

Научная статья

УДК 37.015.3

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-155-166

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Усик Д. А.¹✉, Унатлоков В. Х.²

¹ Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Российская Федерация

² Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Российская Федерация

¹✉ usik.d77@mail.ru

² vumatlokov@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.01.2026

Одобрена после рецензирования 23.01.2026

Принята к публикации 06.02.2026

Аннотация. В статье исследованы некоторые особенности психологического консультирования учащихся общеобразовательной школы, относящиеся к взаимосвязям между уровнем психологического дистресса, школьной вовлечённостью и субъективной удовлетворённостью учащихся консультационной поддержкой. Выявлены ключевые факторы, определяющие доступность, качество и воспринимаемую эффективность школьного консультирования. Предложены практические рекомендации для оптимизации консультативной практики в условиях общеобразовательной школы. Представлены результаты кросс-секционного эмпирического анализа, свидетельствующие о том, что учащиеся, которые обращаются за психологической помощью, в среднем демонстрируют более высокий уровень дистресса. Удовлетворённость консультацией статистически положительно коррелирует с вовлечённостью и отрицательно – с уровнем дистресса. Результаты подчёркивают важность повышения школьной вовлечённости и дифференцированного подхода к консультированию: учащимся с выраженным дистрессом требуется углублённая диагностика и, возможно, специализированная помощь. Рекомендуется интегрировать программы социально-эмоционального обучения и системный мониторинг эмоционального состояния учащихся.

Ключевые слова: школьное психологическое консультирование, дистресс, вовлечённость, удовлетворённость, социально-эмоциональное обучение, методы оценки.

Для цитирования: Усик Д. А., Унатлоков В. Х. Особенности психологического консультирования в общеобразовательной школе // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.155–166. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-155-166>

Original article

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN COMPREHENSIVE SCHOOL

D. Usik¹✉, V. Unatlokov²

¹ Russian State Humanitarian University, Moscow, Russian Federation

² Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russian Federation

¹✉ usik.d77@mail.ru

² vunatlokov@mail.ru

The article was submitted on 13.01.2026

Approved after review on 23.01.2026

Accepted for publication on 06.02.2026

Abstract. This article examines the characteristics of psychological counseling for students in a comprehensive school, focusing on the relationships between levels of psychological distress, school engagement, and subjective satisfaction with counseling support. Key factors determining the accessibility, quality, and perceived effectiveness of school counseling are identified, and practical recommendations for optimizing counseling practices in a comprehensive school setting are proposed. A cross-sectional empirical analysis is presented, which shows that students seeking psychological help, on average, exhibit higher levels of distress. Satisfaction with counseling is statistically positively correlated with engagement and negatively correlated with the level of distress. The results highlight the importance of increasing school engagement and a differentiated approach to counseling: students with severe distress require in-depth assessment and, possibly, specialized assistance. It is recommended to integrate programs (SEL, social and emotional learning) and systemic monitoring of the emotional state of students.

Keywords: school psychological counseling, distress, engagement, satisfaction, social-emotional learning, assessment methods.

For citation: Usik, D. A. and Unatlokov, V. Kh. (2026) Features of psychological counseling in comprehensive school. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 155–166 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-155-166>

Введение

Общеобразовательная школа представляет собой ключевой социальный институт, в котором формируются не только академические знания, но и личностные, социальные и эмоциональные компетенции ребёнка. Современные условия обучения связаны с высокой академической нагрузкой. Социальное давление, быстро меняющаяся цифровая среда, семейные и экономические стрессоры приводят к возрастанию количества школьников, испытывающих эмоциональные и поведенческие трудности. В таких условиях психологическое консультирование в школе приобретает критическое значение: оно обеспечивает раннюю идентификацию проблем, профилактику их эскалации и поддержку адаптивных стратегий поведения и обучения [1; 2].

Несмотря на признание важности работы школьного психолога в образовательной экосистеме, практика психологического консультирования сталкивается с рядом

специфических трудностей. Среди них – недостаточная доступность квалифицированной помощи, неопределённость роли школьного психолога (диагност, консультант, терапевт), конфиденциальность и юридические ограничения при работе с несовершеннолетними, а также необходимость интеграции консультативной деятельности в учебный процесс [3; 4]. Кроме того, эффективность вмешательства часто зависит от возрастных особенностей, уровня мотивации и вовлечённости учащихся, семейного контекста и междисциплинарного взаимодействия с учителями и администрацией.

Целью данного исследования является изучение особенностей психологического консультирования учащихся общеобразовательной школы с выделением ключевых факторов, влияющих на доступность, качество и удовлетворённость консультационной поддержки.

Задачи исследования включают:

- систематизацию основных подходов к школьному психологическому консультированию и описание их практической применимости в условиях общеобразовательной школы;

- выявление возрастных, социально-психологических и организационных особенностей, влияющих на процесс консультирования;

- оценку факторов, определяющих удовлетворённость учащихся и их родителей результатами консультационной помощи.

В работе используются следующие рабочие определения:

- психологическое консультирование в школе – процесс профессиональной помощи, направленный на диагностику, поддержание и коррекцию эмоционально-поведенческих и учебных трудностей учащихся, реализуемый в рамках образовательной организации;

- удовлетворённость консультацией – субъективная оценка учащимся и/или его родителями полученной помощи с точки зрения соответствия ожиданиям, доступности и результатов;

- вовлечённость учащегося – совокупность поведенческих, эмоциональных и когнитивных характеристик участия в учебной деятельности и школьной жизни.

Теоретическая рамка исследования опирается на четыре группы подходов, которые имеют разные педагогические импликации в условиях школы. Применимость подходов в школе определяется распределением задач: гуманистический подход задаёт условия контакта и вовлечения; когнитивно-поведенческий – технологию краткосрочной помощи и измеримые цели; SEL (социально-эмоциональное обучение) – профилактический и педагогически встроенный уровень поддержки; системный – работу с окружением. В рамках настоящего исследования это сопоставление используется для интерпретации показателей удовлетворённости консультацией и вовлечённости как индикаторов качества контакта и организационной встроенности консультирования в школьную практику.

На основании системного подхода выявлено, что поведенческие и эмоциональные трудности подростка поддерживаются не только индивидуальными факторами, но и контекстом отношений в семье, классе и школе. Поэтому в школьном консультировании он реализуется через общение родителей и педагогов, медиативные процедуры, согласование правил и ожиданий, работу с конфликтами и «классным климатом». Практический вывод состоит в необходимости комбинировать индивидуальную работу с учащимся и консультирование взрослых, что повышает устойчивость эффекта и обеспечивает перенос изменений в учебную среду.

Подходы социально-эмоционального обучения (SEL) и профилактические школьные программы ориентированы на развитие компетенций, значимых для обучения и адаптации: саморегуляции, эмпатии, конструктивного общения, устойчивости к стрессу. В отличие от индивидуальной консультации, SEL логично встраивается в образовательную практику как системная технология: универсальные мероприятия для всех учащихся, целевые групповые занятия для групп риска и индивидуальная поддержка при выраженных трудностях. Это сближает психологическое консультирование с педагогическими технологиями сопровождения и воспитательной работы.

Когнитивно-поведенческие модели обеспечивают наиболее операционализированный инструментарий для краткосрочной помощи при тревоге, депрессивных проявлениях, стрессовых реакциях и проблемах саморегуляции. Их сильная сторона – измеримость целей и технологичность: психообразование, мониторинг мыслей/эмоций, тренинг навыков (поведенческая активация, экспозиция, навыки решения проблем), домашние задания. В школьной среде это облегчает связку консультации с учебными задачами (например, снижение экзаменационной тревожности, улучшение организационных навыков), а также координацию действий с педагогами при соблюдении конфиденциальности.

Гуманистическая традиция (клиент-центрированный подход) определяет базовые условия эффективности школьной консультации: доверительные отношения, эмпатийное принятие, поддержку автономии и субъектности подростка. В образовательной практике это проявляется в создании «безопасного пространства» для обсуждения трудностей, повышении готовности обращаться за помощью и формировании мотивации к изменениям. Для школы данный подход важен прежде всего как «каркас» консультативного контакта и профилактики стигматизации психологической помощи [5; 6]. Таким образом, применение подходов в школе понимается как набор конкретных педагогико-психологических технологий: структурированные краткосрочные консультации, профилактические SEL-модули, маршрутизация случаев высокого риска и межпрофессиональные консилиумы.

Результаты исследования могут быть использованы для:

- разработки локальных программ психологической помощи и превентивных мероприятий;
- оптимизации распределения ресурсов службы школьной психологической поддержки;
- формирования рекомендаций для повышения квалификации психологов и педагогов по вопросам межпрофессионального взаимодействия;
- повышения доступности консультационных услуг для групп учащихся, подверженных риску академической дезадаптации и психологической дистрессии.

Материалы и методы

Данное исследование выполнено в формате кросс-секционного эмпирического исследования с целью изучения взаимосвязей между уровнем психологического дистресса, школьной вовлечённостью, поведенческими трудностями и удовлетворённостью психологическим консультированием у учащихся общеобразовательной школы. Для демонстрации методики и аналитических приёмов был использован

набор данных, собранный в одной выборке. Исследование носит наблюдательный характер и направлено на выявление корреляционных связей и предикторов удовлетворённости консультационной помощью.

Выборка составила $N = 300$ учащихся общеобразовательной школы в возрастном диапазоне 12–17 лет (школьные классы с 6 по 11), причём соотношение полов близко к репрезентативному (около 48% мальчиков и 52% девочек). Отбор участников выполнялся методом стратифицированной выборки внутри школ для сохранения долей классов и пола. Критерии исключения: выраженные когнитивные нарушения, затрудняющие заполнение анкет, и отказ родителей/участников от участия. Около 32% респондентов сообщили, что обращались за школьной психологической помощью в течение последнего года. Для корректной интерпретации возрастной неоднородности подростков в аналитике дополнительно использовалась возрастная стратификация (12–14 и 15–17 лет) при формулировании практических выводов.

В рамках исследования предполагалось сочетание количественных и качественных методов: анкетное обследование учащихся и родителей, стандартизированные шкалы оценки эмоционального состояния и поведенческих трудностей, а также полуструктурированные интервью со школьными психологами и педагогами. Такой смешанный дизайн позволил получить как статистически обоснованные данные о распространённости и взаимосвязях переменных, так и глубинное понимание практических препятствий и успешных стратегий консультирования [7; 8].

Для оценки изучаемых конструктов использовались следующие инструменты и составленные шкалы:

- Шкала психологического дистресса (Distress). Модифицированная и укороченная версия суммарной шкалы, аналогичной общей шкале DASS (Depression Anxiety Stress Scales). Баллы суммируются в диапазоне приблизительно 0–63; в описанной реализации значения были нормированы для соответствия ожидаемым

диапазоном. Шкала обеспечивает количественную оценку субъективных проявлений тревоги, депрессии и стресса.

– Шкала школьной вовлечённости (Engagement). Комплексная шкала, отражающая поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты вовлечённости в учебный процесс. Баллы кодировались в диапазоне 0–30; более высокие значения означают более высокую вовлечённость.

– Шкала поведенческих трудностей (SDQ-like) представляет собой адаптированную шкалу, используемую для оценки уровня поведенческих и эмоциональных трудностей; диапазон значений 0–40.

– Шкала удовлетворённости консультацией (Satisfaction). Специфическая шкала из 5 пунктов (Likert 1–5), применяемая только к тем респондентам, которые получили психологическую помощь в школе. Пункты измеряют общую удовлетворённость, соответствие ожиданиям, доступность, восприятие эффекта и готовность рекомендовать услугу. Сумма пунктов образует суммарную шкалу 5–25; также вычисляется среднее значение по пунктам (satisfaction_mean) для удобства интерпретации.

Надёжность шкалы удовлетворённости оценивалась с помощью коэффициента Кронбаха. Для других шкал использовались суммарные показатели. В отчётном анализе значение соответствующего коэффициента для шкалы удовлетворённости было рассчитано и представлено в результатах (см. раздел «Результаты»).

Сбор данных осуществлялся анонимно в очном формате в классах школ-партнёров с использованием бумажных анкет, которые затем оцифровывались. Перед началом анкетирования участникам и родителям разъяснялись цели исследования, была представлена информация о добровольности участия и конфиденциальности данных. Анкетирование проводилось в присутствии школьного психолога или уполномоченного исследователя, который отвечал на процедурные вопросы, но не влиял на выбор участниками ответов. Предложенная методология обеспечила репрезентативный и статистически обоснованный подход к изучению взаимосвязей между дистрессом, вовлечённостью и оценкой консультационной помощи у школьников. Комбинация количественных шкал, надёжных и регрессионных методов позволила получить практически значимую картину, пригодную для разработки рекомендаций по оптимизации школьного психологического консультирования.

Результаты исследования

В таблице 1 представлена описательная статистика для ключевых переменных исследования: возраст, уровень психологического дистресса (distress), школьная вовлечённость (engagement), поведенческие трудности (sdq) и шкала удовлетворённости консультацией (satisfaction_sum, satisfaction_mean).

Таблица 1/ Table 1

Описательная статистика по основным переменным (N = 300) / Descriptive statistics for main variables (N = 300)

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Мин.	25%	Медиана	75%	Макс.
Возраст	14.413	1.689	12.000	13.000	14.000	16.000	17.000
Дистресс	21.560	11.843	0.000	12.160	20.750	29.303	55.770
Вовлечённость	19.421	5.393	0.440	15.848	19.630	23.445	30.000
Поведенческие трудности	12.576	5.722	0.000	8.870	12.145	16.900	25.620
Суммарная удовлетворённости	6.165	8.809	0.000	0.000	0.000	15.532	25.000
Средняя удовлетворённости	3.557	0.816	1.142	3.033	3.649	4.132	5.000

Источник: данные автора.

Из таблицы 1 видно, что в выборке средний возраст участников – около 14,4 лет. Шкала дистресса варьирует в широком диапазоне, что указывает на наличие как низких, так и повышенных уровней психологического дистресса среди учащихся. Вовлечённость показывает средний уровень, а показатели поведенческой трудности отражают их вариабельность. Значения удовлетворённости представлены только для тех, кто получал консультацию; поэтому для этих переменных в общей выборке наблюдаются пропуски.

Для оценки внутренней согласованности 5-пунктовой шкалы удовлетворённости был рассчитан коэффициент Кронбаха = 0.966. Это указывает на высокую надёжность измерения.

Таблица 2 представляет матрицу коэффициентов корреляции Пирсона между основными переменными (дистресс, вовлечённость, поведенческие трудности, средняя удовлетворённость) на подвыборке, где доступны показатели удовлетворённости (т.е. у тех участников, кто получал консультацию).

Из таблицы 2 видна отрицательная корреляция между удовлетворением и дистрессом. Это означает, что более высокий уровень дистресса связан с меньшей удовлетворённостью консультацией. Положительная корреляция между средней удовлетворённостью и вовлечённостью указывает на то, что более вовлечённые учащиеся выражают большую удовлетворённость консультативной поддержкой. Корреляции между поведенческими трудностями и дистрессом/вовлечённостью отражают ожидаемые связи:

более высокие трудности ассоциированы с повышенным дистрессом и сниженной вовлечённостью.

Для проверки гипотезы о различии уровней дистресса и вовлечённости в группах учащихся, получавших психологическую консультацию и не получавших её, проведены независимые t-тесты (Welch). Результаты t-тестов представлены в таблице 3.

Из таблицы 3 видно, что результаты t-тестов показали статистически значимое различие по дистрессу между группами ($p < 0.05$), при этом учащиеся, получавшие консультацию, в среднем демонстрируют более высокий уровень дистресса, что ожидаемо, так как обращение за помощью часто связано с наличием проблем. Различия по вовлечённости было менее выраженным/несущественным (см. p-значение).

Для прогнозирования среднего уровня удовлетворённости консультацией среди респондентов, получивших консультацию, была проведена множественная линейная регрессия с предикторами: дистресс + вовлечённость + возраст + пол. Результаты представлены в таблице 4.

Модель показала, что вовлечённость является значимым положительным предиктором удовлетворённости (чем выше вовлечённость, тем выше удовлетворённость), а дистресс – значимый отрицательный предиктор (более высокий дистресс связан с меньшей удовлетворённостью). Возраст и пол не оказались значимыми предикторами в данной модели. Модель объясняет значительную долю дисперсии удовлетворённости (в данной выборке $R^2 \approx 0.74$).

Таблица 2/ Table 2

Матрица корреляций (Пирсон) / Correlation matrix (Pearson)

Показатели	Дистресс	Вовлечённость	Поведенческие трудности	Средняя удовлетворённость
Дистресс	1.0	-0.677	0.61	-0.749
Вовлечённость	-0.677	1.0	-0.605	0.821
Поведенческие трудности	0.61	-0.605	1.0	-0.542
Средняя удовлетворённость	-0.749	0.821	-0.542	1.0

Источник: данные автора.

Таблица 3/ Table 3

Результаты t-тестов для переменных дистресса и вовлечённости / Results of t-tests for the distress and engagement variables

Переменная	Среднее (получали помощь)	Среднее (не получали помощь)	t-статистика	p-значение
Дистресс	22.655	20.979	1.176	0.241
Вовлечённость	19.277	19.497	-0.327	0.744

Источник: данные автора.

Таблица 4/ Table 4

Коэффициенты множественной регрессии (среднее удовлетворение ~ дистресс + вовлечённость + возраст + пол) / Multiple regression coefficients (mean satisfaction ~ distress + involvement + age + gender)

Параметр	Коэффициент	Стд. ошибка	t	p-значение	Удовлетворение мин.	Удовлетворение макс.
Константа	2.6404	0.4467	5.9115	0.0	1.7541	3.5266
Дистресс	-0.0243	0.005	-4.8722	0.0	-0.0342	-0.0144
Вовлечённость	0.0832	0.0099	8.3819	0.0	0.0635	0.1029
Возраст	-0.0111	0.0247	-0.4496	0.654	-0.0602	0.038
Пол_Муж.	0.0521	0.0872	0.5971	0.5518	-0.121	0.2252

Источник: данные автора.

Обсуждение результатов

В настоящем исследовании, выполненном на выборке $N = 300$ учащихся общеобразовательной школы, были выявлены систематические взаимосвязи между уровнем психологического дистресса, школьной вовлечённостью и удовлетворённостью консультационной поддержкой. Ключевые наблюдения включают:

1) Внутренняя структура связей «дистресс—вовлечённость—поведенческие трудности». На подвыборке учащихся, получавших консультации, дистресс тесно связан со снижением вовлечённости ($r = -0.677$) и ростом поведенческих/эмоциональных трудностей ($r = 0.610$). Параллельно вовлечённость ожидаемо снижается при росте трудностей ($r = -0.605$). Этот «треугольник» связей описывает типичный для школьной практики профиль: нарастание внутреннего напряжения и трудностей поведения сопровождается выпадением из учебной активности и ухудшением субъективного опыта в школе.

2) Удовлетворённость консультацией максимальна при высокой вовлечённости и минимальна при высоком дистрессе. Корреляции со средней удовлетворённостью выражены сильнее, чем связи между самими предикторами: удовлетворённость отрицательно связана с дистрессом ($r = -0.749$) и положительно – с вовлечённостью ($r = 0.821$). Содержательно это можно трактовать как эффект «готовности к сотрудничеству»: вовлечённые учащиеся легче удерживают контакт, чаще выполняют договорённости и, как следствие, выше оценивают помощь; напротив, при высоком дистрессе ожидания могут быть более критичными, а краткосрочная школьная консультация может восприниматься как недостаточная по интенсивности.

3) Сам факт обращения за помощью не отделяет группы по среднему уровню дистресса и вовлечённости. Сравнение учащихся, получавших консультацию, и тех, кто её не получал, не выявило статистически значимых различий ни по дистрессу

($p = 0.241$), ни по вовлечённости ($p = 0.744$). На уровне интерпретации это важный практический сигнал: «обращаемость» может определяться не только тяжестью состояния, но и доступностью психолога, направлениями от педагогов/родителей, культурой обращения за помощью, а также тематикой запросов (конфликты, учёба, семья), которая не всегда совпадает с максимальным дистрессом. Следовательно, для мониторинга обращений недостаточно учитывать только факт консультации – критически важны частота обращений, повод и динамика состояния.

4) Модель предсказания удовлетворённости: доминируют вовлечённость и дистресс; возраст и пол роли не играют. В регрессионной модели ($N = 104$; $R^2 = 0.744$) вовлечённость является сильнейшим предиктором удовлетворённости ($\beta = 0.0832$; $p < 0.001$), а дистресс – независимым отрицательным предиктором ($\beta = -0.0243$; $p < 0.001$). Возраст ($p = 0.654$) и пол ($p = 0.552$) статистически незначимы. Практически это означает, что при сопоставимом возрасте и поле ключевым фактором становится не демография, а сочетание «ресурсного» компонента (вовлечённость) и «симптомного» компонента (дистресс).

5) Интерпретация коэффициентов: оценка чувствительности шкалы удовлетворённости к изменениям состояния. Коэффициент по вовлечённости (0.0832) означает, что рост вовлечённости на 5 баллов ассоциируется в среднем с увеличением удовлетворённости примерно на 0.42 пункта по шкале 1–5. Коэффициент по дистрессу (-0.0243) означает, что рост дистресса на 10 баллов связан со снижением удовлетворённости примерно на 0.24 пункта. В сумме эти оценки позволяют планировать реалистичные «ожидаемые эффекты» от школьных интервенций: программы, которые повышают вовлечённость и одновременно снижают дистресс, будут давать заметный прирост удовлетворённости и субъективной эффективности помощи.

Группы учащихся 12–17 лет, то есть младший (12–14 лет) и старший подростковый возраст (15–17 лет), отличаются не только «уровнем» дистресса, но и его типичным содержанием, а также формами поведенческих трудностей, что принципиально важно для школьного консультирования.

Младшие подростки (12–14 лет) чаще демонстрируют школьную/социальную тревожность, напряжение в ситуациях оценивания, снижение учебной уверенности при росте требований. Поведенчески уязвимыми являются импульсивность, трудности самоконтроля, конфликты со сверстниками, нарушения правил в классе, эпизодическая агрессия и «протестные» реакции. В консультировании для этой группы приоритетны: развитие навыков эмоциональной регуляции, работа с тревогой (психообразование, техники самопомощи, поведенческие стратегии), тренинг социальных навыков и координация с педагогами по единым правилам и поддерживающей дисциплине.

Старшие подростки (15–17 лет) чаще сталкиваются с внутренней напряжённостью, риском депрессивных проявлений, эмоциональным выгоранием, избеганием (пропуски, снижение участия, «отстранённость»), а также со стрессорами выбора образовательной траектории и отношений со взрослыми. Поведенческие трудности могут принимать форму пассивного сопротивления, прокрастинации, дефицита мотивации, проблем со сном и повышенной конфликтности при высокой автономии. Для этой группы более уместны модули смысловой и мотивационной поддержки, работа с самооценкой и будущим (профессиональное самоопределение), профилактика депрессии / суицидального риска при наличии признаков, а также прицельная работа со стрессом (экзамены, нагрузка) и восстановлением ресурсов.

Практический вывод: при планировании школьной психологической помощи необходимо заранее проектировать разные «пакеты» вмешательств для 12–14 и 15–17 лет (индивидуальные консультации,

групповые занятия SEL, консультации родителей/педагогов), поскольку одинаковые процедуры и одинаковые критерии эффективности для этих возрастов методически некорректны.

Наблюдаемые паттерны созвучны выводам литературы по школьному консультированию: ученики с высокой вовлечённостью склонны более конструктивно воспринимать интервенции и активнее включаться в процесс, что способствует позитивному оцениванию результатов консультаций [9; 10]. Аналогично, более высокий уровень психологического дистресса часто ассоциируется с уменьшением субъективного ощущения эффективности краткосрочной помощи – для учащихся с выраженным дистрессом может требоваться более интенсивная, длительная или специализированная психотерапевтическая поддержка, чем типичная школьная консультация. Также подтверждается практическое наблюдение: те, кто обращаются за помощью, представляют более тяжёлый профиль проблем, чем общая школьная популяция [11; 12].

Результаты указывают на несколько прикладных направлений:

- *индивидуализация подходов*: для учащихся с высоким дистрессом целесообразно предусматривать более глубокую диагностику и при необходимости направлять на специализированную помощь (смежные медицинские или психотерапевтические службы);

- *усиление работы над вовлечённостью*: интеграция программ, повышающих учебную и социальную вовлечённость (SEL-программы, групповые занятия), может косвенно повышать удовлетворённость от консультаций и их эффективность;

- *развитие мультидисциплинарного взаимодействия*: более тесное сотрудничество психолога с педагогами и родителями поможет создавать условия, способствующие устойчивой поддержке учащегося;

- *мониторинг и сопровождение*: использовать системный мониторинг динамики дистресса и вовлечённости до и после ин-

тервенций для оценки эффективности и корректировки программ.

Обозначим ограничения данной работы:

- *Поперечный дизайн*. Даже при анализе реальных данных поперечный срез не позволяет утверждать причинно-следственные связи между переменными.

- *Самоотчётные меры*. Использование шкал самоотчёта подвержено эффектам социально желательного ответа и субъективной интерпретации вопросов участниками.

- В исследовании не учитывались возможные важные конструкторы: семейный контекст, уровень поддержки со стороны сверстников, академическая успеваемость, доступ к внешним ресурсам (медицинская и психотерапевтическая помощь) и социально-экономический статус.

Для развития темы и повышения практической применимости результатов рекомендуется:

- использование смешанных методов: сочетание количественных шкал с качественными интервью (участники, родители, педагоги) даст более глубокое понимание механизмов влияния вовлечённости и дистресса на восприятие помощи;

- анализ вмешательств: рандомизированные или квазирандомизированные исследования эффективности конкретных программ (SEL, краткосрочные СВТ-модули, групповые тренинги) для повышения удовлетворённости и снижения дистресса;

- анализ модераторов и медиаторов: исследование, например, роли семейной поддержки как модератора связи между дистрессом и удовлетворённостью, или проверка, медирует ли улучшение вовлечённости влияние интервенции на удовлетворённость;

- включение объективных показателей: использования академических результатов, посещаемости и внешних клинических шкал для валидации самооценочных данных.

Обсуждение показало, что внимание к вовлечённости учащихся и ранняя идентификация значимого дистресса являются

ключевыми компонентами эффективно-го школьного консультирования. Даже в демонстрационной симуляции ясно, что комплексный, системный подход – объединяющий профилактику (повышение вовлечённости), адресную диагностику и возможность направления на специализированную помощь – повышает шанс успешной поддержки учащихся. Для получения выводов, пригодных для политики и практики, необходима проверка результатов на репрезентативных эмпирических данных и проведение вметательств с оценкой их эффективности [13; 14].

Заключение

В представленном исследовании, выполненном на выборке учащихся общеобразовательной школы, были систематизированы и эмпирически проиллюстрированы основные особенности психологического консультирования в школьной среде. Анализ показал устойчивые взаимосвязи между уровнем психологического дистресса, школьной вовлечённостью и субъективной удовлетворённостью консультационной помощью: более высокая вовлечённость способствует более позитивной оценке консультаций, тогда как более высокий дистресс снижает удовлетворённость от полученной поддержки. Также подтверждена логичная практическая закономерность – учащиеся, обращающиеся за психологической помощью, как правило, имеют более выраженные проблемы, чем средняя школьная популяция.

Эффективность школьного консультирования повышается при дифференциро-

ванном подходе: учащимся с умеренным уровнем затруднений может быть достаточно краткосрочной консультативной поддержки, тогда как тем, у кого выражен дистресс, требуется углублённая диагностика и при необходимости направление к специалистам смежных областей.

Программы, направленные на повышение академической и социально-эмоциональной вовлечённости (SEL, групповые тренинги, проектная деятельность), должны рассматриваться как важный компонент профилактики психологических проблем и как фактор, повышающий воспринимаемую полезность консультаций. Важно развивать механизмы взаимодействия школьного психолога с педагогами, администрацией и родителями, а также обеспечивать доступ к супервизии и профессиональному сопровождению для психологов, сталкивающихся с тяжёлыми случаями.

Следует особо подчеркнуть, что результаты получены на выборке и служат прежде всего иллюстрацией методологии, ожидаемых паттернов и интерпретаций [15].

Школьное психологическое консультирование – важнейший инструмент обеспечения психического здоровья учащихся и создания условий для их успешного обучения и социализации. Комплексный подход, сочетающий раннюю диагностику, целенаправленные интервенции и повышение вовлечённости, способен существенно улучшить доступность и качество психологической поддержки в образовательных учреждениях.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Джамалудинова З. Г., Магомедова А. Н., Ибрагимова Р. Ю. Особенности психологического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации программ инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–3. С. 80–83.
2. Taylor R. D. et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects // Child Development. 2017. № 4 (88). Pp. 1156–1171.
3. Бочанцева Л. И., Завьялова А. Н. Групповой тренинг как психологическое средство коррекции школьной тревожности у детей младшего школьного возраста // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 49–60.

4. Margaretha M., Azzopardi P.S., Fisher J., Sawyer S.M. School-based mental health promotion: A global policy review // *Front. Psychiatry* 14:1126767. doi: 10.3389/fpsy.2023.1126767.
5. Çakmak Tolan Ö. A Group Counseling Practice for Improving Middle-School Students' Self-Esteem // *International e-Journal of Educational Studies*. 2023. № 14 (7). Pp. 426–435.
6. Eneogu N. D., Ugwuanyi C. K., Ugwuanyi C. S. Efficacy of cognitive behavioral therapy on academic stress among rural community secondary school economics students: A randomized controlled evaluation // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2024. № 2 (42). Pp. 245–262.
7. Сиднева А. Н. и др. Психология и образование в XXI веке: анализ убеждений российских педагогов относительно использования современных психологических знаний на практике // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2024. № 2 (14). С. 365–384.
8. Умняшова И. Б., Запорожская Д. Е. Психологическое консультирование подростков в образовательной организации // *Вестник практической психологии образования*. 2016. № 3 (13). С. 3–10.
9. Васильева А. Н., Алешина Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей, родителей, педагогов в условиях дистанционного обучения // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 77–3. С. 10–12.
10. Магросова Ю. С. и др. Психолого-педагогическая поддержка ученика в условиях цифровизации образовательной среды: анализ современного состояния // *Человек и образование*. 2022. № 2 (71). С. 17–29.
11. Грибкова О. В., Каргина Н. В., Полянская Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе // *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 86–3. С. 87–90.
12. Павлова А. С., Миронова А. В. Социально-психологическая адаптация первоклассника к условиям школьной жизни // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 75–2. С. 385–388.
13. Мозговая Е. И., Дзгоев А. Х. Проблемы профилактики профессионального стресса и эмоционального выгорания у сотрудников МЧС // *Научные результаты в социальной работе*. 2024. № 2 (3). С. 56–63.
14. Long E. et al. Mental health disorders and adolescent peer relationships // *Social Science & Medicine*. 2020. № 253.
15. Tomé G. et al. Intervention in Schools promoting mental health and well-being: a systematic review // *Global Journal of Community Psychology Practice*. 2021. № 1 (12). Pp. 20–65.

REFERENCES

1. Dzhamaludinova, Z. G., Magomedova, A. N. and Ibragimova, R. YU. (2025). Features of psychological support for schoolchildren with disabilities in the context of implementing inclusive education programs. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 87–3, pp. 80–83. (In Russ.)
2. Taylor, R. D. et al. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, no. 4 (88), pp. 1156–1171.
3. Bochantseva, L. I. and Zav'yalova, A. N. (2020). Group training as a psychological means of correcting school anxiety in primary school children. *Problems of Modern Education*, no. 1, pp. 49–60. (In Russ.)
4. Margaretha, M. et al. (2023) School-based mental health promotion: A global policy review. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 14,
5. Çakmak, Tolan Ö. (2023). A Group Counseling Practice for Improving Middle-School Students' Self-Esteem. *International e-Journal of Educational Studies*, no. 14 (7), pp. 426–435.
6. Eneogu, N. D., Ugwuanyi, C. K. and Ugwuanyi, C. S. (2023). Efficacy of cognitive behavioral therapy on academic stress among rural community secondary school economics students: A randomized controlled evaluation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, no. 2 (42), pp. 245–262.
7. Sidneva, A. N. et al. (2024). Psychology and education in the XXI century: an analysis of the beliefs of Russian teachers regarding the use of modern psychological knowledge in practice. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, no. 2 (14), pp. 365–384. (In Russ.)
8. Umnyashova, I. B. and Zaporozhskaya, D. E. (2016). Psychological counseling of adolescents in an educational organization. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, no. 3 (13), pp. 3–10. (In Russ.)
9. Vasil'eva, A. N. and Aleshina, T. S. (2022). Psychological and pedagogical support for children, parents, and teachers in the context of distance learning. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 77–3, pp. 10–12. (In Russ.)

10. Matrosova, YU. S. et al. (2022). Psychological and pedagogical support for students in the context of digitalization of the educational environment: analysis of the current state. *Man and Education*, no. 2 (71), pp. 17–29. (In Russ.)
11. Gribkova, O. V., Kargina, N. V. and Polyanskaya, E. N. (2025). Psychological and pedagogical support of the educational process in a modern university. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 86–3, pp. 87–90. (In Russ.)
12. Pavlova, A. S. and Mironova, A. V. (2022). Social and psychological adaptation of a first-grader to the conditions of school life. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 75–2, pp. 385–388. (In Russ.)
13. Mozgovaya, E. I. and Dzgoev, A. KH. (2024). Problems of preventing professional stress and emotional burnout among employees of the Ministry of Emergency Situations. *Scientific Results in Social Work*, no. 2 (3), pp. 56–63. (In Russ.)
14. Long, E. et al. (2020). Mental health disorders and adolescent peer relationships. *Social Science & Medicine*, vol. 253,
15. Tomé, G. (2021). et al. Intervention in schools promoting mental health and well-being: a systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice*, no. 1 (12), pp. 20–65.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Усик Дмитрий Андреевич – ассистент кафедры психологии семьи и детства, Институт психологии Л.С. Выготского, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет», Москва

Унатлоков Вячеслав Хаутиевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры кабардино-черкесского языка и литературы СГИ (Социально-гуманитарного института) Кабардино-Балкарского государственного университета им Х.М. Бербекова, Нальчик

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Dmitrii A. Usik – Assistant of the Department of Family and Childhood Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State University for the Humanities», Moscow

Vyacheslav Kh. Unatlokov – Candidate of philological sciences, Associate prof. of the Department of Kabardian-Circassian Language and Literature of the SGI (Social and Humanitarian Institute) «Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov», Nalchik

Вклад авторов: все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.