

УДК 159.922.7:37.015.3

Научная специальность: 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРОФИЛАКТИКА
ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ**

Штопорова Юлия Павловна
Санкт-Петербург, Россия
e-mail: freefight-spb@yandex.ru

Аннотация

Представлен теоретический анализ психологического сопровождения обучающихся в контексте двух взаимосвязанных задач образовательной организации – профилактики школьной тревожности и обеспечения психологической безопасности. На основе отечественных исследований разграничиваются ситуативные тревожные реакции и устойчивая школьная тревожность, рассматриваются индивидуальные и средовые предпосылки эмоционального неблагополучия. Раскрыты критерии психологической безопасности образовательной среды и место педагога-психолога в согласовании усилий учащихся, педагогов и родителей. Предложена уровневая схема сопровождения, объединяющая профилактическую работу со всеми обучающимися, адресную поддержку групп риска и индивидуальную помощь. Обосновано, что снижение школьной тревожности требует изменения не только способов эмоционального реагирования ребёнка, но и характеристик повседневного педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, педагог-психолог, школьная тревожность, психологическая безопасность, образовательная среда, профилактика, эмоциональное благополучие.

**THEORETICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS IN AN
EDUCATIONAL ORGANIZATION: PREVENTION OF SCHOOL ANXIETY AND
ENSURING PSYCHOLOGICAL SAFETY**

Shtoporova Juliia Pavlovna
Saint-Petersburg, Russia
e-mail: freefight-spb@yandex.ru

Abstract

The article presents a theoretical analysis of psychological support for students in relation to two interconnected objectives: preventing school anxiety and ensuring psychological safety within the educational environment. Drawing on Russian psychological research, it distinguishes situational anxiety from persistent school-related anxiety and examines both individual and environmental determinants of emotional distress. Particular attention is given to the criteria of psychological safety and to the school psychologist's role in coordinating interactions among students, teachers, and parents. A three-level framework is proposed, integrating universal prevention, targeted support for at-risk students, and individualized assistance. The analysis argues that sustainable prevention involves not only students' emotion-regulation skills but also the quality of everyday educational relationships.

Keywords: psychological support, school psychologist, school anxiety, psychological safety, educational environment, prevention, emotional well-being.

Введение

Психологическое сопровождение обучающихся нельзя свести к диагностике индивидуальных трудностей или разовому консультированию ребёнка. Школьное благополучие складывается в системе отношений, где значение имеют требования учебной деятельности, способы педагогической оценки, положение среди сверстников и доступность поддержки взрослых. Поэтому профилактика тревожности непосредственно связана с вопросом о том, насколько сама образовательная среда воспринимается обучающимися как предсказуемая, уважительная и защищающая их достоинство.

Правовая основа деятельности специалистов задаётся Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Статья 42 предусматривает психолого-педагогическую помощь детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе с участием педагогов-психологов образовательных организаций [7]. Вместе с тем нормативное закрепление помощи не определяет автоматически теоретические основания профилактической работы: их необходимо раскрывать через понятия сопровождения, тревожности и безопасности среды.

Цель статьи – систематизировать теоретические подходы к психологическому сопровождению обучающихся и обосновать взаимосвязь профилактики школьной тревожности с обеспечением психологической безопасности образовательной организации.

Методы и методики

Используются теоретический анализ и сопоставление научных публикаций, обобщение представленных в них положений. Самостоятельное эмпирическое исследование в статье не проводится.

Результаты

В отечественной практике психологическая служба образования рассматривается как часть образовательного процесса, ориентированная на создание условий психического и личностного развития ребёнка. В учебном пособии под редакцией И.В. Дубровиной подчёркивается значение возрастных закономерностей, взаимодействия психолога с педагогами и помощи ребёнку в конкретной социальной ситуации развития [8]. Следовательно, объектом профессионального внимания становится не только индивидуальная особенность учащегося, но и характер отношений, в которых она проявляется.

И.А. Баева соотносит сопровождение с устройством такой образовательной среды, которая обеспечивает психологическую защищённость и допускает личностно-доверительное общение [1]. В исследовании, выполненном И.А. Баевой совместно с Л.А. Гаязовой, показано: оценивать безопасность школы необходимо через опыт разных участников образовательных отношений, а не только через представления администрации или педагогов [4]. Для профилактики тревожности данное положение существенно – внешне благополучная успеваемость не устраняет субъективного переживания угрозы и неуверенности, которое ребёнок может сохранять в школьной среде.

В содержательном отношении сопровождение охватывает наблюдение за условиями адаптации, психологическую диагностику по обоснованным показаниям, консультирование, развивающую и профилактическую работу, участие в разрешении конфликтов, а также рекомендации педагогам и семьям. Но перечисленные формы – не набор разрозненных мероприятий. В целостный процесс они складываются лишь тогда, когда присутствуют общая цель, согласованные действия взрослых и последующая оценка: изменилось ли положение ребёнка в образовательной среде [8].

Принципиальное значение имеет разграничение поддержки и контроля. Если результаты психологического обследования используются для закрепления за школьником ярлыка «тревожный», «неуспешный» или «конфликтный», сопровождение может усилить именно ту уязвимость, которую оно призвано уменьшать. Профессионально оправданной выглядит иная позиция – выявленные трудности интерпретируются с учётом возраста и контекста, обсуждаются бережно и становятся основанием для помощи, а не для ограничения участия в школьной жизни.

Далее рассмотрим психологическую природу и факторы формирования школьной тревожности. Школьная тревожность проявляется в переживании возможной неудачи, отрицательной оценки, отвержения или утраты контроля над значимыми событиями учебной жизни. А.М. Прихожан трактует тревожность как сложное образование, имеющее возрастную динамику и проявляющееся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих характеристиках ребёнка [9]. При анализе школьных трудностей необходимо различать тревогу как реакцию на конкретную ситуацию и устойчивую тревожность - состояние, распространяющееся на широкий круг учебных и межличностных обстоятельств.

Когнитивный компонент выражается в ожидании ошибки и преувеличении последствий неуспеха; эмоциональный – в напряжении, страхе, переживании собственной несостоятельности; поведенческий – в избегании ответов, чрезмерной проверке действий либо в отказе от участия. Однако наличие отдельных проявлений ещё не свидетельствует о сформированной устойчивой тревожности. Их интерпретация предполагает учёт трёх параметров: продолжительности, выраженности и того, насколько они затрудняют учёбу, общение и повседневную жизнь [9].

Источники школьной тревожности неоднородны. Они могут определяться индивидуальной чувствительностью ребёнка, трудностями освоения программы, стилем оценивания, неопределённостью требований, конфликтами в классе или семейными ожиданиями. Исследование И.В. Борисовой, посвящённое переходу в пятый класс, показывает значимость рассмотрения тревожности вместе с учебной мотивацией в период адаптации к новым условиям обучения [5]. По этой причине одинаковые внешние признаки (при всей их заметности) не должны становиться основанием для одинаковой помощи всем детям.

Данные С.Ю. Тарасовой и А.К. Осницкого указывают на связь школьной тревожности с положением ребёнка в системе отношений со сверстниками [10]. С практической точки зрения это означает следующее: работа, ограниченная индивидуальными способами саморегуляции, не всегда затрагивает источник переживаний. Если ученик систематически сталкивается с отвержением, публичным сравнением или непредсказуемыми санкциями, профилактика должна включать изменение характера взаимодействия, а не только тренировку навыков совладания.

При этом чрезмерная генерализация понятия «школьная тревожность» методологически опасна. Беспокойство перед контрольной работой, адаптационный стресс и стойкое эмоциональное неблагополучие требуют различной глубины вмешательства. Задача педагога-психолога заключается в своевременном выявлении факторов риска и уточнении запроса, при необходимости – в организации взаимодействия семьи с профильными специалистами, но не в подмене психологической помощью медицинской диагностики.

В концепции И.А. Басовой психологическая безопасность определяется через отсутствие психологического насилия во взаимодействии, удовлетворение потребности в личностно-доверительном общении и референтную значимость образовательной среды для её участников [1; 2]. Таким образом, безопасность не тождественна внешней дисциплине или отсутствию открытых конфликтов. Важна субъективная возможность задавать вопросы, ошибаться, обращаться за помощью и сохранять уважение со стороны окружающих.

Модель образовательной среды В.А. Ясвина позволяет рассматривать школу как систему условий и возможностей личностного развития, а не только как место передачи знаний [11]. В таком понимании безопасная среда задаётся повседневными правилами взаимодействия, организацией обратной связи и признанием индивидуальных различий. Психологическая защищённость становится характеристикой отношений, поддерживаемой совместными действиями работников образовательной организации.

Исследования И.А. Басовой, Е.Н. Волковой и Е.Б. Лактионовой ориентируют анализ на оценку защищённости, удовлетворённости отношениями и значимости образовательной среды [3]. О.И. Леонова и Е.И. Поликаркина, в свою очередь, дополнительно показывают необходимость организационных решений, поддерживающих безопасную школьную атмосферу [6]. Отсюда следует практический вывод – профилактика тревожности не может

возлагаться только на педагога-психолога, если она оторвана от решений руководства, педагогического коллектива и способов взаимодействия с семьёй.

Связь тревожности и безопасности среды следует трактовать как вероятностную, а не механическую. Даже высокая субъективная защищённость не исключает индивидуальных тревожных реакций, тогда как выраженная тревожность сама по себе не доказывает неблагополучие всей школы. Вместе с тем сочетание уважительного общения, прозрачности требований, ненасильственного разрешения конфликтов и своевременной поддержки уменьшает число ситуаций, в которых учебная ошибка переживается как угроза личной ценности школьника - именно в этом состоит профилактический эффект такой среды [4].

Сопоставление представленных подходов позволяет предложить трёхуровневую аналитическую схему психологического сопровождения. Первый уровень адресован всему школьному сообществу; он включает поддержание понятных правил, психологически корректной обратной связи, предупреждение травли и развитие культуры обращения за помощью. Здесь ведущим результатом выступает улучшение качества среды, а не снижение баллов отдельного учащегося по диагностической шкале, поскольку основанием такой работы служит представление о среде как самостоятельном ресурсе развития [2].

Второй уровень предполагает адресное внимание к ситуациям повышенного риска. К ним относятся переход между ступенями обучения, систематическая учебная неуспешность, изоляция ребёнка в классе и затяжные конфликты. Педагог-психолог уточняет характер трудностей, наблюдает динамику и обсуждает с педагогами допустимые способы поддержки; при этом временные трудности адаптации не должны автоматически переводиться в категорию устойчивого психологического нарушения – это принципиально для корректной интерпретации состояния ребёнка [5].

Третий уровень составляет индивидуальное сопровождение обучающегося, испытывающего выраженное или продолжительное эмоциональное неблагополучие. Его содержание определяется профессионально обоснованным запросом и включает консультации, согласование помощи с законными представителями и, при необходимости, направление к другим специалистам. Важно учитывать и школьные условия – если индивидуальные меры не сопровождаются их анализом, ребёнок возвращается в неизменную ситуацию, которая продолжает вызывать напряжение [7].

Эффективность такой модели целесообразно оценивать по двум взаимодополняющим группам признаков. Первая группа отражает состояние обучающегося: выраженность и устойчивость тревожных переживаний, доступность способов обращения за помощью, участие в учебной и социальной жизни. Вторая группа характеризует среду – субъективную защищённость детей, качество отношений, предсказуемость требований, наличие и разрешение конфликтных ситуаций; сопоставление этих признаков позволяет избежать ошибочного вывода, будто краткосрочное снижение тревожности автоматически подтверждает устойчивую психологическую безопасность [3].

Предложенная схема имеет теоретико-методический характер и требует проверки в конкретных образовательных условиях. Её принципиальное преимущество состоит в разделении ответственности: педагог-психолог обеспечивает профессиональный анализ и координацию сопровождения, педагогический коллектив влияет на содержание повседневного взаимодействия, администрация – на организационные условия, семья – на согласованность поддержки ребёнка. Только соединение этих уровней, как представляется, позволяет рассматривать профилактику как последовательную деятельность, а не как набор изолированных мероприятий.

Заключение. Теоретический анализ позволяет рассматривать психологическое сопровождение обучающихся как системную деятельность, соединяющую помощь отдельному ребёнку и работу с условиями его развития. Школьная тревожность формируется и поддерживается в неодинаковых обстоятельствах; по этой причине её предупреждение требует различать ситуативное напряжение, адаптационные трудности и устойчивые проявления эмоционального неблагополучия. Психологическое сопровождение в таком

понимании – не совокупность разрозненных действий, а согласованная практика, где индивидуальная поддержка соотносится с тем, как организована образовательная среда и какие требования она предъявляет ребёнку.

Психологическая безопасность образовательной среды раскрывается через несколько характеристик: защищённость от психологического насилия, возможность доверительного общения и значимость школьного сообщества для его участников. Эти характеристики не подменяют индивидуальную психологическую помощь, но создают предпосылки для её результативности. И напротив, работа только с тревожными переживаниями учащегося – при сохранении неблагоприятных отношений – оставляет без внимания существенную часть факторов риска, влияющих на его состояние и поведение.

Перспективным представляется сочетание универсальной профилактики, адресной поддержки детей в ситуациях риска и индивидуального сопровождения. Предложенная уровневая схема требует дальнейшей эмпирической оценки, однако уже на теоретическом уровне она позволяет определить распределение профессиональных задач и критерии анализа результатов. Приоритетом педагога-психолога становится не формальное уменьшение числа тревожных учащихся, а поддержание условий, в которых школьник может учиться, взаимодействовать и обращаться за помощью без угрозы собственному достоинству. Именно данная логика задаёт содержание сопровождения и его профессиональные ориентиры.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И.А. Баева. – Санкт-Петербург : Союз, 2002. – 271 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И.А. Баева // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1, № 3. – С. 5-19. – DOI: 10.17759/epps.2024010301.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды : учебное пособие / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова. – Москва : Экон-Информ, 2009. – 248 с.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и её психолого-педагогическое сопровождение / И.А. Баева, Л.А. Гаязова // Психолого-педагогические исследования. – 2012. – Т.4, №3. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n3/55542 (дата обращения: 11.10.2026).
5. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах / И.В. Борисова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 5. – С. 22-28. – DOI: 10.17759/pse.2018230503.
6. Леонова О.И. Механизмы создания психологически безопасной образовательной среды в образовательной организации общего образования / О.И. Леонова, Е.И. Поликаркина // Психолого-педагогические исследования. – 2014. – Т.6, №3. – С. 276-285. – DOI: 10.17759/psyedu.2014060326.
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2026). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.10.2026).
8. Практическая психология образования : учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 592 с.
9. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 192 с.
10. Тарасова С.Ю. Психофизиологические и поведенческие показатели школьной тревожности / С.Ю. Тарасова, А.К. Осницкий // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 1. – С. 59–68. – DOI: 10.17759/pse.2015200107.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с.