

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 376.685
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-3-80-88

Психолого-педагогические особенности детей, переживших военные действия, и их учет в работе педагога

© 2023 Спиридонова С. Б., Шубина А. С., Карпушова О. А.
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград, Россия; e-mail: sbspir@mail.ru,
shubina-as@yandex.ru, okarpushova@gmail.com

РЕЗЮМЕ: Целью статьи является анализ психолого-педагогических особенностей детей, переживших военные действия, и определение специфики профессиональной деятельности педагога с такими детьми. **Методы.** Анализ и обобщение научных и методических источников, опрос, контент-анализ. **Результат.** Разработаны рекомендации педагогу по взаимодействию с детьми из зон боевых действий с разными вариантами проявлений посттравматического стрессового расстройства. **Вывод.** Работа педагога с детьми, пережившими военные действия, ориентирована на интеграцию детей в образовательный процесс с учетом их психолого-педагогических особенностей, обусловленных посттравматическим стрессовым расстройством.

Ключевые слова: дети, пережившие военные действия, интеграция, посттравматическое стрессовое расстройство, трудная жизненная ситуация.

Формат цитирования: Спиридонова С. Б., Шубина А. С., Карпушова О. А. Психолого-педагогические особенности детей, переживших военные действия, и их учет в работе педагога // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 3. С. 80-88. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-3-80-88

Psychological and Pedagogical Characteristics of Children who Went Through Military Operations and their Consideration in Teacher's Work

Svetlana B. Spiridonova, Olga A. Karpushova, Anna S. Shubina,
Volgograd State Socio-Pedagogical University,
Volgograd, Russia; e-mail: sbspir@mail.ru, shubina-as@yandex.ru,
okarpushova@gmail.com

ABSTRACT. The aim of the article is to analyze the psychological and pedagogical characteristics of children who went through military operations, and to determine the distinguishing features of the professional activity of a teacher with such children. **Methods.** Analysis and synthesis of scientific and methodological sources, survey, content analysis. **Result.** Recommendations have been developed for teachers to interact with children from war zones with different manifestations of post-traumatic stress disorder. **Conclusion.** The teacher's work with children who faced military operations is focused on the children integration into the educational process, taking into account their psychological and pedagogical characteristics caused by post-traumatic stress disorder.

Keywords: children went through military operations, post-traumatic stress disorder, difficult life situations.

For citation: Spiridonova S. B., Shubina A. S., Karpushova O. A. Psychological and Pedagogical Characteristics of Children who Went Through Military Operations and their Consideration in Teacher's Work. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 3. Pp. 80-88. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-3-80-88 (in Russian)

Введение

В связи с распространением локальных военных конфликтов, в том числе, военных действий, разворачивающихся на территориях новых субъектов РФ, и связанных с ними ситуаций вынужденной миграции семей с детьми, возрастает необходимость в сопровождении таких семей и детей на этапе адаптации к новым условиям жизни. В таких ситуациях одной из ключевых задач становится интеграция ребенка в новую образовательную организацию, которая часто бывает осложнена психолого-педагогическими особенностями детей, переживших военные действия.

Дети, пережившие военные действия, имеют проблемы психологического характера (посттравматическое стрессовое расстройство и связанные с ним раздражительность, агрессивность, астенические состояния), социального характера (статус сироты, трудности во взаимодействии с педагогами и сверстниками в новых условиях) и педагогического характера (сложности в освоении образовательной программы).

Решение задач интеграции ребенка, пережившего военные действия, в социум и его адаптации к новым условиям жизни, распределено между многими организациями, но ключевая роль в этих процессах должна отводиться школе. Организации системы здравоохранения и социальной защиты населения оказывают ребенку экстренную помощь, как бы подхватывая его и членов его семьи в самый острый момент переживания трудной жизненной ситуации. Однако такая помощь не может быть долговременной: ребенку важно интегрироваться в мирную жизнь, начинать выполнять повседневные задачи – именно в этом особенно значима роль школы и учителя. При этом основным условием эффективной работы образовательной организации с семьями детей, переживших военные действия, является готовность педагога к сопровождению ребенка и содействию ему в освоении образовательных программ. В школьной практике педагоги работают с подобными случаями, чаще всего, опираясь на собственный

жизненный опыт, фрагментарные представления, в отдельных случаях на знания, полученные на курсах повышения квалификации, нередко переадресуют решение этой проблемы психологам.

Анализ существующих на сегодняшний день исследований по оказанию помощи детям, находящимся в военных условиях или вернувшимся из зон боевых действий, показывает, что они посвящены проблемам изучения состояний детей в экстремальных ситуациях, содержанию психологической коррекции таких состояний, трудностям адаптации детей в образовательных организациях [2; 3; 5-7; 9]. При этом исследований, освещающих содержание и формы работы педагога с детьми, пережившими военные действия, недостаточно.

Многочисленные разработанные рекомендации, связанные с работой с семьями и детьми из зон боевых действий, действительно ориентированы в основном на психологов: только эти специалисты могут реализовать описанные в этих рекомендациях психодиагностические и реабилитационные мероприятия. Однако педагог не только не должен исключаться из системы помощи ребенку, вернувшемуся из зон военных действий, но должен играть в этой системе ключевую роль, ежедневно взаимодействуя с ребенком и демонстрируя ему ценности и ориентиры мирной обычной жизни.

Для того чтобы педагог мог оказывать ребенку действенное сопровождение в образовательной ситуации, ему необходимо понимать, чем характеризуется состояние ребенка, пережившего травмирующие военные события, по каким признакам педагог может распознать такое состояние у ребенка; каким образом должен реагировать педагог на ситуации, в которых ребенок проявляет разные последствия пережитой психологической травмы.

Целью исследования является анализ психолого-педагогических особенностей детей, переживших военные действия, и определение специфики профессиональной деятельности педагога с такими детьми.

Материал и методы

Дальнейшее описание симптомов, которые проявляются у детей, переживших военные действия, в образовательном процессе, а также рекомендации по действиям педагогов основаны как на анализе имеющихся исследований, так и на результатах проведенного нами опроса педагогов, имеющих опыт работы с такой категорией детей.

В опросе приняли участие 55 педагогов из трех регионов РФ: Донецкой народной республики, Волгоградской и Ростовской областей. Опросник включал открытые вопросы, направленные на выявление типичных трудностей детей, переживших военные действия, симптомов их проявления в образовательной ситуации, специфики взаимодействия педагогов с такими детьми и их родителями. Опрос проводился дистанционно с применением сервиса Яндекс Форма. Полученные ответы подвергнуты количественному и качественному анализу с целью выявления тенденций в определении педагогами проблемных зон работы с детьми, вернувшимися из зон боевых действий, и обобщения накопленного опыта работы с детьми в образовательных организациях РФ.

Результаты исследования и их обсуждение

По наблюдениям педагогов, у значительной части детей, переживших военные действия, но уже находящихся в безопасной обстановке, имеются те или иные эмоциональные и поведенческие негативные проявления, например, страх в ответ на звуки, которые ассоциируются у них с войной, опасностью. Педагоги наблюдают у детей агрессивные, обвинительные реакции в сторону одноклассников, учителей, школы в целом, страны. Некоторые дети – чувствительны и обидчивы, остро реагируют на любые замечания. Имеют место также коммуникативные трудности, уход от разных видов активности в школе.

Причиной этих проявлений является пережитое ребенком сильное эмоциональное потрясение, в связи с чем он как бы продолжает быть вовлеченным в трудную жизненную ситуацию.

В результате пережитых ребенком потрясений на фоне уже благополучной жизни, в том числе, в новой школе, у него могут проявляться симптомы, которые специалисты объединяют термином «по-

стратравматическое стрессовое расстройство» (ПТСР), представляющее собой отсроченное последствие войны.

Обобщая подходы разных специалистов в области изучения ПТСР, отметим, что такое расстройство может возникнуть в результате как повторяющегося регулярно сверхсильного травмирующего воздействия на психику, так даже и однократного. В результате этого и формируется целый комплекс симптомов нарушения психической деятельности, со многими из которых может столкнуться учитель в школьных ситуациях [1; 4; 8].

Рассмотрим подробнее те признаки ПТСР ребенка, с которыми может столкнуться учитель, и которые ему важно учитывать в своей деятельности. Анализ исследований позволяет выделить четыре группы таких признаков:

1. Навязчивые воспоминания о пережитой трудной жизненной ситуации военных действий;
2. Желание ребенка забыть о катастрофе, словно ее не было в его прошлом;
3. Повышенная склонность к сильным эмоциональным реакциям;
4. Проявления нарушенной социальной адаптации.

Первая группа признаков связана с навязчивыми воспоминаниями ребенка о пережитых событиях. Это может проявляться, в том числе, в ночных кошмарах, из-за которых ребенок не высыпается, регулярно выглядит утомленным, испытывает проблемы с концентрацией внимания в школе. У ребенка могут проявляться признаки «флеш-бэк» синдрома, при котором его одолевают непроизвольные очень яркие воспоминания о пережитых страшных событиях. Спровоцировать такие воспоминания могут громкие звуки и появление любых других ощущений, которые вызывают у ребенка ассоциации с военными действиями.

Вследствие подобных воспоминаний педагог может замечать у ребенка признаки ужаса, тревоги (например, оцепенение, дрожь), а также симптомы реакций нервной системы (усиленное сердцебиение, холодный пот и т. д.).

В качестве примера проявлений у детей, прибывших из зон военных действий, навязчивых воспоминаний о пережитых событиях, приведем отрывок из интервью с учителем школы Волгоградской области,

в классе которой обучается девочка из Харьковской области. Неподалеку от школы, где сейчас учится девочка, есть аэродром, откуда регулярно взлетают самолеты. Учитель отмечает, что несмотря на взрослый возраст девочки (она в 10 классе), у нее выражены реакции страха на эти звуки. «В этот момент она словно цепенеет», – говорит учительница. «В ее глазах страх, сама она напряжена». Наблюдаемые учителем признаки в поведении девочки указывают на то, что громкий звук провоцирует навязчивое воспоминание о военных действиях.

Вторая группа признаков ПТСР у ребенка, пережившего военные действия, связана с подсознательным желанием забыть о случившемся, вычеркнуть его из своей памяти. Ребенок может избегать разговоров о ситуации военных действий, в том числе, он может отстраняться от любых новостей (как в сети интернет, так и по телевидению), связанных с описанием ситуации военных действий на территории Украины и новых регионов РФ. Педагогу важно помнить, что нельзя быть навязчивым в своем желании провести с ребенком беседу о случившемся. Стоит уделять больше внимания обсуждению жизни «здесь и сейчас» и ближайших перспектив в новой школе.

Обратимся снова к примеру из реального педагогического опыта. Учитель, описывая особенности своего взаимодействия с девочкой, прибывшей из Херсона, указывает на то, что она немного говорит о прошлой жизни, не обсуждает свои переживания, пытается как бы уйти от этого разговора: говорит общими фразами, отпущивается. Все это указывает на желание девочки на данном этапе как бы вычеркнуть из памяти военные события.

Пережитая ребенком трудная жизненная ситуация накладывает отпечаток на реактивность его центральной нервной системы. Педагог может замечать у ребенка повышенную раздражительность по отношению к одноклассникам и учителям, которая может доходить до открытых вспышек агрессии. Эти вспышки агрессии могут быть как направленными, например, на конкретного одноклассника или учителя, так и не направленными ни на кого конкретно. Ребенок может выражать открытое сопротивление необходимости учиться в новой школе.

В интервью один из педагогов описал ситуацию, в которой на уроке физкультуры одна команда проиграла другой, и мальчик, прибывший из зоны военных действий, как раз оказался участником проигравшей команды. Его реакция указывает на повышенную стрессовую активность: мальчик был сильно расстроен, обвинял одноклассника, проявлял признаки агрессии (хотел ударить), а потом – плакал и бросал свои вещи на пол.

Нарушение социальной адаптации ребенка также может быть проявлением ПТСР. У ребенка может наблюдаться потеря интереса ко всему, что интересовало его раньше. Он забрасывает любимые занятия, не пытается поддерживать прежние социальные контакты. В новой школе ребенок может держаться очень отстраненно, не поддерживать никаких эмоциональных контактов вплоть до полного отчуждения, что может настраивать против него остальных детей в классе. Поэтому учителю очень важно наблюдать за развитием ситуации и разъяснять ученикам класса причину состояния вновь прибывшего ребенка, важность поддержки его на новом месте учебы.

Нарушения социальной адаптации у ребенка проявляются и в отсутствии планов на длительную перспективу. Он не знает, чего хочет, к чему стремится, планирование кажется для него потерявшим всякий смысл.

Обратимся к примеру из педагогического опыта. Учитель, описывая поведение девочки, прибывшей из зоны военных действий, говорит о том, что она избегает общения с одноклассниками, старается остаться одна в классе, мало разговаривает. Этот пример указывает на то, что на данном этапе социальная адаптация девочки нарушена.

Педагогу важно уметь распознавать у ребенка описанные выше проявления ПТСР и учитывать их в своей деятельности, в том числе, правильно реагируя на педагогические ситуации, вызванные стрессовыми переживаниями ребенка.

Типы реакции детей на психотравмирующую ситуацию бывают различными, и формы необходимой им поддержки со стороны педагога тоже будут различаться.

Исследователи выделяют различные типы реакций детей на психотравмирующие ситуации [2; 9]. Из них мы выделили

и обобщили четыре типа, признаки которых может распознать педагог в школьных ситуациях и о которых рассказывали учителя, имеющие опыт работы с детьми, вернувшимися из зон боевых действий: это истероидная, агрессивная, апатичная реакция и реакция страха.

Первой возможной формой реагирования ребенка является истероидная реакция или истерика. Это активная поведенческая реакция, при которой ребенок выражает свои эмоции в явной, очень интенсивной форме. Реакция истерики поддерживается и продолжается только в присутствии «зрителей», в ином случае она становится бессмысленной.

Если педагог распознал у ребенка признаки истерики, необходимо удалить из помещения зрителей (если это возможно) и замкнуть внимание ребенка на себя, внимательно выслушать ребенка, показывая ему свою поддержку. При этом важно сократить свою вербальную активность, говорить короткими простыми фразами, обращаясь к ребенку по имени, спокойно описать то, что происходит, констатируя чувства, состояние ребенка, выразить уверенность, что постепенно ситуация изменится в лучшую сторону (ребенок в таком состоянии может не вполне воспринимать смысл сказанного: важен спокойный голос, размеренная негромкая небыстрая речь).

Рассмотрим конкретную ситуацию работы педагога. *Девочка в ответ на обычную просьбу педагога выполнить задание, начинает громко рыдать, быстро и сбивчиво говорить: «Не понимаю ничего, как это делать... Что вы от меня хотите... Отстаньте от меня все...». Она отталкивает от себя тетрадь и другие учебные принадлежности, которые падают с парты.*

Судя по описанию этой ситуации, педагог имеет дело с реакцией истероидного типа, так как наблюдаются ряд ее признаков: громкие рыдания, быстрая, эмоциональная речь, повышенная двигательная активность (девочка сталкивает вещи с парты).

Приведем вариант действий, которые мог бы осуществить учитель в такой ситуации. Так как это была ситуация на уроке, у учителя не было возможности удалить из класса зрителей – остальных детей. Педагог подошел к ребенку достаточно близко, чтобы максимально закрыть ее собой от других детей, сосредоточил свое вни-

мание только на ней, и уверенно, но негромко произнес: «Настя, тебе пока непонятно это задание. Со временем ты обязательно разберешься». После чего учитель берет девочку за руку, усаживает ее за парту, предлагает стакан воды.

Другой вариант реагирования ребенка на психотравмирующую ситуацию – это агрессивная реакция или гнев. Ситуация военных действий и дальнейшей вынужденной миграции внезапно и существенно нарушает привычный уклад жизни ребенка, поэтому злость, гнев и раздражение – естественные реакции в этой ситуации.

Как и реакция истерики, агрессивная реакция также активна и энергозатратна. Ребенок может высказывать слова угрозы, открыто протестовать или совершать какие-то агрессивные действия, например, портить вещи, бить окружающих и пр.

Если педагог распознал у ребенка признаки агрессивной реакции, необходимо обратиться к ребенку по имени, задать ему простые вопросы, которые помогли бы осознать свои потребности (Например: «Как ты думаешь, что будет лучше сейчас сделать: это или вот это...»). При этом стоит разговаривать с ребенком спокойно, негромко, в умеренном темпе, не пытаться переспорить ребенка или переубедить его. Важно помочь ребенку высказать свои чувства, осознать их, обозначить словом (например, «Я вижу, ты сейчас очень сильно злишься...»), выразить свою поддержку ребенку, показать, что как учитель лично, так и школа, и страна в целом желают ему благополучия (например, «Нам хотелось бы, чтобы ты чувствовал себя в безопасности»). Необходимо также коротко и четко выразить неодобрение, запрет действия, которое совершает ребенок (например, «Я требую, чтобы ты прекратил грубо выражаться в отношении своих одноклассников»).

Рассмотрим ситуацию из педагогического опыта. *Реагируя на ситуацию неудовлетворительной отметки, ребенок, приехавший из зон военных действий, вырвал лист из тетради и смял его.* В этом случае педагог имеет дело с признаками агрессивной реакции. Мальчик совершает пусть и немасштабное, но разрушительное действие: уничтожает поставленную отметку и портит тетрадь.

Приведем вариант действий, которые мог бы осуществить учитель в такой ситу-

ации. Учитель обратился к мальчику по имени спокойным тоном со следующими словами: «Роман, ты сейчас злишься из-за плохой отметки. Давай после уроков ты расскажешь мне, чем тебе не понравился этот текст. А я постараюсь тебе помочь разобраться с допущенными ошибками. Рвать тетради нельзя. Тебе нужно будет склеить эту или завести новую».

Мы видим, что учитель описал чувства ребенка («...ты сейчас злишься из-за плохой отметки») и задал ему вопрос о том, чем же ему не понравился текст. Но при этом предложил ответить на него отсрочено, в индивидуальной беседе. Педагог поддержал ребенка, пообещал ему помочь разобраться с ошибками. Но при этом учитель сохраняет систему требований, общую для всех детей – указывает на то, что рвать тетрадь нельзя, и что придется починить ее или заменить. Именно сохранение единой системы требований и правил является залогом «нормальности» жизни.

Еще одним вариантом реагирования детей на психотравмирующую ситуацию военных действий является апатия.

Апатия проявляется в снижении всех видов активности ребенка. Ребенок выглядит рассеянным, его реакции могут быть замедленными, речь нечеткой. Он ограничивает свои социальные контакты, демонстрирует нежелание общаться и отвергает предлагаемые ему виды деятельности.

Если педагог распознал у ребенка признаки апатичной реакции, необходимо обеспечить ребенку те условия, в которых он в комфортном для него режиме мог бы осознать произошедшее, обсудить с родителями дозирование учебной нагрузки и падающее вхождение ребенка в учебные ситуации. Если ребенок апатичен, учителю не стоит стыдить его за пассивность, призывать собраться. Педагог может предложить ребенку постепенно включаться в те виды деятельности, в которых он успешен: это могут быть как учебные задания, так и внеучебные виды активности.

Рассмотрим в качестве примера отрывок из описания педагогической ситуации. *Учитель, характеризуя ребенка, прибывшего из зоны военных действий, постоянно повторяет слово «нежелание». Ребенок не хочет веселиться с детьми, участвовать в школьной жизни и помогать учителю. Все*

это указывает нам на то, что активность ребенка снижена, и он не хочет общаться – а это является признаком апатии.

Приведем вариант действий, которые мог бы осуществить учитель в такой ситуации.

Прежде всего, учитель говорил о необходимости обеспечить такому ребенку ситуацию безопасности вследствие сложившейся трудной жизненной ситуации – учитель понимает причину апатии ребенка и не стыдит его за бездеятельность. Зная сильные стороны девочки в обучении, педагог вызывал ее к доске именно на таких заданиях, чтобы ребенок испытывал положительные эмоции от того, что справился с заданием.

Еще одним возможным вариантом переживания ребенком опыта военных действий является реакция страха. Педагог может распознать реакцию страха у ребенка по ряду признаков: физиологические признаки (расширение зрачков, учащенное сердцебиение), отсутствие реакции на обращенные к классу слова (в этот момент ребенок сосредоточен только на объекте или ситуации, вызвавших страх), изменение двигательной активности ребенка (от полного застывания на месте до беспорядочного метания), попытки спрятаться (например, в углу, под партой), закрыться от окружающих.

Если педагог распознал у ребенка признаки реакции страха, необходимо не оставлять ребенка одного и не обесценивать его страх. Во взаимодействии с ребенком можно использовать простые приемы, снижающие интенсивность страха (задержка дыхания, а после – спокойное и медленное дыхание; выполнение простых интеллектуальных действий и т. п.). Когда критическое состояние будет преодолено, можно предложить ребенку поговорить о том, чего он боится, дать возможность выговориться.

Приведем несколько высказываний из опыта педагогов. В них зафиксированы признаки реакции страха у детей, переживших травмирующие события войны. Педагоги упоминают страх, волнение, шок, указывают на потерю детьми чувства безопасности, на острые реакции, связанные с громкими звуками и ситуациями, напоминающими о военных действиях.

Педагоги делятся своим опытом действий в ситуациях, когда у ребенка прояв-

ляется ситуация страха. Например, многие учителя предвидели, что у ребенка из зон военных действий могут проявиться подобные страхи, поэтому заранее готовили детей в классе к появлению новенького, чтобы обеспечить ему атмосферу безопасности.

Так, один из педагогов делится опытом: на классном часе она объяснила ребятам, что в классную семью вольется еще одна ученица, которая пережила страшное, ужас, который не передать словами. Учительница сказала детям, что девочка боится, беспокойно реагирует на громкие звуки и крики, просила их постараться сдерживать свои эмоциональные порывы.

Учителя считают важным быть рядом с ребенком в ситуации, когда он напуган чем-либо, спросить, нужна ли помощь, но при этом, если ребенок справляется с ситуацией сам – не навязывать свою помощь. Несколько отсроченным действием, о котором упоминали учителя из своего опыта работы с детьми, склонными к реакциям страха, является обсуждение ситуаций мирной жизни.

Выводы

Анализ научных исследований и опыта педагогов, работающих с детьми, бывшими из зон боевых действий, показывает, что эти дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, обусловленных пережитой трудной жизненной ситуацией и проявляющихся в отсроченных переживаниях и реакциях, самыми распространенными из которых являются

истерика, агрессия, апатия и страх. В данной статье предложены рекомендации по учету этих состояний детей в работе педагога, связанные в большей степени с ситуативным реагированием – ответом на вопрос, что делать педагогу, когда ребенок проявляет ярко выраженные реакции в образовательной ситуации. Кроме этого, работа педагога с такими детьми включает в себя и плановую составляющую – постепенную интеграцию ребенка в общие образовательные и воспитательные мероприятия с учетом его психолого-педагогических особенностей и текущего состояния.

При этом любые действия педагога по работе с детьми, пережившими военные действия, будут эффективны при соблюдении ряда общих условий:

1. Трансляция им собственной устойчивой гражданской позиции, отражающей государственную политику;
2. Эмоциональная поддержка ребенка с целью формирования у него чувства безопасности, исключая жалость, приводящую к психологической и социальной инвалидизации;
3. Интеграция ребенка в систему общих мероприятий на равных;
4. Выстраивание четкой системы требований как условие преодоления ребенком состояния неопределенности и ее последствий: тревожности, агрессивности, разрушения положительного образа будущего.

Литература

1. Гаранян Н. Г. Когнитивно-бихевиоральная терапия посттравматического стрессового расстройства // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 3. С. 46-72.
2. Еремина Л. Ю. Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций // Системная психология и социология. 2011. № 4(11). С. 61-71.
3. Захарова Н., Милехина А., Баева А., Велесевич Д. Психические последствия пережитого стресса у детей, возвращенных из зоны боевых действий // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2021. № 75-1. С. 42-46.
4. Казенная Е. В. Современные зарубежные исследования посттравматического стрессового расстройства и его лечения эффектив-

ными психотерапевтическими методами у взрослых // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 110-119.

5. Овчаренко Л. Ю. Система психологической помощи детям беженцев // Системная психология и социология. 2014. № 4(12). С. 54-64.

6. Панишева О. В., Логинов А. В. Особенности социализации, обучения и воспитания «детей войны» // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. 2016. Т. 2. С. 352-360.

7. Сулейманова Р. В., Ермилова Н. Ш. Педагогическое сопровождение детей из зон вооруженных конфликтов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2020. Т. 14. №3. С. 79-83.

8. Тарабрина Н. В. Психологические последствия воздействия стрессоров высокой

интенсивности: посттравматический стресс // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 6. С. 20-33.

9. Цуциева Ж. Ч. Психология посттравматического стрессового расстройства у детей,

жертв террористических актов, и концептуально-технологические основы ее коррекции // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 2(45). С. 113-137.

References

1. Garanyan N. G. *Kognitivno-bihevioral'naya terapiya posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva* [Cognitive behavioral therapy for post-traumatic stress disorder]. Counseling psychology and psychotherapy. 2013. Vol. 21. № 3. Pp. 46-72. (In Russian)

2. Eremina L. Yu. *Sistema social'no-psihologicheskoy raboty s det'mi, perezhivayushchimi posledstviya chrezvychajnyh situacij* [The system of social and psychological work with children experiencing the consequences of emergencies]. Systems psychology and sociology. 2011. No. 4(11). Pp. 61-71. (In Russian)

3. Zaxarova N., Milexina A., Baeva A., Velisevich D. *Psihicheskie posledstviya perezhitogo stressa u detej, vozvrashchennyh iz zony boevyh dejstvij* [Mental consequences of the stress experienced by children returned from the war zone]. Norwegian Journal of Development of the International Science. 2021. No. 75-1. Pp. 42-46. (In Russian)

4. Kazennaya E. V. *Sovremennye zarubezhnye issledovaniya posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva i ego lecheniya effektivnymi psixoterapevticheskimi metodami u vzroslyh* [Modern foreign studies of post-traumatic stress disorder and its treatment by effective psychotherapeutic methods in adults]. Modern foreign psychology. 2020. Vol. 9. No. 4. Pp. 110-119. (In Russian)

5. Ovcharenko L. Yu. *Sistema psihologicheskoy pomoshchi detyam bezhencev* [Psychological assistance system for refugee children].

Systems psychology and sociology. 2014. No. 4(12). Pp. 54-64. (In Russian)

6. Panisheva O. V., Loginov A. V. *Osobennosti socializacii, obucheniya i vospitaniya «detej vojny»* [Features of socialization, education and upbringing of "children of war"]. Scientific, technical and economic cooperation of the Asia-Pacific countries in the XXI century. 2016. Vol. 2. Pp. 352-360. (In Russian)

7. Sulejmanova R. V., Ermilova N. Sh. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie detej iz zon vooruzhennyh konfliktov* [Pedagogical support of children from armed conflict zones]. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and pedagogical sciences. 2020. Vol. 14. No. 3. Pp. 79-83. (In Russian)

8. Tarabrina N. V. *Psihologicheskie posledstviya vozdejstviya stressorov vysokoj intensivnosti: posttravmaticheskij stress* [Psychological consequences of exposure to high-intensity stressors: post-traumatic stress]. Psychological journal. 2012. Vol. 33. No. 6. Pp. 20-33. (In Russian)

9. Czucieva Zh. Ch. *Psihologiya posttravmaticheskogo stressovogo rasstrojstva u detej, zhertv terroristicheskikh aktov, i konceptual'no-tekhnologicheskie osnovy ee korrekcii* [Psychology of post-traumatic stress disorder in children, victims of terrorist acts, and the conceptual and technological foundations of its correction]. Domestic Journal of Social Work. 2011. No. 2(45). Pp. 113-137. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Спиридонова Светлана Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ), Волгоград, Россия; e-mail: sbspir@mail.ru

Карпушова Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии профессиональной деятельности, ВГСПУ, Волгоград, Россия; e-mail: okarpushova@gmail.com

Шубина Анна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования и развития, ВГСПУ, Волгоград, Россия; e-mail: shubina-as@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Svetlana B. Spiridonova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Pedagogy and Psychology of Primary Education Volgograd State Socio-Pedagogical University (VGSPU), Volgograd, Russia; e-mail: sbspir@mail.ru

Olga A. Karpushova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Psychology of Professional Activity, VGSPU, Volgograd, Russia; e-mail: okarpushova@gmail.com

Anna S. Shubina, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Psychology of Education and Development, VGSPU, Volgograd, Russia; e-mail: shubina-as@yandex.ru

Благодарности:

Исследование выполнено по проекту «Разработка и апробация модели подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 19.06.2023 г. № 073-03-2023-024/4 к соглашению от 27.01.2023 № 073-03-2023-024).

Acknowledgments:

The study was carried out according to the project "Development and approbation of a model for training teachers to work with families of children who went through military operations," which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of a state assignment (additional agreement dated June 19, 2023 No. 073-03-2023-024/4 to agreement dated January 27, 2023 No. 073-03-2023-024).

Принята в печать 11.09.2023 г.

Received 11.09.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.811.111
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-3-88-94

Технологии смешанного обучения в формировании коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 5-7 классов

© 2023 Сулейманова Т. Р., Сулейманова Р. В.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: suleymanova.tomochka@mail.ru, valiraya_9@mail.ru,

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является обоснование технологий смешанного обучения в формировании коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 5-7 классов. **Методы.** Изучение психолого-педагогической литературы, посвященной представлению о коммуникативных УУД и специфике ее формирования. Анализ и обобщение полученных результатов исследования литературы, согласно которым мы выделили три ключевые компоненты, определяющих формирование коммуникативных навыков, к которым были отнесены эмотивная, когнитивная и поведенческая составляющие. **Результаты.** В качестве результатов исследования представлены показатели психолого-педагогического эксперимента, посвященные вопросу формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся. Предложены две модели построения внеурочной деятельности обучающихся, приведены данные мероприятия, приведена оценка полученных результатов, отражающих специфику формирования элементов коммуникативных УУД. **Выводы.** В качестве выводов мы можем заключить, что смешанное обучение позволяет существенно разнообразить образовательный процесс, улучшить динамику образовательного процесса и может выступать в качестве эффективной технологии формирования коммуникативных УУД обучающихся. Однако результаты использования смешанного обучения, в сравнении с традиционной моделью обучения, остаются достаточно низкими, что позволяет нам говорить о том, что недостаточно выявлены условия использования технологий смешанного обучения и возникает потребность форсированного развития знаний, умений, навыков и элементов коммуникативных УУД.

Ключевые слова: технология смешанного обучения, коммуникативные навыки, универсальные учебные действия, дистанционное обучение, коммуникативные УУД.

Формат цитирования: Сулейманова Т. Р., Сулейманова Р. В. Технологии смешанного обучения в формировании коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 5-7 классов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 88-94. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-3-88-94
