

Комарова Оксана Михайловна

**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
ПОДРОСТКОВЫХ КОМАНД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Аннотация: в условиях волатильной и рискогенной образовательной среды, характеризующейся перманентной неопределённостью, возрастающими академическими и социальными нагрузками, проблема психологической устойчивости подростковых команд приобретает особую актуальность. В главе обосновывается необходимость перехода от компетентностной парадигмы к модели, центрированной на развитии резильентности (психологической устойчивости) подростковых коллективов. Раскрывается социально-педагогический подход как интегрированная стратегия, предполагающая не только формирование индивидуальных адаптивных навыков, но и целенаправленное преобразование образовательной среды. Определяются ключевые принципы, педагогические условия и этические ограничения (риски) развития психологической устойчивости подростковых команд.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, резильентность, подростковая команда, образовательная среда, социально-педагогический подход, гибкость.

Abstract: in the context of a volatile and risk-prone educational environment characterized by perpetual uncertainty and increasing academic and social pressures, the issue of the psychological resilience of adolescent groups is becoming particularly relevant. The chapter substantiates the need to transition from a competency-based paradigm to a model centered on the development of resilience (psychological resilience) in adolescent groups. The socio-pedagogical approach is presented as an integrated strategy that involves not only the development of individual adaptive skills but also the purposeful transformation of the educational environment. The key

principles, pedagogical conditions, and ethical limitations (risks) for developing the psychological resilience of adolescent teams are identified.

Keywords: *psychological resilience, resiliency, teenage team, educational environment, socio-pedagogical approach, flexibility.*

Подростковый возраст представляет собой один из наиболее сложных и критических периодов в развитии личности, характеризующийся бурными физиологическими изменениями, гормональной перестройкой, становлением самосознания и поиском своего места в мире. Это обуславливает повышенную уязвимость подростков к стрессовым факторам, кризисным ситуациям и негативным влияниям социальной среды. Макроэкономическая дестабилизация и политическая турбулентность существенно обостряет данную уязвимость, так как экономические кризисы и политическая нестабильность усиливают стрессогенность среды через финансовую неопределённость, потерю социальных гарантий и снижение адаптационных способностей у подростков. В свою очередь, психически уязвимая молодёжь теряет мотивацию к обучению и труду, увеличивается численность категории NEET (не работающих и не учащихся), что ведёт к деградации человеческого капитала и затягиванию экономического восстановления страны. Формируя тем самым порочный круг взаимного усиления социально-экономической нестабильности и психологического неблагополучия подрастающего поколения, угрожающий долгосрочной устойчивости общества. Именно в этом контексте проблема развития психологической устойчивости подростковых команд приобретает особую актуальность в психолого-педагогической науке и практике, выступая не только как индивидуально-личностная задача, но и как стратегическое направление профилактики социально-экономических рисков и укрепления человеческого потенциала нации.

Признавая высокую практическую значимость целенаправленного развития психологической устойчивости подростков и их команд, следует констатировать, что в настоящее время отсутствует единое общепризнанное определение данного феномена, что существенно затрудняет как междисциплинарный науч-

ный диалог, так и разработку валидных диагностических инструментов. Кроме того, остаются недостаточно изученными методологические подходы к оценке этого разноуровневого явления, а также педагогические условия и методы его формирования, что на практике оборачиваются фрагментарностью существующих программ и отсутствием доказательной базы их эффективности, несмотря на очередной запрос со стороны образовательных организаций и социальных служб.

В отечественной научной литературе по клинической психологии и психотерапии «психологическая устойчивость подростка» является комплексным, неконкретным и интегрированным понятием, которое имеет различные трактовки. Терминологический анализ дефиниций позволяет выделить два основных подхода к становлению данного определения.

Широкий подход рассматривает психологическую устойчивость как общую характеристику личности, обеспечивающую её способностью противостоять фрустрирующим и стрессогенным воздействиям. В частности, в исследовании Н.В. Степановой, опубликованном в журнале «Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси», психологическая устойчивость определяется как «способность личности сохранять эмоциональное равновесие и стабильность в условиях экстремальных факторов, что способствует повышению продуктивности и эффективному совладанию со стрессом, улучшая адаптивность к изменяющимся условиям социальной среды.» [8, с. 409].

Близкой к этому определению выступает трактовка, представленная в исследованиях Ачабаевой Л.Х., Богатыревой А.С., Дотдугеой Ж.Б., Бахиной Л.А., Аджигайтаровой Н.М., где психологическая устойчивость не является врождённым свойством личности, она формируется в зависимости от типа нервной системы, профессионального опыта, опыта поведения человека в разных жизненных ситуациях, сформированных навыков и умений и различных других характеристик, в частности уровня познавательных структур личности [2, с. 617]. Это определение подчеркивает эмерджентное свойство и системный характер устойчивости, которая формируется и динамически трансформируется в нераз-

рывном единстве с процессом онтогенетического развития субъекта (человека, специалиста, руководителя, политика, военнослужащего), что обуславливает необходимость перехода от статичных диагностических моделей к процессуально-динамическим стратегиям её изучения и целенаправленного формирования.

Первым исследователем в области психологии и педагогики сформировавшим данный подход является В.Э. Чудновский, который еще в 1980 году охарактеризовал устойчивость человека как способность выдерживать неблагоприятное воздействие кого-либо или чего-либо (оборонительный момент, когда устойчивость личности определяется степенью разрушаемости ведущих мотивов и установок человека) [12, с. 13]. При этом, Виль Эммануилович Чудновский в своей книге «Нравственная устойчивость личности» писал, что «неблагоприятные воздействия окружающей среды, как и причины данного рода ситуаций (стрессовых моментов), невозможно исключить из жизни, это естественный процесс. Поэтому, только устойчивая личность способна реализовать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение» [13, с. 68].

В учебном пособии под редакцией Чжан Сяомэн (в переводе с китайского Викторией Халанской) психологическая устойчивость представлена как динамическая система навыков, развиваемых через осознанную работу над собой и применение конкретных инструментов (формирование смыслов, постановки целей, декомпозиции задач, погружения в осмысленную любовь, поддержания энтузиазма) [11, с. 105].

Представленные определения делают акцент на системном характере устойчивости, которая формируется у подростков через развитие навыка сопротивляемости внешнему влиянию и способности восстанавливать равновесие эмоциональное, психическое, когнитивное и даже физическое.

Узкий подход конкретизирует это понятие применительно к подростковому возрасту, выделяя его специфические аспекты. В диссертационном исследовании Шиняева К.А. психологическая устойчивость личности старшеклассника

определяется как «свойство личности, характеризующееся высоким личностным потенциалом, обеспечивающим волевую регуляцию в учебной деятельности и направленность на конструктивное воздействие» [14, с. 11]. Здесь на первый план выходят регуляторные функции и социально-адаптивные возможности.

В работах И.Ю. Лазаревой, Е.А. Михеева, А.Г. Фаустова и А.Э. Афанасьевой психологическая устойчивость подростков рассматривается как интегративное качество личности, возникновение которого связано с манипуляторным и дезинформационным воздействием на молодых людей, а его развитие положительно влияет на поведение и переживания подростков дисфункциональных социальных процессов. Данные определения акцентируют связь устойчивости с механизмами совладания и саморегуляции в специфических для подростка кризисных условиях.

Сравнительный обзор выявленных экспликаций к трактовке исследуемого понятия позволил констатировать, что широкий подход делает акцент на достижение стабильности и сопротивляемости личности, а узкий – на формирование адаптивности и регуляторных возможностей в конкретной ситуации. Однако большинство исследователей сходятся во мнении, что сущность психоэмоциональной устойчивости индивида заключается в способности сохранять адекватную самооценку и позитивное психическое состояние в условиях прогрессирующей нестабильности и нарастания масштабов затруднительных ситуаций.

Психологическая устойчивость (resilience) подростков – это не врождённое качество, а динамический процесс, который разворачивается во времени и включает множество взаимодействующих факторов (воспитание, жизненный опыт, самооценка, когнитивная гибкость, эмоциональный интеллект, критическое мышление, система ценностей и смыслов, социальная поддержка, условия среды и нейробиология). Это способность личности противостоять нарушениям норм и личных границ, успешно адаптироваться к невзгодам и восстанавливаться после них, сохраняя при этом нормальное развитие и психологическое благополучие. Наряду с этим, как писала Гусельцева М.С. «важно понимать, что

устойчивость – это не статическая черта, а ресурс (свойство личности), который можно развивать. Он формируется и изменяется на протяжении всей жизни под влиянием внутренних и внешних факторов» [3, с. 291].

Психологическая устойчивость у подростков проявляется в конкретных характеристиках и навыках, которые помогают им справляться с вызовами этого возраста. Резильентные подростки способны лучше адаптироваться к социальным нормам и ожиданиям, устанавливать здоровые межличностные отношения и в целом лучше понимать себя и других в процессе социализации.

В современной научной литературе психологическая устойчивость подростку рассматривается как ключевой личностный ресурс, обеспечивающий ему способность не только преодолеть стрессогенные воздействия, но и использовать кризисные ситуации в качестве зоны ближайшего развития, что подтверждается многочисленными эмпирическими исследованиями как в отечественной, так и в зарубежной психологии. При этом важно подчеркнуть, что устойчивость не являются статичной врождённой характеристикой, а представляет собой динамическое образование, формирующееся и развивающееся в результате сложного взаимодействия интраиндивидуальных ресурсов (эмоционально-волевая регуляция, самооффективность, когнитивная гибкость), микросоциальных факторов (поддержка семьи, характер детско-родительских отношений) и макросоциальных условий (безопасная образовательная среда, социальная включённость, доступность психологической помощи).

Проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что психологическая устойчивость подростка представляет собой комплексное свойство личности, обеспечивающее сохранение психологического равновесия и реализацию конструктивных действий в условиях возрастного кризиса и внешнего давления. Но в образовательной практике подросток никогда не действует изолированно. Его личностное развитие и психологическое благополучие опосредованы включённостью в сложную систему формальных и неформальных отношений с одноклассниками, участниками проектных групп, кружков, творческих и спортивных объединений. Данное обстоятельство обуславливает необходимость

смещения исследовательского фокуса с индивидуальной устойчивости на устойчивость командную. Это требует пересмотра представлений о механизмах её формирования, выявления её специфических детерминант и разработки диагностических и коррекционно-развивающих процедур, адекватных психологической природе (особенностям) подростковых объединений в образовательной среде, где чаще всего они коммуницируют.

В рамках системно-деятельностного и социально-экономического подходов можно определить психологическая устойчивость подростковых команд как интегративное качество, обеспечивающее сохранение эффективности современной деятельности, психологическое благополучие участников и конструктивную направленность групповой активности в условиях стрессовых воздействий и неопределённости [16, с. 225]. Такой подход позволяет трактовать данный феномен не как сумму индивидуальных устойчивостей, а как эмерджентное свойство, не сводимое к отдельным личностным характеристикам и требующее самостоятельного научного изучения. Для практической работы важно выделить основные взаимосвязанные компоненты этого конструкта – каждый из них вносит специфический вклад в резильентность команды и может служить мишенью целенаправленного психолого-педагогического взаимодействия. Рассмотрим их подробнее.

1. Эмоциональная регуляция – способность участников команды осознавать, принимать и управлять своими эмоциональными состояниями, а также поддерживать эмоциональный баланс. Это предотвращает эффект «цепной реакции» (эмоционального заражения), когда негативные эмоции одного передаются другим, и помогает команде не «застревать» в стрессовых состояниях [20, с. 9].

2. Социальная поддержка и сплоченность – формирующие у подростков чувство прочности и устойчивости просоциальных межличностных связей, взаимопомощи и принадлежности к конкретной команде, что выступает важнейшим буферным фактором, снижающим воспринимаемую тяжесть стрессов и повышающим субъективное ощущение защищённости [18, с. 9].

3. Жизнестойкость – интегральное личностное качество, проявляющееся в умении подростков адаптироваться к стрессовым ситуациям, конструктивно справляться с неудачами и невзгодами, и эффективно восстанавливаться после них, а также поддерживать нормальное физиологическое функционирование и психологическое здоровье в условиях длительного давления, что позволяет рассматривать данный компонент в качестве базового ресурса совладающего поведения [17, с. 10–11].

4. Адаптивность – выражающаяся в готовности и способности участников команды гибко перестраивать стратегии совместной деятельности, оперативно пересматривать распределение функций и корректировать тактику взаимодействия при изменении внешних условий, что обеспечивает снижение потерь эффективности в периоды неопределённости и организационных сдвигов [19, с. 244].

5. Совместная смысловая ориентация – это системообразующая компонента (фактор), обеспечивающая интеграцию индивидуальных ценностно-смысловых структур участников в единое смысловое поле коллективной деятельности. Данный компонент аккумулирует то, что для участников команды действительно важно: разделяемые ценности, общие цели, представления о смысле того, чем они занимаются. Всё это создаёт устойчивый смысловой каркас, который удерживает команду от распада даже в кризисных условиях. Когда вокруг неопределённость и напряжение, именно общая смысловая основа предотвращает фрагментацию групповой идентичности (т. е. не даёт группе рассыпаться). Она сохраняет идентичность, удерживает мотивацию и поддерживает психологическое единство, без которого команда просто перестаёт быть жизнеспособной.

Как показало эмпирическое исследование, формирование психологической устойчивости подростковых команд строится на нескольких ключевых принципах.

1. *Принцип системности и комплексности.* Устойчивость не формируется дискретными воздействиями, а конституируется в рамках целостной психолого-

педагогической системы, охватывающей диагностический, просветительский, коррекционно-развивающий, консультационный и социально-обучающий модули. Эффективность данного сопровождения детерминирована его интеграцией в многоуровневую структуру взаимодействия субъектов образовательного процесса.

2. *Принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей.* Программа развития устойчивости должны основываться на предиктивных модулях возрастной динамики (эмоциональной лабильности, идентификационного кризиса, потребностно-смысловой регуляции) и одновременно учитывать межиндивидуальную вариативность сопротивления к разным классам стрессогенных ситуаций, что обуславливает необходимость персонализированной траектории сопровождения.

3. *Принцип развития личностных ресурсов.* Предполагает целенаправленное формирование ресурсного потенциала устойчивости через актуализацию когнитивных (рефлексивные компетенции), регуляторных (волевой самоконтроль), аффективных (эмоциональный интеллект) и инструментально-поведенческих (копинг-стратегии) составляющих, обеспечивающих адаптационный резерв личности.

4. *Принцип активности субъекта.* Подросток выступает агентом собственного развития, что требует смещения акцента с репродуктивных методов на технологии активного социально-психологического обучения (тренинговые форматы, имитационные и ролевые игры, дискурсивные практики в малых группах), запускающие процессы смыслообразования и трансформации поведенческих паттернов в условиях современной деятельности.

5. *Принцип единства диагностики и коррекции.* Развитие устойчивости должно опираться на многоаспектную первичную диагностику, позволяющую верифицировать наличный уровень структурных компонентов и идентифицировать группы predispositional риска. Полученные данные выступают эмпирическим базисом для проектирования коррекционно-развивающих интервен-

ций, а последующая постдиагностика выполняет функцию контроля их эффективности, замыкая операциональный цикл обратной связи.

Следовательно, формирование психологической устойчивости подростковых команд, в том числе детских коллективов, представляет собой сложный динамический процесс реализации перечисленных принципов, включающий несколько взаимосвязанных этапов.

1. Диагностико-аналитический этап – это первичное исследование исходного уровня устойчивости, выявление дефицитарных компонентов (когнитивных, эмоциональных, поведенческих) и определение «групп риска» внутри подростковой команды.

2. Проектировочный (концептуальный) этап – разработка целостной программы сопровождения, отбор методов и технологий (тренинги, дискуссий, деловые игры) с учётом возрастных и индивидуальных особенностей конкретного коллектива.

3. Формирующий (развивающий) этап – непосредственная реализация системы психолого-педагогических мероприятий, направленных на структурирование межличностных отношений в команде, выявление лидера, его последователей и аутсайдеров, разработка групповых норм, ценностей и целей, а также на развитие личностных ресурсов каждого участника и групповых механизмов совладания со стрессом (работа ведётся на всех уровнях взаимодействия).

4. Рефлексивно-коррекционный этап – промежуточный мониторинг, анализ текущих результатов и внесение необходимых корректив в программу на основе обратной связи.

5. Итогово-оценочный этап – постдиагностика (контрольный срез), позволяющая верифицировать эффективность проведённой работы, зафиксировать динамику и определить направления дальнейшего сопровождения.

Однако эффективность реализации данных этапов и отобранных технологий не сводится к простому «улучшению» каждого члена группы в отдельности. Ключевым системообразующим фактором выступает качество внутригрупповых взаимодействий: именно в процессе совместного прохождения этих этапов,

через преодоление коммуникативных барьеров и выработку общих норм, возникает эмерджентный эффект. Таким образом, устойчивость команды возникает не как сумма индивидуальных устойчивостей, а как новое системное свойство, опосредованное степенью психологической безопасности и характером межличностных отношений, которые, в свою очередь, целенаправленно формируются на проектировочном этапе и корректируются в ходе диагностики.

В современной научно-методической литературе проблема развития психологической устойчивости подростковых команд рассматривается в контексте обеспечения психического здоровья, успешной социализации и профилактики девиантного поведения подрастающего поколения [5, с. 255].

Систематический обзор литературы по указанной проблеме показал, что центральным механизмом формирования и проявления психологической устойчивости подростков выступает феномен социальной поддержки. Согласно исследованию Михаила Михайловича Эпштейна, «подростковые объединения, предоставляющие своим членам опыт самостоятельной деятельности и ответственности за других, становятся пространством, где формируются навыки саморегуляции и конструктивного взаимодействия» [15, с. 139]. В таких условиях подросток получает возможность не только опираться на поддержку группы, но и сам выступать её источником, что опосредует развитие как индивидуальной, так и командной резильентности.

Как отмечают Н.П. Ансимова, О.А. Хозяинова, «важную роль играет и обратная связь: подростки, способные эффективно регулировать свои эмоции и поведение, в большей степени вовлечены в позитивные социальные взаимодействия, что, в свою очередь, укрепляет устойчивость всей группы» [1, с. 29]. Это создаёт положительную петлю обратной связи, где устойчивость отдельного члена команды усиливает устойчивость команды в целом, и наоборот.

Современный этап развития образования характеризуется фундаментальными сдвигами, вызванными цифровизацией, изменением социальных запросов и трансформацией самого понимания целей и результатов обучения. Бизнес-процессы становятся гипердинамичными, системы управления сетевыми, тре-

бования к специалистам – изменчивыми. Всё это в полной мере касается и образования: современные подростки вынуждены перерабатывать огромные объёмы информации, привыкать к постоянно меняющимся формам обучения, справляться с высокими требованиями на экзаменах и социальными ожиданиями.

В таких условиях особенно остро встаёт вопрос о психологической устойчивости – способности не только терпеть, но и развиваться благодаря преодолению трудностей и разнообразных вызовов. Как справедливо отмечено в исследованиях по управлению кадрами (человеческим капиталом), вопрос «что умеет или каким навыком владеет человек?» всё чаще уступает место вопросу «как долго и насколько эффективно он способен работать в условиях полной неопределённости?». Для образовательной среды (школы) это означает, что на первый план выходит не количество заученного материала, а способность подростка сохранить своё душевное равновесие, оставаться продуктивным и выстраивать здоровые отношения с окружающими, когда вокруг всё так быстро меняется.

Подростковые команды в школе заметно отличаются от групп взрослых или смешанных по возрасту. Первое отличие связано с тем, как именно возраст влияет на эффективность любых развивающих воздействий. Исследования показывают: командная работа сильнее всего помогает вырабатывать устойчивость именно в средней школе, в подростковом возрасте. В начальной школе эффект слабее – дети просто ещё недостаточно когнитивно зрелы; в старших классах тоже сложнее, потому что привычные модели поведения уже закреплёны, да и самостоятельность у ребят выше [3, с. 50]. Всё это позволяет говорить о сензитивном периоде для развития командной устойчивости – он приходится на возраст примерно 12–15 лет.

Вторая особенность касается самой сути школы и двойной природы образовательной среды как пространства, одновременно стрессогенного и развивающего характера.

Наконец, стоит сказать о неоднородности подростковых команд: участники одной группы могут сильно различаться по своей стрессоустойчивости, и это

накладывает серьёзный отпечаток на всё, что в ней происходит. Причём эта гетерогенность не сводится ни к однозначному плюсу, ни к минусу. В кризисные моменты разный уровень резильентности может, с одной стороны, усиливать общую фрустрацию, но с другой – запускать механизмы, когда более устойчивые ребята начинают «заражать» конструктивными стратегиями остальных. И вот здесь, при грамотной педагогической поддержке, потенциальный риск оборачивается мощным ресурсом.

Важнейшую роль в этом процессе играет социально значимая деятельность. По сути, это та самая практика, через которую подростки осваивают социальные нормы и ценности, а они, в свою очередь, регулируют отношения в группе, укрепляют сплочённость и делают команду менее уязвимой для деструктивных влияний.

Что касается факторов, влияющих на то, как быстро и насколько глубоко развивается коллективная устойчивость, – их можно объединить в несколько групп: *во-первых, организационно-средовая*, включающая насыщенность и вариативность совместной деятельности, характер распределения роли и ответственности внутри команды, а также степень автономии, т. е. пространство для принятия самостоятельных решений; *во-вторых, межличностно-коммуникативная*, определяемая доминирующим стилем общения внутри группы, уровнем взаимного доверия, умением чувствовать друг друга и конструктивностью обратной связи, особенно когда что-то идёт не так; *в-третьих, регуляторно-рефлексивная*, связанная с развитием у участников команды навыков саморегуляции, способности к своевременной рефлексии затруднений (т. е. вовремя осознавать свои затруднения) и гибко корректировать поведение при возникновении препятствий; и, наконец *в-четвёртых, ценностно-смысловая*, обусловленная степенью принятия членами команды общей цели и единых норм, осмысленностью включённости в общее дело, восприятием личностной значимости.

Именно эти группы факторов, действуя в системном единстве, определяя как скорость становления коллективной устойчивости, так и её глубину и надёжность к внешним дестабилизирующим воздействиям.

Как мы видим, перечисленные факторы значительно отличаются от устоявшихся в психологическом конструкте причин-влияния на психологическую устойчивость личности (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на психологическую устойчивость индивидуума

Группы факторов	Виды факторов, формирующих группу	Описание сути факторов
Индивидуально-психологические (личные) факторы	Особенности нервной системы и темперамента	Совокупность устойчивых динамических особенностей психики под влиянием социальной среды ведут либо к дезорганизации поведения, либо к повышенной утомляемости, либо к тревожности и неуверенности в себе
	Личностные черты:	Самооценка, оптимизм, целеустремленность, стрессоустойчивость
	Копинг-стратегии	Предпочтение к адаптивным стратегиям совладания (например, активному решению проблем и поиску социальной поддержки, вместо эмоционально-ориентированного избегания)
	Социально-психологическая активность	Проявление активности в социальной среде является фактором, способствующим личной устойчивости.
Социально-средовые факторы	Защищённая образовательная среда	Отсутствие травмирующих факторов, таких как буллинга, конфликтов, физического насилия, завышенных требований и др.
	Социальные связи	Межличностные отношения со сверстниками и чувство принадлежности к данному сообществу (школе, классу, группе по интересам и т. д.)
	Социальная поддержка	Отношения с родителями и другими «значимыми» взрослыми людьми (например, естественное наставничество, педагогические консультации, коррекционно-развивающие занятия, секции, кружки и студии).
	Социальная открытость	Поддержка мотивирующей публичности (например, освещение деятельности команды и её участников в СМИ, а также реализуемых ими проектов и мероприятий).
	Социально-значимая	Процесс интериоризации просоциальных

	деятельность	норм и ценностей, обеспечивающих ценностно-нормативную регуляцию межличностных отношений внутри команды и укрепление групповой сплочённости и устойчивость к деструктивным влияниям (например, волонтерская деятельность, участие в творческих и научных конкурсах, конференциях и т. п.)
Семейные факторы	Благополучие семейного окружения	Отсутствие серьёзных дисфункций, скандалов и насилия в семье
	Привязанность и поддержка семьи	Крепкая привязанность к родителям, высокий уровень их поддержки, семейная сплочённость служит мощным буфером против стресса
	Родительский контроль и тепло	Адекватный родительский мониторинг в сочетании с заботой и эмоциональным теплом создают чувство безопасности
Возрастные факторы	Опыт личности	Сформированные в процессе развития навыки осуществления определённого типа действий и поведения
	Эмоциональный интеллект	Способность принимать свои эмоции и эмоции других, также управлять ими

Метаанализ развития педагогических подходов к работе с подростковыми коллективами позволил выделить несколько последовательных этапов, каждый из которых решал задачи своего времени обладая при этом определёнными ограничениями (табл. 2).

Таблица 2

От компетентностной парадигмы к парадигме
психологической устойчивости: эволюция педагогических подходов
к работе с подростковыми командами

Этап	Краткая характеристика	Объект внимания	Главный вопрос	Критерии успеха
1.0	Класс рассматривается как формальная учебная единица	Соответствие учебному плану, дисциплина	Выполнена ли программа?	Успеваемость, посещаемость
2.0	Группа с распределёнными ролями	Наличие лидеров, распределение функций	Как организовать эффективное взаимодействие?	Результативность групповой работы
3.0	Команда как ценностно-ориентированное сообщество	Вовлечённость, удовлетворённость, психологический климат	Как удержать и замотивировать каждого?	Текущее участие участников, уровень доверия
4.0	Гибкая команда с развиваемыми	Набор soft и hard skills, мета навыки	Как на основе диагностики	Прирост компетенций,

	компетенциями		оптимизировать развитие навыков?	скорость адаптации
5.0	Устойчивая команда, способная к развитию в кризисе	Качество взаимодействия, адаптивность, стрессоустойчивость	Как сохранить человекоцентричность и развиваться в хаосе?	Индекс психологической устойчивости команды

Как показывает практика, оценка эффективности последующих подходов демонстрирует операционно-систематическое превосходство, однако прогресс сопровождается парадоксальным ростом выгорания участников подростковых команд. Причиной этому является упор на непрерывное развитие навыков без учёта психоэмоционального и физиологического состояния подростков. Вследствие этого даже высокоактивные и компетентные учащиеся демонстрируют сбой из-за отсутствия resilience, то есть способности не только выдерживать психоэмоциональное давление, но и развиваться благодаря испытываемому дискомфорту и вызовам.

В образовательной среде это означает, что подготовка как отдельного подростка, так и группы из них не может ограничиваться формированием знаний, умений и навыков или даже универсальных компетенций. Необходимо развитие метаспособности к resilience – умению восстанавливать после стресс и использовать кризис как ресурс роста. В практическом ключе реализация данной задачи требует перехода от декларации принципов к подбору валидного (измерительного) инструментария, который обеспечивал бы диагностируемый прирост адаптивных ресурсов.

Формировать и развивать психологическую устойчивость подростков сегодня принято разными способами и техниками, в частности когнитивно-поведенческий тренинг по развитию навыков совладания со стрессом, техники майндфулнес-медитации (осознанности) с элементами телесно-ориентированной регуляции, а также метод структурной диссоциации для переработки травматического опыта). Часть из них уже хорошо известны и давно применяются на практике (например, самонастройка, аутогенная тренировка, медитация, рефрейминг, фокус на другом, смена видов деятельности, нейролингвистическое программирование), а часть из них носит инновационный ха-

ракти, и считаются специфическими (например, метод групповой дискуссии с элементами психодрамы и арт-терапевтические практики, направленные на реагирование подавленных эмоциональных состояний).

Однако, как справедливо отмечает Л.В. Мардахаев в своих работах по социальной педагогике, эклектичное и ситуативное применение разрозненных техник без единой системной платформы нивелирует их пролонгированный корректирующий эффект [6, с. 200]. В связи с этим концептуальной основой, интегрирующей перечисленные методы, выступает не просто набор упражнений, а целостная трансформация условий существования подросткового коллектива.

Между тем в основе большинства упомянутых техник лежит социально-педагогический подход, который представляет собой системное преобразование образовательной среды и психокоррекции адаптивных личностных качеств (в частности, проектирование «ситуаций успеха» в зоне ближайшего развития, внедрение регулярных рефлексивных занятий с обратной связью по методу «плюс-дельта», а также технологию формирования проактивных копинг-стратегий через решение кейсов с неопределённым исходом).

Образовательная среда, в которой подростки проводят значительную часть своего времени, обладает весомым потенциалом для формирования адаптивных личностных качеств. Она выступает не просто фоном, а активным фактором, либо укрепляющим, либо ослабляющим психологическую устойчивость участников подростковых команд.

В рамках социально-педагогического подхода можно выделить три взаимосвязанные направления действий педагога и психолога.

Первое направление, предполагает создание условий для осознания подростками собственных сильных сторон, личных границ, особенностей восприятия и ментальных состояний, которые способствуют формированию навыков саморегуляции, рефлексии и стрессоустойчивости. Другими словами, формированию индивидуальной стратегии совладения с трудностями и набора ресурсов устойчивости.

Второе направление, связано с развитием навыков выстраивания конструктивной коммуникации социального взаимодействия, понимания «неверных мнений», взаимоподдержки. Другими словами, развития социальной результативности обучающихся как источника укрепления команды (командного духа).

Третье направление, способствует развитию просоциального поведения, через изучение морально-нравственных норм и правил, а также преобразование образовательной среды.

Использование социально-педагогического подхода для развития психологической устойчивости подростковых команд сопряжено с рядом этических вызовов. Прежде всего, существует риск ценностной редукции, т.е. упрощение сложного процесса формирования устойчивости требующего изменения патогенной окружающей (в том числе образовательной) среды, до узкого критерия выбора «выносливых подростков». В результат формируется массовое снижение психологической устойчивости подростков, требующее внедрения инновационной образовательной практики.

Другим видом риска следует считать цифровой образовательный патернализм, который фактически представляет собой жесткий контроль с элементами манипулирования сознанием и психоэмоциональным состоянием подростков осуществляемый представителями государственных и образовательных институтов при поддержке цифровых платформ, а это создает серьёзные проблемы для их психического здоровья и развития.

Заключительным риском следует считать методологическую неопределённость, заключающуюся в использовании невалидных или неадаптированных инструментов оценки и развития психологической устойчивости подростков, а также в формализации педагогического процесса. Например, использование методик и инструментов, разработанных для взрослых, без учёта возрастных, психологических и социальных (особенно образовательной) свойств среды, а также без учёта системной и эмерджентной природ подростковых команд, что ведёт к неадекватным диагностическим и коррекционным выводам.

Управление данными рисками требует создания следующих условий.

1. Создание психологически безопасной образовательной среды, что предполагает формирования атмосферы доверия, уважения и принятия личных границ ребёнка. При этом допущенные ошибки в такой среде рассматриваются как накопление опыта, а не источник для осуждения, наказания и изоляции подростка.

2. Интеграция социально-эмоционального обучения в образовательный процесс, связана с рассмотрением процесса усиления эмоциональной регуляции, социальных навыков и навыков решения проблем как важнейшего инструмента *fostering resilience* (т. е. повышения устойчивости, самооценки и психологического благополучия подростков).

3. Внедрение командных форм работы с элементами управляемого хаоса через целенаправленное моделирование ситуаций в безопасной образовательной среде. Реализация данного условия позволит подросткам тренировать адаптивность, способность совместно принимать эффективные решения в условиях жесткого дедлайна, ограничения в ресурсах и ограничения информации.

4. Развитие рефлексивных практик, направленных на глубокий анализ имеющегося позитивного и негативного опыта, успешных и неуспешных стратегий, а также формальных и неформальных трудностей.

5. Подготовка педагогического состава к работе в парадигме устойчивости, что требует развития у педагогов навыков фасилитации групповых процессов, эмоциональной поддержки и раннего выявления признаков снижения устойчивости.

Реализация этих условий – ключевой шаг к тому, чтобы подростковые команды могли сохранять устойчивость в условиях растущей неопределённости. Социально-педагогический подход позволяет переориентировать работу: вместо разрозненных тренингов преобразовать социальную среду, вместо коррекции отдельных учащихся – развивать командный потенциал, вместо борьбы с последствиями стресса – заниматься профилактикой и заранее выявлять слабые места командного взаимодействия в условиях современного хаоса.

Школа в этом смысле оказывается уникальным местом. В отличие от других социальных институтов, именно здесь удаётся соединить учёбу, внеурочную занятость и воспитание, давая подросткам возможность тренировать адаптационные навыки не в лабораторных, а в самых что ни на есть обычных, жизненных ситуациях. К тому же именно в школе проще всего выстроить совместную работу учителей, психологов и родителей, чтобы все воздействия были согласованными, непрерывными и эффективными на протяжении всех школьных лет.

Но главное – в центре внимания оказывается не просто отдельный подросток, а команда в её целостности. Педагог в этой логике становится не столько передатчиком знаний, сколько проводником (фасилитатором), который помогает коллективу обрести внутреннюю энергию и гибкость. Практическая польза такого подхода – в том, что он предлагает продуманные принципы, конкретные условия и чёткие этические рамки для работы с подростковыми группами.

Однако ценность социально-педагогического подхода не отменяет необходимости в соблюдении чётких этических ограничений (принципов). Важно не допускать, чтобы диагностика устойчивости превращалась в отбор «пригодных», т. е. использовалась как инструмент селекции. Мониторинговые процедуры должны быть прозрачными и уважать приватность диагностируемых участников.

Кроме этого, не менее значима рефлексия по поводу соответствия используемых методов поставленным задачам диагностики. В случае снижения психологической устойчивости группы необходимо проанализировать образовательную среду, а не винить в этом только подростков. Игнорирование перечисленных принципов, легко трансформирует работу по развитию устойчивости подростковых команд из развивающей практики в инструмент контроля, селекции и перекладывания ответственности на плечи подростка.

Подводя итог, подчеркнём, что психологическая устойчивость значима во всех видах человеческой деятельности, и образовательная практика – не исключение. Дальнейшие исследования вопросов развития психологической устойчивости подростковых команд в образовательной среде, посредством внедрения

социально-педагогического подхода, на наш взгляд, должно быть направлены на разработку новых валидных методик диагностики психологической устойчивости подростковых команд, анализ апробированных программ социально-эмоционального обучения в российских школах для последующего создания отраслевых стандартов этического педагогического сопровождения развития устойчивости в условиях цифровизации образования.

Список литературы

1. Ансимова Н.П. Роль эмоционального интеллекта в развитии межличностных отношений в подростковом возрасте / Н.П. Ансимова, О.А. Хозяинова // Ярославский психологический вестник. – 2022. – №1(52). – С. 25–30.
2. Психологические факторы, оказывающие влияние на устойчивость личности / Л.Х. Ачабаева, А.С. Богатырева, Ж.Б. Дотдueva [и др.] // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №11(189). – С. 615–619.
3. Гусельцева М.С. Психологическая устойчивость личности в свете психологии ценностей: диалектика постоянства и изменчивости / М.С. Гусельцева // Вестник СПбГУ. Психология. – 2023. – Т. 13. №2. – С. 145–158.
4. Жуковский В.П. Психологическая устойчивость офицера в экстремальных ситуациях: теоретический анализ проблемы / В.П. Жуковский, С.В. Жуковский // Вестник Московского университета МВД России. – 2026. – №1. – С. 251–257.
5. Лазарева И.Ю. Повышение психологической устойчивости молодёжи к манипуляционному воздействию в сети интернет / И.Ю. Лазарева, Е.А. Михеев // Прикладная психология и педагогика. – 2021. – Т. 6. №3. – С. 1–15.
6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: педагогика становления и развития личности: учебник для студентов средних и высших учебных заведений / Л.В. Мардахаев. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 251 с.

7. Прохоров А.О. Ментальные механизмы регуляции психических состояний / А.О. Прохоров // Экспериментальная психология. – 2021. – №14(4). – С. 182–204.

8. Степанова Н.В. Психологическая устойчивость: личностный адаптационный потенциал и стратегии совладающего поведения / Н.В. Степанова // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2025. – Т. 9. №3. – С. 400–409.

9. Усик Д.А. Влияние социальных сетей на психическое здоровье и самооценку подростков / Д.А. Усик, В.В. Каминский // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2025. – №8(5). – С. 35–43.

10. Фаустова А.Г. Психологическая устойчивость и феноменологически близкие категории / А.Г. Фаустова, А.Э. Афанасьева, И.С. Виноградова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – Т. 9. №1(32). – С. 18–27.

11. Чжан Сяомэн. Психологический интеллект. Главная книга для формирования эмоциональной устойчивости / Сяомэн Чжан; пер. с кит. В. Халанской. – М.: МИФ, 2025. – 384 с.

12. Чудновский В.Э. Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника: автореф. дис.... д-ра психол. наук / В.Э. Чудновский. – М., 1980. – 22 с.

13. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

14. Шиняев К.А. Психолого-педагогические факторы психологической устойчивости личности старшеклассника: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / К.А. Шиняев. – Самара, 2015. – 22 с.

15. Эпштейн М.М. Когда подросткам есть чем заняться... / М.М. Эпштейн // Народное образование. – 2015. – №10. – С. 139–141.

16. Resilience and Well-Being Factors in High School and College-Age Students: A Systematic Review / A. Azeem, S. Naveed, S. Malik, Z. Mustafa // Journal

of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2025. – Vol. 64. No. 10. – P. S244.

17. School-based interventions for resilience in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials / C. Cai, Z. Mei, Z. Wang, S. Luo // *Frontiers in Psychiatry*. – 2025. – Vol. 16. – Art. 1594658.

18. Sukenti D. Learning Assessment for Madrasah Teacher: Strengthening Islamic Psychosocial and Emotional Intelligence / D. Sukenti, S. Tambak, E. Siregar // *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. – 2021. – Vol. 13. No. 1. – P. 552–564.

19. Depression and anxiety severity across socioeconomic strata in child and adolescent psychiatric patients: a retrospective cohort analysis / H. Maiyuran, H. Yamamoto, M.O. Abdallah [et al.] // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. – 2025. – Vol. 64. No. 10S. – P. S244.

20. A scoping review of school-based psychological interventions for adolescent mental health in secondary education: addressing anxiety, depression, and well-being / R. Hikmat, I. Yosep, A. Mardhiyah [et al.] // *Discover Mental Health*. – 2025. – Vol. 6. No. 1. – Art. 1.

Комарова Оксана Михайловна – канд. экон. наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Россия.
