

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕЙСТВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ, В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СЕМЬИ И ДЕТЕЙ	6
1.1. Сущность определения понятия «эмоциональное благополучие»: структурно-компонентный анализ.....	6
1.2. Особенности детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в контексте нарушений компонентов эмоционального благополучия	13
1.3. Особенности сопровождения детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в условиях социального центра семьи и детей: содействие восстановлению компонентов эмоционального благополучия	20
Выводы по главе 1	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОДЕЙСТВИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ	34
2.1 Организация и методы исследования детей, попавших в трудную жизненную ситуацию	34
2.2. Разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию	46
2.3. Результаты повторной диагностики детей, попавших в трудную жизненную ситуацию	53
Выводы по главе 2	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
БИБЛИОГРАФИЯ.....	66
ПРИЛОЖЕНИЯ	73

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество сталкивается с множеством социально-экономических и психологических проблем, которые затрагивают наиболее уязвимые группы населения, среди которых особенно выделяются дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации. Эти ситуации могут быть связаны с разного рода травмами, разводами родителей, насилием, потерей близких, а также социальными и экономическими факторами, что зачастую приводит к глубоким эмоциональным и психическим нарушениям. В таких условиях важной задачей становится не только обеспечение материальной помощи, но и психоэмоциональная поддержка, способствующая социальной реабилитации и восстановлению полноценной жизни детей.

Одним из таких методов является художественно-творческая деятельность, которая включает в себя разнообразные формы арт-терапии. Рисование, лепка, музыка и другие виды искусства предоставляют детям уникальную возможность выразить свои чувства и переживания, которые они не могут самостоятельно пережить и понять в силу возраста, стыда или травматичного опыта. Художественная деятельность может стать не только способом самовыражения, но и мощным инструментом для развития навыков общения и взаимодействия с окружающими, что особенно важно для детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Вопросами эмоционального благополучия детей занимались многие исследователи и психологи, такие как Даниэль Гоулман («Эмоциональный интеллект»), Эрик Эриксон (теория психосоциального развития), Джон Боули, Лев Семенович Выготский, Леонтьев Алексей Николаевич и другие [12, 32, 71, 72, 73].

Работы этих и других исследователей подчеркивают важность эмоционального благополучия детей и предлагают различные подходы к его поддержке и улучшению [26, 30, 49].

По данным Росстата и Минтруда за 2022 год, учреждения социального обслуживания семьи и детей в России обслужили около 4,5 млн семей и более 6 млн несовершеннолетних [58,59]. Общее количество учреждений социального обслуживания семьи и детей составляет около 3 400 по всей России. Среди самых частых запросов, поступающих в данные учреждения, можно выделить материально-бытовые трудности (40-45% обращений), семейные конфликты и кризисы (25-30%), а также проблемы воспитания и развития детей (15-20%). Важно отметить, что за этими статистическими показателями стоят реальные детские судьбы, характеризующиеся высоким уровнем психоэмоционального напряжения.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных психолого-педагогических инструментов для работы с детьми в ТЖС, способных не только снизить уровень стресса и тревоги, но и создать устойчивую базу для формирования адекватной самооценки и позитивного мировосприятия. Одним из таких перспективных инструментов выступает художественно-творческая деятельность, интегрирующая в себе методы арт-терапии и социальной педагогики [16, 49, 74, 78].

Объект исследования: содействие эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия содействия эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию в условиях центра семьи и детей.

Цель: разработать и оценить эффективность психолого-педагогических условий содействия эмоциональному благополучию детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации в центре семьи и детей.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования;

2. Выявить и описать уровни эмоционального благополучия у детей, попавших в трудную жизненную ситуацию;

3. Выявить и описать особенности процесса содействия эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию;

4. Разработать оценочно-диагностический аппарат выявления уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию;

5. Разработать и апробировать психолого-педагогические условия, направленные на улучшение уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию;

6. Проанализировать результативность проведенной формирующей работы.

Гипотеза: содействие эмоциональному благополучию детей попавших в трудную жизненную ситуацию в условиях центра семьи и детей будет эффективным, если реализована коррекционно-развивающая программа с использованием следующих психолого-педагогических стратегий:

- гармонизация эмоционального состояния ребенка через использование элементов художественно-творческой деятельности;
- обогащение способов эмоциональной саморегуляции детей через индивидуальные формы работы;
- оптимизация способов самооценивания ребенком самого себя через включение в групповую работу.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования
2. Практические:
 - Шкала тревоги (А.Бека);

- Шкала Субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой);
- Тест определения уровня самооценки (И. Д. Ладанов).

База исследования: Краевое государственное казенное учреждение социального обслуживания «Краевой центр семьи и детей» (ул. Академика Павлова, 17)

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и уточнении понятийно-категориального аппарата (конкретизировано содержание понятий «эмоциональное благополучие детей в ТЖС», «художественно-творческая деятельность как средство коррекции»), а также в разработке критериально-оценочной базы (уровни, компоненты) для диагностики эмоционального состояния детей данной категории, что расширяет научные представления о механизмах содействия в условиях социального центра [17, 19, 44, 56].

Практическая значимость работы состоит в разработке и апробации комплексной программы психолого-педагогического содействия, основанной на методах художественно-творческой деятельности (работа с пластилином, песком, красками и другое). Представленные материалы (конспекты занятий, диагностический инструментарий) могут быть непосредственно внедрены в деятельность педагогов-психологов и социальных педагогов учреждений социального обслуживания семьи и детей независимо от региона [25, 28, 47, 61].

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕЙСТВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ, В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СЕМЬИ И ДЕТЕЙ

1.1. Сущность определения понятия «эмоциональное благополучие»: структурно-компонентный анализ

Актуальность обращения к проблеме эмоционального благополучия детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), обусловлена глобальными тенденциями роста семейного неблагополучия, социального сиротства и психологической уязвимости подрастающего поколения. В Российской Федерации, несмотря на проводимые реформы системы профилактики социального сиротства, число детей, переживающих жестокое обращение, пренебрежение родительскими обязанностями и депривацию базовых потребностей, остается значительным. Социальные центры семьи и детей выступают ключевым звеном первичной профилактики и раннего вмешательства, однако эффективность их работы напрямую зависит от глубины теоретического осмысления феномена эмоционального благополучия, его структурных компонентов и механизмов восстановления.

В данной главе проводится комплексный анализ теоретических подходов к определению эмоционального благополучия, рассматриваются особенности психоэмоциональной сферы детей, переживших ТЖС, и обосновываются возможности социального центра как института, способствующего восстановлению эмоционального здоровья ребенка.

Понятие «эмоциональное благополучие» имеет глубокие исторические корни и разрабатывалось в рамках различных психологических школ. Его формирование происходило под влиянием философских представлений о счастье, античных учений об эвдемонии, а затем — в русле клинической психологии, психоанализа, гуманистической и позитивной психологии.

В античной философии Аристотель ввел понятие «эвдемония» как состояние, достигаемое через реализацию внутреннего потенциала и добродетельную жизнь. Это представление легло в основу современных концепций психологического благополучия, акцентирующих не столько гедонистическое удовольствие, сколько осмысленность и личностный рост [49, 76].

В психоаналитической традиции (З. Фрейд, А. Фрейд) эмоциональное благополучие рассматривалось через призму отсутствия внутренних конфликтов, эффективной работы защитных механизмов и способности Эго к адаптации к реальности. А. Фрейд подчеркивала, что ключевым показателем здоровья является гармоничное развитие структур личности и способность выдерживать фрустрацию [62, 71].

Бихевиоральный подход (Б. Скиннер, А. Бандура) связывал эмоциональное благополучие с успешностью научения, отсутствием выученной беспомощности и наличием позитивного подкрепления. В рамках этого направления были разработаны методы поведенческой терапии, направленные на снижение тревоги и коррекцию дезадаптивных паттернов [6, 77].

Гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт) совершила поворот от патологии к здоровью. К. Роджерс определял психологическое благополучие как состояние конгруэнтности, при котором переживания человека не искажаются защитными механизмами, а самоактуализация становится ведущей тенденцией [16]. А. Маслоу ввел понятие «пиковые переживания» как моменты наивысшего эмоционального подъема, связанные с самореализацией. Гуманистический подход заложил основы для понимания эмоционального благополучия как позитивного, а не просто отсутствия патологии [46, 75].

В отечественной психологии проблема эмоционального благополучия разрабатывалась в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского, который подчеркивал единство аффекта и интеллекта, а также

роль социальной ситуации развития. Он ввел понятие «переживание» как единицу анализа личности и среды, показывая, что именно эмоциональное переживание определяет влияние среды на развитие ребенка [12].

А.В. Запорожец и его школа (Я.З. Неверович, В.П. Зинченко) внесли вклад в понимание эмоциональной регуляции действий ребенка, показав, что эмоции выполняют ориентирующую, сигнальную и регулирующую функции. А.В. Запорожец ввел понятие «эмоциональное благополучие» как показатель успешности социализации, подчеркивая его зависимость от удовлетворения базовых потребностей в безопасности, привязанности и признании [19].

И.В. Дубровина, рассматривая проблему психического здоровья детей, определила эмоциональное благополучие как интегральный показатель, включающий в себя доминирование положительных эмоций, чувство защищенности, способность к эмпатии и успешному взаимодействию с окружающими [17].

В последние десятилетия в зарубежной психологии активно развивается направление позитивной психологии (М. Селигман, Э. Динер, К. Рифф), которая сместила акцент с изучения болезней на исследование факторов благополучия, счастья и процветания. Э. Динер разработал концепцию субъективного благополучия, включающую когнитивный (удовлетворенность жизнью) и аффективный (баланс положительных и отрицательных эмоций) компоненты [16, 38]. К. Рифф предложила многомерную модель психологического благополучия, включающую шесть измерений: самопринятие, позитивные отношения, автономия, управление средой, цель в жизни и личностный рост [49, 76, 77].

Таким образом, эволюция понятия эмоционального благополучия демонстрирует переход от негативного определения (отсутствие патологии) к позитивному (наличие ресурсов, удовлетворенности, смысла). В контексте нашего исследования мы опираемся на интегративный подход, рассматривающий эмоциональное благополучие как многомерное образование, включающее эмоциональные, когнитивные и личностные

аспекты, что позволяет операционализировать его для эмпирического изучения и целенаправленного формирования.

Для построения диагностической и коррекционной работы необходимо выделить операциональные компоненты эмоционального благополучия, которые могут быть измерены и подвергнуты целенаправленному воздействию. На основе анализа теоретических источников и практических подходов мы выделяем три взаимосвязанных компонента: эмоциональный, когнитивно-оценочный или личностный. Каждый из них имеет свои диагностические индикаторы и возрастные особенности проявления.

Эмоциональный компонент: уровень тревоги и эмоциональная стабильность. Эмоциональный компонент является базовым, так как отражает непосредственное аффективное состояние ребенка. Центральным конструктом здесь выступает тревожность — склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги [44].

В психологии различают ситуативную тревожность (реакцию на актуальную угрозу) и личностную тревожность (устойчивую черту). Для детей, переживших ТЖС, характерна высокая личностная тревожность, которая приобретает генерализованный характер и проявляется в различных сферах жизни [52].

К показателям эмоционального компонента относятся:

- Преобладающий эмоциональный фон (позитивный, нейтральный, негативный);
- Выраженность тревоги (от минимальной до клинической);
- Эмоциональная регуляция (способность управлять своими эмоциями, восстанавливать равновесие после стресса);
- Наличие страхов и фобических реакций.

Для измерения эмоционального компонента широко используется Шкала тревоги Бека (BAI), адаптированная для детско-подросткового

возраста. Высокий уровень эмоционального благополучия соответствует низкому уровню тревоги (0–9 баллов), средний — умеренной ситуативной тревоге (10–15 баллов), низкий — выраженной тревоге (16 баллов и выше), что может свидетельствовать о дезадаптации и требовать психологической коррекции [51].

Оценочный компонент: субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью. Когнитивно-оценочный компонент отражает рефлексивный уровень осознания ребенком своей жизни, ее качества и степени удовлетворенности. Центральное понятие здесь — субъективное благополучие определяемое Э. Динером как совокупность когнитивной оценки удовлетворенности жизнью и баланса позитивных и негативных аффектов [26].

Для детей субъективное благополучие тесно связано с удовлетворением базовых возрастных потребностей: в безопасности, любви, принятии, признании сверстниками, успешной деятельности [7]. К показателям когнитивно-оценочного компонента относятся:

- Удовлетворенность жизнью в целом (оценка своей жизни как «хорошей» или «плохой»);
- Удовлетворенность межличностными отношениями (с родителями, сверстниками, педагогами);
- Ощущение поддержки (наличие значимых взрослых, к которым можно обратиться);
- Позитивные ожидания (оптимизм в отношении будущего).

В качестве диагностического инструмента может использоваться Шкала субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой), которая позволяет дифференцировать высокий (34–42 балла), средний (23–33) и низкий (10–22) уровни. Высокий уровень соответствует преобладанию позитивных эмоций, ощущению счастья и удовлетворенности; низкий —

доминированию негативных переживаний, неудовлетворенности и пессимизму [17].

Личностный компонент: самооценка и самоотношение. Личностный компонент интегрирует представления ребенка о себе, своем месте в мире и способности справляться с трудностями. Центральный конструкт — самооценка, понимаемая как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности и деятельности [7].

В структуре самооценки выделяют:

- Уровень (высокий, средний, низкий);
- Устойчивость (стабильность во времени и ситуациях);
- Адекватность (соответствие реальным достижениям).

У детей, переживших ТЖС, самооценка часто носит противоречивый характер: она может быть неадекватно завышена как компенсаторный механизм или, напротив, резко занижена с чувством собственной неполноценности и вины [23].

Также значимым является понятие локус контроля (Дж. Роттер) — склонность приписывать ответственность за происходящее внешним силам (экстернальность) или себе (интернальность). У детей в ТЖС чаще формируется экстернальный локус контроля, что связано с выученной беспомощностью и снижением самоэффективности [12].

Для диагностики личностного компонента применяются проективные методики и опросники самооценки, например, методика И.Д. Ладанова, позволяющая определить уровень самооценки (высокий — 50–60 баллов, средний — 30–49, низкий — 10–29). Высокий уровень соответствует адекватной уверенности в себе, средний — неустойчивости, зависящей от внешних оценок, низкий — выраженной неуверенности и самокритике [7, 23].

Интегральный уровень эмоционального благополучия. Три выделенных компонента находятся в динамическом взаимодействии. На их основе формируется интегральный уровень эмоционального благополучия ребенка:

- Высокий (адаптивный, ресурсный) — характеризуется низким уровнем тревоги, высоким субъективным благополучием и адекватной самооценкой. Ребенок эмоционально устойчив, удовлетворен жизнью, уверен в себе, успешно адаптируется в социальной среде.
- Средний (неустойчивый, ситуативный) — отличается умеренной тревожностью, ситуативными колебаниями настроения, частичной удовлетворенностью, зависимостью самооценки от внешних обстоятельств. Ребенок может успешно функционировать в благоприятных условиях, но подвержен дезадаптации при стрессе.
- Низкий (дезадаптивный) — проявляется в высокой тревожности, преобладании негативных эмоций, низкой удовлетворенности жизнью, заниженной самооценке, чувстве неполноценности. Ребенок испытывает трудности в социальной адаптации, нуждается в психолого-педагогической поддержке.

Данная трехуровневая модель позволяет не только диагностировать актуальное состояние ребенка, но и отслеживать динамику в процессе сопровождения, а также ставить конкретные цели коррекционной работы, ориентированные на каждый из компонентов.

1.2. Особенности детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в контексте нарушений компонентов эмоционального благополучия

Термин «трудная жизненная ситуация» (ТЖС) введен в российское законодательство Федеральным законом № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» и определяется как ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, насилие в семье, конфликты и др.), которую он не может преодолеть самостоятельно [59].

Для детей круг ситуаций, признаваемых трудными, шире и включает:

- Сиротство и социальное сиротство (отсутствие родительского попечения);
- Семейное неблагополучие (алкоголизм, наркомания родителей, жестокое обращение, пренебрежение нуждами ребенка);
- Болезни родителей (тяжелые соматические или психические заболевания, инвалидность);
- Собственная инвалидность или тяжелое заболевание ребенка;
- Нахождение в конфликтной, криминогенной среде;
- Вынужденное переселение, пребывание в зоне военных действий
- Экстремальные условия жизни (стихийные бедствия, техногенные катастрофы).

В психолого-педагогической литературе ТЖС рассматривается как ситуация, предъявляющая к ребенку требования, превышающие его адаптационные ресурсы, и порождающая состояние психологического дистресса, дезадаптации и нарушений развития [4, 5, 27].

Попадание ребенка в ТЖС (особенно если она носит хронический характер) ведет к глубоким изменениям в его психоэмоциональной сфере. На основе обобщения данных многочисленных исследований (Л.С. Алексеева,

С.А. Беличева, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, М.К. Бардышевская) можно выделить системные нарушения всех трех компонентов эмоционального благополучия [43, 44, 55].

У детей, переживших ТЖС, наблюдается хронически повышенный уровень личностной тревожности. Исследования А.М. Прихожан показывают, что у воспитанников интернатных учреждений и детей из неблагополучных семей уровень тревожности в 2–3 раза превышает нормативные показатели [14]. Тревога у таких детей часто носит диффузный, немотивированный характер, что связано с нарушенным чувством базовой безопасности [44].

Формирование ненадежной привязанности (по Дж. Боулби) является ключевым механизмом эмоциональных нарушений. Ребенок, чей ранний опыт взаимодействия с матерью или значимым взрослым был хаотичным, непредсказуемым или сопровождался жестокостью, не может сформировать внутреннюю рабочую модель мира как безопасного места. Это ведет к двум крайним типам поведения: тревожно-амбивалентному (постоянный поиск близости при одновременном страхе отвержения) и избегающему (отказ от близких отношений, эмоциональная отстраненность) [9, 71].

Эмоциональная депривация, испытываемая детьми в условиях пренебрежения или институциональной среды, приводит к обеднению эмоционального репертуара, алекситимии (неспособности распознавать и называть собственные эмоции), а также к трудностям эмпатии [48]. У детей, подвергшихся жестокому обращению, часто наблюдаются вспышки агрессии, аутоагрессии, импульсивность, что является следствием неспособности регулировать сильные аффекты.

Дети в ТЖС характеризуются низким уровнем субъективного благополучия. Они реже оценивают свою жизнь как счастливую, чаще испытывают чувство одиночества, ненужности, безысходности. Исследования Н.Н. Толстых показывают, что временная перспектива таких

детей сужена, они с трудом строят планы на будущее, не верят в возможность позитивных изменений [55].

Важным механизмом выступает выученная беспомощность (М. Селигман). Ребенок, чьи попытки повлиять на ситуацию (например, привлечь внимание родителя, избежать наказания) систематически не достигают результата, усваивает, что его действия бесполезны. Формируется экстернальный локус контроля, пассивность, отказ от инициативы. Это снижает не только субъективное благополучие, но и мотивацию к развитию [25].

Кроме того, дети из дисфункциональных семей часто имеют искаженные представления о социальных нормах и отношениях. Они могут воспринимать насилие как норму, не доверять взрослым, ожидать от них угрозы, что затрудняет установление поддерживающих отношений в центре.

Самооценка детей, переживших ТЖС, характеризуется крайней нестабильностью и противоречивостью. По данным Т.А. Каландарова, у детей-сирот и детей из неблагополучных семей часто наблюдается «разорванная» Я-концепция: на когнитивном уровне они могут декларировать высокие самооценки, но на эмоциональном — испытывать глубокую неуверенность [23].

Содержание самооценки у таких детей часто включает чувство вины за происходящее в семье («я плохой, поэтому меня бьют», «я виноват, что мама пьет»). Это связано с эгоцентрическим мышлением детей, склонностью приписывать себе ответственность за травматические события [3].

Формируется негативная идентичность: ребенок идентифицирует себя с «неблагополучным», «трудным», что усугубляется стигматизацией со стороны окружающих. Подростки могут принимать девиантную идентичность как способ обрести чувство принадлежности к группе [20].

В то же время возможны компенсаторные механизмы: завышенная самооценка, нарциссические черты, обесценивание значимых взрослых. Эти

защиты позволяют временно сохранить самоуважение, но препятствуют установлению глубоких доверительных отношений и коррекции поведения.

Анализ эмоционального состояния детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, требует учета возрастных закономерностей психосоциального развития. Проявления дистресса опосредованы не только характером травматического опыта, но и уровнем нейрокогнитивного созревания, типом привязанности, а также ведущей деятельностью возраста. Ниже представлена детализированная характеристика симптомокомплексов на различных этапах онтогенеза.

Дошкольный возраст (3-7 лет) является сенситивным периодом для формирования базового доверия к миру и автономии (Э. Эриксон). В ситуации хронического стресса или депривации у детей этого возраста доминируют соматовегетативные и регрессивные механизмы реагирования, что связано с незрелостью произвольной регуляции эмоций и высокой зависимостью от физиологического статуса.

1. Соматические маркеры дистресса: Помимо нарушений сна (трудности засыпания, ночные кошмары, сомнамбулизм) и аппетита, наблюдаются психосоматические эквиваленты тревоги: ацетонемические состояния на фоне стресса, тики, заикания психогенного генеза, а также функциональные абдоминалгии (боли в животе без органической причины). Энурез и энкопрез в данном возрасте выступают не столько как недержание, сколько как регресс контроля над собственным телом вследствие гиперактивации симпатической нервной системы.

2. Аффективно-поведенческие проявления: Характерна поляризация реакций: либо торпидность (апатия, отказ от деятельности, «застывание»), либо гиперактивность (аффективно-респираторные приступы, двигательное возбуждение). Страхи носят архаичный характер (чудовища, темнота) и тесно связаны с реальной угрозой потери объекта привязанности.

В ситуации жестокого обращения формируются специфические паттерны привязанности по избегающему или дезорганизованному типу. Дети с дезорганизованной привязанностью демонстрируют стереотипии (раскачивания, кусание себя), замирания в неловких позах или хаотичное поведение при встрече с родителем, что отражает неразрешимый страх перед фигурой привязанности.

3. **Нарушения социальной интеракции:** Характерны явления «расторженной социальной вовлеченности»: отсутствие селективности в контактах, навязчивая ласковость с незнакомцами, уход с незнакомым взрослым без оглядки на родителя. Это является прямым следствием отсутствия опыта надежных отношений в раннем возрасте .

Младший школьный возраст (7–11 лет) с началом школьного обучения ведущим вектором эмоционального неблагополучия становится фрустрация потребности в признании и достижениях. Социальная ситуация развития требует произвольности и когнитивного контроля, которые блокируются хронической тревогой.

1. **Школьная дезадаптация:** трудности дифференцируются на истинную неуспеваемость (дисфункция внимания и памяти вследствие высокого уровня кортизола) и «отказ от усилия». У детей из групп риска часто диагностируется скрытая ретардация психического развития — когнитивные процессы сохранены, но мотивационно-потребностная сфера редуцирована до «мотивации избегания неудач».

2. **Личностные и эмоциональные особенности:** ведущим аффектом является свободно плавающая тревожность, переходящая в школьные фобии (страх ответа у доски, страх опоздания). Самооценка характеризуется ригидностью и негативизмом («Я плохой», «У меня ничего не получится»). В поведении это проявляется как псевдокомпенсаторное фантазирование (уход в вымышленный мир, где ребенок успешен), либо как вербальная и физическая агрессия в адрес более слабых (механизм проекции травматического опора).

3. Психосоматика: на фоне школы возникают «ритуалы отказа» — тошнота, рвота, гипертермия перед выходом из дома, которые исчезают в выходные дни. Это является инструментальным поведением, закрепленным условным избеганием пугающей среды [44, 65].

Подростковый возраст (11–17 лет). Пубертатный кризис актуализирует задачу сепарации от семьи, что в условиях неблагополучия приобретает гиперкомпенсаторные или деструктивные формы. Эмоциональное неблагополучие маскируется, однако его маркерами выступают нарушения волевой регуляции и искажение идентичности.

Аффективная и поведенческая дезорганизация: характерна амплификация аффекта: от дисфории (злобно-тоскливое настроение) до эйфории с расторможенностью влечений. Девиантное поведение носит полиморфный характер: делинквентность (кражи, грабежи), аддиктивное поведение (токсикомания, ранняя алкоголизация), а также самоповреждающее поведение (селфхарм — порезы, ожоги), направленное на преодоление эмоционального оцепенения (дереализации) [18, 54].

Суицидальный риск: в отличие от взрослых, подростковые суициды часто носят демонстративно-шантажный характер на фоне истинных суицидальных настроений (руминации о смерти). Факторами риска являются чувство бесперспективности (отсутствие временной перспективы будущего) и выраженный конфликт с опекунами.

Нарушения привязанности и идентичности: в подростковом возрасте нарушения привязанности трансформируются в псевдовзросление: создание асоциальных группировок с жесткой иерархией, где роль «лидера» или «жертвы» замещает отсутствующий опыт близких отношений. Также наблюдается ранняя сексуализация как способ получения иллюзии близости и власти .

Эмоциональная окклюзия (алекситимия): Как защитный механизм часто формируется неспособность к вербализации собственных эмоций. Подросток не говорит «я злюсь» или «мне страшно», он переводит это в телесное (головная боль) или поведенческое (уход, протест) русло [5].

На степень выраженности нарушений влияет ряд факторов:

- Длительность и тяжесть травматического опыта (хроническая травма более разрушительна, чем острая);
- Возраст на момент травмы (чем младше ребенок, тем глубже последствия для развития);
- Наличие поддерживающих отношений (даже один значимый взрослый может служить буфером);
- Индивидуально-типологические особенности (темперамент, нейродинамика);
- Стигматизация и вторичная травматизация (негативное отношение со стороны социума, помещение в интернат).

Таким образом, дети в ТЖС представляют собой гетерогенную группу с различными вариантами нарушений эмоционального благополучия, однако общим для всех является системный дефицит по всем трем компонентам. Это требует комплексного, многоуровневого подхода к сопровождению [4, 56, 80].

1.3. Особенности сопровождения детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в условиях социального центра семьи и детей: содействие восстановлению компонентов эмоционального благополучия

В психолого-педагогической литературе сопровождение (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына, Л.М. Шипицына) традиционно понимается как система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для успешного обучения, развития и социализации ребёнка при сохранении его максимальной самостоятельности. Сопровождение предполагает, что специалист идёт «рядом» с ребёнком, помогает ему преодолевать трудности, но не вмешивается активно во внутренние процессы, оставляя за ребёнком право выбора и ответственность. В контексте работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, сопровождение часто сводится к наблюдению, контролю, организационной помощи и пассивному ожиданию, когда ребёнок сам «справится» или «дозреет» до изменений.

Содействие (В.В. Игнатова, Л.Я. Олиференко, Т.В. Фурьева) представляет собой более активную, иницирующую позицию взрослого. Это не просто «быть рядом», а целенаправленно создавать условия, провоцирующие позитивные изменения в эмоциональной и личностной сфере ребёнка, включая его в специально организованную деятельность, предлагая ему инструменты совладания и поддерживая малейшие шаги к самоизменению. Содействие предполагает не ожидание, а активное «подталкивание» развития через специально подобранные методы, при этом уважая темп и границы ребёнка.

Ключевое различие между сопровождением и содействием лежит в степени активности субъекта помощи. В первом случае ребёнок рассматривается как в принципе способный справиться самостоятельно, а задача взрослого — создать для этого внешние условия. Во втором — признаётся, что в силу травматического опыта, депривации и нарушенных механизмов саморегуляции ребёнок не обладает внутренними ресурсами для

самостоятельного восстановления эмоционального благополучия. Ему недостаточно простого присутствия рядом, ему требуются специально организованные, активные формы работы.

Содействие — это процесс, в котором взрослый временно берёт на себя функцию «внешнего регулятора», постепенно передавая ребёнку освоенные инструменты саморегуляции, что в конечном итоге и приводит к восстановлению эмоционального благополучия

КГКУ СО «Краевой центр семьи и детей» является многопрофильным учреждением, оказывающим комплексную помощь семьям и детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

В соответствии с Федеральным законом № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и приказом Минтруда России № 889н, деятельность центров включает:

- профилактику безнадзорности и семейного неблагополучия;
- социальное обслуживание семей и детей на дому;
- временное проживание несовершеннолетних в стационарных отделениях;
- социально-психологическую, педагогическую, юридическую помощь;
- организацию досуга и оздоровления;
- содействие в восстановлении социального статуса, возвращении в кровную семью или устройстве в замещающую [58].

Ключевая особенность центра — его открытость и ориентация на семью. В отличие от интернатных учреждений, где ребенок полностью изолируется от семьи, социальный центр чаще работает в режиме дневного пребывания или краткосрочной реабилитации, поддерживая контакт с кровной семьей и стремясь к ее реабилитации. Это снижает травматизацию,

связанную с разрывом семейных связей, и позволяет сохранить для ребенка возможность возвращения в семью [64].

Сопровождение детей в ТЖС в условиях центра базируется на нескольких теоретических подходах.

Системный подход (Л. фон Бергаланфи, У. Сатир) рассматривает ребенка как часть семейной системы. Нарушения эмоционального благополучия ребенка не могут быть поняты и скорректированы в отрыве от семьи. Поэтому работа направлена не только на ребенка, но и на его окружение, на изменение дисфункциональных семейных паттернов [64].

Травма-информированный подход получил широкое распространение в последние десятилетия. Он предполагает, что все специалисты, работающие с детьми, осознают распространенность травматического опыта и понимают, что проблемное поведение ребенка — это адаптация к травме, а не «испорченность». Принципы травма-информированного подхода: безопасность, надежность, выбор, сотрудничество, расширение прав и возможностей [56, 74]. В центре создаются условия, минимизирующие повторную травматизацию (отсутствие насильственных методов, предсказуемость, уважение границ).

Теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт) лежит в основе понимания необходимости создания для ребенка безопасной привязанности с заботливым взрослым. В центре специалисты выполняют функцию «корректирующего эмоционального опыта», предоставляя ребенку модель надежной привязанности, что способствует восстановлению базового доверия к миру [7, 9, 52].

Экологический подход (У. Бронфенбреннер) учитывает влияние множественных сред (микросистема семьи, мезосистема школы, экзосистема социальных служб, макросистема культуры) на развитие ребенка. Сопровождение должно затрагивать все уровни, включая взаимодействие между ними [3].

Опираясь на выделенную структуру эмоционального благополучия, можно дифференцировать технологии работы в соответствии с каждым компонентом.

Работа над эмоциональным компонентом: снижение тревоги и стабилизация

Цель: снижение уровня тревожности, формирование навыков эмоциональной саморегуляции, создание безопасной среды [20].

Создание безопасной среды — базовая задача. Это достигается через:

- четкий, предсказуемый режим дня (ритуалы, расписание);
- прозрачные, справедливые правила;
- физическую безопасность помещений;
- наличие у ребенка личного пространства (индивидуальные вещи, уголок уединения);
- последовательное, уважительное отношение со стороны всех сотрудников [25, 28, 47].

Телесно-ориентированные методы направлены на снятие мышечного напряжения, связанного с тревогой. Используются дыхательные упражнения, релаксация, сенсорная интеграция (сенсорные комнаты, тактильные игры).

Художественно-творческая деятельность (работа с красками, песком и т.д.) позволяет в безопасной символической форме отреагировать страхи, агрессию, травматические переживания. Как отмечает А.И. Захаров, рисунок и игра дают выход подавленным эмоциям, не прибегая к вербализации, что особенно важно для детей с алекситимией [28, 47].

Игра является ведущим методом для детей дошкольного и младшего школьного возраста. В игре ребенок может «отыграть» травматические сценарии, изменить их исход, обрести чувство контроля. Различают директивную (структурированную) и недирективную (свободную) игровую терапию [4].

Обучение саморегуляции включает тренинги по распознаванию телесных сигналов тревоги, техникам успокоения (глубокое дыхание, счет до десяти, визуализация безопасного места). Для подростков эффективны техники майндфулнес (осознанности).

Диагностическим критерием успешности является снижение показателей тревоги по шкале А. Бека с высокого (16+) до низкого или умеренного уровня.

Работа над когнитивно-оценочным компонентом: повышение субъективного благополучия

Цель: формирование позитивной картины мира, удовлетворенности жизнью, чувства поддержки.

Создание позитивного опыта отношений. Ребенок в центре вступает в длительные, эмоционально теплые, поддерживающие отношения с психологом, социальным педагогом, воспитателями. Важно, чтобы эти отношения были стабильными (закрепление куратора), безоценочными, ориентированными на принятие. Постепенно у ребенка формируется новая модель межличностных отношений, основанная на доверии [41, 46].

Организация ситуаций успеха. Ребенок вовлекается в доступные, интересные для него виды деятельности (кружки, проекты, спортивные секции), где он может пережить чувство компетентности, получить признание сверстников и взрослых. Педагоги намеренно фиксируют внимание на достижениях, используют авансирование доверием, поддерживают инициативу.

Развитие эмоционального интеллекта (Дж. Мэйер, П. Сэловей) включает:

- обучение распознаванию эмоций (по мимике, жестам, интонации);
- расширение эмоционального словаря;

- формирование навыков конструктивного выражения эмоций (я-сообщения);
- развитие эмпатии (чтение книг, обсуждение чувств героев).

Работа с временной перспективой (для подростков). Психолог помогает сформировать позитивные жизненные планы, обозначить ближайшие и отдаленные цели, увидеть ресурсы для их достижения. Используются методы профориентации, экскурсии в учебные заведения, встречи с успешными людьми из числа выпускников.

Семейно-ориентированная работа. Если контакт с кровной семьей возможен и безопасен, проводятся занятия по восстановлению детско-родительских отношений: совместные досуги, родительские тренинги, консультирование по вопросам воспитания. Цель — трансформировать семейную среду из травмирующей в поддерживающую.

Диагностический критерий — повышение уровня субъективного благополучия по соответствующей шкале до средних и высоких показателей [14].

Работа над личностным компонентом: коррекция самооценки и формирование позитивной Я-концепции

Цель: формирование адекватной, устойчивой самооценки, самопринятия, интернального локуса контроля.

Поддерживающее общение — базовая стратегия. Специалисты транслируют ребенку безусловное принятие, отделяют его личность от поступков («ты хороший, но поступок был плохим»). Избегают ярлыков, стигматизирующих обозначений («трудный», «девиант»). Используют активное слушание, вербализацию чувств.

Тренинги уверенности в себе (ассертивности) помогают ребенку научиться отстаивать свои границы, выражать несогласие в конструктивной форме, справляться с критикой. Особенно актуальны для подростков.

Развитие рефлексии через ведение дневников, обсуждение жизненных ситуаций, анализ причинно-следственных связей. Важно помочь ребенку увидеть, что его действия имеют последствия, и он может влиять на свою жизнь (интернальный локус контроля).

Позитивная обратная связь — акцент на сильных сторонах, ресурсах, достижениях. Используется «волшебный стул», «копилка достижений», поощрения. При этом обратная связь должна быть конкретной и искренней.

Коррекция образа «Я» через психологические игры, проективные методики, работу с семейной историей (гениограммы). Для детей, переживших насилие, важно проработать чувство вины, отделить ответственность взрослого от ответственности ребенка.

Включение в значимую деятельность, где ребенок может проявить самостоятельность, ответственность, заботу о других (волонтерство, шефство над младшими, трудовые дела). Это способствует формированию позитивной идентичности и чувства компетентности.

Диагностический критерий — повышение уровня самооценки (по тесту Ладанова) до среднего или высокого, стабилизация самооценки, снижение противоречивости в самоописаниях [33, 42].

Сопровождение детей в ТЖС требует скоординированной работы команды специалистов: психологов, социальных педагогов, воспитателей, педагогов дополнительного образования, юристов, медиков. Взаимодействие строится на принципах:

- Командообразование — регулярные консилиумы, супервизии, обмен информацией (с соблюдением этики конфиденциальности);
- Единая концепция — все специалисты придерживаются единых принципов общения с ребенком (травма-информированность, безусловное принятие);
- Разделение функций — психолог проводит диагностику и коррекцию, социальный педагог работает с семьей и социальным

окружением, воспитатель обеспечивает безопасную среду в режимные моменты, педагог дополнительного образования создает ситуации успеха;

- Преемственность — важна непрерывность сопровождения при переходе ребенка из отделения в отделение, при завершении пребывания в центре.

Особую роль играет работа с семьей. Даже если ребенок временно изолирован от семьи, специалисты поддерживают контакт с родителями (если это безопасно), проводят обучение навыкам позитивного воспитания, помогают в решении социально-бытовых проблем. В случаях, когда возвращение в кровную семью невозможно, центр участвует в подготовке ребенка к устройству в замещающую семью, обеспечивая психологическую подготовку и сопровождение перехода [23].

Для успешного содействия эмоциональному благополучию необходимо создать определенные организационные условия:

- Оптимальная наполняемость групп (не более 8–10 детей) для возможности индивидуального подхода;
- Стабильность кадрового состава (минимизация текучести воспитателей, кураторов);
- Наличие специального оборудования (сенсорные комнаты, материалы для арт-терапии, игровое пространство);
- Методическое обеспечение (адаптированные программы диагностики и коррекции, регулярное повышение квалификации специалистов);
- Сетевое взаимодействие (со школами, поликлиниками, органами опеки, полицией) для комплексного решения проблем ребенка и семьи.

Художественно-творческая деятельность в условиях социального центра семьи и детей выступает не просто как форма организации досуга, а как самостоятельный психолого-педагогический инструмент, обладающий глубоким коррекционным потенциалом. Под художественно-творческой

деятельностью в данном исследовании понимается совокупность видов активности ребенка, связанных с созданием субъективно нового или значимого продукта (рисунка, поделки, композиции, персонажа) с использованием различных материалов (краски, пластилин, песок, природные материалы, бумага).

Основные формы художественно-творческой деятельности, используемые в практике социальных центров, включают: изотерапию (рисование, создание коллажей), пластилинотерапию (лепка из пластилина, теста, глины), песочную терапию (создание композиций в песочнице с использованием миниатюрных фигурок), музыкотерапию, сказкотерапию и др [31].

Механизм воздействия художественно-творческой деятельности на эмоциональное состояние ребенка заключается в следующем. Во-первых, в процессе творчества активизируются правополушарные механизмы переработки информации, что позволяет обойти цензуру сознания и вывести на поверхность подавленные, вытесненные переживания (страхи, обиды, гнев), которые ребенок не может или боится вербализовать. Во-вторых, создаваемый продукт (рисунок, фигурка, песочная композиция) выступает внешней, материализованной опорой для рефлексии: ребенок может посмотреть на свой страх «со стороны», что снижает его интенсивность. В-третьих, художественно-творческая деятельность предоставляет возможность пережить ситуацию успеха, получить признание результата своего труда (даже если сам процесс был эмоционально сложным), что особенно важно для детей с заниженной самооценкой [28].

В рамках нашего исследования основное внимание уделялось пластилинотерапии и песочной терапии как наиболее доступным, экологичным и безопасным методам, не требующим специальных художественных навыков. Работа с пластилином дает богатый тактильный опыт, позволяет «смягчить» внутреннее напряжение через физическое разминание материала. Работа с песком, в свою очередь, создает условия для

символического отреагирования травматического опыта и позволяет ребенку экспериментировать с разными вариантами разрешения ситуации в безопасном, контролируемом пространстве [25].

У детей, поступающих в социальный центр семьи и детей, в силу перенесённых травм (жестокое обращение, пренебрежение, хронический стресс, смена значимых взрослых) наблюдается выраженный дефицит навыков эмоциональной саморегуляции. Этот дефицит проявляется на нескольких уровнях.

На физиологическом уровне у таких детей часто отсутствует умение распознавать ранние телесные сигналы тревоги (учащённое сердцебиение, напряжение в плечах, перехваченное дыхание). Вместо того чтобы заметить эти сигналы и принять меры, ребёнок продолжает находиться в ситуации стресса, что приводит к соматизации тревоги (головные боли, боли в животе, кожные реакции) [39].

На поведенческом уровне дефицит саморегуляции проявляется в виде импульсивных, неконтролируемых реакций: агрессивных вспышек, аутоагрессии, побегов из учреждения, отказов от контакта, либо, напротив, в полной заторможенности, апатии, уходе в себя. Ребёнок не умеет «взять паузу» между стимулом и реакцией [65].

На когнитивном уровне дети в ТЖС демонстрируют так называемое «катастрофизирующее» мышление — склонность преувеличивать угрозу, видеть ситуацию в чёрно-белых тонах, застревать на негативных мыслях.

Они не владеют техниками переключения внимания, оспаривания иррациональных убеждений, временного дистанцирования от проблемы [18].

Важно учитывать, что освоение саморегуляции детьми, пережившими травму, имеет свои сложности. Такие дети часто находятся в состоянии гипервозбуждения или, напротив, диссоциации, когда первые попытки замедлиться, подышать, почувствовать тело вызывают усиление тревоги (так называемая «боязнь расслабления»). Поэтому обучение должно быть максимально постепенным, безоценочным и происходит только после

установления безопасных, доверительных отношений с психологом. Ни одна техника не вводится принудительно; ребёнок всегда имеет право попробовать, отказаться или предложить свой вариант/

Оценка эффективности базируется на динамике диагностических показателей трех компонентов эмоционального благополучия. Помимо количественных методов, используются качественные: наблюдение, анализ продуктов деятельности, экспертные оценки, интервью с детьми и родителями. Важным критерием является также успешность социального функционирования ребенка: возвращение в кровную семью или успешное устройство в замещающую, улучшение успеваемости, прекращение противоправных действий, формирование позитивных жизненных планов [27, 56, 5].

Таким образом, социальный центр семьи и детей обладает необходимыми ресурсами для системного восстановления эмоционального благополучия детей в ТЖС при условии внедрения травма-информированного подхода, комплексного междисциплинарного взаимодействия и адресной работы по каждому из выделенных компонентов.

Реализация описанных выше направлений работы в социальном центре может быть дополнена опорой на педагогические стратегии, предложенные Игнатовой В.В. В общей сложности данный подход включает десять стратегий: активизация, актуализация, гармонизация, интенсификация, обогащение, оптимизация, ориентация, приобщение, проблематизация и рефлексия. Каждая из этих стратегий представляет собой определённый способ организации взаимодействия с ребёнком, направленный на создание условий для его эмоционального и личностного развития.

В рамках нашего исследования целенаправленно применялись три стратегии. Стратегия гармонизации реализуется через снижение тревожности и стабилизацию эмоционального фона с помощью работы с пластилином, песком и дыхательных упражнений.

Стратегия обогащения выражается в насыщении развивающей среды новыми сенсорными и социальными стимулами — различными материалами для лепки и рисования, фигурками для песка, а также включением групповых игр и совместных занятий с родителями.

Стратегия оптимизации обеспечивает выбор наиболее эффективных методов и форм работы для каждого ребёнка с учётом его типа («тревожно-замкнутый», «эмоционально-лабильный» или «адаптивно-ресурсный»), что позволяет выстраивать индивидуальную последовательность занятий и адаптировать программу под актуальное состояние ребёнка.

Выводы по главе 1

1. Эмоциональное благополучие детей является сложным, многомерным феноменом, прошедшим длительный путь эволюции в психолого-педагогической науке — от психоаналитического понимания как отсутствия конфликтов до современного позитивного подхода, акцентирующего ресурсы, удовлетворенность и смысл. В структуре эмоционального благополучия выделяются три взаимосвязанных компонента: эмоциональный (уровень тревоги, стабильность), оценочный (субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью) и личностный (самооценка, самоотношение). Интегральный уровень благополучия может быть высоким (адаптивным), средним (неустойчивым) или низким (дезадаптивным).

2. Дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию (сиротство, семейное неблагополучие, жестокое обращение, пренебрежение), имеют системные нарушения всех трех компонентов: хронически повышенную тревожность, нарушенную привязанность, дефицит субъективного благополучия, искаженную Я-концепцию, неустойчивую и заниженную самооценку, экстернальный локус контроля. Выраженность нарушений зависит от возраста, длительности и тяжести травматического опыта. Учитывая возрастную динамику, необходимо выстраивать дифференцированные программы сопровождения.

3. Социальный центр семьи и детей представляет собой оптимальную среду для содействия эмоциональному благополучию, так как его деятельность строится на принципах комплексности, междисциплинарности, ориентации на семью, создания безопасной и предсказуемой среды. Современные теоретические основы сопровождения включают системный, травма-информированный подход, теорию привязанности и экологическую модель. Технологии работы дифференцируются по компонентам: для снижения тревоги применяются

художественно-творческая деятельность, телесно-ориентированные методы, обучение саморегуляции; для повышения субъективного благополучия — создание ситуаций успеха, развитие эмоционального интеллекта, работа с семьей; для коррекции самооценки — поддерживающее общение, тренинги уверенности, позитивная обратная связь, включение в значимую деятельность.

4. Эффективность содействия восстановлению эмоционального благополучия у детей в ТЖС определяется положительной динамикой диагностических показателей (снижение тревоги, повышение субъективного благополучия, стабилизация самооценки) и успешной социальной адаптацией ребенка (возвращение в семью, успешное обучение, формирование жизненных планов). Теоретически обоснованная компонентная структура эмоционального благополучия создает основу для последующего эмпирического исследования и разработки практической программы содействия в условиях социального центра.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОДЕЙСТВИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

2.1. Организация и методы исследования детей, попавших в трудную жизненную ситуацию

Диагностика была проведена в краевом государственном казенном учреждении социального обслуживания «Краевой центр семьи и детей» на детях, попавших в Центр, находящихся в трудной жизненной ситуации в количестве 20 человек в возрасте от 11 до 13 лет.

Нами была разработана оценочно-критериальная таблица с интегральными уровнями эмоционального благополучия.

Таблица 1 - Оценочно-критериальная таблица

Интегральный уровень эмоционального благополучия	Критерии	Компоненты	Диагностические показатели
ВЫСОКИЙ (Адаптивный, ресурсный)	1. Низкий уровень тревоги: Ребенок способен справляться со стрессом, чувствует относительную безопасность.	Эмоциональный компонент (стабильность, спокойствие)	По шкале А. Бека: 0-9 баллов – отсутствие или минимальная тревога.
	2. Высокое субъективное благополучие: Преобладание позитивного эмоционального	Оценочный компонент (удовлетворенность жизнью)	По шкале Субъективного благополучия: 34-42 балла – высокий уровень субъективного

	фона, удовлетворенность текущей жизнью и поддержкой		благополучия. Ярко выраженное ощущение счастья, удовлетворенности.
	3. Адекватная (высокая/нормальна я) самооценка: Уверенность в своих силах, позитивное самовосприятие, устойчивость к внешним оценкам.	Личностный компонент (самоотношение, самопринятие)	По тесту Ладанова: 50-60 баллов – высокая (адекватная) самооценка. Уверенность, позитивное принятие себя.
СРЕДНИЙ (Неустойчивый, ситуативный)	1. Умеренная тревожность: Тревога возникает в конкретных стрессовых ситуациях, но поддается контролю.	Эмоциональный компонент	По шкале А. Бека: 10-15 баллов – умеренная (ситуативная) тревога.
	2. Среднее субъективное благополучие: Эмоциональный фон нестабилен, есть как позитивные, так и негативные периоды. Удовлетворенность частичная.	Оценочный компонент	По шкале Субъективного благополучия: 23-33 балла – средний уровень СБ. Нейтральное или противоречивое ощущение благополучия.

	<p>3. Неустойчивая (средняя) самооценка: Самооценка зависит от внешних обстоятельств и оценок окружающих. Могут быть колебания между уверенностью и сомнением.</p>	Личностный компонент	По тесту Ладанова: 30-49 баллов - средний (неустойчивый) уровень самооценки.
НИЗКИЙ (Деадаптивный)	<p>1. Высокая/клиническая тревожность: Постоянное чувство напряжения, страха, беспокойства, которые мешают повседневной жизни.</p>	Эмоциональный компонент	По шкале А. Бека: 16 баллов и выше – выраженная (высокая) тревога. 30+ баллов – указывает на крайне высокий, возможно, клинический уровень.
	<p>2. Низкое субъективное благополучие: Преобладание негативных эмоций (тоска, печаль, разочарование). Ощущение неудовлетворенности жизнью и отсутствия</p>	Оценочный компонент	По шкале Субъективного благополучия: 10-22 балла – низкий уровень СБ. Преобладание негативных переживаний.

	поддержки.		
	3. Заниженная самооценка: Неуверенность в себе, чувство собственной неполноценности, гипертрофированная самокритика	Личностный компонент	По тесту Ладанова: 10-29 баллов - низкая самооценка.

Шкала тревоги Бека (BAI) — клиническая тестовая методика, предназначенная для скрининга тревоги и оценки степени её выраженности.

Суть теста в том, что он состоит из 21 вопроса преимущественно о физиологических проявлениях тревоги (учащенном сердцебиении, потоотделении, дрожи, головокружениях и прочих). Также есть вопросы о страхах и нервозности. В каждом вопросе указан отдельный симптом, и нужно оценить, беспокоил ли человека этот симптом в течение последней недели. С интерпретацией результатов можно ознакомиться в приложении А.

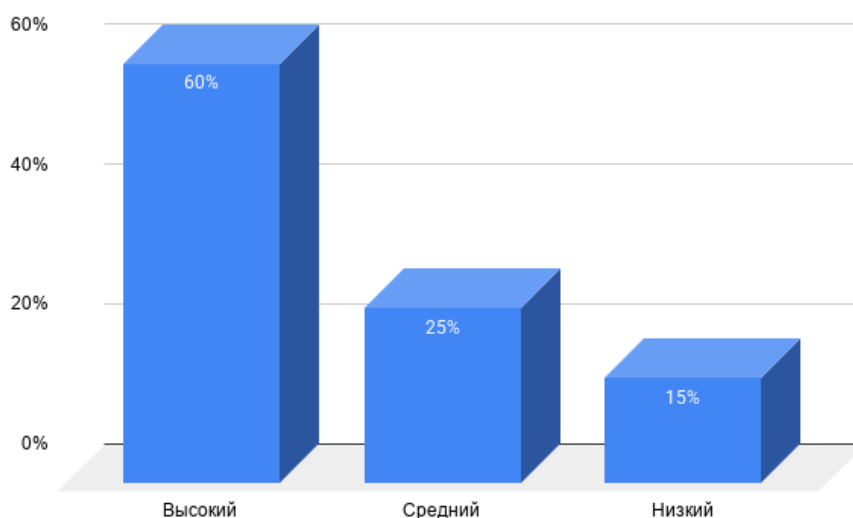


Рисунок 1 - Уровень тревожности детей, попавших в Центр

На данной диаграмме представлены результаты теста, измеряющего уровень тревожности. Из диаграммы видно, что больше половины обследованных детей (60%) имеют высокий уровень тревожности, 25% — средний уровень, и лишь 15% детей демонстрируют низкий уровень тревожности.

Дети с высоким уровнем тревожности (12 человек) проявляли характерные поведенческие и соматические признаки. В ходе диагностических процедур и в повседневном общении у них отмечалась повышенная моторная активность (ёрзание на стуле, перебирание пальцев, накручивание волос), а также привычка грызть ногти или ручки. Многие из них избегали зрительного контакта, отвечали односложно, с заминками, часто переспрашивали «а правильно?». У некоторых наблюдались вегетативные реакции: покраснение лица, потливость ладоней, дрожь в голосе. При выполнении заданий они часто бросали начатое, комментируя: «всё равно не получится».

Дети со средним уровнем тревожности (5 человек) были более спокойны, но в новых или неожиданных ситуациях (например, при смене инструкции) у них заметно возрастало напряжение, появлялись настороженность и неуверенность. Они могли начать задание, но при малейшей трудности обращались за поддержкой.

Дети с низким уровнем тревожности (3 человека) чувствовали себя свободно: сами начинали разговор, легко включались в задания, не боялись ошибиться и спокойно воспринимали замечания

Шкала Субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой)

Методика состоит из 17 пунктов, содержание которых связано с эмоциональным состоянием, социальным поведением и некоторыми физическими симптомами. Пункты делятся на шесть кластеров:

- Напряжённость и чувствительность (пункты 2, 12, 16).

- Признаки, сопровождающие основную психиатрическую симптоматику (пункты 4, 9, 14, 17).
- Изменения настроения (пункты 1, 11).
- Значимость социального окружения (пункты 3, 6, 8).
- Самооценка здоровья (пункты 7, 15).
- Степень удовлетворённости повседневной деятельностью (пункты 5, 10, 13).

Испытуемый должен оценить каждое утверждение по семибальной шкале, где «1» означает «полностью согласен», «7» — «полностью не согласен». Сумма баллов по всем пунктам составляет итоговый балл по тесту.

Шкала оценивает качество эмоциональных переживаний субъекта в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества. Ознакомиться с уровнями можно в приложении Б.

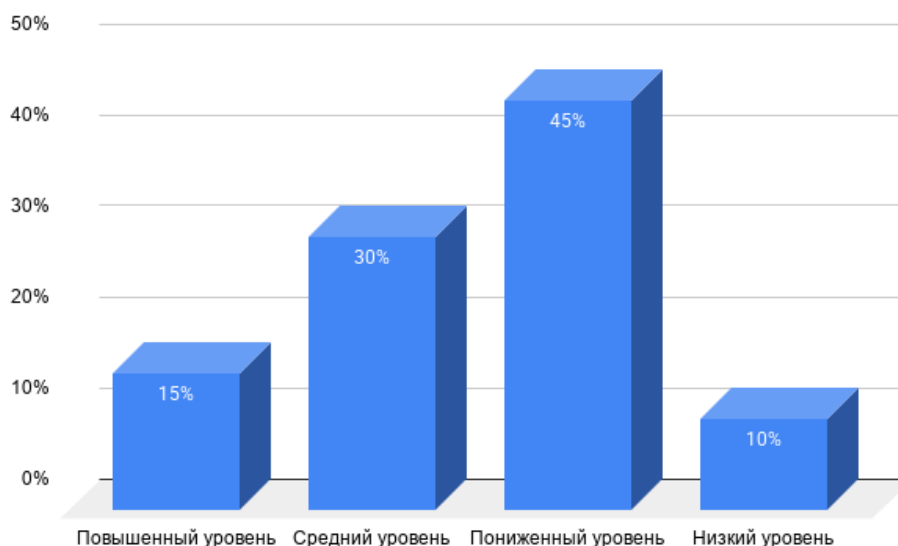


Рисунок 2 - Уровни эмоционального благополучия детей, попавших в Центр

На диаграмме представлены результаты оценки субъективного эмоционального благополучия детей. Наибольшая доля приходится на пониженный уровень (45% человек), средний уровень выявлен у 30% детей,

повышенный уровень — у 15%, низкий (дефицитарный) уровень — у 10% обследованных. Полное (высокое) эмоциональное благополучие не зафиксировано ни у одного ребёнка.

Дети с пониженным и низким уровнями благополучия (11 человек) характеризовались подавленным эмоциональным фоном. Они жаловались на скуку, нежелание что-либо делать, часто говорили, что «всё надоело» или «меня всё равно никто не любит». У таких детей отсутствовала радость от привычных занятий (рисования, игр), они предпочитали сидеть в стороне, иногда отворачивались к стене. В разговоре о будущем отвечали неопределённо («не знаю», «ничего хорошего не будет»), не могли назвать даже ближайших желаний.

Дети со средним уровнем благополучия (6 человек) проявляли неустойчивость настроения: после похвалы могли оживиться и улыбнуться, но при незначительном замечании тут же «тускнели» — опускали плечи, отводили взгляд, замолкали.

Дети с повышенным уровнем благополучия (3 человека) чаще улыбались, охотно шли на контакт, делились своими маленькими радостями (например, что им купили новую ручку или что скоро день рождения). Однако даже у них при углублённой беседе обнаруживалась ситуативная тревожность и неуверенность в стабильности своего положения.

Тест определения уровня самооценки (И. Д. Ладанов)

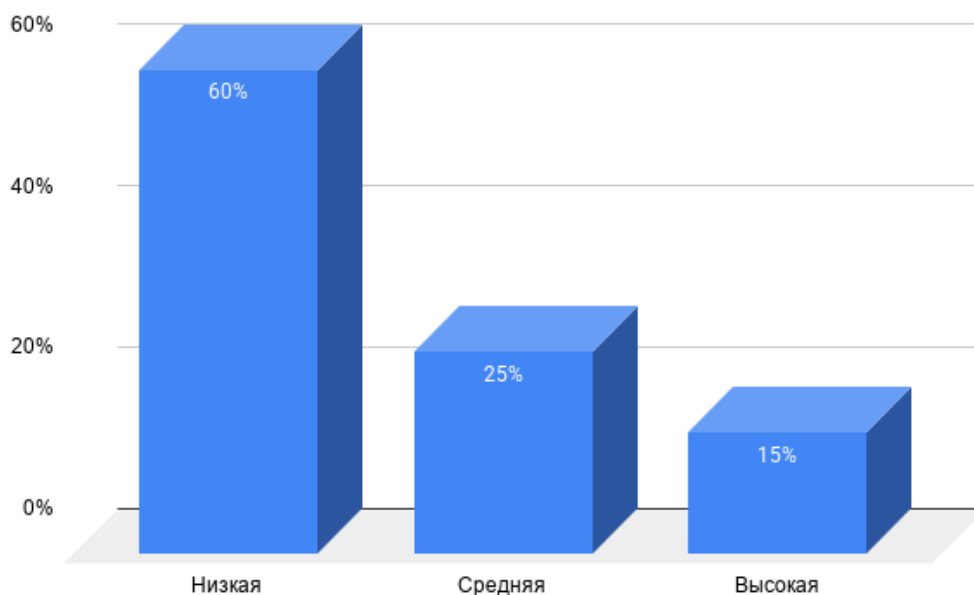


Рисунок 3 - Уровень самооценки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации

В данной диаграмме представлены результаты, которые мы получили при проведении методики, которая изменяет уровень самооценки детей. Самое большое количество ответов дали дети с низкой самооценкой (60% человек). Часто дети с низкой самооценкой имеют постоянные сомнения в себе, чувство неполноценности, зависят от одобрения окружающих, имеют страх осуждения, не умеют отказывать и боятся критики.

Средний уровень самооценки оказался у 25% отвечающих. В этих случаях ребенок уверен только в знакомых ситуациях, периодически зависят от внешней оценки, но с возможностью самоанализа, критика может задевать их, но не выбивает надолго из колеи.

Высокая самооценка оказалась всего у 15% человек. Такие дети уверены в себе и своих силах, умеют говорить «нет», отстаивать границы, адекватно воспринимают критику, устойчивы к неудачам.

Анализ трех компонентов в совокупности позволяет выделить интегральные уровни эмоционального благополучия:

- Низкий (дезадаптивный) уровень — у 9 детей (45%): высокая тревожность сочетается с низким субъективным благополучием и низкой самооценкой. Эти дети нуждаются в интенсивной психолого-педагогической поддержке.
- Средний (неустойчивый) уровень — у 7 детей (35%): показатели варьируются, эмоциональное состояние зависит от внешних обстоятельств, требуется поддерживающая работа.
- Высокий (адаптивный) уровень — у 4 детей (20%): относительное благополучие по всем показателям, однако даже у этих детей наблюдается ситуативная тревожность.

На основе комплексного анализа результатов диагностики (Шкала тревожности (А. Бек), Шкала субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой), Тест самооценки (И.Д. Ладанов) и качественных наблюдений в процессе реализации программы были выделены три устойчивых типа детей, различающихся по структуре и выраженности нарушений эмоционального благополучия. Данная типология позволяет дифференцировать психолого-педагогическое сопровождение и подбирать наиболее эффективные методы работы.

Тип 1. «Тревожно-замкнутый» (дезадаптивный, высокий риск)

Диагностический портрет: высокий уровень тревожности (16+ баллов по шкале А. Бека), низкий или пониженный уровень субъективного благополучия (10–22 балла), низкая самооценка (10–29 баллов по тесту Ладанова).

Распространённость в выборке на констатирующем этапе: 9 человек (45%).

Характерные особенности: хроническое чувство напряжения, страха, ожидание негатива, трудности с вербализацией эмоций, телесные проявления тревоги (дрожь, потливость, напряжение в плечах), избегающее поведение (отказ от активных игр, уход в угол, молчание), низкая самооценка с чувством

вины («я плохой», «я всё порчу»), опора на внешнюю оценку, зависимость от одобрения взрослого [5, 23, 43, 44].

Методы работы: Для установления контакта и создания безопасной среды рекомендуется индивидуальный формат работы (без присутствия других детей), использование техник безусловного принятия и активного слушания, поддержание предсказуемого режима занятий. Важно транслировать ребёнку принятие любого его состояния и результата деятельности.

Для снижения тревожности эффективны работа с пластилином (упражнения «Моё настроение», «Личный оберег»), работа с песком с техниками «заземления», а также простые дыхательные упражнения. Тактильный контакт с пластилином или песком снижает мышечные зажимы, а техники заземления помогают вернуться в состояние «здесь и сейчас», прерывая поток тревожных мыслей.

Для формирования адекватной самооценки рекомендуется ведение «копилки достижений» (визуальное накопление символов успеха), позитивная обратная связь за любую попытку выполнения задания, а также техника отделения личности от поступка («ты хороший, но этот поступок был не очень»).

Тип 2. «Эмоционально-лабильный» (неустойчивый, средний риск)

Диагностический портрет: средний уровень тревожности (10–15 баллов по шкале А. Бека), средний уровень субъективного благополучия (23–33 балла), средняя неустойчивая самооценка (30–49 баллов по тесту Ладанова). Распространённость в выборке на констатирующем этапе: 7 человек (35%).

Характерные особенности: эмоциональный фон нестабилен, настроение зависит от внешних обстоятельств и оценки окружающих. Критика задевает, но не выбивает надолго из колеи, в знакомой среде чувствуют себя уверенно, в новой — тревожатся. Присутствует рефлексия: могут назвать свои чувства, но не всегда умеют с ними справляться.

Способны к командному взаимодействию, но могут «заражаться» тревогой других детей [12, 16, 65].

Методы работы: Для стабилизации эмоционального фона рекомендуется работа с песком (упражнения «Дистанцирование», «Трансформация»), регулярная рефлексия после каждого занятия, а также ведение дневника настроения. Эти методы формируют способность наблюдать за своими эмоциями без слияния с ними.

Для обучения саморегуляции эффективны дыхательные техники (например, «квадратное дыхание»: вдох — задержка — выдох — задержка по 4 счёта), техники переключения внимания («назови 5 предметов, которые ты видишь, 4 — которые можешь потрогать, 3 — которые слышишь»), а также создание «якоря-карты» — визуального образа безопасного места, к которому можно мысленно вернуться в момент тревоги.

Для развития самооценки и уверенности в себе рекомендуются групповые коммуникативные игры («Крокодил», «Кодовые имена», «Командный квест»), а также совместные занятия с родителями («Мой герб», «Сундук с сокровищами», «Мои корни и мои крылья»). Позитивное подкрепление в группе и от значимого взрослого способствует стабилизации самооценки.

Для работы с семьёй рекомендуется проведение совместных занятий (ребёнок + родитель) и консультирование родителей по вопросам поддержки ребёнка в повседневной жизни. Внешняя стабильность семейной среды способствует формированию внутренней стабильности ребёнка.

Тип 3. «Адаптивно-ресурсный» (условно-благополучный, низкий риск)

Диагностический портрет: низкий уровень тревожности (0–9 баллов по шкале А. Бека), повышенный или высокий уровень субъективного благополучия (34–42 балла), адекватная самооценка (50–60 баллов по тесту Ладанова либо средняя стабильная).

Распространённость в выборке на констатирующем этапе: 3 человека (15%). На контрольном этапе зафиксирован рост до 4 человек (20%).

Характерные особенности: эмоциональная устойчивость, способность справляться со стрессом; уверенность в себе, адекватное восприятие критики; способность к рефлексии и осознанной регуляции своего состояния; проявление инициативы и любопытства в новых видах деятельности; способность быть опорой для других детей в группе [7, 9, 77, 80].

Для поддержания и укрепления ресурсного состояния рекомендуется включение детей в шефство над младшими, предоставление позиции «помощника ведущего» на занятиях, а также привлечение к волонтерской деятельности. Чувство компетентности и пользы для других закрепляет позитивную идентичность.

Для развития рефлексии и осознанности эффективны ведение дневника, глубокая рефлексия после занятий (с вопросами «что нового я узнал о себе?», «что у меня получилось лучше всего?»), а также техники майндфулнес (осознанное дыхание, сканирование тела). Это помогает удерживать достигнутый уровень и профилактировать возможные рецидивы.

Для профилактики эмоционального выгорания (дети этого типа склонны брать на себя ответственность за других) рекомендуются индивидуальные беседы с психологом, обучение границам («можно помогать, но не спасать», «ты не обязан решать чужие проблемы»). Важно научить ребёнка распознавать собственное утомление и вовремя обращаться за помощью.

Полученные данные подтверждают необходимость разработки и внедрения комплексной программы содействия эмоциональному благополучию.

2.2. Разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию

По результатам, полученным на диагностическом этапе мы разработали специальную коррекционно-развивающую программу, направленную на содействие уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Цель программы: содействие уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию

Задачи:

- Снизить уровень тревожности детей
- Повысить уровень самооценки у детей
- Обучение детей навыкам саморегуляции
- Повысить уровень субъективного благополучия

Основные принципы программы:

1. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей.
2. Принцип опоры на результаты диагностики.
3. Деятельностный принцип.
4. Принцип сотрудничества.
5. Практикоориентированность.

Сроки реализации: июнь 2025 года – февраль 2026 года. Программа реализовывалась для детей 11-13 лет.

Ожидаемый результат: снижение тревожности, формирование адекватной самооценки, обучение навыкам саморегуляции, повышение субъективного благополучия.

Этапы реализации программы:

1. Организационный: изучение литературы, интернет-ресурсов, проведение диагностических методик:

- Шкала тревоги (А.Бека);
- Шкала Субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой);
- Тест определения уровня самооценки (И. Д. Ладанов).

2. Практический: проведение разработанных мероприятий с детьми 11-13 лет согласно плану;

3. Аналитический: анализ эффективности реализации программы с помощью повторной диагностики.

Программа рассчитана на преимущественно индивидуальную работу с детьми, что обусловлено необходимостью создания безопасного пространства для первичного эмоционального отреагирования у детей с высоким уровнем тревожности и избегающим поведением (тип «тревожно-замкнутый»). Однако в программу намеренно включены групповые занятия, поскольку социализация в малой, поддерживающей группе позволяет ребенку перейти от изоляции к кооперации, получить обратную связь от сверстников и закрепить навыки рефлексии в ситуациях реального взаимодействия, что невозможно достичь только в индивидуальном формате. Групповые занятия в данном контексте выступают как мост между безопасной диадой «ребенок — психолог» и реальной социальной средой, в которую ребенку предстоит вернуться.

Наряду с индивидуальной коррекционно-развивающей работой в программу включены групповые коммуникативные игры («Крокодил», «Кодовые имена», «Командный квест»). Их полезность обусловлена тем, что групповая коммуникация выступает мощным фактором эмоциональной саморегуляции через механизмы социального научения (А. Бандура) и снижения тревожности за счет нормализации эмоциональных реакций в безопасной групповой среде [8, 35].

У детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, часто нарушены доверие к окружающим и способность к кооперации, что усугубляет чувство

изоляции и повышает тревожность. Групповые игры в структуре художественно-творческой деятельности создают условия для невербального и вербального контакта без принуждения, позволяют ребенку получить опыт успешного взаимодействия, что косвенно снижает коммуникативную тревожность и закрепляет навыки саморегуляции, приобретенные в индивидуальной работе.

Предложенная программа не является жёстко структурированным алгоритмом, а представляет собой гибкую систему, допускающую индивидуальную адаптацию под актуальное состояние и динамику каждого ребёнка. Последовательность занятий может варьироваться в зависимости от степени выраженности тревожности, уровня самооценки и готовности ребёнка к контакту. Например, для детей типа «тревожно-замкнутый» с высоким уровнем тревожности и избегающим поведением первыми вводятся индивидуальные занятия с пластилином и песком («Заземление»), направленные на установление безопасного тактильного контакта и снижение мышечных зажимов, и только после стабилизации состояния (снижения тревожности со среднего уровня) в программу включаются элементы групповой коммуникации. В случае детей типа «эмоционально-лабильный», напротив, допустимо начинать с групповых игр для получения опыта позитивной обратной связи, а затем углубляться в индивидуальную коррекционно-развивающую проработку.

Логика выстраивания последовательности занятий подчиняется принципу «от безопасного — к новому, от простого — к сложному». На начальном этапе приоритет отдаётся невербальным, тактильно-ориентированным техникам (работа с пластилином и песком «Заземление»), поскольку они не требуют сложной вербализации и снижают риск вторичной травматизации. На следующем этапе, по мере формирования чувства безопасности, вводятся техники дистанцирования и трансформации («Взгляд с высоты», создание «Моста»), позволяющие ребёнку когнитивно переструктурировать травматический опыт. На завершающем этапе, когда у

ребенка уже сформированы базовые навыки саморегуляции и снижен общий уровень тревоги, в программу включаются групповые коммуникативные игры и совместные занятия с родителем, направленные на перенос полученных навыков в реальную социальную среду и закрепление адекватной самооценки. Такая многоуровневая логика позволяет выстроить индивидуальную траекторию сопровождения, сохраняя при этом общую методологическую рамку программы. Примеры алгоритма работы с детьми можно посмотреть в Приложении В.

Таблица 2 - Краткий план разработанных мероприятий по коррекционно-развивающей программе, направленной на содействие уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию

Название мероприятия	Цель	Форма работы	Ожидаемый результат
Игра «Крокодил»	Развитие коммуникативных навыков, навыков работы в команде	Групповая работа	Снижение коммуникативной тревожности, сплочение группы
Игра «Кодовые имена»	Развитие навыков коммуникации, сотрудничества и доверия	Групповая работа	Формирование умения договариваться и слышать друг друга
Игра «Командный квест»	Сплочение группы, развитие навыков коммуникации, доверия и сотрудничества	Групповая работа	Преодоление барьеров в общении, формирование чувства «мы»
Работа с пластилином «Мое настроение»	Снижение тревожности через творческое самовыражение	Индивидуальная работа	Фиксация актуального эмоционального состояния, снижение мышечных зажимов
Работа с пластилином	Снижение тревожности через создание личного	Индивидуальная	Формирование внутренней опоры

Название мероприятия	Цель	Форма работы	Ожидаемый результат
«Личный оберег»	оберега	работа	
Работа с пластилином «Сказочный мир»	Снижение тревожности через создание сказочного персонажа	Индивидуальная работа	Развитие воображения, отвлечение от травмирующих переживаний
Работа с песком «Заземление»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение техники телесного «заземления» при тревоге
Работа с песком «Дистанцирование»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение техники взгляда на проблему со стороны
Работа с песком «Трансформация»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение алгоритма «проблема → ресурс → решение»
Совместная работа с красками/рисование «Мой герб, и почему я его достоин» (совместно с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная работа	Опыт публичного признания качеств и достижений
Совместная работа с красками/рисование «Мои корни и мои крылья» (совместно с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная работа	Укрепление чувства базовой безопасности и веры в свои возможности
Совместная работа с	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная	Создание материализованного

Название мероприятия	Цель	Форма работы	Ожидаемый результат
красками/рисование «Сундук с сокровищами» (совместно с родителем)		работа	позитивного образа себя

Полные конспекты занятий можно посмотреть в Приложении.

На начальном этапе (первые 2 занятия, «Работа с пластилином») дети демонстрировали скованность и стереотипность действий. Например, мальчик (11 лет) трижды пытался раздавить фигурку, не закончив работу, комментируя: «Все равно ерунда получается». Педагогом-психологом была применена техника безусловного принятия, после чего ребенок закончил оберег.

На занятиях с песком («Дистанцирование») наблюдался мощный аффективный выплеск. Девочка (12 лет) в ходе создания «Ландшафта проблемы» агрессивно закапывала фигурку «мамы» в песок. Однако на этапе «Взгляда с высоты» (трансформация) эмоциональный фон выровнялся: девочка добавила в композицию «сад» и фигурку «ангела-хранителя».

Особенно показательной была совместная работа с родителями («Мой герб»). В начале занятия родители испытывали трудности с вербализацией качеств детей («ну он просто нормальный»). В процессе работы с психологом удалось преодолеть этот барьер: одна из мам назвала дочь «упорной», вспомнив, как та самостоятельно освоила катание на роликах. Ребенок при этом впервые улыбнулся и расправил плечи.

Открытия детей: к седьмому занятию многие участники (8 из 20) стали спонтанно применять метафоры. Ребенок (12 лет) сказал: «Раньше тревога была как комок в горле, а теперь я слепила из нее бабочку, она улетела». Это

качественное свидетельство формирования навыка переноса аффекта в символическую форму и начало эмоциональной саморегуляции.

2.3. Результаты повторной диагностики детей, попавших в трудную жизненную ситуацию

После проведения разработанной коррекционно-развивающей программы, направленной на содействие уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию мы провели повторную диагностику для получения контрольных результатов. Диагностика была проведена на той же группе воспитанников возрастом от 11 до 13 лет в количестве 20 человек в КГКУ СО «Краевой центр семьи и детей».

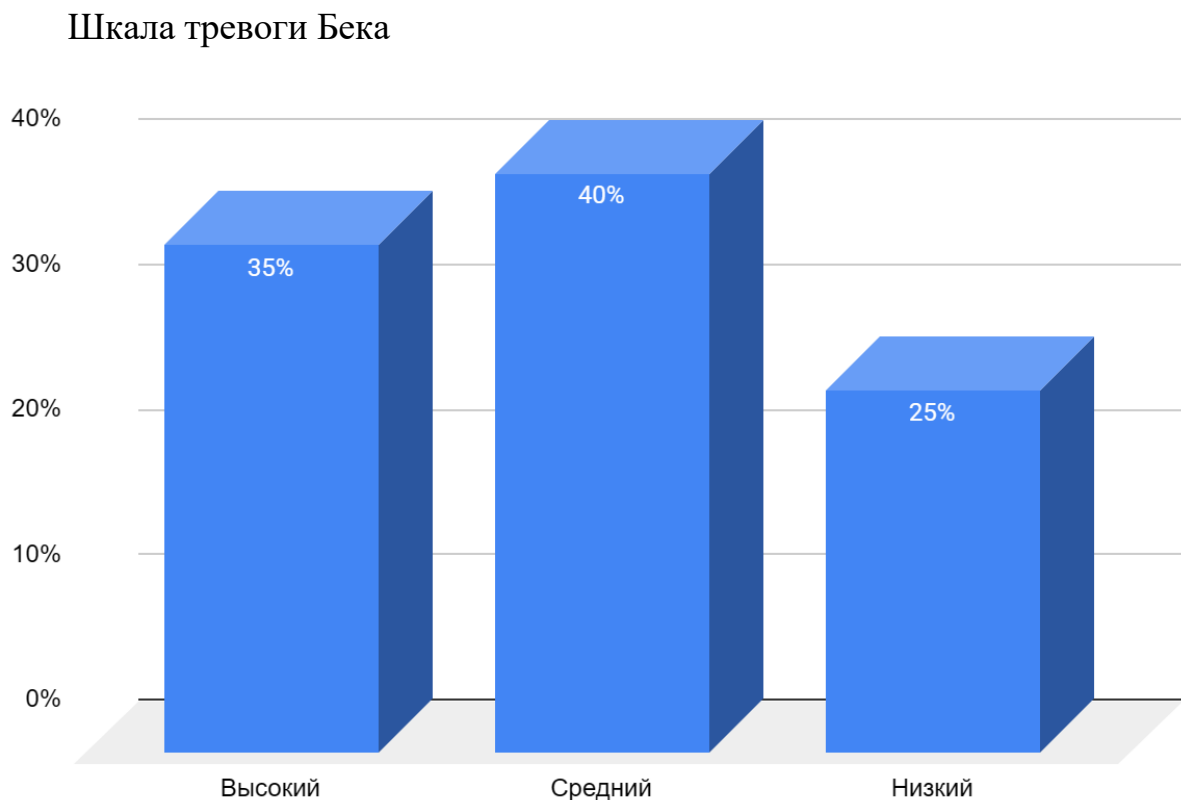


Рисунок 4 - Уровень тревожности детей, попавших в Центр

Анализ динамики уровня тревожности у детей показал выраженную положительную тенденцию, свидетельствующую об улучшении эмоционального состояния группы. Количество детей с высоким уровнем тревожности сократилось на 25% человек — с 60% до 35%, что в абсолютных цифрах составляет снижение с 12 до 7 детей. Параллельно

наблюдался устойчивый рост в зонах психологического благополучия: количество детей со средним уровнем тревожности увеличилось на 15% (с 25% до 40%, то есть с 5 до 8 детей), а количество детей с низким (адаптивным) уровнем тревожности выросло на 10% (с 15% до 25%, то есть с 3 до 5 детей). Такая динамика говорит о том, что дети стали лучше справляться со стрессом: ушла избыточная, дезорганизирующая тревожность, на смену которой пришла базовая уверенность в себе и своих силах. Снижение доли тревожных и рост доли эмоционально стабильных детей указывает на успешную реализацию коррекционно-развивающих мероприятий, формирование безопасной атмосферы в коллективе и, как следствие, повышение психологической устойчивости каждого ребёнка.

Шкала Субъективного благополучия

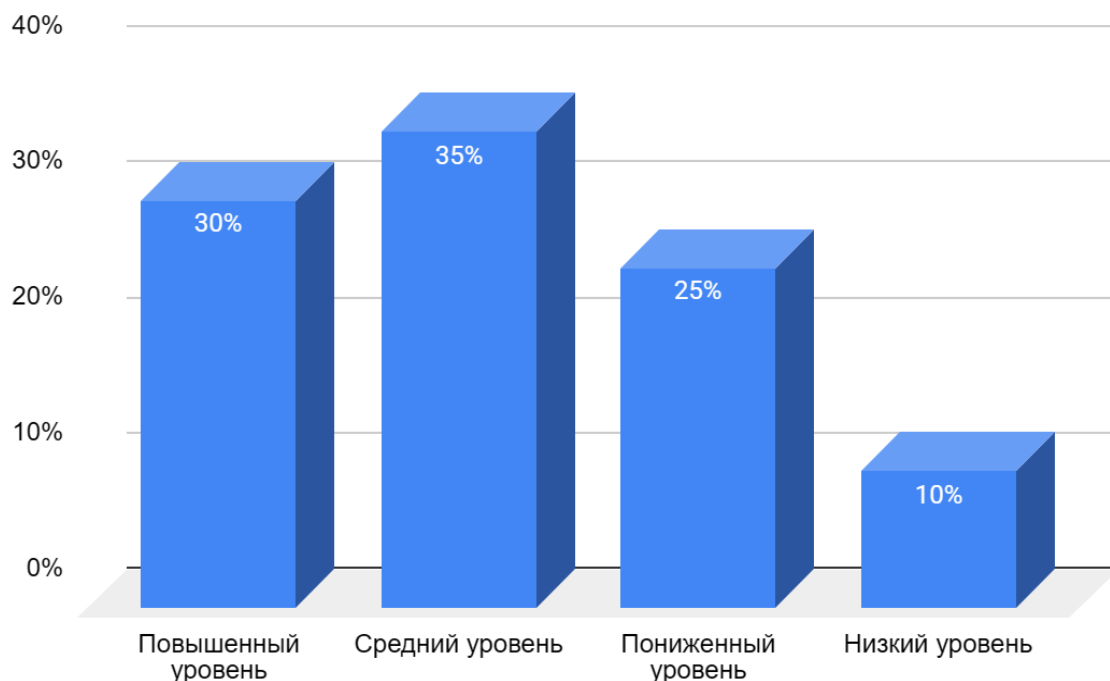


Рисунок 5 - Уровни эмоционального благополучия детей, попавших в Центр

Анализ динамики уровня эмоционального благополучия в группе из 20 детей, находящихся в социальном центре и переживших трудную жизненную ситуацию, показал устойчивую положительную тенденцию. Количество детей с повышенным уровнем эмоционального благополучия увеличилось на

15% (с 15% до 30%): вместо трех таких детей стало шесть. Количество детей со средним уровнем возросло на 5% (с 30% до 35%): с шести до семи человек. Количество детей с пониженным уровнем (выраженная тревожность, недоверие к взрослым, эмоциональная закрытость) сократилось на 20% (с 45% до 25%): вместо девяти детей осталось только пять. Это значит, что дети стали лучше справляться с последствиями пережитого стресса. Ушла избыточная тревожность, появилась базовая уверенность в себе и взрослых вокруг. Если раньше при поступлении в центр ребенок мог часами сидеть в углу, отказываться от еды, бояться громких звуков или не разрешать к себе прикасаться, то теперь он спокойно заходит в столовую, сам просит помощи у воспитателя и участвует в групповых занятиях. Снижение доли детей с пониженным уровнем на 20% и одновременный рост двух других групп показывают, что работа в центре дает результат: дети оттаивают, начинают доверять, их эмоциональное состояние стабилизируется.

Это свидетельствует об эффективности разработанной программы в части восстановления эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Тест определения уровня самооценки (И. Д. Ладанов)

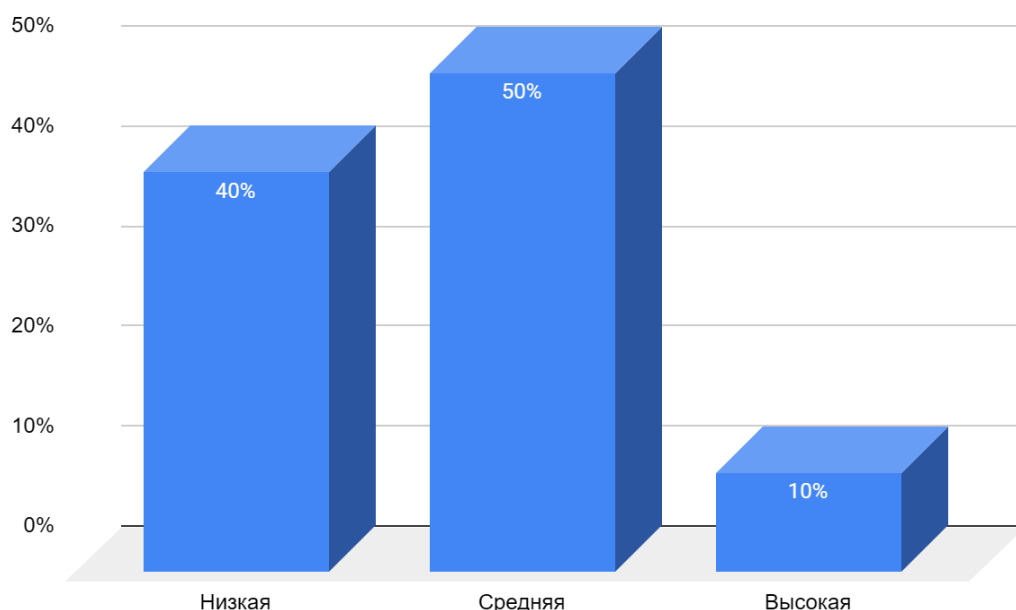


Рисунок 6 - Уровень самооценки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации

Количество детей с низкой самооценкой сократилось на 20% (с 60% до 40%). Количество детей со средней самооценкой увеличилось на 25% (с 25% до 50%). Количество детей с высокой самооценкой уменьшилось на 5% (с 15% до 10%).

Суммарная доля детей с адекватной (средней) и высокой самооценкой (рассматриваемая как благополучный диапазон, хотя высокая может требовать внимания) увеличилась с 40% (8 из 20) до 60% (12 из 20). При этом качественный сдвиг произошел за счет значительного увеличения именно среднего уровня, что свидетельствует о формировании более реалистичного и устойчивого самоотношения у участников программы.

Для проверки статистической значимости различий между результатами диагностики до и после реализации программы использовался Т-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Выбор критерия обусловлен тем, что исследование проведено на одной группе детей

(n=20) в двух временных срезах, а распределение переменных соответствовало нормальному (проверено по критерию Шапиро-Уилка, $p > 0.05$).

Таблица 3 - Статическая обработка данных

Показатель	Среднее (до)	Среднее (после)	t_эмп	t_кр ($p \leq 0.01$)	Значимость
Тревожность (А. Бек)	28.6	17.9	26.68	2.861	$p < 0.01$
Субъективное благополучие	23.45	30.25	19.34	2.861	$p < 0.01$
Самооценка (И.Д. Ладанов)	29.8	38.4	15.27	2.861	$p < 0.01$

Таблица X — Результаты Т-критерия Стьюдента.

Краткая формула расчёта:

$$t = \frac{M_d}{\sigma_d / \sqrt{n}} = \frac{\sigma_d}{n M_d}$$

где M_d — средняя разность между результатами «после» и «до», σ_d — стандартное отклонение разностей, n — объём выборки (20 человек). Развёрнутый расчёт с исходными данными представлен в Приложении.

Во всех случаях $t_{\text{эмп}} > t_{\text{кр}} (p \leq 0.01)$, что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии различий. Таким образом, гипотеза исследования подтверждена на уровне значимости 99% ($p < 0.01$). Полученные положительные изменения не являются случайными и обусловлены реализацией программы художественно-творческой деятельности.

Выводы по главе 2

Во второй главе исследования была представлена экспериментальная работа по содействию эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, с элементами художественно-творческой деятельности. Эксперимент включал три этапа: констатирующий (диагностика исходного уровня эмоционального благополучия), формирующий (реализация разработанной программы) и контрольный (повторная диагностика с целью оценки динамики).

На констатирующем этапе было установлено, что для большинства детей, находящихся в социальном центре семьи и детей, характерны выраженные нарушения компонентов эмоционального благополучия. По результатам диагностики:

- высокий уровень тревожности выявлен у 12 из 20 детей (60%);
- пониженный и низкий уровни интегрального эмоционального благополучия диагностированы у 11 детей (55%)
- низкая самооценка отмечена у 12 детей (60%), что свидетельствует о преобладании дезадаптивных состояний.

Полученные данные подтвердили необходимость разработки и внедрения комплексной программы, направленной на снижение тревожности, повышение субъективного благополучия и формирование адекватной самооценки. В основу программы была положена работа с песком, пластилином и красками, а также техники развития эмоционального интеллекта и позитивного самоотношения, реализуемые в условиях художественно-творческой деятельности.

После реализации программы на контрольном этапе были получены следующие результаты.

Анализ динамики тревожности по шкале А. Бека показал, что количество детей с высоким уровнем тревожности сократилось с 12 до 7

человек, что составляет снижение на 41,7%. При этом количество детей со средним уровнем тревожности увеличилось с 5 до 8 человек, а количество детей с низким уровнем возросло с 3 до 5 человек. Таким образом, 5 детей, ранее находившихся в группе высокой тревожности, перешли на более адаптивные уровни, что свидетельствует о стабилизации их эмоционального состояния.

Что касается динамики интегрального эмоционального благополучия, то доля детей с повышенным (адаптивным) уровнем увеличилась с 3 до 6 человек, что составляет рост на 100%. Количество детей со средним (неустойчивым) уровнем возросло с 6 до 7 человек, а количество детей с пониженным уровнем сократилось с 9 до 5 человек (снижение на 44,4%). Группа детей с низким уровнем эмоционального благополучия осталась неизменной (2 человека), что указывает на необходимость более длительного или углублённого психолого-педагогического сопровождения для данной подгруппы. В целом суммарная доля детей с повышенным и средним уровнями благополучия увеличилась с 45% до 65%, что подтверждает позитивные изменения, произошедшие в результате реализации программы.

Динамика самооценки по методике И.Д. Ладанова также демонстрирует положительные изменения. Количество детей с низкой самооценкой сократилось с 12 до 8 человек (снижение на 33,3%), а количество детей со средней самооценкой увеличилось с 5 до 10 человек (рост на 100%). Количество детей с высокой самооценкой уменьшилось с 3 до 2 человек, что объясняется переходом одного ребёнка из группы неадекватно завышенной самооценки в группу адекватной самооценки. Таким образом, число детей с адекватной (средней) самооценкой удвоилось, что свидетельствует о формировании более реалистичного и устойчивого самоотношения у участников программы.

Таким образом, число детей с адекватной (средней) самооценкой удвоилось, что свидетельствует о формировании более реалистичного и устойчивого самоотношения.

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что разработанная программа содействия эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, реализованная с элементами художественно-творческой деятельности, показала свою эффективность. Положительная динамика зафиксирована по всем трем компонентам эмоционального благополучия:

- снижение уровня тревожности (эмоциональный компонент);
- увеличение доли детей с повышенным и средним уровнями интегрального благополучия (когнитивно-оценочный компонент);
- значительное улучшение показателей самооценки (личностный компонент).

Наиболее выраженные изменения произошли в группах с исходно пониженными и низкими показателями: более 40% детей, имевших высокую тревожность и пониженное эмоциональное благополучие, перешли на более адаптивные уровни. Это подтверждает, что художественно-творческая деятельность, игровые техники и поддерживающее общение, создает безопасную среду для эмоционального отреагирования, развития рефлексии и формирования позитивного самоотношения.

Вместе с тем, наличие стабильной группы детей с низкими показателями (2 человека по уровню тревожности, 2 — по интегральному благополучию, 8 — по самооценке) указывает на необходимость продолжения коррекционной работы, возможно, с применением более индивидуализированных подходов и привлечением дополнительных ресурсов (медицинских, семейных). Это не снижает общей эффективности программы, но определяет направления для дальнейшего совершенствования сопровождения.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что коррекционно-развивающая программа, основанная на использовании художественно-творческой деятельности, способствует содействию эмоциональному

благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в условиях социального центра семьи и детей, получила эмпирическое подтверждение. Полученные результаты могут служить основой для внедрения разработанной программы в практику работы социальных центров.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено решению актуальной научно-практической проблемы — содействию эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в условиях социального центра семьи и детей. Актуальность темы обусловлена устойчивым ростом числа детей, переживающих семейное неблагополучие, жестокое обращение и пренебрежение базовыми потребностями, что приводит к глубоким нарушениям их эмоционально-личностной сферы и требует разработки эффективных, научно обоснованных программ психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования заключалась в разработке и оценке эффективности психолого-педагогических условий содействия эмоциональному благополучию детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в социальном центре семьи и детей. В соответствии с поставленной целью были последовательно решены следующие задачи.

Первая задача — анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования. В ходе теоретического анализа было установлено, что эмоциональное благополучие является интегральной характеристикой, включающей три взаимосвязанных компонента: эмоциональный (уровень тревоги, стабильность), когнитивно-оценочный (субъективное благополучие, удовлетворённость жизнью) и личностный (самооценка, самоотношение). Выделены уровни эмоционального благополучия: высокий (адаптивный), средний (неустойчивый) и низкий (дезадаптивный). Дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, характеризуются системными нарушениями всех трёх компонентов, что требует комплексного сопровождения. Социальный центр семьи и детей обладает необходимыми ресурсами для организации такого сопровождения благодаря созданию безопасной среды, междисциплинарной команде, ориентации на семью и использованию травма-информированного подхода.

Вторая задача — выявление уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. На констатирующем этапе (база исследования — КГКУ СО «Краевой центр семьи и детей») с использованием методик: Шкала тревоги А. Бека, Шкала субъективного благополучия, Тест определения уровня самооценки И.Д. Ладанова, было обследовано 20 детей в возрасте 11–13 лет. Результаты показали преобладание низких и пониженных показателей: высокий уровень тревожности выявлен у 60% детей, пониженный и низкий уровни интегрального эмоционального благополучия — у 55% детей, низкая самооценка — у 60% детей. Кроме того, на основе комплексного анализа диагностических данных были выделены три типа детей: «тревно-замкнутый» (45%), «эмоционально-лабильный» (35%) и «адаптивно-ресурсный» (15%). Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной коррекционной работы.

Третья задача — разработка условий, направленных на содействие восстановлению высокого уровня эмоционального благополучия детей с помощью художественно-творческой деятельности. На основе теоретических положений и результатов диагностики была разработана и реализована программа содействия эмоциональному благополучию, включающая цикл занятий с работой с пластилином, песком, игровой деятельности (групповые коммуникативные игры) и совместных занятий с родителями. Программа была направлена на снижение тревожности, обучение способам эмоциональной саморегуляции, формирование адекватной самооценки и повышение субъективного благополучия.

Четвёртая задача — анализ результативности разработанных условий. На контрольном этапе была проведена повторная диагностика по тем же методикам. Получены следующие результаты. По шкале тревожности А. Бека количество детей с высоким уровнем тревожности сократилось с 12 до 7 человек (снижение на 41,7%), количество детей со средним уровнем увеличилось с 5 до 8 человек, с низким — с 3 до 5 человек. По тесту

самооценки И.Д. Ладанова количество детей с низкой самооценкой сократилось с 12 до 8 человек (снижение на 33,3%), количество детей со средней самооценкой увеличилось с 5 до 10 человек (рост на 100%). По интегральному эмоциональному благополучию доля детей с повышенным (адаптивным) уровнем увеличилась с 15% до 30%, а доля детей с пониженным уровнем сократилась с 45% до 25%. Суммарная доля детей с повышенным и средним уровнями выросла с 45% до 65%. Кроме того, зафиксирована положительная динамика перераспределения детей по типам: доля «тревожно-замкнутых» снизилась с 45% до 10%, а доля «адаптивно-ресурсных» выросла с 15% до 20%.

Для проверки статистической значимости различий был использован Т-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Эмпирические значения критерия по всем трём методикам превысили критические (для тревожности $t_{\text{эмп}} = 26,68 > t_{\text{кр}} = 2,861$, $p < 0,01$), что подтверждает статистическую значимость полученных изменений и позволяет отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии различий.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что содействие эмоциональному благополучию детей попавших в трудную жизненную ситуацию в условиях центра семьи и детей будет эффективным, если реализована коррекционно-развивающая программа с использованием психолого-педагогических стратегий получила эмпирическое подтверждение.

Объект исследования: содействие эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия содействия эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию в условиях центра семьи и детей.

Практическая значимость работы состоит в разработке и апробации комплексной программы психолого-педагогического содействия, основанной на методах художественно-творческой деятельности (работа с пластилином,

песком, красками и другое). Представленные материалы (конспекты занятий, диагностический инструментарий) могут быть непосредственно внедрены в деятельность педагогов-психологов и социальных педагогов учреждений социального обслуживания семьи и детей независимо от региона.

Вместе с тем, результаты исследования показали, что небольшая группа детей (2 человека по тревожности и интегральному благополучию, 8 человек по самооценке) сохранила низкие показатели, что указывает на необходимость дальнейшего совершенствования программ, разработки индивидуальных маршрутов сопровождения, возможно, с привлечением медицинских специалистов и более длительной семейно-ориентированной работы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочной устойчивости полученных результатов, адаптацией программы для разных возрастных групп (дошкольники, младшие школьники), а также с внедрением травма-информированного подхода в деятельность всех специалистов социальных центров.

Таким образом, цель диссертационного исследования достигнута, все поставленные задачи решены, гипотеза подтверждена. Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанные психолого-педагогические условия для широкого применения в практике содействия эмоциональному благополучию детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в условиях социального центра семьи и детей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». — М., 1999.
2. Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». — М., 2013.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. — М. : Академия, 2020. — 496 с.
4. Алексеева Л.С. Социально-психологическая реабилитация детей, пострадавших от насилия в семье / Л.С. Алексеева // Отечественный журнал социальной работы. — 2019. — № 4. — С. 45-52.
5. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2021. — 363 с.
6. Бардышевская, М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. — М. : Когито-Центр, 2020. — 320 с.
7. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход / С.А. Беличева. — М. : Консорциум «Социальное здоровье России», 2021. — 352 с.
8. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. — СПб. : Наука, 2020. — 270 с.
9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
10. Битянова М.Р. Социальная психология / М.Р. Битянова. — М. : Международная педагогическая академия, 2019. — 352 с.
11. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; пер. с англ. — М. : Академический проект, 2020. — 232 с.

12. Брель Е.Ю. Арт-терапевтические технологии в работе с детьми с трудностями эмоционального развития / Е.Ю. Брель // Вестник практической психологии образования. — 2020. — № 2. — С. 34-41.
13. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. — М. : МГУ, 2019. — 240 с.
14. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. — М. : Смысл ; Эксмо, 2005. — 1136 с.
15. Гулина М.А. Субъективное благополучие детей-сирот как критерий эффективности социального сопровождения / М.А. Гулина // Психологическая наука и образование. — 2019. — № 5. — С. 67-75.
16. Денисова О.А. Особенности эмоционально-личностной сферы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации / О.А. Денисова // Специальное образование. — 2020. — № 4. — С. 56-64
17. Джемс У. Психология / У. Джемс ; пер. с англ. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с
18. Динер Э. Счастье. Психология благополучия / Э. Динер ; пер. с англ. — СПб. : Питер, 2019. — 320 с
19. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И.В. Дубровина. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 176 с.
20. Ерохина Е.Л. Песочная терапия как метод эмоциональной регуляции у детей с депривационным синдромом / Е.Л. Ерохина // Российский психологический журнал. — 2021. — № 1. — С. 42-51
21. Запорожец А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. — М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. — 736 с.
22. Захаров А.И. Игровая терапия страхов у детей / А.И. Захаров, М.И. Чистякова. — СПб. : Речь, 2010. — 192 с.
23. Захарова Е.И. Развитие эмоционального интеллекта в детском возрасте / Е.И. Захарова // Вопросы психологии. — 2019. — № 6. — С. 78-86

24. Иванова Н.В. Копинг-стратегии у детей, переживших жестокое обращение / Н.В. Иванова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2020. — № 3. — С. 28-35

25. Каландаров Т.А. Особенности Я-концепции детей, оставшихся без попечения родителей / Т.А. Каландаров // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 3. — С. 32-40

26. Карпова Н.Л. Травма-информированный подход в социальной работе с семьей / Н.Л. Карпова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2021. — № 2. — С. 142-151

27. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М.В. Киселева. — СПб. : Речь, 2020. — 160 с

28. Козловская Г.Ю. Диагностика эмоционального состояния детей в учреждениях социальной защиты / Г.Ю. Козловская // Социальная педагогика. — 2019. — № 4. — С. 23-29.

29. Комплексная реабилитация детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации : методическое пособие / под ред. Л.П. Ткаченко. — М. : ГосНИИ семьи и воспитания, 2012. — 168 с.

30. Копытин А.И. Практикум по арт-терапии / А.И. Копытин. — СПб. : Питер, 2020. — 608 с.

31. Корнилова Т.В. Диагностика и коррекция тревожности у детей в трудной жизненной ситуации / Т.В. Корнилова // Экспериментальная психология. — 2020. — № 3. — С. 45-54

32. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; пер. с англ. — СПб. : Питер, 2022. — 940 с.

33. Красноштанова Н.Н. Художественно-творческая деятельность как фактор психосоциальной реабилитации детей / Н.Н. Красноштанова // Культурно-историческая психология. — 2019. — № 2. — С. 56-63.

34. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2019. — 511 с.

35. Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / под ред. В.С. Мухиной. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
36. Логинова Л.Г. Социально-педагогическое сопровождение детей в центре семьи и детей / Л.Г. Логинова // Социальное обслуживание. — 2021. — № 1. — С. 34-42.
37. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. — М. : МПА, 2020. — 368 с.
38. Медведева Е.Ю. Использование арт-терапевтических методов в работе психолога с детьми в кризисной ситуации / Е.Ю. Медведева // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 5. — С. 112-119.
39. Морозова Л.В. Субъективное благополучие подростков в условиях социального сиротства / Л.В. Морозова // Психологический журнал. — 2019. — № 7. — С. 89-97.
40. Некрасов А.А. Психологические особенности детей, переживших развод родителей / А.А. Некрасов // Семейная психология и семейная терапия. — 2020. — № 2. — С. 45-54.
41. Николаева И.В. Формирование навыков саморегуляции у детей с посттравматическим стрессовым расстройством / И.В. Николаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2021. — № 3. — С. 16-23.
42. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. — М. : Юрайт, 2021. — 460 с.
43. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л.Я. Олиференко. — М. : Академия, 2008. — 256 с.
44. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон. — М. : Генезис, 2006. — 368 с.
45. Полякова Н.В. Типология эмоциональных нарушений у детей, находящихся в социально опасном положении / Н.В. Полякова // Российский психиатрический журнал. — 2019. — № 4. — С. 23-30.

46. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. — СПб. : Питер, 2009. — 192 с.
47. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. — 479 с.
48. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс ; пер. с англ. — М. : Эксмо-Пресс, 2001. — 416 с.
49. Сакович Н.А. Песочная терапия в работе с детьми и подростками / Н.А. Сакович. — М. : Генезис, 2021. — 192 с.
50. Сапогова Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2021. — 460 с.
51. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман ; пер. с англ. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2020. — 368 с.
52. Смирнова Е.О. Диагностика эмоционального благополучия в детско-родительских отношениях / Е.О. Смирнова // Современная зарубежная психология. — 2020. — № 1. — С. 12-20.
53. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия: адаптация и психометрические характеристики / М.В. Соколова // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 78-89.
54. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. — М. : Физкультура и спорт, 1983. — С. 12-24.
55. Степанова М.А. Программы психолого-педагогического сопровождения детей в трудной жизненной ситуации / М.А. Степанова // Социальная работа. — 2021. — № 2. — С. 28-36.
56. Терещенко Е.Ю. Возрастные особенности эмоционального реагирования у детей из неблагополучных семей / Е.Ю. Терещенко // Прикладная психология и психоанализ. — 2019. — № 3. — С. 45-52.
57. Толстых Н.Н. Социальная ситуация развития и возрастные кризисы в жизни детей, оставшихся без попечения родителей / Н.Н. Толстых

// Культурно-историческая психология. — 2015. — Т. 11. — № 3. — С. 121-133.

58. Травма-информированный подход в работе с детьми и семьями : методическое пособие / под общ. ред. Е.В. Жуйковой. — СПб. : СПб ГБУСОН «ЦСПСД», 2019. — 84 с.

59. Ульянова И.В. Самооценка детей группы риска: структура и технологии коррекции / И.В. Ульянова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2020. — № 2. — С. 78-86.

60. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн. — М. : МПСУ, 2020. — 304 с.

61. Филиппова Н.В. Песочная терапия как инструмент эмоциональной стабилизации детей-сирот / Н.В. Филиппова // Клиническая и специальная психология. — 2021. — № 1. — С. 54-63.

62. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд ; пер. с англ. — М. : Педагогика-Пресс, 1993. — 144 с.

63. Хайт М.И. Эмоциональная сфера детей: диагностика и развитие / М.И. Хайт. — М. : Флинта, 2020. — 288 с.

64. Холостова Е.И. Социальная работа : учебник / Е.И. Холостова. — М. : Дашков и К°, 2020. — 612 с.

65. Хромова Т.А. Развитие эмоциональной регуляции у подростков с трудным жизненным опытом / Т.А. Хромова // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2019. — № 4. — С. 88-96.

66. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология / О.В. Хухлаева. — М. : Юрайт, 2022. — 367 с.

67. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот / Л.М. Шипицына. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005. — 628 с.

68. Щеголкова Е.А. Травма-информированный подход в образовательных учреждениях / Е.А. Щеголкова // Педагогика. — 2020. — № 8. — С. 45-53.

69. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — М. : Владос, 2019. — 360 с.
70. Яковлева Л.А. Сравнительный анализ методов арт-терапии в работе с детьми в кризисной ситуации / Л.А. Яковлева // Известия ЮФУ. Педагогические науки. — 2021. — № 3. — С. 98-106.
71. Bowlby J. Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment / J. Bowlby. — New York : Basic Books, 1982. — 401 p.
72. Erikson E.H. Identity and the Life Cycle / E.H. Erikson. — New York : W.W. Norton & Company, 1994. — 192 p.
73. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ / D. Goleman. — New York : Bantam Books, 1995. — 352 p.
74. Ludvigsen R. A Professional's Guide to Working with Vulnerable and Traumatized Children: The Healing Circle / R. Ludvigsen. — London : Routledge, 2024. — 280 p.
75. Maslow A.H. Motivation and Personality / A.H. Maslow. — New York : Harper & Row, 1970. — 369 p.
76. Ryff C.D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69. — No. 4. — P. 719-727.
77. Seligman M.E.P. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment / M.E.P. Seligman. — New York : Free Press, 2002. — 336 p.
78. van der Kolk B.A. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma / B.A. van der Kolk. — New York : Viking, 2014. — 464 p.
79. Winnicott D.W. The Maturation Processes and the Facilitating Environment / D.W. Winnicott. — London : Hogarth Press, 1965. — 295 p.
80. Rutter M. Resilience as a dynamic concept / M. Rutter // Development and Psychopathology. — 2012. — Vol. 24. — No. 2. — P. 335-344.

Интерпретация результатов по методике «Шкала тревоги А. Бека»

Интерпретация результатов:

- Значения от 0 до 9 баллов свидетельствуют об отсутствии тревоги;
- Значения от 10 до 21 балла свидетельствуют о незначительном уровне тревоги;
- Значения от 22 до 35 баллов соответствуют средней выраженности тревоги;
- Значения от 36 до 63 баллов свидетельствуют об очень высокой тревоге.

Уровни эмоционального благополучия по методике «Шкала субъективного благополучия»

Высокий (комфортный) уровень - Ярко выраженное состояние субъективного благополучия. Человек чувствует себя счастливым, довольным жизнью, полон энергии и оптимизма. Преобладают положительные эмоции, высокая устойчивость к стрессу.

Повышенный уровень - Состояние благополучия. Человек в целом удовлетворен жизнью, чаще испытывает положительные эмоции, чем отрицательные. Периодически могут возникать усталость или тревога, но они не носят хронический характер.

Средний (умеренный) уровень - Нормальный, "средний" уровень благополучия. Эмоциональный фон нейтральный или смешанный ("как у всех"). Удовлетворенность жизнью есть, но нет эйфории. Стрессы и усталость случаются, но с ними удается справляться.

Пониженный уровень - Состояние субъективного неблагополучия. Человек чаще испытывает усталость, тревогу, подавленность. Удовлетворенность жизнью низкая, преобладают негативные эмоции. Требуется обратить внимание на ресурсы и источники стресса.

Низкий (дефицитарный) уровень - Выраженное состояние субъективного неблагополучия, возможны признаки депрессии, апатии, эмоционального истощения. Хроническая усталость, чувство безнадежности.

Таблица 4 - Алгоритм работы с детьми типа «Тревожно-замкнутый»

Название мероприятия	Цель	Форма работа	Ожидаемый результат
Работа с пластилином «Личный оберег»	Снижение тревожности через создание личного оберега, который будет символизировать защиту и поддержку	Индивидуальная работа	Формирование внутренней опоры
Работа с пластилином «Мое настроение»	Снижение тревожности через творческое самовыражение	Индивидуальная работа	Фиксация актуального эмоционального состояния, снижение мышечных зажимов
Работа с пластилином «Сказочный мир»	Снижение тревожности через создание сказочного персонажа или мира	Индивидуальная работа	Развитие воображения, отвлечение от травмирующих переживаний
Работа с песком «Заземление»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение техники телесного «заземления» при тревоге
Работа с песком «Трансформация»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение алгоритма «проблема → ресурс → решение»
Работа с песком	Обучение способам	Индивидуальная	Освоение техники

«Дистанцирование»	эмоциональной саморегуляции	работа	взгляда на проблему со стороны
Игра «Крокодил»	Развитие коммуникативных навыков, навыков работы в команде	Групповая работа	Снижение коммуникативной тревожности, сплочение группы
Игра «Кодовые имена»	Развитие навыков коммуникации, сотрудничества и доверия среди участников	Групповая работа	Формирование умения договариваться и слышать друг друга
Игра «Командный квест»	Сплочение группы, развитие навыков коммуникации, доверия и сотрудничества	Групповая работа	Преодоление барьеров в общении, формирование чувства «мы»
Совместная работа с красками/рисование «Мой герб, и почему я его достоин» (совместно с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная работа совместно с родителем	Опыт публичного признания качеств и достижений
Совместная работа с красками/рисование «Мои корни и мои крылья» (совместно с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная работа совместно с родителем	Укрепление чувства базовой безопасности и веры в свои возможности
Совместная работа с красками/рисование «Сундук» с	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная работа совместно с родителем	Создание материализованного позитивного образа

сокровищами: что во мне ценного» (совместно с родителем)			себя
--	--	--	------

Последовательность занятий для детей типа «тревожно-замкнутый» выстроена по принципу «от максимально безопасного и невербального к постепенному включению в коммуникацию». На первом этапе (работа с пластилином «Личный оберег», «Моё настроение») используются тактильные техники, не требующие вербализации и зрительного контакта, что позволяет снизить гиперконтроль и страх оценки. Затем вводятся техники заземления (работа с песком «Заземление», «Сказочный мир»), дающие ребенку конкретные инструменты купирования тревоги. Только после формирования базового чувства безопасности и появления первых признаков саморегуляции ребенок постепенно включается в парное взаимодействие (игра «Крокодил» с психологом, упрощённая арт-терапия «Мой герб»), а затем - в малую группу («Кодовые имена»). Групповые занятия у этого типа добавляются только на завершающих этапах, чтобы избежать травматизации и закрепить полученные навыки в социальной среде без риска отказа от контакта.

Таблица 5 - Алгоритм работы с детьми типа «Эмоционально-лабильный»

Название мероприятия	Цель	Форма работы	Ожидаемый результат
Работа с песком «Мое настроение»	Снижение тревожности через творческое самовыражение	Индивидуальная работа	Фиксация актуального эмоционального состояния, снижение мышечных зажимов

Работа с песком «Заземление»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение техники телесного «заземления» при тревоге
Работа с песком «Дистанцирование»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение техники взгляда на проблему со стороны
Работа с пластилином «Сказочный мир»	Снижение тревожности через создание сказочного персонажа или мира	Индивидуальная работа	Развитие воображения, отвлечение от травмирующих переживаний
Работа с пластилином «Трансформация»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение алгоритма «проблема → ресурс → решение»
Работа с пластилином «Личный оберег»	Снижение тревожности через создание личного оберега, который будет символизировать защиту и поддержку	Индивидуальная работа	Формирование внутренней опоры
Игра «Крокодил»	Развитие коммуникативных навыков, навыков работы в команде	Групповая работа	Снижение коммуникативной тревожности, сплочение группы
Совместная работа с красками/рисование «Мой герб, и почему я его»	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная работа совместно с родителем	Опыт публичного признания качеств и достижений

достоин» (совместно с родителем)			
Игра «Кодовые имена»	Развитие навыков коммуникации, сотрудничества и доверия среди участников	Групповая работа	Формирование умения договариваться и слышать друг друга
Совместная работа с красками/рисование «Сундук с сокровищами: что во мне ценного» (совместно с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная работа совместно с родителем	Создание материализованного позитивного образа себя
Игра «Командный квест»	Сплочение группы, развитие навыков коммуникации, доверия и сотрудничества	Групповая работа	Преодоление барьеров в общении, формирование чувства «мы»
Совместная работа с красками/рисование «Мои корни и мои крылья» (совместно с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Индивидуальная работа совместно с родителем	Укрепление чувства базовой безопасности и веры в свои возможности

Последовательность занятий для детей типа «эмоционально-лабильный» строится вокруг задачи стабилизации эмоционального фона через обучение осознанной регуляции. Начальный этап – работа с пластилином «Моё настроение» и песком «Заземление» - закладывает фундамент: ребёнок учится замечать своё состояние через тактильные

ощущения и связывать его с конкретными формами. Затем вводятся техники дистанцирования и трансформации («Дистанцирование», «Трансформация»), позволяющие ребёнку не сливаться с эмоцией, а наблюдать ее со стороны и изменять сценарий. После освоения базовых инструментов саморегуляции ребенок готов к групповой работе: сначала простые игры на коммуникацию («Крокодил», «Кодовые имена»), затем - занятия с родителем («Мой герб», «Мои корни и мои крылья», «Сундук с сокровищами»), которые стабилизируют самооценку через внешнее одобрение. Завершает последовательность командный квест как интегративное занятие, проверяющее устойчивость навыков саморегуляции в динамичной среде.

Таблица 6 - Алгоритм работа с детьми типа «Адаптивно-ресурсный»

Название	Цель	Форма работы	Ожидаемый результат
Совместная работа с красками/рисование «Мой герб и почему я его достоин» (с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Совместная работа с родителем	Опыт публичного признания качеств и достижений
Совместная работа с красками/рисование «Сундук с сокровищами» (с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Совместная работа с родителем	Создание материализованного позитивного образа себя
Игра «Крокодил»	Развитие коммуникативных навыков, навыков работы в команде	Групповая работа	Сплочение группы, снижение страха перед группой
Игра «Кодовые имена»	Развитие навыков коммуникации, сотрудничества и	Групповая работа	Формирование умения договариваться и

	доверия		слышать друг друга
Совместная работа с красками/рисование «Мои корни и мои крылья» (с родителем)	Формирование адекватной самооценки	Совместная работа с родителем	Укрепление чувства базовой безопасности и веры в свои возможности
Игра «Командный квест»	Развитие навыков коммуникации, доверия и сотрудничества	Групповая работа	Преодоление барьеров в общении, формирование чувства “мы”
Работа с пластилином «Сказочный мир»	Снижение тревожности через творческое самовыражение	Индивидуальная работа	Фиксация актуального эмоционального состояния, снижение мышечных зажимов
Работа с песком «Трансформация»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение алгоритма “проблема - ресурс - решение”
Работа с пластилином «Мое настроение»	Снижение тревожности через творческое самовыражение	Индивидуальная работа	Фиксация актуального эмоционального состояния, снижение мышечных зажимов
Работа с песком «Дистанцирование»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции	Индивидуальная работа	Освоение техники взгляда на проблему со стороны
Работа с песком «Заземление»	Обучение способам эмоциональной	Индивидуальная работа	Освоение техники телесного

	саморегуляции		«заземления» при тревоге
Работа с пластилином «Личный оберег»	Снижение тревожности через создание личного оберега, который будет символизировать защиту и поддержку	Индивидуальная работа	Формирование внутренней опоры

Последовательность занятий для детей типа «адаптивно-ресурсный» ориентирована не на коррекцию дефицитов, а на поддержание и закрепление уже сформированного ресурсного состояния, а также на социализацию и профилактику рецидивов. Приоритет отдаётся групповым и семейным форматам, так как ребёнок уже способен выдерживать коммуникативную нагрузку. Начальный блок - занятия с родителем («Мой герб», «Сундук с сокровищами») - направлен на рефлекссию и публичное признание сильных сторон, что укрепляет позитивную идентичность. Затем следуют групповые игры («Крокодил», «Кодовые имена»), развивающие кооперацию и эмпатию. Завершающий блок - занятия, формирующие временную перспективу и личную ответственность («Мои корни и мои крылья», «Командный квест»), а также индивидуальные упражнения по запросу («Сказочный мир», «Трансформация»), служащие профилактикой эмоционального выгорания. Индивидуальные занятия в этой последовательности не являются основными, а выполняют функцию поддерживающих «якорей», к которым ребёнок может обратиться при первых признаках дестабилизации.

Таблица 7 - Конспекты занятий коррекционно-развивающей программы, направленной на повышение уровня эмоционального благополучия детей, попавших в трудную жизненную ситуацию

Мероприятие	Цель	Содержание
Групповая работа		
Игра «Крокодил»	Развитие коммуникативных навыков, навыков работы в команде	<p>Игроки делятся на две команды. Каждой команде дается возможность выбрать слова или фразы, которые будут загаданы. Эти слова можно записать на бумажках и положить в шляпу или коробку.</p> <p>Один игрок из команды выбирает слово или фразу из собранных записок и начинает изображать его.</p> <p>Игрок может использовать жесты, мимику и движения, но не может говорить или использовать звуки.</p> <p>Остальные члены команды пытаются угадать, что именно изображает их товарищ.</p>
Игра «Кодовые имена»	Развитие навыков коммуникации, сотрудничества и доверия среди участников	<p>1. Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Карты с изображениями (можно использовать картинки животных, предметов, еды и т.д.) 25 карт. – Бумага и ручки для записи очков. – Таймер (по желанию). <p>2. Команды: Разделите детей на две команды по 4-6 человек. Каждая команда выбирает своего «капитана», который будет давать подсказки.</p> <p>3. Игровое поле: Разложите 25 карт в виде сетки 5x5 на столе или на полу.</p> <p>Правила игры:</p>

		<p>1. Цель игры: Каждая команда должна угадать свои «кодовые имена» (карты) быстрее, чем другая команда. У каждой команды есть 6 карт для угадывания (одна из команд может иметь 7, если она начинает первой).</p> <p>2. Подсказки: Капитан команды дает подсказку, состоящую из одного слова и одного числа. Например, «животные 2» означает, что на столе есть два изображения животных.</p> <p>3. Угадывание: После подсказки команда обсуждает и выбирает карту, которую они считают правильной. Если они угадывают карту правильно, она убирается с поля, и команда продолжает угадывать. Если карта неправильная, ход переходит к другой команде.</p> <p>4. Окончание игры: Игра продолжается до тех пор, пока одна из команд не угадает все свои карты или пока не истечет время (например, 15-20 минут).</p> <p>5. Обсуждение: После завершения игры соберите детей в круг и обсудите:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Как они работали вместе? – Какие стратегии были успешными? – Как можно улучшить коммуникацию в команде?
Игра «Командный квест»	Сплочение группы, развитие навыков коммуникации, доверия и сотрудничества	<p>1. Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Конусы или другие предметы для разметки. – Ленты или полоски ткани (для завязывания глаз). – Бумажные карточки с заданиями (по 5-7

		<p>на команду).</p> <p>– Таймер (по желанию).</p> <p>Необходимо разделить детей на 2-3 команды по 2-4 человека.</p> <p>Этап 1: «Слепой проводник»</p> <ol style="list-style-type: none">1. Задача: Один участник из команды завязывает глаза, остальные становятся его проводниками, давая устные указания.2. Цель: Пройти через полосу препятствий (из конусов) и добраться до финиша.3. Время: Установите таймер на 3 минуты. Каждая команда получает одно испытание. <p>Этап 2: «Задание на команду»</p> <ol style="list-style-type: none">1. Задача: Каждая команда получает карточку с заданием, которое они должны выполнить вместе. Примеры заданий:<ul style="list-style-type: none">– Построить фигуру из людей (например, звезду).– Придумать и представить короткий спектакль на заданную тему.– Составить список из 10 вещей, которые они любят делать вместе.2. Цель: Выполнить задание креативно и быстро.3. Время: Установите таймер на 5 минут. <p>Этап 3: «Переправа»</p> <ol style="list-style-type: none">1. Задача: Команды должны пройти через «реку» (обозначенную линию) с помощью «плавсредств» (например, картонных плит или больших листов бумаги), не касаясь земли.2. Цель: Все участники должны пересечь «реку» за минимальное время.3. Время: Каждая команда имеет 3 попытки.
--	--	---

		<p>Этап 4: «Командный слоган»</p> <p>1. Задача: Каждая команда должна придумать слоган или девиз, отражающий их командный дух и ценности.</p> <p>2. Цель: Презентовать свой слоган остальным командам.</p> <p>Обсуждение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Как они работали вместе в каждой игре? • Какие трудности возникали и как они их преодолевали? • Что нового они узнали о своих товарищах по команде? • Как они могут использовать полученные навыки в повседневной жизни?
Индивидуальная работа		
<p>Работа с пластилином «Мое настроение»</p>	<p>Снижение тревожности через творческое самовыражение</p>	<p>1. Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Разноцветный пластилин (различные цвета). – Листы бумаги и маркеры или фломастеры. – Стол для работы. – Музыка для создания расслабляющей атмосферы (по желанию). <p>1. Введение (10 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Краткое объяснение темы занятия: «Сегодня мы будем работать с пластилином, чтобы выразить наши чувства и настроения. Это поможет нам понять себя лучше и снизить тревожность». – Обсуждаем того, что такое настроение и как оно влияет на нас. Вопросы для обсуждения: <p>Как ты себя чувствуешь сегодня?</p> <p>Какие эмоции ты испытываешь чаще всего?</p>

		<p>2. Разминка (5 минут):</p> <ul style="list-style-type: none">– Предлагаем немного поработать с пластилином, просто лепя любые формы. Это поможет расслабиться и настроиться на работу. <p>3. Основная часть (30 минут):</p> <p>Задание 1: «Мое настроение»:</p> <p>Просим создать из пластилина фигурку или объект, который будет символизировать их текущее настроение. Это может быть любое существо, предмет или абстрактная форма. Напоминаем, что нет правильных или неправильных вариантов — важно выражать свои чувства.</p> <p>После завершения работы можно поделиться своим произведением и рассказать о том, какое настроение оно символизирует.</p> <ul style="list-style-type: none">– Задание 2: «Смягчение тревожности»: <p>Просим создать еще одну фигурку, которая будет представлять то, что помогает справляться с тревогой. Это может быть любимое место, человек или занятие.</p> <p>4. Рефлексия (15 минут):</p> <ul style="list-style-type: none">– Просим поделиться своими чувствами после выполнения заданий. Вопросы для обсуждения: <p>Как ты себя чувствуешь сейчас? Что нового ты узнал о своих эмоциях? Как помогла работа с пластилином?</p> <p>5. Заключение (5 минут):</p> <ul style="list-style-type: none">– Подведение итогов занятия, необходимо поблагодарить за открытость и творчество.
--	--	---

		<p>– Предлагаем подумать о том, как можно использовать творчество в повседневной жизни для управления своими эмоциями.</p> <p>– Завершение занятия позитивной нотой: «Помни, твои чувства важны, и ты всегда можешь найти способ их выразить!»</p>
<p>Работа с пластилином «Личный оберег»</p>	<p>Снижение тревожности через создание личного оберега, который будет символизировать защиту и поддержку</p>	<p>1. Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Разноцветный пластилин (различные цвета). – Листы бумаги и маркеры или фломастеры. – Стол для работы. – Музыка для создания расслабляющей атмосферы (по желанию). <p>1. Введение (5 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Приветствие участника. – Объяснение темы занятия: «Сегодня мы создадим личный оберег из пластилина. Этот оберег будет символизировать защиту и поддержку, а также поможет вам справляться с тревожностью». – Краткое обсуждение того, что такое оберег и как он может помочь в трудные моменты. <p>2. Разминка (5 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Предлагаем участнику немного поработать с пластилином, просто лепя любые формы. Это поможет расслабиться и настроиться на работу. <p>3. Основная часть (30 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Создание оберега: <p>Просим подумать о том, что для него значит защита и поддержка. Это может быть животное, символ, предмет или даже</p>

		<p>абстрактная форма.</p> <p>Предлагаем создать из пластилина оберег, который будет отражать его представление о защите. Ребенок может использовать разные цвета и формы, чтобы выразить свои чувства.</p> <p>Во время лепки задаем вопросы, которые помогут углубить процесс:</p> <p>Какой цвет ты выбрал для своего оберега? Почему?</p> <p>Какие эмоции ты хочешь, чтобы твой оберег передавал?</p> <p>Как ты будешь использовать этот оберег в повседневной жизни?</p> <p>4. Рефлексия (15 минут):</p> <ul style="list-style-type: none">– После завершения работы предлагаем участнику поделиться своим оберегом и рассказать о значении каждого элемента.– Задаем вопросы для обсуждения: <p>Как вы себя чувствуете после создания оберега?</p> <p>Что нового вы узнали о своих чувствах и потребностях?</p> <p>Как ваш оберег может помочь вам справляться с тревожностью?</p> <p>5. Заключение (5 минут):</p> <ul style="list-style-type: none">– Подведение итогов занятия, благодарим участника за открытость и творчество.– Как он может использовать свой оберег в повседневной жизни для снижения тревожности (например, держать его рядом, когда он чувствует себя неуверенно).– Завершаем занятие позитивной нотой: «Помните, ваш оберег — это ваша
--	--	---

		поддержка и защита. Вы всегда можете обратиться к нему в трудные моменты».
Работа с пластилином «Сказочный мир»	Снижение тревожности через создание сказочного персонажа или мира.	<p>Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Разноцветный пластилин • Листы бумаги для рисования • Музыка для создания расслабляющей атмосферы (по желанию) <p>Ход занятия:</p> <p>1. Введение (5 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Приветствие ребенка и создание дружелюбной атмосферы. – Объяснение цели занятия: «Сегодня мы создадим своего сказочного персонажа или мир, который поможет нам отвлечься от тревог». <p>2. Обсуждение идей (10 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Просим ребенка подумать о своих любимых сказках или персонажах. Кто они? Каковы их особенности? – Какие элементы могут быть в его сказочном мире (например, леса, замки, волшебные существа). <p>3. Создание персонажа/мира (20 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Предлагаем ребенку создать своего персонажа или элемент сказочного мира из пластилина. – Во время работы задаем вопросы: Какой характер у вашего персонажа? Что он делает в своем мире? Как ты себя чувствуешь, когда создаете этот мир? <p>4. Рефлексия (10 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Просим ребенка рассказать о своем

		<p>персонаже или мире: какие у него особенности и какие приключения он переживает.</p> <p>– Обсуждаем, как создание этого мира помогло ему отвлечься от тревог.</p> <p>5. Заключение (5 минут):</p> <p>– Подводим итоги занятия и благодарим ребенка за участие.</p> <p>– Предлагаем продолжить развивать свой сказочный мир в будущем.</p>
<p>Работа с песком «Заземление»</p>	<p>Обучение способам эмоциональной саморегуляции</p>	<p>Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Цветной песок (разные оттенки) • Картон или деревянная основа • Лопатки и ложки для работы с песком • Музыка для создания расслабляющей атмосферы (по желанию) <p>Ход занятия:</p> <p>1. Введение (5 минут):</p> <p>– Приветствие ребенка и создание комфортной обстановки.</p> <p>– Объяснение цели занятия: «Сегодня мы будем обучаться Технике «заземления» через тактильные ощущения и создание безопасного, стабильного мира».</p> <p>2. Обсуждение эмоций (10 минут):</p> <p>– Просим ребенка рассказать о своих чувствах в последнее время. Какие эмоции он испытывает чаще всего?</p> <p>– Обсуждаем, какие цвета могут ассоциироваться с этими эмоциями. Например, радость может быть желтой или оранжевой, а грусть – синей или серой.</p> <p>3. Основная часть «Создание острова безопасности» (20 минут):</p>

		<p>- Разминка – Предлагаем ребенку медленно погрузить руки в сухой песок, просеять его сквозь пальцы, затем – во влажный.</p> <p>– Во время работы задаем вопросы: Какое состояние больше похоже на тебя сейчас? Сухой, сыпучий или влажный, собранный?</p> <p>-Инструкция-медитация: «Сначала просто выровняй песок, создай основу. Дыши глубоко. Теперь очерти границы острова (пальцем или ракушкой). Наполни его тем, что даёт опору: построй гору (символ устойчивости), выкопай озеро (символ чувств), посади «лес» из веточек, поставь фигурку-хранителя».</p> <p>-Создание «Якоря-карты» (10 мин): Предлагаем сфотографировать остров или сделать его простую схему-рисунок на бумаге.</p> <p>Объяснение: «Это твоя внутренняя карта спокойствия. Когда будет тревожно, закрой глаза, вспомни свой остров, почувствуй в руках песок, вспомни, как дышали, когда его создавали».</p> <p>4. Рефлексия (5 минут):</p> <p>– Просим ребенка рассказать о своей картине: что она означает и как он себя чувствует, когда смотрит на нее.</p> <p>– Обсуждаем, как создание картины помогло ему выразить свои эмоции.</p> <p>5. Заключение (5 минут):</p> <p>– Подводим итоги занятия и благодарите ребенка за творчество.</p> <p>– Предлагаем ему сохранить картину как</p>
--	--	--

		напоминание о своих эмоциях
Работа с песком «Дистанцирование»	Обучение способам эмоциональной саморегуляции .	<p>Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Цветной песок • Небольшие фигурки (например, животные, люди) • Картон или деревянная основа • Музыка для создания расслабляющей атмосферы (по желанию) <p>Ход занятия:</p> <p>1. Введение (5 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Приветствие ребенка и создание дружелюбной атмосферы. – Объяснение цели занятия: «Иногда проблема или чувство кажутся огромными и бесформенными, как песчаная буря. Давай придадим им форму, Сегодня будем учиться технике «вынесения проблемы вовне», чтобы увидеть её целостно и отдельно от себя.». <p>2. «Ландшафт Проблемы / Поле Битвы» (30 мин):</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Создай в песке мир, который отражает твою сложную ситуацию или чувство. Это может быть: <p>Ландшафт: Пустыня одиночества, Заболоченная трясина усталости, Горы преград.</p> <p>Сцена: Фигурки в конфликте, фигурка «Я», окруженная чем-то».</p> <p>Важно: создать именно всю сцену, а не только «монстра». Это учит видеть контекст.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Во время работы задаем вопросы: <p>Какой момент вашей истории вы хотите</p>

		<p>показать?</p> <p>-Техника «Взгляд с высоты» (10 мин): Просим ребенка встать и посмотреть на свою композицию сверху, с расстояния. Ключевой вопрос: «Когда ты смотришь на эту сцену со стороны, что ты замечаешь такого, чего не видел, находясь внутри? Появляются ли новые идеи?» Можно добавить ресурс: «А теперь выбери одну фигурку-помощника (волшебника, животное, ангела, мудреца) и помести её на край подноса. Просто знай, что она есть»</p> <p>4. Рефлексия (5 минут): «Что изменилось, когда ты посмотрел на свою «проблему» сверху, как на карту?»</p> <p>5. Заключение (5 минут): –Подводим итоги занятия и поблагодарите ребенка за творчество. – Предлагаем ему в случае возникновения проблем думать видеть ее «со стороны».</p>
--	--	--

<p>Работа с песком «Трансформация»</p>	<p>Обучение способам эмоциональной саморегуляции.</p>	<p>Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мелкий песок (можно использовать белый или светлый) • Деревянная рамка или поднос • Лопатки и ложки для работы с песком • Музыка для медитации или звуки природы • Листы бумаги и ручки (по желанию) <p>Ход занятия:</p> <p>1. Введение (5 минут):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Приветствие ребенка и создание расслабляющей атмосферы. – Объяснение цели занятия: «Сегодня мы будем учиться технике изменения ситуации через смену сюжета, добавление ресурсов и перестройку мира» <p>«Сегодня мы — волшебники времени и пространства. Мы можем менять ход истории»</p> <p>2. Акт 1 (15 мин): «Создай сцену трудности или конфликта. Как было или есть сейчас».</p> <p>3. Пауза-обсуждение (5 мин): Кратко назови, что это за сцена.</p> <p>4. Акт 2 — Трансформация (15 мин): «А теперь — магия! Ты можешь сделать ТРИ любых изменения в этом мире, чтобы ситуация стала лучше, разрешилась или герой получил силу. Можно: 1) Добавить волшебный предмет, 2) Изменить ландшафт (прорыть реку, построить мост), 3) Ввести новую фигурку-помощника, 4) Переместить фигурки, помилив их».</p> <p>Важно: Изменения делаются физически, руками в песке.</p>
--	---	--

		<p>5.Создание «Моста» (5 мин): Предлагаем провести между «Актом 1» и «Актом 2» настоящую дорогу или мост из камушков. Объяснение: «Этот мост — наша способность пройти путь от проблемы к решению. Ты можешь мысленно пройти по нему в трудную минуту».</p> <p>6.Рефлексия (10 мин): «Какое из трёх изменений было самым важным? Что ты, как создатель, почувствовал, когда изменил мир?»</p> <p>7. Заключение (5 минут):</p> <p>– Подводим итоги занятия и благодарите ребенка за участие.</p> <p>– Напоминаем ему, что он может использовать эту технику медитации в будущем, когда будет чувствовать тревогу.</p>
<p>Совместная работа с красками/рисование «Мой герб, и почему я его достоин» (совместно с родителем)</p>	<p>Формирование адекватной самооценки. Сформировать у ребенка опыт публичного (в безопасном кругу) признания его качеств и достижений через позитивное отражение родителем.</p>	<p>Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Бумага для рисования • Линейка и циркуль • Цветные карандаши или фломастеры • Музыка для медитации или звуки природы <p>Ход занятия:</p> <p>Разминка «Силуэт» (10 мин): Ребенок обводит свою ладонь на листе бумаги. Родитель обводит свою. Затем они соединяют два силуэта на одном большом листе так, как хотят (пальцы касаются, ладони рядом).</p> <p>Основная часть (35 мин):</p>

		<p>Задача ребенка: Внутри контура своей ладони создать личный герб — нарисовать или символически изобразить 3 своих важных качества (например: «упорство» — как горная вершина; «доброта» — как солнце; «любопытность» — как компас).</p> <p>Задача родителя (параллельно): Внутри контура своей ладони нарисовать 3 ситуации или момента, когда они видели эти качества в своем ребенке в реальной жизни. Например, рядом с «горой-упорством» родитель рисует маленькую сценку, как ребенок долго учился кататься на велосипеде.</p> <p>Важно! Родитель не помогает ребенку рисовать его часть и не критикует. Он работает над своей.</p> <p>Ритуал представления (15 мин):</p> <p>Каждая пара представляет ОДИН общий лист. Сначала ребенок называет свои качества-символы.</p> <p>Затем родитель показывает свои рисунки-воспоминания и коротко поясняет: «Я нарисовал вот этот велосипед, потому что помню, как ты... и для меня это пример твоего упорства».</p> <p>Эффект: Ребенок не просто декларирует «я упорный», а получает конкретное доказательство и признание этого факта от самого значимого взрослого.</p> <p>Рефлексия (10 минут)</p> <p>Что было самым тяжелым в выполнении заданий?</p>
--	--	---

		Какие чувства вы ощутили, когда вспоминали те или иные ситуации?
Совместная работа с красками/рисование «Мои корни и мои крылья» (совместно с родителем)	<p>Формирование адекватной самооценки.</p> <p>Укрепить у ребенка чувство базовой безопасности (опоры в семье) и веру в свои возможности (крылья), что является основой здоровой самооценки.</p>	<p>Материалы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Большой лист бумаги или ватман • Цветные карандаши, фломастеры • Вырезки из журналов (по желанию) • Ножницы и клей (если используются вырезки) <p>Ход занятия:</p> <p>Метафорическая разминка (5 мин):</p> <p>Обсуждение в кругу: «Что такое корни для дерева? (Питание, опора). Что такое крылья для птицы? (Свобода, полет)».</p> <p>Совместное рисование (40 мин):</p> <p>На одном вертикальном листе ребенок рисует дерево.</p> <p>Корни: «Ребенок просит родителя помочь и назвать 3 «корневые» черты семьи или рода, которые дают поддержку (например: «в нашей семье умеют шутить даже в трудные времена», «мы всегда поддерживаем друг друга», «у нас любят природу»). Ребенок рисует «корни» и подписывает (или родитель помогает подписать).</p> <p>Ствол: Ребенок рисует сам — это его личность сегодня.</p> <p>Крона (крылья): Ребенок рисует в кроне дерева 3 своих мечты или цели (хочу научиться играть на гитаре, хочу поехать к морю). Родитель рядом на отдельных «облачках» или «листочках» рисует 1-2 реальных шага, которые, как он знает, ребенок уже может сделать для этой цели</p>

		<p>(например: «спросить у учителя музыки», «накопить первые 100 рублей»). Важно: шаги должны быть очень конкретными и посильными.</p> <p>Рефлексия (15 мин):</p> <p>Вопрос к ребенку: «Какая часть рисунка — корни, ствол или крылья — сейчас для тебя самая важная?»</p> <p>Вопрос к родителю: «Что нового вы узнали о мечтах или восприятии семьи вашим ребенком?»</p> <p>Итог: «Корни не держат дерево на месте, они дают ему силу расти. А крылья вырастают тогда, когда есть опора. Опора — это не только семья, но и вера в то, что первые шаги к мечте можно сделать».</p>
--	--	---

Расчет Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок (на примере шкалы тревожности А.Бека)

Таблица 8 - Индивидуальные показатели тревожности детей до и после программы (баллы)

№ участника	Баллы (до)	Баллы (после)	Разность $d =$ (после — до)	d^2
1	34	22	-12	144
2	28	19	-9	81
3	31	20	-11	121
4	26	18	-8	64
5	35	24	-11	121
6	22	15	-7	49
7	29	18	-11	121
8	27	17	-10	100
9	33	21	-12	144
10	30	19	-11	121
11	20	14	-6	36
12	25	16	-9	81
13	32	20	-12	144
14	28	17	-11	121
15	24	15	-9	81
16	31	22	-9	81

№ участника	Баллы (до)	Баллы (после)	Разность d = (после — до)	d ²
17	27	16	-11	121
18	29	18	-11	121
19	23	14	-9	81
20	26	15	-11	121
Сумма	560	358	-199	2033

Расчёт:

1. Средняя разность:

$$M_d = \frac{\sum d}{n} = \frac{-199}{20} = -9.95 \quad M_d = \frac{n \sum d}{n} = \frac{20 \cdot (-199)}{20} = -9.95$$

2. Дисперсия разностей:

$$\sigma_d^2 = \frac{\sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1} = \frac{2033 - 39601}{20-1} = \frac{2033 - 1980.05}{19} = \frac{52.95}{19} \approx 2.79$$

$$\sigma_d^2 = \frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n(n-1)} = \frac{19 \cdot 2033 - 20 \cdot 39601}{19 \cdot 20} = \frac{19 \cdot 2033 - 1980.05}{19} = \frac{1952.95}{19} \approx 2.79$$

3. Стандартное отклонение разностей:

$$\sigma_d = \sqrt{2.79} \approx 1.67 \quad \sigma_d = \sqrt{2.79} \approx 1.67$$

4. Стандартная ошибка средней разности:

$$S_d = \frac{\sigma_d}{\sqrt{n}} = \frac{1.67}{\sqrt{20}} = \frac{1.67}{4.47} \approx 0.373 \quad S_d = \frac{n \sigma_d}{\sqrt{n}} = \frac{20 \cdot 1.67}{\sqrt{20}} = \frac{4.47}{1.67} \approx 0.373$$

5. Эмпирическое значение T-критерия:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{|M_d|}{S_d} = \frac{9.95}{0.373} \approx 26.68 \quad t_{\text{эмп}} = \frac{S_d}{|M_d|} = \frac{0.373}{9.95} \approx 26.68$$

6. Сравнение с критическим значением: При числе степеней свободы $df = n - 1 = 19$ критическое значение $t_{\text{кр}}$ для $p \leq 0.01$ составляет 2.861.

Так как $t_{\text{эмп}} = 26.68 > t_{\text{кр}} = 2.861$, различия являются статистически значимыми на уровне $p < 0.01$.

Аналогичные расчёты, выполненные по Шкале субъективного благополучия и Тесту самооценки И.Д. Ладанова, также показали

превышение эмпирических значений над критическими, что подтверждает общую эффективность программы.