalization of education. *Education Development*, 9(1), 96—101. (In Russ.). <https://doi.org/10.31483/r-152361>
17. Шалагинова, К.С., Декина, Е.В. (2025). Анализ готовности педагогов-психологов Тульского региона к работе с семьями участников СВО. В: *Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: Материалы XI Междунар. науч.-практ. конф.* (с. 313—315). Чебоксары: ИД «Среда».
- Shalaginova, K.S., Dekina, E.V. (2025). Analysis of the readiness of educational psychologists of the Tula region to work with the families of participants in the secondary military service. In: *Sociocultural and psychological problems of the modern family: topical issues of support and assistance: Proc. of the XI Int. scientific-practical. conf.* (pp. 313—315). Cheboksary: ID «Sreda». (In Russ.).
18. Юсупов, В.З., Капин, С.В. (2020). Оценка когнитивной готовности выпускника педагогического колледжа к проектной деятельности. *Московский гуманитарный университет*, (4), 4—11. <https://doi.org/10.17805/trudy.2020.4.1>
- Yusupov, V.Z., Kapin, S.V. (2020). Assessment of cognitive readiness of a pedagogical college graduate for project activities. *Moscow University for the Humanities*, (4), 4—11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17805/trudy.2020.4.1>
19. Arredondo, A.Y., Caparrós, B. (2023). Positive Facets of Suffering, Meaningful Moments, and Meaning Fulfilment: A Qualitative Approach to Positive Existential Issues in Trauma-Exposed

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

University Students. *Psychological Studies*, 68, 13—23. <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00698-z>

20. Hogg, B., Gardoki-Souto, I., Valiente-Gómez, A., Rosa, A.R., Fortea, L., Radua, J., Amann, B.L., Moreno-Alcázar, A., (2023). Psychological trauma as a transdiagnostic risk factor for mental disorder: an umbrella meta-analysis. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 273, 397—410. <https://doi.org/10.1007/s00406-022-01495-5>
21. Mezzalira, S., Santoro, G., Bochicchio, V., Schimmenti, A. (2023). Trauma and the disruption of temporal experience: a psychoanalytical and phenomenological perspective. *American Journal of Psychoanalysis*, 83, 36—55. <https://doi.org/10.1057/s11231-023-09395-w>
22. Ravn, I. (2024). The existential challenges of stress, trauma, and psychopathology and their integration to the self: a self-determination theory perspective. *Trends in Psychology*, 1—17. <https://doi.org/10.1007/s43076-024-00373-4>
23. Rossi, A.A., Panzeri, A., Fernandez, I., Invernizzi R., Taccini, F., Mannarini, S. (2024). The impact of trauma core dimensions on anxiety and depression: a latent regression model through the Post-Traumatic Symptom Questionnaire (PTSQ). *Scientific Reports*, 14(1), 1—15. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-72274-6>

Информация об авторах

Ксения Сергеевна Шалагинова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, факультет психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Елена Викторовна Декина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, факультет психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: dekina@tolstovsky.ru

Арина Евгеньевна Бодрова, студент факультета психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8605-8998>, e-mail: arinabodrova2.0@yandex.ru

Information about the authors

Ksenia S. Shalaginova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

Elena V. Dekina, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: dekina@tolstovsky.ru

Arina E. Bodrova, student of the Faculty of Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8605-8998>, e-mail: arinabodrova2.0@yandex.ru

Вклад авторов

Шалагинова К.С. — проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Декина Е.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Бодрова А. Е. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Ksenia S. Shalaginova — conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

Elena V. Dekina — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Arina E. Bodrova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis;

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Всеми респондентами, принявшими участие в исследовании, было предоставлено информированное согласие. Исследование проводилось анонимно, без указания ФИО.

Шалагинова К.С., Декина Е.В.,
Бодрова А.Е. (2026)
Формирование у педагогов-психологов
компонентов готовности к работе со школьниками,
пережившими травматические события, в том числе
с детьми ветеранов (участников)
специальной военной операции
Вестник практической психологии образования, 23(2),
183—201.

Shalaginova K.S., Dekina E.V.,
Bodrova A.E. (2026)
Formation of readiness components
among educational psychologists to work with
schoolchildren who have experienced traumatic
events, including children of veterans (participants)
of a Special Military Operation
Bulletin of Psychological Practice in Education,
23(2), 183—201.

Ethics statement

All respondents who participated in the study provided informed consent. The study was conducted anonymously, without revealing their names.

Поступила в редакцию 14.04.2026
Поступила после рецензирования 26.04.2026
Принята к публикации 05.05.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.04.14
Revised 2026.04.26
Accepted 2026.05.05
Published 2026.06.30