

Матвеева Алла Ивановна

МЕЖДУ СТЫДОМ И АВТОНОМИЕЙ: ДВА ЛИКА ПОДРОСТКОВОЙ УЯЗВИМОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: глава посвящена построению дифференцированной аналитической модели возрастной уязвимости подростков в образовательной среде для двух онтогенетически несводимых когорт – 10–13 и 14–18 лет. Автор исходит из положения о методологической несостоятельности унифицированной трактовки подросткового возраста: идентичные поведенческие проявления (раздражительность, замкнутость, конфликтность, снижение успеваемости) могут порождаться принципиально разными психологическими механизмами и требуют дифференцированной диагностики. Для младшего подросткового возраста предложена концепция «трёх опор устойчивости»: самооценки компетентности, саморегуляции и социального статуса в группе, ослабление которых объясняет типичные формы школьной дезадаптации. Для старшего подросткового возраста ведущей рассматривается экзистенциальная задача формирования идентичности и автономии, обостряемая цифровой средой социального сравнения и кибербуллинга. На основе анализа российских и международных эмпирических данных (ВОЗ, МВД России, НИУ ВШЭ, ВЦИОМ) операционализирована трёхуровневая «карта рисков» образовательной среды: структурный, социальный и личностно-психологический уровни. Также описана актуальная практика диагностики (текущее наблюдение, ежегодный скрининг, углублённая диагностика) и институт «школьного амбассадора» как механизм раннего выявления и маршрутизации подростков в состоянии психологического риска. Показано, что структурный уровень школьной среды имеет системообразующее значение: концентрация до 70% случаев травли в ограниченном круге образовательных организаций указывает на институциональную, а не индивидуально-психологическую природу большинства рисков. Предложенная модель создаёт основу

для перехода школы от реактивного вмешательства к системной, возрастнo-дифференцированной профилактике.

Ключевые слова: подростковая уязвимость, возрастная дифференциация, карта рисков, образовательная среда, саморегуляция, самооценка компетентности, идентичность подростка, автономия, буллинг, кибертравля, школьный амбассадор, психолого-педагогическое сопровождение, системная профилактика.

Abstract: the chapter is devoted to constructing a differentiated analytical model of age-related vulnerability in adolescents within the educational environment for two ontogenetically distinct cohorts: ages 10–13 and 14–18. The author proceeds from the position that a unified interpretation of adolescence is methodologically untenable, since identical behavioral manifestations (irritability, withdrawal, conflict behavior, declining academic performance) may be generated by fundamentally different psychological mechanisms and therefore require differentiated diagnostics. For early adolescence, the concept of «three pillars of stability» is proposed: self-perceived competence, self-regulation, and social status within the peer group, the weakening of which explains typical forms of school maladaptation. For late adolescence, the leading challenge is considered to be the existential task of identity and autonomy formation, intensified by the digital environment of social comparison and cyberbullying. Based on the analysis of Russian and international empirical data (WHO, the Ministry of Internal Affairs of Russia, HSE University, VCIOM), a three-level «risk map» of the educational environment has been operationalized, encompassing structural, social, and personal-psychological levels. Current diagnostic practice is also described (ongoing observation, annual screening, in-depth diagnostics), along with the «school ambassador» institution as a mechanism for early identification and referral of adolescents at psychological risk. The study shows that the structural level of the school environment plays a foundational role: the concentration of up to 70% of bullying cases within a limited circle of educational institutions points to the institutional, rather than purely individual-psychological, nature of most risks. The proposed model provides a

basis for schools to shift from reactive intervention toward systematic, age-differentiated prevention.

Keywords: *adolescent vulnerability, age differentiation, risk map, educational environment, self-regulation, competence-based self-esteem, adolescent identity, autonomy, bullying, cyberbullying, school ambassador, psychological and pedagogical support, systemic prevention.*

Педагогическая практика систематически сталкивается с явлением, которое можно назвать герменевтическим разрывом: наблюдаемое поведение подростка (раздражительность, замкнутость, резкое падение успеваемости, конфликтность, склонность к риску) фиксируется учителем как факт, но интерпретируется вне связи с порождающим его психологическим механизмом. Объяснительные схемы, которыми располагает школьная культура, редуцируются к двум устойчивым тропам: характерологическому («ленится», «дерзит», «невоспитан») и возрастному («переходный период», «гормоны», «само пройдет») [17]. Обе схемы функционально удобны, так как они снимают с педагога необходимость дифференциальной оценки состояния ребёнка, но обе методологически несостоятельны, поскольку идентичные внешние проявления могут возникать из принципиально различных внутренних оснований: от нормативного возрастного кризиса до клинически значимого расстройства, требующего специализированного вмешательства.

Настоящая работа исходит из положения, что подростковый возраст как категория психологического анализа исчерпал объяснительный потенциал в качестве единого, недифференцированного конструкта. Период от 10 до 18 лет объединяет в себе минимум два онтогенетически несводимых друг к другу этапа развития, различающихся по ведущей психологической задаче, структуре уязвимости и, соответственно, по адекватной стратегии психолого-педагогического сопровождения. Отказ от унифицированной трактовки подросткового возраста и построение дифференцированной модели для когорт 10–13 и 14–18 лет составляют теоретическую новизну предлагаемого подхода: он позволяет перевести

профилактическую работу школы с уровня интуитивного реагирования на уровень системной диагностики факторов риска и защиты.

Актуальность дифференцированного анализа задаётся не только теоретическими, но и эпидемиологическими основаниями. По оценке Всемирной организации здравоохранения, каждый седьмой подросток в мире, а это около 14% возрастной группы 10–19 лет – живёт с диагностированным психическим расстройством, при этом до половины всех психических расстройств взрослого возраста манифестируют именно в подростковом периоде, а три четверти – до достижения 24 лет [3].

Преобладающими нозологическими формами остаются тревожные и депрессивные расстройства, тогда как суицид сохраняет статус одной из ведущих причин смертности в возрастной группе 15–29 лет [3]. Эти данные меняют статус школы в системе профилактики психического здоровья: образовательная организация перестаёт быть периферийным контекстом развития и приобретает функцию первичной точки раннего выявления риска – просто в силу того, что именно в школе подросток проводит основную часть структурированного времени под наблюдением взрослых.

Российские статистические данные последних лет подтверждают остроту проблемы на национальном уровне и одновременно демонстрируют её специфическую конфигурацию. По данным МВД России, за первое полугодие 2025 года зафиксировано 395 попыток суицида среди несовершеннолетних, что отражает устойчивую восходящую динамику показателя, начавшуюся в 2024 году; в качестве ведущих факторов ведомство называет семейные конфликты, травлю и криминальное влияние среды [6]. Отдельного анализа заслуживает распространённость буллинга – устойчивого кросс-возрастного триггера дезадаптации, действующего в обеих исследуемых когортах, хотя и с различной феноменологией. Согласно исследованию НИУ ВШЭ 2026 года, охватившему более 6 тысяч учащихся, 53,9% респондентов сообщили об опыте травли в роли жертвы, 52,7% – в роли свидетеля, 43% – в роли инициатора агрессии [13]. По данным ВЦИОМ (2024), каждый четвёртый россиянин (25%) лично сталкивался с травлей в

школьный период, ещё 19% указали на аналогичный опыт своих детей или внуков; при этом российская специфика буллинга состоит в его высокой институциональной концентрации – до 70% зафиксированных случаев приходится на ограниченный круг образовательных организаций, что указывает на структурный, а не только индивидуально-психологический характер проблемы [20].

Особого методологического внимания требует цифровой контур травли, поскольку его динамика принципиально отличается буллинг подросткового возраста от классических форм школьного конфликта. По данным опроса, приведённого изданием «Газета.Ru», 69% российских школьников сталкивались с травлей именно в интернет-среде, причём каждый третий пострадавший не сообщал об этом ни одному из взрослых [15]. Эти показатели согласуются с данными Института образования НИУ ВШЭ, зафиксировавшего крайне низкую обращаемость пострадавших детей за помощью – на уровне 8% – вследствие страха и недостаточного доверия к институциональным механизмам реагирования [13]. Совокупность приведённых данных задаёт методологическую рамку настоящего исследования: профилактика психологического риска в школе не может строиться как реакция на единичный острый эпизод, она должна опираться на системный анализ факторов риска на трёх уровнях – структурном, социальном и личностно-психологическом – с учётом качественно различной природы уязвимости на разных этапах подросткового онтогенеза/

Цель настоящей работы – построить дифференцированную аналитическую модель возрастной уязвимости для двух подростковых когорт, 10–13 и 14–18 лет, операционализировать соответствующие факторы риска в виде «карты рисков» образовательной среды и на этой основе сформулировать принципы психолого-педагогического сопровождения, адекватные конкретному онтогенетическому этапу развития.

Методологические основания анализа. Возраст 10–13 лет представляет собой психологически пограничный период. Ребёнок покидает логику опекаемой зависимости, характерную для младшей школы, но ещё не обладает устойчи-

выми регуляторными ресурсами, свойственными старшему подростковому возрасту. Согласно статье Виленской Г.А., теория развития исполнительных функций, разработанная А. Даймонд и Ф. Зелазо, показывает, что префронтальные структуры, отвечающие за планирование, торможение импульса и удержание многошаговой инструкции, находясь в этом возрасте в фазе интенсивного, но неравномерного созревания [2, с. 26]. Данное положение объясняет типичный клинический парадокс: мотивированный ребёнок, чья учебная деятельность объективно «рассыпается», делает это не по причине лени, а вследствие незрелости регуляторного контура.

Эмпирическим подтверждением этого тезиса служат данные о переходе учащихся из начальной в среднюю школу – точке, в которой требования к самостоятельности резко возрастают, а регуляторный ресурс ребёнка остаётся на прежнем уровне. Согласно исследованию причин дезадаптации пятиклассников, на начало учебного года нормальную адаптацию демонстрируют лишь около 63,4% детей, а к концу года этот показатель повышается до 75,3%, то есть почти четверть школьников сохраняет признаки дезадаптации даже спустя девять месяцев обучения в новых условиях [19]. Ведущими факторами тревожности пятиклассников выступают страх ситуации проверки знаний, страх самовыражения, страх несоответствия ожиданиям окружающих и трудности в отношениях с учителями, при этом значения по этим показателям превышают допустимый пятидесятипроцентный порог как в начале, так и в конце учебного года. В отдельных выборках доля учащихся с высоким и повышенным уровнем общей школьной тревожности в период адаптации достигает 74% (42% с высоким уровнем и 32% с повышенным), что подтверждает статистическую закономерность, стоящую за клиническими случаями регуляторной несостоятельности пятиклассников [7].

Не менее показательна связь между зрелостью исполнительных функций и академической успешностью на более широком возрастном диапазоне. Экспериментальные исследования регуляторных характеристик школьников среднего звена демонстрируют, что компоненты осознанной саморегуляции и исполни-

тельных функций (планирование, программирование, контроль) вносят самостоятельный вклад в успешность освоения учебного предмета, причём этот вклад статистически значим независимо от общего уровня интеллектуального развития учащегося. Таким образом, регуляторная незрелость не компенсируется одной лишь академической мотивацией или способностями ребёнка – она требует специальной внешней поддержки.

Современная практика *системной диагностики школьных рисков* построена на многоэтапном, дифференцированном по возрасту процессе диагностики с чёткими методиками и алгоритмами маршрутизации, а не на разовом тестировании. Наиболее методологически проработанный подход, применяемый в образовательных организациях в 2025–2026 годах, включает три последовательных этапа: текущее ежедневное наблюдение педагогов, ежегодный скрининг в сентябре-октябре и углублённую диагностику для учащихся, попавших в группу риска по результатам скрининга. Такая последовательность позволяет отделить рутинный мониторинг от точечного клинического вмешательства и избежать избыточной диагностической нагрузки на всех учащихся без разбора [10].

Текущее наблюдение. Классные руководители и кураторы ежедневно отслеживают поведенческие индикаторы риска у учащихся 10–17 лет; при обнаружении сигналов проводится индивидуальная беседа, а информация передаётся психологу.

Скрининг. Проводится один раз в год отдельно для когорты 10–13 лет и отдельно для когорты 14–17 лет, с использованием различных инструментов сообразно возрасту.

Углублённая диагностика. Назначается только тем учащимся, кто прошёл скрининг с выявленным риском, и включает более развёрнутый набор клинических методик.

Практика чётко разделяет диагностические методики по когортам, что эмпирически подтверждает состоятельность дифференцированной модели, предложенной в настоящей главе.

Таблица 1

Возрастно-специфичные диагностические инструменты (2025–2026 гг.)

Этап/когорта	10–13 лет	14–17 лет
Скрининг	Шкала депрессии В. Зунга (адапт. Т. И. Балашовой), тест школьной тревожности Б.Н. Филлипса, социометрия Дж. Морено	Шкала депрессии А. Бека (BDI), шкала тревоги Ч. Спилбергера и Ю. Ханина (STAI), социометрия Дж. Морено
Углублённая диагностика	Скрининг-интервью суицидального риска, опросник агрессивности Басса и Дарки, методика САН, тест Розенцвейга, опросник ДРОП	Скрининг-интервью суицидального риска, шкала безнадёжности Бека (BHI), тест суицидального поведения М. В. Горской, шкала одиночества UCLA, опросник ДРОП, шкала FACES-5

Составлено автором на основании источника [14].

Отдельно в школьной практике 2025–2026 годов сохраняется базовая методика выявления детей «группы риска» М.И. Рожкова (классическая методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП)) [18] применяемая в начале учебного года, в сентябре, как первичный ориентировочный инструмент до более узкоспециализированного скрининга. Широко используется и комплекс адаптационных методик, привязанных к переходным точкам обучения: тест школьной тревожности Филлипса [22], методика самооценки Дембо и Рубинштейн [4], методика мотивации Лускановой [8] и социометрия [12] применяются при переходе в 5 класс, тогда как групповой интеллектуальный тест ШТУР [5] и социометрия используются при переходе в 10 класс. Признание переходных точек как зон повышенного риска отражает общую логику дифференцированной модели: смена образовательной ступени системно совпадает с ослаблением опор устойчивости именно в те возрастные периоды, для которых предложена настоящая карта рисков.

Показательна также динамика школьной мотивации в период адаптации: по данным одного из мониторингов, лишь 28% пятиклассников демонстрируют высокий уровень учебной мотивации, а остальные учащиеся требуют дополнительного контроля со стороны взрослых при выполнении даже типовых заданий [1]. Это подтверждает клиническое наблюдение о том, что снижение успеваемости в

раннем подростковом возрасте закономерно связано не с отказом от учебной деятельности как таковой, а с дефицитом регуляторной опоры, требующей компенсации со стороны образовательной среды, а не карательных педагогических мер.

Программы антирискового профиля школы. Отдельный уровень системной диагностики в 2025–2026 годах представляют институциональные программы антирисковых мер, которые школы разрабатывают на основе собственного «рискового профиля», формируемого по результатам мониторинга. Например, программа снижения доли учеников с риском школьной неуспешности на 1–2% к концу 2026 года включает этап выявления причин затруднений через мониторинг, а не только через тестирование отдельных учащихся [16]. Такой подход смещает фокус диагностики со студента на структурный уровень, то есть именно на тот уровень, который в предложенной трёхуровневой карте рисков (структурный, социальный, личностно-психологический) рассматривается как системообразующий.

Эта практика подтверждает методологическую состоятельность трёхуровневой модели, предложенной в настоящей главе. Современные российские школы уже переходят от диагностики отдельного ребёнка к диагностике образовательной среды в целом, включая мониторинг психоэмоционального климата класса в ноябре и подготовку к экзаменационному стрессу с помощью теста Спилбергера и Ханина в апреле для выпускных классов [11]. Подобная календарная логика диагностики отражает признание того, что уязвимость подростка распределена во времени неравномерно, привязана к конкретным институциональным событиям учебного года, а не является статичной характеристикой личности.

Важно подчеркнуть гетерохронность созревания отдельных компонентов исполнительных функций. Способность к элементарному планированию действий формируется относительно рано, тогда как более сложные метакогнитивные компоненты, такие как оценка вероятности успеха, распределённое внимание и гибкое переключение между задачами, продолжают развиваться на протя-

жении всего подросткового периода, достигая существенного скачка эффективности контроля внимания примерно к 15 годам [2, с. 25]. Это означает, что педагогические требования, ориентированные на «взрослую» модель самоорганизации, систематически опережают реальный регуляторный ресурс ребёнка 10–13 лет. В результате формируется структурное несоответствие между требованиями среды и возможностями организма, которое становится источником хронического, но малозаметного стресса.

Для описания возрастной специфики 10–13 лет предлагается аналитическая конструкция «трёх опор устойчивости»: самооценка компетентности, саморегуляция и социальный статус в группе. Ослабление любой из этих опор резко повышает вероятность дезадаптивного поведения, а их сочетанное ослабление создаёт кумулятивный риск.

Первая опора: реконструкция самооценки. Лонгитюдные исследования Р. Робинс и К. Тжесневски показывают, что переход от глобального самопринятия («я хороший») к оценочному, результативно-ориентированному самоощущению («я способен») происходит именно в раннем подростковом возрасте и совпадает по времени с резким усложнением школьных требований [24]. Авторы демонстрируют, что уровень глобальной самооценки в среднем высок в детстве, статистически значимо снижается в подростковом возрасте, особенно у девочек, и лишь затем постепенно восстанавливается на протяжении взрослой жизни. Принципиально важно, что это снижение статистически привязано не столько к хронологическому возрасту, сколько к моментам институционального перехода: смене начальной школы на среднюю, средней на старшую. Таким образом, речь идёт о точках резкого усложнения требований среды, а не о «естественном» биологическом процессе.

Иллюстративный случай из практики школьного психолога: отличница, впервые получившая «тройку», начинает переписывать тетради до глубокой ночи и систематически избегать устных ответов. Внешне это поведение читается педагогом как усердие, тогда как в его основе лежит тревожная связка «ошибка равна угрозе ценности личности».

Вторая опора: саморегуляция и исполнительные функции. Ребёнок, систематически теряющий тетради и путающий задания, в большинстве случаев не демонстрирует безответственность, а испытывает дефицит созревших навыков планирования. В этой логике дисциплинарное давление ухудшает симптоматику, тогда как эффективными оказываются внешние опоры регуляции: чек-листы, визуализация последовательности действий, дробление многошаговых задач. Экспериментальная психология подтверждает эту закономерность: исследования взаимосвязи исполнительных функций, осознанной саморегуляции и успешности обучения у школьников среднего звена показывают, что регуляторные компоненты, такие как планирование, программирование и контроль, вносят самостоятельный, статистически значимый вклад в академическую успешность, независимый от общего интеллектуального уровня учащегося.

Третья опора: социальная навигация. Именно в возрасте 10–13 лет закрепляются первые устойчивые групповые роли: лидер, «клоун», «изгой». Согласно исследованию формирования социальных ролей подростка, ролевые ожидания школы и семьи часто не совпадают между собой, что порождает у ребёнка внутреннее напряжение в процессе ролевого закрепления. Признание и эмоциональное принятие сверстниками и значимыми взрослыми определяет формирование устойчивой ролевой структуры личности. Демонстративное поведение на уроке в подобных случаях чаще выполняет защитную функцию удержания статуса в группе, а не является нарушением дисциплины как таковым.

Таблица 2

Психологические задачи, уязвимости и индикаторы риска (10–13 лет)

Задача возраста	Уязвимость	Школьный индикатор	Мера сопровождения
Самооценка компетентности	Стыд, перфекционизм	Слёзы, паника перед контрольной, отказ отвечать	Работа с ошибкой как нормой, снижение публичности оценки
Учебная самостоятельность	Дефицит исполнительных функций	Забывчивость, хаос в организации	Чек-листы, визуальные инструкции, тайминг
Социальная навигация	Ранняя травля, исключение	Изоляция, отказ выходить на перемены	Работа с нормами класса, защита пострадавшего

Саморегуляция	Импульсивность, соматизация	Вспышки, жалобы на живот и голову	Обучение регуляции, карта триггеров
Автономия	Протестное поведение	Споры, провокации	Спокойный, последовательный тон взрослого

Составлено автором на основании источника [9].

Диагностически значимым для отграничения возрастной нормы от клинически значимого сигнала является не единичный эпизод, а сочетание трёх маркеров: устойчивость симптома на протяжении двух-трёх недель, падение общего функционирования (сон, аппетит, успеваемость) и социальный контекст исключения или цифрового давления. Только совокупность этих трёх критериев даёт педагогу и психологу основание для маршрутизации к специалисту.

Специфика старшего подросткового возраста. Старший подростковый возраст представляет собой качественно иной этап развития. Ведущей задачей становится не адаптация к внешним требованиям, а экзистенциальная работа по формированию идентичности, автономии и смысловой жизненной перспективы. Теоретической рамкой здесь выступает концепция психосоциального кризиса идентичности Э. Эриксона, которая в современных условиях дополняется данными по социальному сравнению в цифровой среде.

Согласно обобщённому анализу отечественных эмпирических работ последних лет, интенсивное использование социальных сетей связано с усилением тревожной симптоматики у подростков через несколько психологических механизмов: социальное сравнение с медиатизированными образами «успешности», информационная перегрузка, кибербуллинг и проблемное использование интернет-ресурсов. Согласно эмпирическим данным, полученным в исследовании Холмогоровой А.Б. и др. (2015), доля российских детей и подростков, зарегистрированных в социальных сетях (нередко одновременно в нескольких), превышает 75%. Данный показатель, будучи статистически устойчивым, позволяет квалифицировать цифровую среду не как факультативный канал коммуникации, а как системообразующий институт социализации в подростковом возрасте, за-

дающий нормативные паттерны социального взаимодействия и идентичности [21]. Важно подчеркнуть методологическую неоднородность данных: часть исследований демонстрирует прямую корреляцию между интенсивностью использования соцсетей и ростом депрессивной симптоматики, тогда как отдельные лонгитюдные работы показывают, что у части подростков усиление симптомов тревоги и депрессии со временем не сопровождается изменением паттернов использования сетей. Это говорит о существовании модулирующих переменных, таких как индивидуальная уязвимость, качество офлайн-поддержки и содержание потребляемого контента.

Три клинических случая иллюстрируют различные механизмы уязвимости этого возраста.

Первый случай демонстрирует кризис идентичности: старшеклассник, не поступивший в профильный класс, резко снижает учебную активность и объявляет учёбу «бессмысленной». Это состояние закономерно интерпретировать не как проявление лени, а как утрату прежней ролевой опоры («успешный ученик») при отсутствии сформированной новой идентичности.

Второй случай раскрывает конфликт автономии: формально исполнительная ученица дистанцируется от взрослых и ведёт параллельную цифровую жизнь, при этом усиление родительского и педагогического контроля лишь увеличивает уровень тревожности. Данная динамика точно соответствует конфликту автономии, описанному в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [25].

Третий случай отражает специфику цифровой травли: после публичного конфликта и распространения унижительных сообщений в школьном чате подросток начинает избегать занятий и жаловаться на соматические симптомы. Принципиальное отличие цифровой среды от традиционного школьного конфликта состоит в отсутствии временной границы: травматизация продолжается непрерывно, без паузы, характерной для очного взаимодействия. Актуальные данные указывают, что современные формы цифровой травли усложняются за счёт использования генеративных технологий. Подростки сообщают о распространении

слухов, отказе от общения и кибербуллинге с применением созданных нейросетями фото- и видеоматериалов, что качественно повышает травмирующий потенциал инцидента по сравнению с традиционными формами школьного конфликта.

Таблица 3

Задачи и уязвимости подростков 14–18 лет

Задача	Уязвимость	Проявление	Ориентир сопровождения
Идентичность и самооценочность	Стыд, кризис смысла	Апатия, обесценивание учёбы	Индивидуальный диалог, отказ от сравнений
Автономия и границы	Скрытое сопротивление	Конфликты, двойное поведение	Диалог вместо давления
Принадлежность и признание	Страх исключения, травля	Изоляция, соматизация	Быстрое реагирование, защита приватности
Эмоциональная устойчивость	Истощение, тревога	Раздражительность, бессонница	Маршрутизация к психологу
Регуляция риска	Саморазрушительные стратегии	Самоповреждения, рискованные компании	Фиксация фактов, подключение специалистов

Составлено автором на основании источника [9].

Центральный научный тезис данного раздела состоит в следующем: рискованное и саморазрушительное поведение в старшем подростковом возрасте статистически чаще выполняет функцию регуляции невыносимого эмоционального напряжения, а не функцию поиска удовольствия. Это положение принципиально меняет вектор профилактической работы: акцент смещается с запретительной стратегии на регуляторно-поддерживающую, ориентированную на обучение подростка альтернативным способам совладания с напряжением. Подтверждением остроты проблемы служит приведённая выше статистика МВД России о росте числа суицидальных попыток среди подростков в 2024–2025 годах, среди причин которых ведомство называет не только семейные конфликты, но и системное давление со стороны деструктивной среды [6].

Теоретические основания операционализации риска. Методологически карта рисков переводит психологический феномен уязвимости из области фено-

менологического описания в управляемую аналитическую матрицу. Практическая ценность такого перевода трудно переоценить: пока уязвимость подростка описывается языком клинической феноменологии – раздражительность, замкнутость, соматизация – она остаётся предметом субъективной педагогической интерпретации, зависящей от личного опыта, интуиции и уровня психологической грамотности конкретного учителя. Карта рисков разрывает эту зависимость от индивидуального суждения, вводя формализованный, воспроизводимый критерий оценки.

В предлагаемой модели риск операционализируется как произведение трёх компонентов: вероятности события, тяжести потенциального ущерба и возрастной уязвимости при дефиците факторов защиты. Такая формула заслуживает отдельного комментария, поскольку каждый из трёх множителей несёт самостоятельную диагностическую нагрузку. Вероятность события отражает частоту, с которой конкретный триггер реализуется в среде данной школы или класса – например, частоту публичных унижительных замечаний педагога или интенсивность цифровой коммуникации в классном чате. Тяжесть потенциального ущерба характеризует не сам инцидент, а масштаб его последствий для психологического функционирования подростка – от кратковременного эмоционального дискомфорта до устойчивого дезадаптивного паттерна. Наконец, возрастная уязвимость при дефиците факторов защиты выступает модулирующей переменной: один и тот же триггер, будь то публичная критика или социальное исключение, порождает драматически различный по тяжести результат в зависимости от того, обладает ли конкретный подросток устойчивыми опорами (сформированной самооценкой, зрелой саморегуляцией, поддерживающим социальным окружением) или эти опоры уже ослаблены предыдущими неблагоприятными обстоятельствами.

Такая операционализация соответствует принятой в международной практике трёхуровневой модели анализа риска, включающей структурный, социальный и личностно-психологический уровни. Принципиальное методологическое

преимущество трёхуровневой архитектуры состоит в том, что она позволяет локализовать точку профилактического вмешательства с максимальной точностью: там, где структурный уровень школы функционирует прозрачно и предсказуемо, снижается фоновая нагрузка на социальный и личностный уровни, поскольку у подростка не формируется хроническое ощущение непредсказуемости среды, которое само по себе является мощным неспецифическим фактором тревоги.

Существенное отличие предлагаемой карты рисков от универсальных чек-листов профилактики состоит в её возрастной дифференциации: содержание триггеров, ранних признаков и профилактических мер принципиально различается для когорт 10–13 и 14–18 лет, несмотря на формальное совпадение трёхуровневой структуры.

Таблица 4

Карта рисков образовательной среды, 10–13 лет

Уровень	Триггер	Ранний признак	Профилактика
Структурный	Противоречивые правила, публичные замечания	Тревожность, избегание ответов	Предсказуемость требований
Социальный	Сравнение, исключение	Замкнутость, отказ идти в школу	Работа с классом
Личностный	Перегрузка, неудачи	Соматизация, истощение	Обучение саморегуляции

Составлено автором на основании источника [9].

Для младшего подросткового возраста структурный триггер связан прежде всего с противоречивостью и непредсказуемостью требований взрослых, поскольку именно предсказуемость среды компенсирует ещё не созревшую способность ребёнка к самостоятельному планированию и прогнозированию последствий своих действий. Публичное замечание в этом возрасте воспринимается не как частная коррекция поведения, а как угроза статусу в группе, что напрямую затрагивает третью опору устойчивости – социальную навигацию, описанную в предыдущем разделе главы.

Таблица 5

Карта рисков образовательной среды, 14–18 лет

Уровень	Триггер	Ранний признак	Профилактика
Структурный	Публичные разборы, двойные стандарты	Демонстративный отказ, циничность	Единые правила для всех
Социальный	Травля, цифровые конфликты	Изоляция, соматизация, ночная активность в сети	Быстрое реагирование, защита приватности
Личностный	Экзаменационная перегрузка, кризис смысла	Апатия, нарушение сна, самоповреждения	Регуляторные навыки, маршрутизация к специалисту

Составлено автором на основании источника [9].

Для старшего подросткового возраста структурный триггер смещается от простой непредсказуемости к феномену двойных стандартов – ситуации, когда формальные правила школы применяются избирательно в зависимости от статуса, успеваемости или личных отношений ученика с педагогом. Подросток этого возраста, находящийся в активной фазе формирования идентичности и морального сознания, реагирует на несправедливость применения правил значительно острее, чем на сами правила как таковые, поскольку справедливость среды напрямую связана с его формирующимся представлением о собственной автономии и достоинстве.

Неравномерность распределения структурного риска между школами. Российские эмпирические данные подтверждают неравномерность распределения структурного риска между образовательными организациями. Концентрация случаев травли в ограниченном круге школ, где до 70% зафиксированных инцидентов приходится на относительно небольшую долю образовательных организаций, означает, что структурный уровень риска – школьный климат, стиль управления, культура реагирования на конфликты – во многом определяет итоговую распространённость социального и личностного рисков внутри конкретного учреждения.

Этот эмпирический факт заслуживает отдельной методологической рефлексии. Он опровергает распространённое среди педагогов представление о травле и дезадаптации как о неизбежном следствии индивидуальных особенностей отдельных «трудных» учеников. Если бы распространённость буллинга определя-

лась исключительно индивидуально-психологическими факторами (темпераментом, воспитанием в семье, личностными чертами конкретных детей) статистическое распределение случаев по школам было бы значительно более равномерным, поскольку индивидуальные особенности учащихся распределены по образовательным организациям относительно случайным образом. Концентрация же большинства инцидентов в ограниченном круге учреждений указывает на системный, институциональный характер проблемы: именно организационная культура школы, качество управленческих решений, последовательность применения правил и готовность администрации оперативно реагировать на первые сигналы конфликта формируют либо защитную, либо провоцирующую среду.

Это подтверждает методологическую состоятельность трёхуровневой модели: воздействие на структурный уровень (обеспечение предсказуемости требований, единства правил для всех учащихся, прозрачности процедур реагирования на конфликты) и обладает системным профилактическим эффектом, превышающим точечную работу с отдельными случаями. Иными словами, инвестиции школы в изменение организационной культуры на структурном уровне статистически более эффективны, чем изолированная терапевтическая работа с отдельными подростками, находящимися в зоне риска, поскольку структурные меры одновременно снижают частоту триггеров для всех учащихся, а не только для уже выявленных случаев.

Институт школьного амбассадора как механизм маршрутизации. Отдельного научного внимания в контексте практической реализации карты рисков заслуживает институт «школьного амбассадора», то есть «сверстника-медиатора», к которому подростки обращаются значительно чаще, чем к взрослому специалисту, в силу симметрии социального статуса и снижения стыда самообращения за помощью.

Эмпирическое обоснование целесообразности такого института вытекает из статистики низкой обращаемости пострадавших школьников к взрослым: как отмечено выше, лишь около 8% детей, подвергшихся травле, сообщают об этом

взрослым, тогда как барьером чаще выступают страх и недоверие к системе реагирования. Институт равного консультирования (peer-to-peer) исторически формировался именно как ответ на этот барьер доступа, поскольку сверстник воспринимается как менее угрожающая и более понимающая фигура, чем представитель административной иерархии школы.

Психологический механизм, объясняющий эффективность peer-to-peer консультирования, связан непосредственно с центральными тезисами первых двух разделов настоящей главы. Для младшего подросткового возраста обращение к взрослому специалисту нередко воспринимается как публичное признание собственной несостоятельности, то есть как прямая угроза первой опоре устойчивости, самооценке компетентности, тогда как обращение к равному по статусу сверстнику этой угрозы не создаёт. Для старшего подросткового возраста ситуация усложняется задачей формирования автономии: обращение к взрослому воспринимается частью подростков как капитуляция перед контролирующей инстанцией, тогда как обращение к сверстнику-амбассадору сохраняет ощущение самостоятельности принимаемого решения, поскольку выбор довериться происходит в горизонтальной, а не иерархической плоскости отношений.

Принципиальным методологическим требованием к организации этого института является жёсткое разграничение ролей: амбассадор не выполняет функцию терапевта или «спасателя», а обеспечивает первичный контакт и маршрутизацию к профильному специалисту [23]. Такое ограничение функционала снижает как риск вторичной травматизации обратившегося подростка, так и риск профессионального выгорания самого амбассадора. Отсутствие чёткой границы между функцией поддержки и функцией терапии создаёт двойную опасность: с одной стороны, амбассадор без специальной подготовки может дать пострадавшему подростку неадекватный совет или упустить признаки острого кризиса, требующего немедленного вмешательства специалиста; с другой стороны, постоянное погружение школьника-волонтёра в чужие травматические переживания

без профессиональной супервизии закономерно приводит к эмоциональному истощению самого амбассадора, что в конечном счёте дискредитирует саму идею института.

Функционал амбассадора целесообразно ограничить тремя операциями: выслушать, задокументировать базовые факты обращения и передать информацию куратору программы, в роли которого могут выступать штатный психолог или социальный педагог. Такая регламентация соответствует общей логике трёхуровневой карты рисков: реагирование должно происходить не хаотично, а по заранее определённом алгоритму маршрутизации, аналогичному описанной ранее трёхэтапной модели системной диагностики школьных рисков (текущее наблюдение, скрининг, углублённая диагностика). Институт амбассадора логично встраивается именно на первом этапе этой модели, дополняя наблюдение взрослых горизонтальным каналом раннего выявления, недоступным педагогу в силу иерархической дистанции.

Проведённый анализ подтверждает исходный тезис главы: феноменологически схожие поведенческие проявления у детей 10–13 лет и подростков 14–18 лет обусловлены принципиально разными онтогенетическими механизмами и требуют дифференцированной, а не унифицированной модели сопровождения. Для младшего подросткового возраста ключевым риском выступает одновременное ослабление трёх опор устойчивости (самооценки компетентности, саморегуляции и социального статуса), тогда как для старшего подросткового возраста определяющей становится экзистенциальная задача формирования идентичности и автономии, обостряемая цифровой средой социального сравнения.

Приведённые статистические данные, от эпидемиологических оценок ВОЗ, фиксирующих манифестацию до половины всех психических расстройств взрослого возраста в подростковом периоде, до российской статистики распространённости буллинга, согласно которой более половины школьников являлись жертвами травли, а до 70% инцидентов сконцентрированы в ограниченном круге школ, и роста суицидальных попыток среди несовершеннолетних, переводят

проблему возрастной уязвимости из разряда частных педагогических затруднений в разряд системного вызова национального масштаба. Существенно, что эти данные не просто иллюстрируют масштаб проблемы, но и обосновывают саму логику предложенной трёхуровневой модели: устойчивая концентрация неблагоприятных исходов в ограниченном круге образовательных организаций доказывает, что риск формируется не столько на уровне отдельного ребёнка, сколько на уровне организационной среды, что делает структурный уровень карты рисков не менее значимым объектом профилактического вмешательства, чем личностно-психологический.

Диагностическая ценность предложенной карты рисков заключается в переводе интуитивных педагогических оценок в операционализируемую трёхуровневую матрицу факторов. Это создаёт основу для перехода образовательных организаций от реактивного вмешательства, ориентированного на устранение уже возникшего острого эпизода, к системной профилактике, включающей институт школьного амбассадора как элемент раннего выявления и маршрутизации подростков в состоянии психологического риска. Практическая реализация такой модели требует от администрации школы одновременных усилий на всех трёх уровнях: пересмотра структурных практик управления и коммуникации, целенаправленной работы с социальным климатом класса и параллели, а также системной, возрастно-дифференцированной диагностики личностно-психологического состояния каждого учащегося, встроенной в календарный цикл учебного года, а не приуроченной исключительно к моменту явного кризиса.

Список литературы

1. Аналитическая справка «Уровень школьной мотивации пятиклассников по М.Р. Гинзбургу». – URL: <https://infourok.ru/analiticheskaya-spravka-uroven-shkolnoj-motivacii-pyatiklassnikov-po-m-r-ginzburgu-7303927.html> (дата обращения: 14.07.2026).

2. Виленская Г.А. Исполнительные функции: природа и развитие / Г.А. Виленская // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. №4. – С. 21–31. EDN WHFRNZ

3. Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье подростков: информационный бюллетень. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (дата обращения: 13.07.2026).

4. Гуревич К.М. Школьный тест умственного развития (ШТУР): методические рекомендации по использованию / К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова. – М.: Институт психологии РАН, 1991. – 48 с.

5. Дембо Т.В. Методика исследования самооценки личности / Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн // Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: УРАО, 1997. – С. 157–162.

6. За первую половину 2025 года в России 395 подростков совершили попытки самоубийства. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2025/08/14/1131401> (дата обращения: 13.07.2026).

7. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде / Н.В. Литвиненко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14510> (дата обращения: 13.07.2026). EDN SZVRZD

8. Лусканова Н.Г. Методика диагностики школьной мотивации у младших школьников и подростков / Н.Г. Лусканова. – М.: Психологический институт РАО, 1999. – 24 с.

9. Ковальчук М.А. Диагностика уровня воспитанности и социализации учащихся в условиях реализации ФГОС: методическое пособие / М.А. Ковальчук. – М.: Педагогический поиск, 2020. – 48 с.

10. Методические рекомендации по проведению скрининга психологического благополучия обучающихся и выявлению групп риска. – URL: http://минобр-адрес/metodicheskie_rekomendacii_skrining_riskov.pdf (дата обращения: 13.07.2026).

11. Мониторинг «Актуальное эмоциональное состояние обучающихся ОО». – URL: https://sh-dzhoginskaya-r138.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/novosti/novosti_178.html (дата обращения: 15.07.2026).

12. Морено Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено; пер. с англ. М.И. Сокольникова. – М.: Академический проект, 2001. – 384 с.
13. Обычная травля и привычное неблагополучие: о школьном буллинге. – URL: <https://publications.hse.ru/view/1139290038> (дата обращения: 13.07.2026).
14. Порядок проведения системной диагностики суицидального риска. – URL: http://ripo.by/assets/ripo_new/files_2025/6/Порядокпроведениясистемной_диагностики.pdf (дата обращения: 13.07.2026).
15. Почти 70% российских школьников столкнулись с травлей в интернете. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/news/2024/10/21/24197875.shtml> (дата обращения: 13.07.2026).
16. Программа антирисковых мер «Профилактики учебной неуспешности» на 2025-2026 учебный год. – Ставрополь, 2025. – URL: https://sh27-stavropol-r07.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/202/3060/programma_ucheb_neuspeshnosti_1_.pdf (дата обращения: 15.07.2026).
17. Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования / Л.А. Регуш, Е.В. Алексеева, О.Р. Веретина [и др.] // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19. №1. – С. 84–96. DOI 10.17759/chp.2023190111. EDN ADRJWA
18. Рожков М.И. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) / М.И. Рожков. – Ярославль, 1999. – 24 с.
19. Селищева Е.В. Причины дезадаптации пятиклассников к обучению в средней школе / Е.В. Селищева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-dezadaptatsii-pyatiklassnikov-k-obucheniyu-v-sredney-shkole> (дата обращения: 13.07.2026).
20. Травля в школе: масштаб проблемы и пути решения // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). – М., 2024. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/travlja-v-shkole-masshtab-problemy-i-puti-reshenija> (дата обращения: 13.07.2026).

21. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп / А.Б. Холмогорова, Т.В. Авакян, Е.Н. Клименкова, Д.А. Малукова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. №4. – С. 102–129. – URL: <https://cyberpsy.ru/articles/obshchenie-v-internete-i-socialnaya-trevozhnost-podrostkov/> (дата обращения: 15.07.2026). DOI 10.17759/cpp.2015230407. EDN VHSQNJ

22. Филлипс Б.Н. Тест школьной тревожности: методика диагностики уровня тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста / Б.Н. Филлипс; адапт. А.М. Прихожан. – М.: Когито-Центр, 2001. – 32 с.

23. Mental health first aid training to improve depression literacy among health ambassadors in Iran: study protocol for a cluster-randomized controlled trial / F. Hallajian, E. Jamshidi, A. Sayarifard, L. Ghadirian [et al.] // Trials. – 2025. – Vol. 26. – Article 530.

24. Robins R.W. Self-Esteem Development Across the Lifespan / R.W. Robins, K.H. Trzesniewski // Current Directions in Psychological Science. – 2005. – Vol. 14. No. 3. – P. 158–162.

25. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. No. 1. – P. 68–78. EDN GSHHWJ

Матвеева Алла Ивановна – д-р филос. наук, профессор кафедры креативного управления и гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», Екатеринбург, Россия.
