

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА ХАБАРОВСКА
МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ГОРОДА ХАБАРОВСКА
«ЦЕНТР ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ»
(МАУ «ЦППМ И СП»)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

для сотрудников дошкольных и общеобразовательных учреждений по
психолого-педагогическому и социальному сопровождению детей из семей
участников специальной военной операции (СВО)

Хабаровск, 2026

«Методические рекомендации для сотрудников дошкольных и общеобразовательных учреждений по психолого-педагогическому и социальному сопровождению детей из семей участников специальной военной операции (СВО)»: методические рекомендации для педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей и классных руководителей. - МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г. Хабаровска, 2026 г.

Авторы-составители:

Беляева Полина Дмитриевна, главный специалист по обследованию, коррекции недостатков в физическом и/или психическом развитии МАУ «ЦППМ И СП» г. Хабаровска

Методические рекомендации направлены на оказание помощи педагогическим работникам дошкольных и общеобразовательных организаций города Хабаровска в части раннего выявления, психолого-педагогического и социального сопровождения детей из семей участников специальной военной операции (СВО). Документ учитывает специфику переживания ребенком вынужденной разлуки с родителем или его безвозвратной утраты, а также возрастные особенности детей от 1 до 18 лет.

Руководящим и педагогическим работникам предложены дифференцированные подходы к диагностике и поддержке ребенка, основанные на трудах отечественных психологов (Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.С. Мухиной).

Содержание

Введение	4
Глава 1. Возрастные особенности психического развития: норма, новообразования и варианты отклонений	6
1.1 Раннее детство (от рождения до 3 лет).....	6
1.2 Дошкольный возраст (3–7 лет)	9
1.3 Младший школьный возраст (7–11 лет)	12
1.4 Подростковый возраст (11–15 лет).....	14
1.5. Ранняя юность (15–18 лет).....	17
Глава 2. Психология переживания ребёнком разлуки и утраты родителя в семье участника СВО	20
2.1 Общие механизмы переживания разлуки и утраты: сходство и различия.....	20
2.2. Возрастная специфика переживания расставания и утраты	22
2.2.1. Раннее детство (от рождения до 3 лет).....	22
2.2.2. Дошкольный возраст (3–7 лет)	25
2.2.3. Младший школьный возраст (7–11 лет)	28
2.2.4. Подростковый возраст (11–15 лет)	31
2.2.5. Ранняя юность (15–18 лет).....	34
Глава 3. Диагностика психологического состояния ребёнка и семьи в ситуациях расставания и утраты родителя.....	37
3.1 Инструментарий и методы оценки состояния ребёнка и семьи.....	37
3.2. Алгоритм действий и схема сопровождения ребёнка	38
Заключение.....	42
Список использованных источников	44
Приложения.....	46

Введение

В современных условиях поддержка семей участников специальной военной операции (СВО) является приоритетной задачей системы образования, поскольку эти семьи переживают комплексный и длительный стресс. Нахождение родителя в зоне боевых действий или, что еще травматичнее, его гибель, кардинально меняют уклад жизни: нарушается эмоциональное равновесие, происходит вынужденное перераспределение семейных ролей, а оставшийся родитель сталкивается с колоссальной бытовой и психоэмоциональной нагрузкой. Для ребенка это оборачивается хронической тревогой, чувством потери безопасности, преждевременным взрослением, а в случае утраты - переживанием острого горя. Без квалифицированной поддержки эти факторы ведут к серьезным психоэмоциональным срывам, проявлению стресса через телесные недомогания (головные боли, проблемы с животом, частые простуды), школьной дезадаптации и риску девиантного поведения.

Однако практика показывает, что специалистам необходима единая, продуманная система работы с такими семьями. Существующие подходы часто применяются разрозненно и не всегда учитывают возраст ребенка и статус родителя, что снижает эффективность помощи и иногда приводит к непреднамеренной повторной травматизации. Именно поэтому возникает острая потребность в методических рекомендациях, которые объединят психологические, педагогические и социальные аспекты сопровождения, предложив сотрудникам школ и детских садов конкретные, практико-ориентированные инструменты.

Цель - создание целостной модели психолого-педагогического и социального сопровождения детей и семей участников СВО, обеспечивающей сохранение психического здоровья ребенка, его успешную социализацию и своевременную адресную поддержку семьи в образовательной среде.

Задачи:

1. Своевременное выявление детей и семей, нуждающихся в повышенном педагогическом внимании и помощи.
2. Психологическая диагностика актуального эмоционального состояния и рисков дезадаптации.
3. Реализация дифференцированных программ психологической профилактики, коррекции и поддержки.
4. Социально-правовое и информационное сопровождение семьи.

Целевая аудитория

1. Воспитатели ДООУ, учителя начальных классов, классные руководители, учителя-предметники.
2. Педагоги-психологи, работающие с детьми от 1 года до 18 лет.
3. Социальные педагоги.
4. Администрация образовательных учреждений.
5. Дети в возрасте от 1 года до 18 лет из семей участников СВО

Методические рекомендации основаны на положениях отечественной психологической школы, разработанной в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обуховой, В.С. Мухиной и других исследователей. Это позволяет выстраивать систему сопровождения с учётом возрастных закономерностей психического развития: смены ведущих типов деятельности, формирования возрастных новообразований и прохождения критических периодов. Такой подход даёт возможность более точно оценивать, как травматический опыт влияет на развитие ребёнка на каждом возрастном этапе.

Глава 1. Возрастные особенности психического развития: норма, новообразования и варианты отклонений

1.1 Раннее детство (от рождения до 3 лет)

Раннее детство в возрастной психологии охватывает период от рождения до трёх лет и включает два этапа: младенчество (0–1 год) и ранний возраст (1–3 года). Это фундаментальный период, в котором закладываются основы личности, формируются первичные формы общения и познания мира, развитие ребёнка в раннем детстве невозможно вне контекста его отношений со взрослыми, поскольку именно взрослый выступает источником тепла, безопасности и организатором всей жизни ребёнка.

В отечественной психологии развития, опирающейся на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и систематизированной в фундаментальных трудах В.С. Мухиной, каждый возрастной этап характеризуется специфической социальной ситуацией развития — особым, уникальным для данного возраста отношением между ребёнком и окружающей его социальной средой. Для младенца это ситуация полной зависимости от взрослого. Взрослый в этот период является не просто источником удовлетворения физиологических потребностей, а необходимым условием психического развития. Согласно положениям теории деятельности (А.Н. Леонтьев) и исследованиям развития общения (М.И. Лисина), ведущей деятельностью младенчества является ситуативно-личностное (эмоциональное) общение со взрослым. Потребность в нём впервые проявляется в "комплексе оживления" — яркой эмоционально-двигательной реакции ребёнка на появление знакомого взрослого. Этот комплекс является первым социально организованным поведением ребёнка и свидетельствует о формировании потребности в общении.

К концу первого года жизни, когда ребёнок осваивает ходьбу и манипуляции с предметами, ведущая деятельность меняется: на первый план выходит предметно-манипулятивная деятельность. В раннем возрасте ребёнок активно осваивает мир вещей совместно со взрослым, который показывает, как

правильно обращаться с предметами. Через эти совместные действия ребёнок усваивает общественно выработанные способы употребления предметов, что становится основой для развития мышления, речи и воли. Без помощи взрослого в совместных действиях с предметами развитие ребёнка идёт медленнее, так как он не способен самостоятельно понять назначение окружающих вещей и способы обращения с ними.

К концу раннего детства возникают качественно новые особенности - новообразования возраста. К ним относятся: ходьба (физическая автономия), активная речь (от первых слов к фразам к двум-трём годам), наглядно-действенное мышление (в терминологии А.В. Запорожца и Л.А. Венгера — способность решать практические задачи путём предварительного соотнесения действий с предметами) и наступление кризиса трёх лет, который, по Л.С. Выготскому, знаменуется рождением самосознания и ярким стремлением к самостоятельности, выражающимся в классическом симптоме «Я сам!» (С.Ю. Мещерякова). Эти новообразования свидетельствуют о здоровом развитии психики.

В норме двигательное развитие идёт от хаотичных движений новорождённого к уверенной ходьбе, бегу и преодолению препятствий. Мелкая моторика развивается от простого захвата предметов к нанизыванию бусин, строительству башен из кубиков, рисованию каракулей. Речевое развитие к полутора годам включает понимание простых инструкций и активный словарь из нескольких десятков слов, а к трём годам - короткие предложения и вопросы. Эмоциональное развитие тесно связано с формированием привязанности к близкому взрослому. Ребёнок учится считывать настроение окружающих, реагировать на интонацию и мимику, проявлять первые зачатки сопереживания.

Когда в семье происходит длительное расставание с родителем, ребёнок раннего возраста не способен осознать причину отсутствия или понять временные рамки разлуки. Его восприятие строится исключительно на эмоциональном фоне в доме и изменении привычного уклада. В раннем

детстве ребёнок особенно чувствителен к эмоциональному состоянию близких взрослых, поскольку его собственная эмоциональная сфера напрямую зависит от качества взаимодействия со взрослыми. Если оставшийся родитель находится в состоянии хронического напряжения или тревоги, ребёнок считывает это как сигнал опасности.

Одним из распространённых защитных механизмов становится регресс - временный возврат к более ранним формам поведения. Ребёнок, приученный к горшку, может снова мочиться в штаны; отказавшийся от соски - вновь требовать её; речь может упроститься до лепета. Регресс не является нарушением развития, а представляет собой попытку психики вернуть ощущение безопасности через знакомые способы взаимодействия.

Тревожными маркерами стресса могут служить нарушения привязанности: гиперзависимость (ребёнок не отпускает взрослого, плачет при малейшей сепарации) или эмоциональная отстранённость (избегание зрительного контакта, нежелание идти на руки, чрезмерная «удобность», указывающая на эмоциональное онемение). Также следует обратить внимание на нарушения сна и аппетита, стереотипные движения (раскачивание, биение головой), изменения в игре (утрата развивающего потенциала, однообразные действия, агрессивность по отношению к игрушкам). Важно отличать эти проявления от нормативного кризиса трёх лет, который носит временный характер и направлен на утверждение собственной воли, тогда как травматическая реакция сопровождается упадком сил, страхом и регрессом навыков.

В работе с детьми раннего возраста педагогам рекомендуется опираться на принципы предсказуемости и эмоционального контейнирования. Предсказуемость - это строгое соблюдение режима дня и знакомых ритуалов, создающих ощущение стабильности. Контейнирование - способность взрослого принять трудные эмоции ребёнка, переработать их и вернуть в более безопасной форме: называть эмоции, проговаривать их, мягко сопровождать («Я вижу, что ты грустишь. Это нормально. Я рядом»). Регрессивные

проявления не следует пресекать наказаниями; важно проявить терпение и постепенно возвращать ребёнка к прежним навыкам. Тактильный контакт (объятия, поглаживания) помогает компенсировать дефицит тепла и снизить напряжение.

Педагогам важно помнить, что в раннем возрасте ребёнок является «эмоциональным барометром» состояния семьи. Если значимый взрослый находится в остром стрессе или депрессии, ребёнку сложно почувствовать себя в безопасности. В таких случаях рекомендуется мягко предложить семье обратиться за психологической поддержкой, делая акцент на том, что помощь взрослому способствует восстановлению равновесия ребёнка.

1.2 Дошкольный возраст (3–7 лет)

Дошкольный возраст охватывает период от трёх до семи лет. Это время, когда ребёнок выходит за пределы семейного круга и начинает осознавать себя в системе общественных отношений. Социальная ситуация развития дошкольника строится вокруг взаимодействия с миром через систему ролей и правил, которые осваиваются прежде всего в игре.

Ведущей деятельностью дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. В ней ребёнок берёт на себя роль (мамы, папы, врача) и действует согласно её логике, подчиняясь скрытым правилам. Через такую игру усваивается социальный опыт, развивается воображение, формируется произвольность поведения - способность действовать не под влиянием сиюминутных желаний, а в соответствии с принятой ролью.

К концу дошкольного возраста возникают важнейшие новообразования. Первое - символическая функция сознания: способность использовать одни предметы для обозначения других (палочка становится лошадкой). Это основа для развития воображения и будущей учебной деятельности. Второе — наглядно-образное мышление (по Л.А. Венгеру, позволяющее оперировать чувственными образами и решать задачи в плане представлений, без опоры на практические действия). Третье - формирование первичной Я-концепции:

ребёнок осознаёт свою принадлежность к полу, оценивает свои поступки, сравнивает себя с другими. Наконец, к семи годам возникает кризис семи лет, проявляющийся в потере детской непосредственности, появлении манерничанья, замыкании в себе. Это свидетельствует о возникновении внутреннего барьера между переживанием и поступком - ребёнок начинает обдумывать свои желания.

В норме дошкольник свободно бегает, прыгает, лазает, осваивает велосипед. Мелкая моторика позволяет уверенно держать карандаш, вырезать ножницами, лепить. Речь развивается быстро: к четырём-пяти годам ребёнок владеет практически всеми звуками, строит развёрнутые предложения, пересказывает сказки. К шести-семи годам формируется связная монологическая речь. Эмоциональное развитие характеризуется углублением чувств, появлением сопереживания и первых навыков саморегуляции.

Когда в семье происходит длительное расставание с родителем, дошкольник переживает ситуацию значительно глубже, чем ребёнок раннего возраста. В этом возрасте воображение ещё не отделено от реальности: фантазии могут восприниматься как настоящие события, а страхи приобретают конкретные формы. Дошкольник понимает факт отсутствия родителя, но временная перспектива ему недоступна - понятия «через месяц» или «когда закончится война» абстрактны. Это порождает сильную тревогу неопределённости.

Характерной реакцией является магическое мышление. Ребёнок может считать, что его мысли или поступки напрямую влияют на события. Если папа уехал, а ребёнок незадолго до этого не послушался, у него может возникнуть чувство вины: «Папа уехал, потому что я был плохим». Эта вина проявляется в попытках «исправиться» через идеальное поведение или в навязчивых вопросах о возвращении. Другой реакцией становится регресс игры: вместо сложных сюжетов ребёнок возвращается к простым манипуляциям или заикливается на травматических сценариях (война, потеря, спасение).

Тревожными маркерами стресса служат: резкие изменения в игре (агрессивные сюжеты, отказ от игры, заикленность на одной теме); нарушения сна (ночные кошмары, страхи темноты); соматические реакции (частые простуды, головные боли без медицинских причин); регресс речевого или поведенческого развития; повышенная агрессивность или замкнутость; навязчивые страхи (потерять оставшегося родителя, смерть, одиночество); энурез. Особое внимание следует уделить ситуациям, когда ребёнок берёт на себя роль отсутствующего родителя, пытаясь «защитить» маму. Хотя внешне это выглядит как взрослость, гиперответственность является защитной реакцией и свидетельствует о высоком уровне тревоги.

В работе с дошкольниками педагогам рекомендуется опираться на игру как основной инструмент поддержки. Через сюжетно-ролевую игру ребёнок выражает переживания, которые трудно озвучить. Педагог может мягко включаться в игру, предлагая сценарии, где персонажи переживают разлуку и находят способы справиться. Важно легализовать эмоции: говорить, что грустить, злиться, скучать - нормально. Следует избегать пустых обещаний («папа скоро вернётся»), поскольку неопределённость сроков усиливает тревогу; лучше говорить о настоящем: «Папа далеко, но он думает о тебе. А мы с тобой будем видеться каждый день».

Особое внимание нужно уделить взаимодействию с оставшимся родителем (законным представителем). Опираясь на периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина, следует отметить, что в дошкольном возрасте происходит смена ведущей мотивации: ребёнок переходит от мотивов, связанных с предметной деятельностью, к мотивам, направленным на усвоение системы социальных отношений. Именно поэтому сюжетно-ролевая игра становится тем пространством, где ребёнок через подражание взрослым осваивает скрытые смыслы человеческих отношений. Если близкий взрослый, осуществляющий уход за ребёнком, находится в хроническом стрессе, ребёнок усваивает эту модель реагирования как единственно возможную и воспроизводит её в своём поведении. Поэтому поддержка

оставшегося родителя является косвенной, но важнейшей формой помощи ребёнку. Педагогу рекомендуется мягко информировать законного представителя об изменениях в поведении ребёнка, подчёркивая, что эти реакции естественны и при правильной поддержке пройдут без последствий.

1.3 Младший школьный возраст (7–11 лет)

Младший школьный возраст охватывает период от семи до одиннадцати лет. Начало школьного обучения радикально меняет социальную ситуацию развития: ребёнок входит в систему формальных общественных отношений, где его деятельность становится социально значимой и оцениваемой. Ведущей деятельностью является учебная - направленная на усвоение знаний и навыков.

К концу этого возраста возникают важнейшие новообразования. Первое - произвольность психических процессов: способность управлять вниманием, памятью, поведением. Второе - рефлексия: осознание своих мыслей и действий. Третье — формирование внутреннего плана действий (по Л.С. Выготскому и А.Р. Лурии), то есть способности выполнять действия в умственном плане, удерживая цель и средства до начала их практической реализации. Четвёртое - самооценка, зависящая от оценок учителя и сравнения с одноклассниками. Пятое - теоретическое мышление: способность оперировать абстрактными понятиями.

В норме младший школьник демонстрирует высокую учебную мотивацию, стремление к признанию учителя. Двигательное развитие характеризуется возросшей выносливостью и координацией. Речь обогащается, осваивается письменная речь. Эмоциональное развитие связано с формированием чувства компетентности: ребёнок переживает радость успеха и огорчение неудачи.

Когда в семье происходит расставание с родителем, младший школьник переживает ситуацию на фоне уже сформировавшейся способности к осознанию. Ребёнок уже способен понять причину отсутствия родителя и сопереживать оставшемуся родителю. Однако эмоциональная сфера ещё

недостаточно зрелая, чтобы справиться с сильными переживаниями. Это порождает внутренний конфликт: ребёнок хочет быть «взрослым» и поддержать маму, но остаётся маленьким и нуждается в защите.

Одной из характерных реакций является соматизация тревоги. Поскольку ребёнок владеет навыками самоконтроля, он подавляет эмоции, что приводит к их «уходу в тело»: частые простуды, головные боли, боли в животе, тошнота перед школой. Другой реакцией становится снижение успеваемости и потеря мотивации: трудно сосредоточиться, когда мысли заняты переживаниями о папе.

Тревожными маркерами стресса служат: резкое снижение успеваемости; замкнутость, отказ от общения; повышенная чувствительность к критике; агрессивное поведение или апатия; психосоматические жалобы; энурез, тики; попытки скрыть ситуацию от одноклассников; идеализация отца или скрытая обида; чрезмерная забота о матери. Особое внимание нужно уделить чувству «инаковости»: если в классе обсуждают темы отцов, ребёнок может чувствовать себя исключённым.

В работе с младшими школьниками рекомендуется опираться на стабильность и предсказуемость школьной жизни. Чёткий распорядок, понятные правила создают ощущение безопасности. Важно не акцентировать внимание на ситуации при других детях, но дать понять, что педагог знает о переживаниях и готов поддержать. Хорошо работают творческие методы: рисование, сочинение историй, дневник. Следует избегать обесценивания чувств фразами «всё будет хорошо», «не грусти». Вместо этого нужно признавать право на эмоции: «Я понимаю, что тебе грустно. Это нормально». Если ребёнок хочет говорить об отце - слушать без оценок. Если молчит - не принуждать, но дать понять, что вы рядом.

Особое внимание нужно уделить взаимодействию с матерью. Ребёнок всё ещё очень зависим от её эмоционального состояния. Если значимый взрослый в хроническом стрессе, ребёнок не может чувствовать себя в безопасности. Педагогу рекомендуется мягко информировать маму об

изменениях в поведении ребёнка, подчёркивая, что это естественные реакции и что поддержка матери важна для благополучия ребёнка.

1.4 Подростковый возраст (11–15 лет)

Подростковый возраст охватывает период от одиннадцати до пятнадцати лет. Это один из самых сложных и противоречивых периодов развития, когда ребёнок переходит от детской зависимости к взрослости. Социальная ситуация развития подростка определяется его положением между детством и взрослой жизнью: он уже не ребёнок, но ещё не взрослый, что порождает внутренние конфликты и сложности в отношениях с окружающими.

Ведущей деятельностью подросткового возраста является интимно-личностное общение со сверстниками. Именно в группе ровесников подросток находит понимание, поддержку и признание, которых ему может не хватать дома. Через общение со сверстниками формируется чувство принадлежности, развиваются навыки сотрудничества и конкуренции, осваиваются социальные роли. Авторитет сверстников в этом возрасте значительно превышает авторитет взрослых, что может приводить к конфликтам в семье и школе.

К концу подросткового возраста возникают важнейшие новообразования. Первым и центральным является чувство взрослости - субъективное ощущение себя взрослым человеком, потребность в признании этой взрослости со стороны окружающих. Вторым новообразованием становится формирование Я-концепции - системы представлений о себе, своих качествах, возможностях и ценностях. Третьим приобретением является развитие абстрактно-логического мышления, позволяющего оперировать гипотезами, рассуждать о причинах и следствиях, мыслить в категориях будущего. Четвёртым важнейшим изменением становится половое созревание, которое влияет не только на физическое развитие, но и на эмоциональную сферу, самооценку и отношения с окружающими. Наконец, возникает самосознание - способность анализировать свои мысли, чувства и поступки, задавать себе вопросы «Кто я?», «Какой я?», «Чего я хочу?».

В норме подросток демонстрирует высокую активность в общении со сверстниками, стремление к автономии от взрослых, интерес к самопознанию. Двигательное развитие характеризуется быстрым ростом и перестройкой тела, что может сопровождаться временной неуклюжестью. Речь становится более сложной, подросток осваивает навыки аргументации и дискуссии. Эмоциональное развитие отличается высокой лабильностью: перепады настроения, повышенная чувствительность к критике, склонность к крайностям в оценках.

Когда в семье происходит длительное расставание с родителем, подросток переживает эту ситуацию на фоне уже сформировавшейся способности к абстрактному мышлению и рефлексии. Подросток уже способен понять политический и социальный контекст происходящего, анализировать информацию из различных источников, формировать собственное отношение к ситуации. Однако эмоциональная зрелость ещё не соответствует когнитивным возможностям, что порождает внутренние конфликты и противоречивые реакции.

Одной из характерных реакций в этом возрасте является амбивалентность чувств: подросток может одновременно гордиться отцом-героем и испытывать гнев на него за то, что тот «бросил» семью. Другой распространённой реакцией становится гиперкомпенсация через гиперответственность: подросток пытается взять на себя роль отсутствующего родителя, стать опорой для матери, помогать младшим сиблингам. Хотя внешне это выглядит как взрослость и зрелость, на самом деле такая гиперответственность является защитной реакцией и свидетельствует о высоком уровне тревоги. Третьей реакцией может стать уход в девиантное поведение: употребление алкоголя или наркотиков, агрессивное поведение, уход из дома, радикальные высказывания. Это попытка справиться с невыносимыми переживаниями через разрушение себя или окружающих.

Тревожными маркерами стресса у подростка могут служить: резкое снижение успеваемости, отказ ходить в школу; социальная изоляция или,

наоборот, смена референтной группы на деструктивную; употребление ПАВ; самоповреждения; суицидальные высказывания или попытки; агрессивное поведение, направленное на мать или младших сиблингов; радикальные политические высказывания; полное обесценивание учёбы и будущего; экстремальные проявления протеста (уход из дома, бродяжничество); психосоматические расстройства; депрессивные эпизоды.

Особое внимание следует уделить риску суицидального поведения. Подростковый возраст является периодом повышенного риска суицидальных попыток из-за сочетания эмоциональной нестабильности, импульсивности и неспособности видеть перспективу. В ситуации расставания с родителем этот риск многократно возрастает. Педагогу необходимо знать прямые и косвенные маркеры суицидального риска: прямые высказывания о желании умереть, разговоры о бессмысленности жизни, прощание, раздача ценных вещей, написание предсмертных записок; косвенные - депрессивное настроение, социальная изоляция, потеря интереса к любимым занятиям, резкие изменения в поведении.

В работе с подростками педагогам рекомендуется опираться на принцип уважения к их взрослости и автономии. Подросток нуждается в том, чтобы его воспринимали как взрослого человека, способного принимать решения и нести ответственность. Важно не навязывать свою помощь, а предлагать её, давая подростку возможность выбора. Следует избегать морализаторства и чтения нотаций - подросток в этом возрасте уже способен к самостоятельному анализу и критически воспринимает поучения взрослых. Вместо этого лучше использовать активное слушание: задавать открытые вопросы, отражать чувства, не перебивать, не давать оценок.

Ключевым звеном в системе поддержки остаётся эмоциональное состояние мамы подростка. Даже самый независимый на вид юноша тонко считывает её настроение и неосознанно подстраивается под него. Когда мама истощена горем или длительным стрессом, подросток часто берёт на себя невидимую, но тяжелейшую роль — становится её «эмоциональной опорой».

Он учится молчать о собственных проблемах, скрывать усталость, лишь бы не усугублять её боль. Так незаметно уходит детство, а на смену ему приходит вынужденная взрослость.

Задача педагога — бережно вернуть маме право на собственную жизнь. Стоит мягко напоминать ей: забота о себе — это не эгоизм, а необходимое условие благополучия всей семьи. Именно внутренне устойчивая мама способна быть той надёжной опорой, в которой подросток по-прежнему нуждается. Если становится очевидно, что мама не справляется, стоит деликатно предложить ей встречу со специалистом, подчёркивая, что эта помощь направлена не только на неё, но и на её ребёнка.

1.5. Ранняя юность (15–18 лет)

Ранняя юность охватывает период от пятнадцати до восемнадцати лет. Это время профессионального и личностного самоопределения, когда молодой человек стоит на пороге взрослой жизни. Социальная ситуация развития определяется переходом к профессиональному образованию или трудовой деятельности, расширением социальных контактов и формированием собственной жизненной позиции. Ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность.

К концу этого возраста возникают важнейшие новообразования. Первое - мировоззрение: устойчивая система взглядов на мир и своё место в нём. Второе - эго-идентичность: целостное представление о себе, объединяющее прошлый опыт, настоящее и будущее. Третье - способность к целеполаганию и долгосрочному планированию. Четвёртое - формирование системы ценностей. Пятое - способность к близким, доверительным отношениям.

В норме молодой человек активно занимается профессиональным самоопределением, строит планы, формирует устойчивые отношения. Двигательное развитие завершается. Речь достигает высокого уровня, молодой человек свободно оперирует абстрактными понятиями. Эмоциональное развитие характеризуется большей стабильностью по сравнению с подростковым возрастом.

Когда в семье происходит расставание с родителем в связи с участием в СВО, молодой человек переживает ситуацию на фоне уже сформировавшейся способности к абстрактному мышлению и рефлексии. В этом возрасте юноша или девушка способны полностью понять политический и социальный контекст, но осознание серьёзности ситуации может усиливать тревогу и чувство ответственности.

Характерными реакциями являются: экзистенциальный кризис с вопросами о смысле жизни, смерти, справедливости; конфликт между горем и необходимостью строить собственную жизнь с чувством вины за собственные желания; гиперопека над матерью и младшими сиблингами, когда молодой человек жертвует собственными интересами.

Тревожными маркерами стресса служат: ощущение бессмысленности будущего, социальная апатия, неспособность принять решение о профессиональном пути; депрессивные эпизоды, суицидальные высказывания; употребление ПАВ; радикальные высказывания; полный отказ от учёбы и планов; агрессивное поведение; социальная изоляция; чувство вины за собственные потребности. Особое внимание нужно уделить суицидальному риску, который возрастает из-за экзистенциальных кризисов и максимализма суждений.

В работе с молодыми людьми рекомендуется опираться на принцип партнёрства и уважения к их автономии. Молодой человек - взрослый человек, способный к самостоятельному анализу. Важно не навязывать помощь, а предлагать её как равный равному. Следует избегать морализаторства и пустых утешений. Хорошо работают методы осмысления ситуации: ведение дневника, написание эссе, арт-терапия.

Особое внимание нужно уделить поддержке профессионального самоопределения. Успешная учебно-профессиональная деятельность является важнейшим ресурсом психологического благополучия. Педагогу рекомендуется помочь молодому человеку найти связь между его интересами

и будущим, показать, что забота о собственном развитии - это не предательство семьи, а вклад в её будущее.

Особое внимание нужно уделить взаимодействию с матерью. Если мама в хроническом стрессе, молодой человек может чувствовать себя обязанным «спасать» её, жертвуя собственным будущим. Педагогу рекомендуется мягко информировать мать о необходимости заботиться о себе и поддерживать самостоятельность сына или дочери.

При появлении признаков суицидального риска, употребления ПАВ, депрессивных эпизодов, полного отказа от учёбы или социальной изоляции необходимо немедленно привлечь педагога-психолога и, при необходимости, специалистов внешней службы.

Глава 2. Психология переживания ребёнком разлуки и утраты родителя в семье участника СВО

Для семьи участника СВО травматический сценарий может разворачиваться по двум разным линиям: долгое отсутствие родителя, находящегося в зоне боевых действий, или его невосполнимая потеря. В обоих случаях рушится привычный мир ребёнка, однако то, как именно психика справляется с этими событиями, кардинально отличается — тревога ожидания здесь работает не так, как горе от необратимости.

В рамках отечественной психологической школы, опирающейся на труды Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.Ф. Обуховой и В.С. Мухиной, ключевым понятием для анализа является социальная ситуация развития — то особое отношение между ребёнком и окружающей его средой, которое определяет ход психического развития на каждом возрастном этапе. Как отмечал Л.С. Выготский, именно социальная ситуация развития, деятельность ребёнка и новообразования в сфере сознания и личности являются ключевыми характеристиками психологического возраста. Расставание или утрата родителя меняют эту ситуацию, лишая ребёнка важнейшей опоры и источника безопасности.

2.1 Общие механизмы переживания разлуки и утраты: сходство и различия

Как при расставании, так и при утрате, психика ребёнка сталкивается с непереносимым аффектом и включает бессознательные защитные механизмы. В своей фундаментальной монографии «Психологическая защита у детей» И.М. Никольская и Р.М. Грановская подробно описывают эти механизмы, отмечая их связь с половыми, возрастными и типологическими свойствами ребёнка. К числу основных защитных механизмов в детском возрасте относятся:

Регрессия — возврат к более ранним формам поведения (утрата навыков самообслуживания, возврат к лепету, энурез), как попытка вернуться в состояние, когда мир казался безопасным.

Отрицание — отказ признавать факт произошедшего (ребёнок продолжает ждать отца, ставит ему прибор за столом).

Фантазирование — создание в воображении альтернативных сценариев, где родитель возвращается или где смерть оказывается сном.

Соматизация — «уход» непереработанных эмоций в тело: головные боли, боли в животе, частые простуды, нарушения сна и аппетита.

Ключевым механизмом помощи в обеих ситуациях является эмоциональное контейнирование — способность значимого взрослого принять сильные эмоции ребёнка, выдержать их и вернуть в более безопасной, понятной форме. Эта функция, как подчёркивается в трудах А.И. Захарова, лежит в основе формирования здоровой психики; неврозы у детей он рассматривал как психогенные заболевания формирующейся личности, тесно связанные с особенностями семейных отношений и воспитания.

Главное различие между двумя ситуациями лежит в природе временной перспективы. При расставании (уход на СВО) доминирующим переживанием становится тревога неопределённости. Ребёнок живёт в состоянии «подвешенности»: отец может вернуться завтра, через год или не вернуться вовсе. Это состояние лишает психику возможности завершить цикл переживания и перейти к адаптации. Ребёнок вынужден одновременно удерживать в сознании две противоречащие реальности: «отец есть (в памяти, в чувствах)» и «отца нет (физически)». Это порождает хроническое аффективное напряжение, которое не находит выхода.

При утрате, напротив, психика сталкивается с необратимостью. Смерть родителя требует от ребёнка и семьи прохождения стадий горевания, описанных в модели Э. Кюблер-Росс (шок, отрицание, гнев, торг, депрессия, принятие). Однако в условиях гибели на СВО к этому добавляются факторы, которые подробно анализирует в своей работе «Психология горя» С.А. Шефов: возможное отсутствие тела, неясность обстоятельств гибели, что усложняет процесс прощания и может привести к пролонгированному (осложнённом)

горю. Шефов также отмечает такие особенности детского горя, как отсроченность, скрытость, неожиданность и неравномерность проявления.

Важнейшим отличием является также динамика семейной системы. При расставании семья живёт надеждой и ожиданием, что может мобилизовать ресурсы, но одновременно истощает их из-за хронического стресса. При утрате семья сталкивается с «вторичными потерями»: снижением дохода, изменением социального статуса, крушением совместных планов, что многократно усиливает стресс для ребёнка.

В возрастной психологии подчёркивается, что тяжесть переживания в обеих ситуациях зависит от возраста ребёнка, качества привязанности к отсутствующему/погибшему родителю, эмоционального состояния оставшегося родителя, а также от наличия поддерживающих взрослых вне семьи. Как отмечал Дж. Боулби, основоположник теории привязанности, именно тёплые, близкие и постоянные отношения с матерью являются ключевым условием нормального психического развития ребёнка. Дети, лишённые материнской любви, почти всегда испытывают задержку в физическом, социальном или эмоциональном развитии.

2.2. Возрастная специфика переживания расставания и утраты

2.2.1. Раннее детство (от рождения до 3 лет)

Согласно возрастной периодизации, принятой в отечественной психологической школе (Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина), раннее детство делится на младенчество (0–1 год) с ведущей деятельностью — эмоциональным общением со взрослым — и собственно ранний возраст (1–3 года) с ведущей предметно-манипулятивной деятельностью. Психика ребёнка на этом этапе ещё не обладает вербальными и когнитивными ресурсами для осмысления происходящего, поэтому переживания разворачиваются преимущественно на телесном и аффективном уровнях.

В раннем возрасте, переживая расставание или утрату отца, ребенок еще не способен осознать истинные причины его отсутствия или понять временные рамки случившегося. Его восприятие мира в этот момент сужается

до считывания общего эмоционального фона в доме и болезненного изменения привычного уклада жизни. Поскольку на этом этапе фундаментом для познания действительности выступают эмоциональное общение в младенчестве и предметная деятельность в раннем детстве, именно эти важнейшие сферы и принимают на себя основной удар. Это неизбежно ведет к глубоким нарушениям ведущей деятельности: у младенцев начинает угасать «комплекс оживления», они избегают зрительного контакта и слабо реагируют на обращения взрослых, а дети постарше теряют интерес к игрушкам, отвергают помощь взрослого в освоении новых навыков, что создает прямую угрозу задержки психического развития. Более того, на фоне стресса часто наблюдается регресс уже закрепленных новообразований, когда малыш временно утрачивает недавно освоенные навыки ходьбы, речи или опрятности.

Глубокие изменения претерпевает и система привязанности, которая может деформироваться в двух крайностях: от болезненной гиперзависимости, когда ребенок не отпускает от себя мать и плачет при малейшей угрозе разлуки, до полной эмоциональной отстраненности, выражающейся в замирании и тотальном избегании любого контакта. Не менее тяжелыми являются и соматические, аффективные реакции на утрату. Они проявляются в виде расстройств сна и аппетита, появления стереотипных движений, таких как раскачивание тела или биевание головой, а также мучительным чередованием повышенной плаксивости с пугающим эмоциональным онемением.

Когда речь идет о расставании, связанном с уходом отца на СВО, ребенок не в силах понять истинных причин его отсутствия, но при этом сохраняет в себе теплую, живую надежду на возвращение. Именно это рождает в малыше особое, мучительное состояние тревожного ожидания. Эмоциональный фон в такой семье пронизан хроническим напряжением, но в нем всегда остаются островки надежды, за которые цепляется детская психика. Фантазии ребенка в этот период целиком направлены на воссоединение: он живет образами того, как папа скоро придет домой, как обнимет его, и мир снова станет целым.

Совершенно иную картину являет собой ситуация утраты, когда отец погибает. Ребенок еще не обладает сформированной концепцией смерти, однако всем своим существом фиксирует: папа исчез и больше не возвращается. При этом мама погружена в острое, всепоглощающее горе, что для маленького ребенка становится подлинной катастрофой. Он считывает её состояние как глобальный сигнал опасности, ощущая, что мир вокруг рушится. Эмоциональный фон в такой семье окрашен шоком, депрессией и глубоким горем. Мама может оказаться полностью эмоционально недоступной для малыша или, напротив, компенсировать свою боль удушающей гиперопекой, что еще сильнее дезориентирует ребенка. В силу естественного для этого возраста анимистического мышления, ребенок может наивно полагать, что папа просто «спит» или «уехал далеко-далеко», но почему-то его нельзя разбудить или вернуть. Этот неразрешимый когнитивный диссонанс создает тяжелейший внутренний конфликт, с которым детская психика в одиночку справиться не в силах.

В работе с детьми раннего возраста педагогам рекомендуется опираться на принципы предсказуемости и эмоционального контейнирования. Предсказуемость - это строгое соблюдение режима дня и знакомых ритуалов, создающих ощущение стабильности. Контейнирование - способность взрослого принять трудные эмоции ребёнка, переработать их и вернуть в более безопасной форме: называть эмоции, проговаривать их, мягко сопровождать («Я вижу, что ты грустишь. Это нормально. Я рядом»). Регрессивные проявления не следует пресекать наказаниями; важно проявить терпение и постепенно возвращать ребёнка к прежним навыкам. Тактильный контакт (объятия, поглаживания) помогает компенсировать дефицит тепла и снизить напряжение.

Педагогам важно помнить, что в раннем возрасте ребёнок является «эмоциональным барометром» состояния семьи. Если значимый взрослый находится в остром стрессе или депрессии, ребёнку сложно почувствовать себя в безопасности. В таких случаях рекомендуется мягко

предложить семье обратиться за психологической поддержкой, делая акцент на том, что помощь взрослому способствует восстановлению равновесия ребёнка.

2.2.2. Дошкольный возраст (3–7 лет)

В отечественной возрастной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова) дошкольный возраст характеризуется сменой ведущей деятельности на сюжетно-ролевую игру, через которую ребёнок осваивает мир социальных отношений. Ключевыми новообразованиями становятся воображение, произвольность, наглядно-образное мышление и первичная Я-концепция. Именно эти новообразования оказываются под ударом при травме.

Ребёнок-дошкольник уже способен понять факт отсутствия родителя, но временная перспектива ему недоступна. Это порождает тревогу неопределённости (при расставании) или столкновение с непостижимостью смерти (при утрате). В обоих случаях активно включается магическое мышление — убеждённость в том, что мысли и поступки влияют на реальность. Это приводит к чувству вины: «папа уехал/умер, потому что я был плохим».

Игра, как ведущая деятельность, искажается: ребёнок заикливается на травматических сценариях (война, смерть, спасение), либо игра регрессирует до простых манипуляций. Воображение, которое в норме является ресурсом, становится источником страхов, так как ещё не отделено от реальности.

Психологические переживания ребенка существенно различаются в зависимости от того, с какой травмой он сталкивается: с вынужденным расставанием или с невосполнимой утратой.

В ситуации расставания, когда отец уходит на СВО, в эмоциональном состоянии малыша доминирует тревога ожидания, переплетенная с надеждой. Ребенок может задавать навязчивые вопросы: «Когда папа вернётся?», пытаясь удерживать образ возвращающегося родителя. Иное измерение принимает

переживание при утрате: ребенок сталкивается с пугающей необратимостью, которую его интеллект еще не способен осмыслить. Из-за этого он может искренне верить, что папа просто «уснул» и скоро «проснётся», что порождает тяжелые вторичные страхи, например, паническую боязнь самого процесса засыпания.

В обоих случаях неизбежно включается детское магическое мышление, но его последствия различаются по глубине. При расставании малыш может испытывать чувство вины за отъезд отца и пытаться «исправиться», стать идеальным, чтобы ускорить его возвращение. Однако в случае гибели папы это магическое чувство вины за его смерть закрепляется гораздо глубже, становясь тяжелым внутренним грузом, требующим длительной и бережной психологической проработки.

Эти внутренние конфликты находят свое яркое отражение в детской игре и системе страхов. Если при расставании игровые сценарии направлены на воссоединение семьи и спасение героя, то при утрате игра часто превращается в навязчивое повторение: ребенок заикливается на темах смерти, похорон или внезапного исчезновения. Меняется и природа детских страхов. В ситуации ожидания они связаны с мучительной неопределенностью: малыш боится, что мама тоже уедет, или страшится темноты, которая становится для него метафорой неизвестности. При утрате страхи приобретают экзистенциальный характер, связанный с конечностью бытия: ребенок начинает бояться собственной смерти, смерти мамы и даже «исчезновения» всего окружающего мира.

Пытаясь справиться с невыносимым напряжением, дети часто прибегают к защитному механизму псевдовзрослости, который в этих двух сценариях работает по-разному. При расставании установка «я буду защищать маму» становится попыткой компенсировать физическое отсутствие отца и хоть как-то снизить собственную тревогу, обретя иллюзию контроля над ситуацией. Но когда отец погибает, псевдовзрослость трансформируется в неосознанную попытку полностью заменить умершего родителя. Эта ноша

оказывается непосильной для детской психики: она несет колоссальную, разрушительную нагрузку и формирует острое чувство вины за любую «неудачу» в роли «главного мужчины в доме».

В работе с ребенком естественной и самой безопасной средой становится игра, которая выступает главным инструментом психологической поддержки. Мягко включаясь в его игровой мир, мы можем ненавязчиво предлагать альтернативные сценарии, в которых герои находят в себе силы справляться с самыми сложными трудностями. В этом уязвимом пространстве мы создаем атмосферу безусловного принятия, где важно легализовать любые чувства: грустить, злиться или бояться — абсолютно нормально, и взрослый всегда находится рядом, чтобы разделить это состояние и быть надежной опорой.

Особого внимания требуют детские страхи: их ни в коем случае нельзя обесценивать или игнорировать. Признавая за ребенком полное право на страх, мы вместе с ним ищем бережные способы с ним подружиться — будь то уютный ночник, отгоняющий темноту, или особый «защитный» предмет, который всегда можно держать под рукой. Крайне важно отказаться от пустых обещаний и иллюзий, таких как «папа скоро вернется», — гораздо безопаснее и честнее опираться на настоящее. Если речь идет о невозполнимой утрате, правду необходимо говорить прямо, но в доступной для возраста форме, избегая смягчающих эвфемизмов: «Папа умер, мы больше не сможем его увидеть, но мы всегда будем его помнить».

Говоря об этом, мы обязательно помогаем ребенку проработать магическое мышление и чувство вины, мягко, но твердо объясняя, что его мысли, слова или поступки никак не могли стать причиной случившейся трагедии. Чтобы помочь детской психике интегрировать этот тяжелый опыт и прожить горе, необходимо создавать особые ритуалы прощания. Это может быть трогательный рисунок, написанное письмо или зажженная свеча памяти — любые бережные действия, которые позволяют ребенку сохранить связь с

ушедшим, отпустить боль и постепенно научиться жить дальше, храня светлую память в своем сердце.

2.2.3. Младший школьный возраст (7–11 лет)

Младший школьный возраст, согласно периодизации Д.Б. Эльконина, знаменуется сменой ведущей деятельности на учебную, а также формированием таких новообразований, как произвольность психических процессов, рефлексия, внутренний план действий, самооценка и теоретическое мышление. Ребёнок вступает в систему формальных общественных отношений, и его положение определяется успехами в учёбе.

Как расставание, так и утрата создают двойное давление: школа предъявляет требования к дисциплине и успеваемости, а дома царит эмоциональная нестабильность. Ребёнок уже способен осознать причину отсутствия или необратимость смерти, но его эмоциональная сфера недостаточно зрела, чтобы справиться с мощным аффектом. Это порождает внутренний конфликт: ребёнок хочет быть «взрослым» и поддержать маму, но остаётся ребёнком и нуждается в защите.

В обеих ситуациях наблюдается соматизация тревоги и горя: частые головные боли, боли в животе, тошнота перед школой, простуды, тики, энурез. Это происходит потому, что ребёнок уже владеет навыками самоконтроля и подавляет эмоции, чтобы не расстраивать взрослых.

Проявления детской травмы глубоко затрагивают все сферы жизни ребенка, от учебы до внутрисемейных отношений, однако их природа вновь существенно различается в зависимости от того, с чем столкнулась семья — с вынужденным расставанием или с невосполнимой утратой.

В школьной среде эти переживания неизбежно сказываются на успеваемости. При расставании когнитивные ресурсы ребенка оказываются полностью поглощены навязчивыми мыслями об отце и мучительной тревогой за его жизнь, из-за чего ему просто не хватает внутренних сил на обучение. В ситуации же утраты успеваемость может падать еще более резко и катастрофично: на смену тревоге приходит тяжелый депрессивный фон,

апатия и острое чувство бессмысленности любых действий, включая учебу. Не менее болезненно эти ситуации отражаются на социальном самоощущении. Сталкиваясь с расставанием, малыш может испытывать стыд за то, что его семья кажется ему «неполной», и даже скрывать факт отъезда отца, остро чувствуя себя «инаковым» среди сверстников. Однако при гибели папы это чувство «инаковости» многократно усиливается: ребенок не просто стыдится отсутствия отца, но и может испытывать мучительную зависть к одноклассникам из благополучных, полных семей.

Пытаясь справиться с изменившимся миром, дети берут на себя непосильную ношу гиперответственности. В случае ухода отца на фронт установка «я буду защищать маму» выступает как защитная попытка компенсировать его физическое отсутствие и хоть немного снизить собственную тревогу. Но когда папа погибает, гиперответственность принимает гораздо более тяжелую и разрушительную форму. Ребенок начинает чувствовать себя обязанным не просто помогать, а полностью заменить умершего отца. Эта неподъемная ноша стремительно истощает детскую психику и серьезно тормозит естественное эмоциональное развитие. Глубинным стержнем переживаний в обоих случаях остается чувство вины, порождаемое магическим мышлением, но его масштаб несопоставим. При расставании ребенок часто связывает отъезд папы со своими проступками, искренне веря: «я плохо себя вел, и поэтому он уехал». При утрате же чувство вины обретает экзистенциальную глубину и звучит как «я недостаточно сильно любил папу, я мог его спасти, если бы...». Это гораздо более деструктивная форма вины, которая требует от психолога предельной деликатности и длительной проработки.

Наконец, глубокой трансформации подвергаются и самые важные для ребенка отношения — с мамой. При расставании малыш искренне пытается ее поддержать, оставаясь при этом в безопасном для своей психики пространстве надежды на скорое возвращение отца. В случае же невозможной утраты отношения с мамой могут радикально исказиться. Ребенок, движимый

паническим страхом потерять и ее, начинает проявлять по отношению к ней гипертрофированную заботу и гиперопеку. Это неизбежно ведет к опасной ролевой инверсии, где ребенок вынужденно становится «взрослым», беря на себя заботу о маме, и тем самым лишает себя права на собственное беззаботное детство.

Практические рекомендации для педагогов заключаются в том, чтобы школа стала для ребенка надежным «островком безопасности», где предсказуемый распорядок и понятные правила создают ощущение стабильности, а оценка его усилий остается всегда справедливой и бережной. В этой среде важно не привлекать к ситуации лишнего публичного внимания, избегая демонстративной жалости или излишнего выделения. Вместо этого стоит деликатно дать ребенку понять, что взрослый видит его боль, знает о переживаниях и всегда готов протянуть руку помощи. Чтобы помочь ученику безопасно выразить переполняющие его чувства, необходимо активно использовать творческие методы: рисование, сочинение историй или ведение личного дневника. В любом диалоге следует полностью отказаться от пустых утешений и обесценивания вроде «всё будет хорошо» или «не грусти», заменяя их искренним признанием права на эмоции: «Я понимаю, что тебе сейчас очень грустно, и это абсолютно нормально».

Касаясь болезненной темы утраты отца, педагогу не следует делать вид, что ничего не произошло, но и навязывать разговоры тоже не стоит. Если ребенок сам захочет поделиться воспоминаниями или мыслями, его нужно просто внимательно выслушать, принимая его слова без оценок и попыток «исправить» его чувства. И, конечно, неотъемлемой частью поддержки является бережное взаимодействие с матерью. Школьному специалисту важно мягко информировать ее о состоянии ребенка и деликатно рекомендовать ей самой обратиться за психологической помощью. Ведь младший школьник все еще находится в стадии глубокой привязанности, и его собственное эмоциональное восстановление напрямую связано с внутренним покоем и ресурсом его мамы.

2.2.4. Подростковый возраст (11–15 лет)

Подростковый возраст, согласно трудам Д.Б. Эльконина и В.С. Мухиной, является одним из самых сложных периодов развития. Ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками, а центральным новообразованием — чувство взрослости и формирование Я-концепции. Подросток стремится к автономии от взрослых, но одновременно остро нуждается в их поддержке. Травма разлуки или утраты накладывается на нормативный кризис, многократно усиливая его. Как отмечает в своих исследованиях А.И. Захаров, именно в подростковом возрасте невротические расстройства тесно связаны с особенностями психического развития, условиями воспитания и семейными отношениями.

Подросток способен полностью осознать политический и социальный контекст происходящего, анализировать информацию и формировать собственное отношение. Однако его эмоциональная зрелость не соответствует когнитивным возможностям, что порождает внутренние конфликты.

В обеих ситуациях наблюдается амбивалентность чувств: гордость за отца-героя может сочетаться с гневом за то, что он «бросил» семью. Подросток может искать поддержку вне семьи, что иногда приводит к смене референтной группы на деструктивную. Также высок риск девиантного поведения (употребление ПАВ, агрессия, побеги) как попытки справиться с непереносимым аффектом.

Подростковый возраст, сам по себе являющийся периодом бурных внутренних бурь и поиска идентичности, придает особую, подчас экстремальную окраску переживанию как вынужденного расставания с отцом, так и невозполнимой утраты.

При уходе отца на СВО в эмоциональном состоянии подростка доминирует тревога ожидания, тесно переплетенная с надеждой. Он может болезненно заикливаться на поиске информации, постоянно следить за новостями и сводками, что создает колоссальное дополнительное психологическое напряжение. Совершенно иначе разворачивается внутренняя

драма при гибели отца. Здесь на первый план выходит всепоглощающее горе, которое легко может перерасти в глубокую депрессию. Подросток сталкивается с тяжелейшими экзистенциальными вопросами о конечности бытия, о смысле жизни и смерти, пытаясь своим еще не до конца сформированным интеллектом осмыслить абсолютную необратимость произошедшего.

Неизбежной мишенью для подросткового протеста и боли становятся отношения с матерью. В ситуации расставания конфликт может проявляться в нелепых, но искренних обвинениях в адрес мамы в том, что она «не удержала» отца, либо, напротив, в болезненной, удушающей гиперопеке над ней. При утрате этот конфликт обретает еще более острые и разрушительные формы. Подросток может проецировать на мать неосознанный гнев за то, что она «не спасла» папу, или, что еще мучительнее, испытывать парализующее чувство вины за собственное бессилие его защитить.

Пытаясь удержать рушащийся мир, подростки часто прибегают к гиперкомпенсации через гиперответственность. Уходя на фронт, отец оставляет подростка «мужчиной в доме», и юноша берет на себя эту роль, но при этом в глубине души сохраняет надежду: папа вернется и «освободит» его от этой непосильной ноши. В случае же гибели отца гиперответственность приобретает фатальный, тяжелый характер. Подросток чувствует себя обязанным заменить ушедшего родителя навсегда. Это трагическое самопожертвование часто ведет к полному отказу от собственных юношеских планов, мечтаний и стремительному психологическому истощению.

Крайне тревожным маркером в обоих сценариях выступает суицидальный риск, однако его природа и глубина различны. При расставании он чаще связан с подростковой импульсивностью и неспособностью видеть какую-либо перспективу в условиях мучительной неопределенности. При утрате же риск многократно возрастает, укореняясь в глубокой депрессии, чувстве абсолютной бессмысленности жизни и тяжелом экзистенциальном кризисе. Меняется и способ проживания этих кризисов во внешнем мире, что

часто выражается в радикальных высказываниях и поведении. Если при расставании они могут быть продиктованы острой политической позицией - будь то слепая поддержка или жесткое осуждение происходящего, то в ситуации утраты подростковый бунт часто скатывается в глубокий нигилизм, цинизм и полное, тотальное отрицание любых жизненных ценностей и смыслов.

В основе практических рекомендаций для педагогов лежит принцип выстраивания общения с подростком, опирающегося на глубокое уважение к его растущей автономии. Помощь не должна навязываться сверху; гораздо эффективнее предлагать её на равных, выступая в роли старшего и понимающего собеседника. В этом диалоге необходимо опираться на принципы активного слушания: задавать открытые вопросы, бережно отражать чувства ученика и полностью исключать любые оценки или нравоучительные нотации. Крайне важно не обесценивать переживания подростка и избегать пустых утешений, которые лишь закрывают путь к искреннему контакту.

При этом педагогу необходимо сохранять высокую бдительность в отношении суицидального риска, четко зная его прямые и косвенные маркеры. Если в состоянии или поведении ученика проявляются тревожные признаки суицидальных намерений, употребления психоактивных веществ или иного девиантного поведения, действовать в одиночку недопустимо — следует немедленно привлекать школьного педагога-психолога и внешних профильных специалистов. Неотъемлемой частью этой работы остается деликатное взаимодействие с матерью подростка, которой важно мягко помочь осознать: забота о собственном психологическом ресурсе и поддержка самостоятельности ребенка — это не попустительство, а необходимое и важнейшее условие для его эмоционального благополучия и гармоничного взросления.

2.2.5. Ранняя юность (15–18 лет)

Ранняя юность, согласно возрастной периодизации, принятой в отечественной психологии (Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова), является периодом профессионального и личностного самоопределения. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, а ключевыми новообразованиями — мировоззрение, эго-идентичность, способность к целеполаганию и формирование системы ценностей. Молодой человек стоит на пороге взрослой жизни, и травма родителя обрушивается именно в этот ответственный момент.

Юноша или девушка способны полностью осознать ситуацию, что не уменьшает, а усиливает остроту переживаний и чувство ответственности. В обеих ситуациях возможен экзистенциальный кризис: вопросы о смысле жизни, смерти, справедливости. Возникает мучительный конфликт между горем/тревогой и необходимостью строить собственную жизнь.

В юношеском возрасте, когда закладывается фундамент взрослой жизни и происходит активное самоопределение, отсутствие отца оказывает глубокое, но различающееся по своей природе влияние на формирование личности молодого человека.

При уходе отца на СВО в его душе тревога и надежда сосуществуют, создавая специфический эмоциональный фон. Из-за этой мучительной неопределенности молодой человек часто откладывает важные жизненные решения, словно замораживая собственное будущее с мыслью: «Я не могу строить планы, пока папа на войне». Совершенно иная картина наблюдается при невозполнимой утрате. Сталкиваясь с горем и принимая необратимость случившегося, юноша может начать испытывать тяжелейшее чувство вины за любые проявления нормальной жизни — за успешную учебу, новые отношения, простые радости. Это чувство вины нередко приводит к полному отказу от построения собственного будущего.

Отношения с матерью также претерпевают глубокие изменения. В ситуации расставания гиперопека над ней выступает как психологический

способ справиться с собственной тревогой, однако молодой человек сохраняет внутреннюю опору: надежда на возвращение отца дает иллюзию, что эта тяжелая роль когда-то «разрешится» и он сможет выдохнуть. При гибели отца гиперопека рискует превратиться в пожизненную, фатальную роль. Понимая, что папы не вернуть, юноша может навсегда застрять в позиции «опекуна» матери, что неизбежно ведет к остановке собственного личностного развития и серьезной деформации идентичности.

Эти процессы напрямую искажают формирование эго-идентичности. При расставании молодой человек либо фиксируется в роли «спасателя семьи», беря на себя непосильную ношу, либо, пытаясь убежать от боли, радикально отчуждается от родственников. В случае утраты деформация идентичности оказывается еще более глубокой и разрушительной: смерть отца может восприниматься как крах, крушение собственного будущего, что ввергает юношу в глубокий нигилизм и полную апатию. Закономерно страдает и профессиональное самоопределение. Если при уходе на фронт выбор профессии и карьерные шаги просто откладываются «до возвращения отца», то в ситуации гибели папы профессиональные устремления могут быть полностью обесценены. Молодой человек теряет всякую мотивацию, задаваясь трагическим вопросом: «Зачем мне это, если папы больше нет?»

На фоне этих тяжелых внутренних трансформаций особую тревогу вызывает суицидальный риск. При расставании он, безусловно, связан с острым экзистенциальным кризисом, однако его острота может быть смягчена той самой надеждой на воссоединение семьи и возвращение смысла. При утрате же суицидальный риск достигает своего максимума. Он обусловлен трагическим сочетанием неразрешенного экзистенциального кризиса, глубокой депрессии и тотального чувства бессмысленности дальнейшего существования, требуя от окружающих предельного внимания и немедленного вмешательства специалистов.

Практические рекомендации для педагогов в работе с подростком опираются на выстраивание искренних партнёрских отношений и глубокое

уважение к его растущей автономии. Особое внимание следует уделить поддержке профессионального самоопределения, которое может стать мощным ресурсом в этот непростой период. Педагогу важно помогать молодому человеку находить связи между его интересами и будущим, бережно транслируя идею о том, что профессиональная реализация — это не предательство семьи, а, напротив, важнейший вклад в её устойчивость. Для безопасного проживания сложных эмоций необходимо активно использовать методы осмысления ситуации: предложить ведение личного дневника, написание эссе или обратиться к техникам арт-терапии.

Параллельно выстраивается бережное взаимодействие с матерью. Ей нужно мягко помочь осознать, что поддержка самостоятельности ребёнка — это фундамент благополучия всей семьи. Крайне важно донести до неё, что естественная сепарация молодого человека никак не связана с предательством памяти отца; напротив, это исполнение его самого главного желания — видеть своих детей счастливыми и самостоятельными. При этом педагог должен сохранять профессиональную бдительность: при появлении признаков суицидального риска, глубоких депрессивных эпизодов или полного отказа от учёбы действовать в одиночку недопустимо. В таких ситуациях следует немедленно привлекать школьного педагога-психолога и внешних профильных специалистов, чтобы обеспечить подростку своевременную и квалифицированную помощь.

Глава 3. Диагностика психологического состояния ребёнка и семьи в ситуациях расставания и утраты родителя

Диагностика психологического состояния ребёнка из семьи участника специальной военной операции требует многоуровневого подхода, опирающегося на концепции В.С. Мухиной о социальной ситуации развития и ведущей деятельности. Ключевой принцип - дифференциация нормативных возрастных реакций от признаков дезадаптации, а также учёт специфики ситуации: при расставании преобладает тревога неопределённости, при утрате - реакции горя и необратимости потери.

3.1 Инструментарий и методы оценки состояния ребёнка и семьи

Первичную диагностику осуществляет педагог через систематическое наблюдение за изменениями в ведущей деятельности ребёнка, что является наиболее точным индикатором неблагополучия. Педагог фиксирует в кратких записях возрастные маркеры: для детей раннего возраста (0–3 года) - регресс навыков, стереотипии, нарушения привязанности; для дошкольников (3–7 лет) - заикленность в сюжетно-ролевой игре на темах войны или смерти, страхи, соматические реакции; для младших школьников (7–11 лет) - снижение успеваемости, психосоматические жалобы, социальная изоляция; для подростков (11–15 лет) и юношей (15–18 лет) - смена референтной группы, девиантное поведение, самоповреждение, отказ от профессиональных планов, депрессивные эпизоды.

При сохранении тревожных признаков более 2–3 недель педагог применяет простые экспресс-методики: «Лесенка» (самооценка младших школьников), «Рисунок человека» (дошкольники и младшие школьники), «Моё настроение» (любой возраст).

Педагог-психолог проводит углублённую диагностику, используя проективные методики: «Рисунок семьи» (анализ отсутствия отца, размера фигур, наличия символов смерти или оружия), «Несуществующее животное» и «Кактус» (оценка уровня тревоги и агрессии через защитные элементы), «Рисунок школы» или «Несуществующего человека». Для объективной

оценки применяются стандартизированные опросники: шкала тревожности Спилбергера-Ханина, шкала депрессии Бека (для подростков и юношей), опросник школьной тревожности Филлипса.

Особое внимание уделяется скринингу суицидального риска и диагностике пролонгированного горя. Прямые маркеры суицидального риска включают высказывания о желании умереть, прощание, самоповреждения; косвенные - депрессивный фон, социальная изоляция, потеря интереса к жизни. Критериями пролонгированного горя служат: длительность острой симптоматики (более 6 месяцев у детей), полная утрата интереса к учёбе и общению, стойкие психосоматические расстройства, непреодолимое чувство вины. Наличие этих признаков требует немедленного направления к клиническому психологу или психиатру.

Неотъемлемой частью диагностики является оценка детско-родительских отношений, так как благополучие ребёнка напрямую зависит от состояния матери. Используются опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина, методики PARI (Е.С. Шеффер) и АСВ (Е.Г. Эйдемиллер). В условиях стресса или горя особенно важно выявить шкалы гиперопеки, симбиоза или восприятия ребёнка как «маленького неудачника», так как мать может неосознанно проецировать свои страхи на ребёнка, тормозя его развитие.

3.2. Алгоритм действий и схема сопровождения ребёнка

Первый этап: фиксация и первичная беседа. Педагог фиксирует наблюдения в дневнике или карте сопровождения, отмечая дату, ситуацию и характер проявлений. Затем проводится бережная беседа с ребёнком наедине с использованием активного слушания, без оценок, советов и обесценивания чувств («Я вижу, что тебе тяжело, это нормально. Я рядом»). Важно не ставить диагнозов и не делать поспешных выводов.

Второй этап: консультация с педагогом-психологом. Педагог передаёт наблюдения педагогу-психологу учреждения для проведения углублённой диагностики с использованием проективных и стандартизированных методик.

Психолог оценивает степень выраженности проблем и определяет дальнейшую траекторию сопровождения.

Третий этап: решение о постановке на внутренний учёт. По результатам диагностики психолог совместно с педагогом, социальным педагогом и классным руководителем (при необходимости - с администрацией) принимает решение о постановке ребёнка на внутренний учёт «группы риска» школы. Данная процедура является стандартной в системе образования и направлена на обеспечение систематического мониторинга состояния ребёнка, координацию действий всех специалистов учреждения и своевременное реагирование на изменения. Ребёнок, поставленный на учёт, находится в поле пристального внимания психологической службы школы; с ним регулярно проводятся индивидуальные и групповые занятия, осуществляется сопровождение семьи.

Четвёртый этап: контакт с матерью. Педагог-психолог или социальный педагог проводит беседу с матерью (или иным законным представителем). Информирование происходит в мягкой форме, без обвинений, с акцентом на естественность реакций ребёнка на трудную ситуацию. Мать информируется о постановке ребёнка на внутренний учёт и о планах сопровождения. Особое внимание уделяется тому, что помощь матери является прямой помощью ребёнку, и ей рекомендуется обратиться за психологической поддержкой. Результаты беседы фиксируются.

Пятый этап: совместное планирование и мониторинг. Разрабатывается индивидуальная стратегия поддержки ребёнка в учреждении и дома, устанавливается регулярность контактов с семьёй, проводится мониторинг динамики состояния.

Особый порядок действий при выявлении суицидального риска или факта суицидальной попытки. При обнаружении прямых признаков суицидального риска (высказывания о желании умереть, самоповреждения, прощание, раздача ценных вещей, предсмертные записки) или факта суицидальной попытки педагог действует следующим образом:

- 1) Немедленно информирует педагога-психолога и администрацию образовательного учреждения (директора, заместителя по воспитательной работе).
- 2) Обеспечивает безопасность ребёнка до приезда специалистов или передачи законному представителю.
- 3) Немедленно информирует законного представителя (мать, отца, опекуна) и рекомендует срочное обращение в кризисную службу или к врачу-психиатру.
- 4) Администрация образовательного учреждения в обязательном порядке сообщает о факте или попытке суицида в МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (далее - Центр) в порядке, установленном нормативными документами. Это обязательная процедура, направленная на подключение межведомственных ресурсов и обеспечение комплексной помощи ребёнку и семье.
- 5) Совместно с Центром разрабатывается дальнейшая траектория сопровождения, включая возможность направления ребёнка к детскому психиатру, организации кризисного вмешательства, подключения социальных служб.
- 6) Запрос методической поддержки при отсутствии суицидальных попыток. Если у ребёнка выявлены тревожные признаки, связанные с расставанием с родителем или переживанием утраты, но суицидальные попытки или выраженный суицидальный риск отсутствуют, администрация образовательного учреждения по собственной инициативе может обратиться в МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» за методическими рекомендациями. Специалисты Центра оказывают консультативную и методическую поддержку педагогам и педагогам-психологам учреждения: помогают выстроить стратегию сопровождения, подобрать диагностический инструментарий, разработать индивидуальные программы работы с ребёнком и его семьёй. Обращение за методической поддержкой носит рекомендательный характер и не является обязательной

процедурой, однако настоятельно рекомендуется в сложных или неясных случаях, когда педагогический коллектив испытывает затруднения в определении тактики работы.

Заключение

Настоящие методические рекомендации разработаны в ответ на актуальную потребность в оказании психолого-педагогической поддержки детям, переживающим утрату базового чувства безопасности в ситуациях вынужденной разлуки с отцом, сопровождающейся фактором неопределенности, либо его безвозвратной утраты. В документе нет универсальной инструкции «на все случаи» — таких не бывает. Вместо этого предложен компас, который помогает педагогам и психологам не растеряться в сложной ситуации и понять, что стоит за внешними проявлениями: страхами, агрессией, замкнутостью или внезапной «взрослостью» ребёнка.

Центральная идея - у каждой возрастной группы свои «болевые точки» и свои ресурсы. То, что работает с первоклассником, бессмысленно с подростком, а то, что успокаивает дошкольника, может обидеть старшеклассника. Поэтому акцент сделан именно на возрастных закономерностях: чтобы взрослый не гадал, а знал, на что обратить внимание и как подступить.

Но никакой, даже самый точный инструмент не сработает в одиночку. Помощь таким детям - всегда командная история. Классный руководитель видит ребёнка каждый день, психолог может заглянуть глубже, социальный педагог - выстроить мостик к внешним службам, администрация - организовать пространство и время для этой работы. И за всем этим стоит фигура мамы, оставшегося родителя. Без его внутреннего равновесия любые усилия специалистов будут бить мимо цели. Поэтому в рекомендациях неоднократно подчёркивается: поддерживая взрослого, мы поддерживаем ребёнка. Это не дополнительное пожелание, а жёсткое условие успеха.

Главный измеритель правильности выбранного пути — не количество проведённых консультаций, а простые, но такие важные вещи: начал ли ребёнок лучше спать, появилась ли у него искра в глазах, вернулся ли интерес к учёбе и игре, ушла ли тяжесть из отношений с мамой. Именно эти живые перемены говорят о том, что работа идёт в верном направлении.

Таким образом, настоящие рекомендации призваны стать не жёстким регламентом, а системой профессиональных координат, позволяющей действовать осознанно даже в условиях высокой эмоциональной напряжённости. Опора на возрастные закономерности, командное взаимодействие и поддержка оставшегося родителя позволяют превратить образовательную организацию в пространство устойчивости и исцеления. Именно в этом заключается подлинный смысл и главная ценность представленной работы.

Список использованных источников

1. Указ Президента РФ от 03.04.2023 № 232 «О создании Государственного фонда поддержки участников специальной военной операции “Защитники Отечества”» // Собрание законодательства РФ. – 2023. – № 15. – Ст. 2678.
2. Письмо Минпросвещения России от 24.06.2024 № 07-3225 «О направлении методических рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения детей из семей участников (ветеранов) специальной военной операции». – М., 2024.
3. Методические рекомендации Минтруда России по организации социального сопровождения семей военнослужащих, погибших (умерших) при выполнении задач в ходе СВО (утв. приказом Минтруда России № 89н от 17.02.2023). – М., 2023.
4. Боулби Дж. Привязанность. - М.: Когито-Центр, 2021.
5. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. - СПб.: Питер, 2019.
6. Детская и подростковая психотерапия: учебник для вузов / под редакцией Е. В. Филипповой. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 492 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-21789-6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/582074>
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. - СПб.: Питер, 2019.
8. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 1999. – 456 с.
9. Мухина В.С. Детская психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2019. - 480 с.
10. Никольская, И.М., Грановская, Р.М. Психологическая защита у детей: переработанное и дополненное издание с разделом по травме СВО. – СПб.: Речь, 2023. – 336 с.

11. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 411 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-18497-6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/598378>
12. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. - М., 2018. (Базовые техники работы со школьной тревожностью).
13. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: коррекция поведенческих нарушений у детей, переживших потерю. – М.: Генезис, 2024. – 144 с.
14. Пергаменщик, Л.А., Лепешинский, Н.Н. Основы кризисной интервенции: практикум для специалистов помогающих профессий. – Минск: БГПУ, 2022. – 228 с.
15. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л. А. Головей. — 2-е изд., испр. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 415 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-15965-3. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/582826>
16. Шефов, С.А. Психология горя – Спб: Речь, 2006. – 144 с.

Приложения

Приложение 1

Памятка для педагога: Возрастные нормы и тревожные маркеры у детей
из семей участников СВО

Возрастной этап (по В.С. Мухиной)	Ведущая деятельность и ключевые новообразования	Норма развития (на что опираться)	Тревожные маркеры и отклонения (при расставании или утрате)	Первые действия педагога
Раннее детство (0–3 года)	Эмоц. общение, предметная деятельность. Новообразования: ходьба, речь, «Я сам».	Комплекс оживления, интерес к игрушкам, фразовая речь к 3 годам, устойчивая привязанность к матери.	Регресс навыков (горшок, речь, соска), стереотипии (раскачивание), замирание или гиперзависимость, отказ от еды/сна.	Обеспечить тактильный контакт и предсказуемый режим. Не ругать за регресс. Мягко порекомендовать матери поддержку
Дошкольный возраст (3–7 лет)	Сюжетно-ролевая игра. Новообразования: воображение, произвольность, первичная Я-концепция.	Разнообразная игра, вопросы «почему», умение играть по правилам, сопереживание, адекватные страхи.	Зацикленность в игре на теме войны/смерти, магическое чувство вины («папа уехал из-за меня»), энурез, псевдовзрослость («я теперь мужчина»).	Легализовать эмоции через игру. Не давать пустых обещаний. Работать со страхами, не обесценивая их.
Младший школьный возраст (7–11 лет)	Учебная деятельность. Новообразования: произвольность, рефлексия, самооценка, внутренний план действий.	Стремление к успеху, интерес к учёбе, дружба со сверстниками, адекватная реакция на оценку учителя.	Резкое падение успеваемости, психосоматика (боли в животе/голове), замкнутость, чувство «инаковости», гиперответственность за маму.	Создать «островок безопасности» в классе. Не акцентировать внимание публично. Использовать творческие методы (рисунок, дневник).
Подростковый возраст (11–15 лет)	Интимно-личностное общение. Новообразования: чувство взрослости, Я-концепция, самосознание.	Стремление к автономии, авторитет сверстников, поиск себя, эмоциональная лабильность (в пределах нормы).	Смена компании на деструктивную, суицидальные высказывания, радикальные взгляды, употребление ПАВ, открытый конфликт с матерью.	Уважать автономию, использовать активное слушание без нравоучений. Немедленно привлечь психолога при маркерах

				суицидального поведения
Ранняя юность (15–18 лет)	Учебно-профессиональная деятельность. Новообразование: мировоззрение, эго-идентичность, целеполагание.	Профессиональное самоопределение, планирование будущего, стабильные отношения, формирование ценностей.	Экзистенциальный кризис, отказ от будущего/учёбы, чувство вины за собственную жизнь, депрессивные эпизоды, социальная апатия.	Партнёрское общение. Поддержка профессиональных планов как способа почтить память отца. Помощь в мягкой сепарации от матери.

Примечание: Если тревожные маркеры сохраняются более 2–3 недель или нарастают, педагог обязан зафиксировать наблюдения и передать их педагогу-психологу для углубленной диагностики.

Сравнительная таблица: ключевые отличия проживания разлуки и утраты

Критерий	Расставание (уход на СВО)	Утрата (гибель родителя)
Доминирующий аффект	Тревога неопределённости, надежда, ожидание.	Горе, депрессия, чувство необратимости.
Временная перспектива	Открытая, неопределённая. Психика не может завершить цикл переживания.	Закрытая, конечная. Требуется прохождение стадий горевания.
Защитные механизмы	Отрицание, фантазирование (сценарии возвращения), регрессия.	Отрицание (как этап), гнев, торг, депрессия, принятие.
Чувство вины	«Папа уехал, потому что я плохой».	«Папа умер, потому что я плохой / я недостаточно его любил / я мог его спасти».
Псевдовзрослость	«Я буду защищать маму, пока папа не вернётся».	«Я должен заменить отца навсегда».
Суицидальный риск	Связан с импульсивностью, неспособностью видеть перспективу, тревогой.	Связан с депрессией, экзистенциальным кризисом, чувством бессмысленности — риск выше.
Влияние на ведущую деятельность	Снижение продуктивности из-за поглощённости тревогой.	Снижение продуктивности из-за депрессии и апатии, вплоть до полного отказа.
Семейная динамика	Семья живёт в режиме ожидания, что мобилизует, но истощает ресурсы.	Семья сталкивается с вторичными потерями (финансовыми, социальными), что многократно усиливает стресс.