

тревожности сильно подвержены эмоциональному истощению и демонстрируют значительное ухудшение взаимоотношений с окружающими.

Таблица 3 – Эмпирические значения корреляционного анализа

Шкалы профессионального выгорания	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Эмоциональное истощение	0,999	0,964
Деперсонализация	0,936	0,994
Редукция профессиональных достижений	0,353	0,574

Заключение. Проведенный корреляционный анализ показывает наличие острой проблемы: личностная и ситуативная тревожность является серьезным и сильным фактором, провоцирующим развитие профессионального выгорания.

Полученные данные показывают значительную долю педагогов, находящихся в зоне риска развития профессионального выгорания. Особое внимание привлекает высокая доля педагогов с повышенным уровнем эмоционального истощения и деперсонализации, что создает угрозу для качественного выполнения ими профессиональных обязанностей.

Установленная корреляционная связь подчеркивает влияние уровня тревожности на развитие профессионального выгорания. Следовательно, меры по снижению тревожности и повышению устойчивости педагогов к стрессу должны стать частью профилактической программы.

Важно отметить, что полученные результаты требуют дальнейшего углубленного изучения, направленного на разработку конкретных профилактических программ и методов психологической помощи.

Список использованной литературы:

1. Психологические механизмы профессионального выгорания // Материалы всероссийской конференции. – Москва. – 2023.
2. Стресс и профессиональная адаптация педагогов: подходы к решению проблемы / Под ред. Е.И. Сенаторова. – СПб.: РГПУ, 2024. – 312 с.
3. Шибалко, А.Н. Особенности профессионального выгорания преподавателей высшей школы / А.Н. Шибалко, О.В. Бусарев // Вестник Московского университета. – 2022. – Серия 14. Психология. – № 4. – С. 65–76.
4. Леонтьев, Д.А. Процессы смыслообразования и мотивация в структуре профессионального выгорания / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2021. – № 3. – С. 35–43.
5. Верченко, И.А. Тревожность как фактор профессионального выгорания педагогов / И.А. Верченко // Мир науки. – 2021. – Том 3. – № 2. – С. 40–46.

Нурсеитова Е.А.

педагог-психолог,

vitebsk.ckroir@yandex.by

ГУО «ВГЦКРОиР», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.935:616.896-053.2

ТЕЛЕСНЫЙ ДИАЛОГ С РЕБЁНКОМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: СИСТЕМА РАБОТЫ С НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СИГНАЛАМИ

Традиционные методы работы с детьми с РАС часто игнорируют 90% коммуникации – невербальные сигналы. Педагоги пытаются договориться словами, в то время как тело ребенка уже сигнализирует о дискомфорте. Данная работа ломает эту схему. Это не просто методика, а новая парадигма контакта, где фокус смещается на тело, позволяя установить эмоционально живой контакт с ребенком, минуя барьеры вербального общения. Специалист с помощью предложенного методического комплекса будет

учится видеть и расшифровывать «телесные предвестники» срыва и использовать про-активно точные сенсорные воздействия (позитивные триггеры), которые возвращают ребенка в состояния спокойствия и вовлеченности.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, дети с расстройствами аутистического спектра, невербальные сигналы.

PHYSICAL DIALOGUE WITH A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: A SYSTEM FOR WORKING WITH NONVERBAL SIGNALS

Traditional methods of working with children with ASD often ignore 90% of communication – nonverbal cues. Teachers try to negotiate verbally, while the child's body is already signaling discomfort. This work breaks this pattern. It's not just a method, but a new paradigm of contact, where the focus shifts to the body, enabling the development of a vibrant, emotional connection with the child, bypassing the barriers of verbal communication. Using the proposed methodological complex, the specialist will learn to recognize and decipher the "physical harbingers" of a breakdown and proactively use precise sensory stimuli (positive triggers) that return the child to a state of calm and engagement.

Keywords: children with special psychophysical development needs, children with autism spectrum disorders, non-verbal signals.

Введение. Реализация принципа инклюзии в образовании позволяет включать в образовательное пространство все более сложные категории детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), к которым, несомненно, относится категория детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Если совместное обучение со сверстниками дает большинству детей с нарушениями в развитии дополнительный стимул для социального развития, позволяет гармонизировать эмоционально-волевую сферу, то включение ребенка с РАС в образовательное пространство, как правило, сопряжено с фундаментальной сложностью: трудности в установлении контакта и дезориентация в непривычной социальной среде блокируют для него потенциальные выгоды инклюзии.

Успешность включения ребенка с РАС в образовательное пространство во многом определяется умением педагога создать комфортную психологическую атмосферу и на этом фоне установить контакт с ребенком. Однако, осуществление методического сопровождения специалистов, работающих с детьми с РАС, зачастую позволяет констатировать как очевидный факт подмену реального продуктивного контакта с ребенком формальным или директивным взаимодействием с ним. Результаты анкетирования, направленного на выявление существующих проблем у педагогов, работающих с детьми с РАС, и их профессиональных запросов, показали, что большинство педагогов не выстраивают причинно-следственную связь между малозаметными телесными сигналами ребенка и последующими проблемами в его поведении. На практике это выглядит как цепная реакция: нераспознанные микродвижения, изменения мышечного тонуса и другие невербальные сигналы дискомфорта, поступающие от ребенка, приводят к нарастанию у него напряжения, а в последующем – к поведенческому срыву, который специалисты ошибочно трактуют как первичную проблему, а не как следствие своих собственных стратегических просчетов.

Таким образом, в образовательной практике с детьми с РАС мы сталкиваемся с ключевым противоречием между: осознаваемой специалистами необходимостью установления первичного эмоционального контакта с ребенком с РАС для обеспечения успешности дальнейшего с ним взаимодействия; организацией педагогами контакта с ребенком с РАС исключительно через слова и действия без учета многоуровневой структуры контакта, игнорирование невербального взаимодействия как фундаментальной основы организации общения. Тонкие телесные сигналы, т.е. микродвижения, сообщающие о состоянии ребенка, которые он постоянно посылает, не только не «считываются», но часто и не замечаются педагогами. При этом данная проблема касается в равной степени как детей, не владеющих вербальными средствами общения, так и «вербаль-

ных» детей, поскольку их способность осознать и оречевить свои эмоциональные состояния серьезно нарушена.

В связи с вышеизложенным, актуальность данной работы определяется необходимостью преодоления фундаментального разрыва в коммуникации между взрослым и ребенком с РАС, причина которого заключается в игнорировании универсального языка тела и неумении оперативно применять стратегии (позитивные триггеры), которые через изменение паттернов телесного реагирования моментально переводят ребенка в состояние дружелюбия, расслабленности, увлеченности.

Материал и методы. Целью работы являлось разработка и апробация методического комплекса по организации первичного контакта с ребенком с РАС, включающего инструментарий для наблюдения и интерпретации невербальных сигналов, библиотеку положительных триггеров, пособие для педагогов, содержащее практические кейсы, описывающие варианты организации первичного контакта с детьми с РАС.

Задачи работы: проанализировать и обобщить теоретико-методологические основы установления контакта с детьми с РАС с учетом структуры и функции невербальной коммуникации; разработать и содержательно наполнить структурные компоненты методического комплекса; разработать инструментарий наблюдения (протоколы, бланки наблюдений, чек – листы, индивидуальные карты) для фиксации и интерпретации микросигналов тела ребенка с РАС и его сенсорных особенностей; сформировать библиотеку положительных сенсорных триггеров, классифицированных по целевым поведенческим ситуациям; создать методическое пособие с кейсами, включающими поэтапный анализ невербальных сигналов и алгоритмов ответных действий; апробировать разработанный комплекс в условиях образовательной и коррекционной практики; оценить эффективность системы работы с невербальными сигналами ребенка с РАС с использованием методического комплекса.

Для эффективной дешифровки телесных сигналов как знаков эмоционально – поведенческих проявлений и построения индивидуального телесно – эмоционального профиля ребенка с РАС нами использовалось три ключевых подхода: нейробиологический для понимания атипичности сенсорно- эмоциональной обработки, лежащей в основе поведенческих проявлений (Д. Айрес, О. Сысоева); адаптированный профайлинг с анализом функции поведения; учет эмоциональной диссоциации для интерпретации неконгруэнтности между внешними и внутренними состояниями ребенка (А.Б. Холмогорова) [1; 2].

Данный методический синтез позволил выявить закономерные связи между конкретными воздействиями и реакциями ребенка, определяя ключевые триггеры, способные поменять эмоциональное состояние ребенка. Это стало основой для разработки персонализированных положительных триггеров – специально подобранных сенсорных, двигательных или коммуникативных воздействий, позволяющих быстро перевести ребенка в состояние «дружественной расслабленной увлеченности» [3].

Вышеизложенные теоретические положения были положены в основу создания авторской системы работы с невербальными сигналами ребенка с РАС, формирование которой проходило в три взаимосвязанных этапа.

1. Концептуально-моделирующий. На этом этапе происходило создание интегративной теоретической модели установления первичного контакта через дешифровку невербальных сигналов. Средствами достижения поставленной цели были анализ и синтез современных научных подходов (телесно-ориентированный подход, сенсорная интеграция, DIR/Floortime), изучение методов невербальной коммуникации, адаптация принципов эмоционального вовлечения через дозированные сенсорно – двигательные провокации. Результатом стала разработанная концептуальная схема методики, определяющая приоритет дешифровки телесных сигналов на начальном этапе взаимодействия, как системообразующей основы всей последующей работы; обеспечивающая целостное понимание процессов установления контакта и определяющая рамки для разработки практического инструментария.

2. Инструментально-технологический. Данный этап был посвящен созданию практического инструментария для наблюдения и анализа невербальных сигналов, который

имеет форму протокола фиксации телесных микропроявлений эмоциональных состояний в ситуации первичного контакта. На этом этапе сформирована также библиотека положительных триггеров, которая представляет собой структурированную базу сенсорно – двигательных и эмоциональных стимулов, сгруппированных в соответствии с выявленными ключевыми проблемами детей.

3. Апробационно – аналитический. На завершающем этапе проводилась апробация технологии и создание обучающих кейсов для практического пособия. В рамках этого этапа в государственном учреждении образования «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» был проведен цикл индивидуальных коррекционных занятий для детей с РАС, обучающихся в учреждениях образования г.Витебска, и внедрена система мониторинга динамики параметров телесно – эмоциональных проявлений и регуляции состояния.

Результатом этапа явилось создание практического пособия «Телесный ключ к контакту: путеводитель для специалистов», которое включает серию развернутых обучающих кейсов. Пособие имеет практико-ориентированный характер, направленный на формирование у специалистов навыков анализа телесных проявлений и использования положительных триггеров как инструментов гибкого и оперативного планирования вмешательства. В основу обучающих кейсов вошли только те техники, которые позволили достичь положительной динамики по всем оцениваемым параметрам у 100% детей с РАС с различными исходными уровнями контакта; из них 56% детей достигли целевой интегральный балл 3.7, что свидетельствует о достижении стабильного контакта с ребенком, который позволяет переходить к решению других коррекционных задач. При этом, описанные техники в большинстве случаев обеспечивали установление первичного контакта в течение 3-5 минут взаимодействия с ребенком, а также не требовали сложной подготовки или специального оборудования, могли быть легко освоены и применены специалистами на любом коррекционном занятии.

Работа выстраивалась как непрерывный цикл: специалисты, опираясь на протокол фиксации, отслеживали телесные сигналы детей с РАС, в ответ подбирали из библиотеки и применяли адекватные положительные триггеры, способные мягко скорректировать их состояние. Для оценки эффективности использовался системный мониторинг. Оценка исходного уровня контакта проводилась в начале коррекционного цикла. Последующий мониторинг динамики (контрольный срез) осуществлялся каждые 2-3 недели с обязательным учетом посещаемости детей. Такой подход позволял дифференцировать истинную динамику от временных колебаний состояния, связанных, например, с болезнью или иными внешними факторами. Для детей, которые по итогам очередного среза не демонстрировали целевых показателей (целевой интегральный балл 3.7 не достигнут), индивидуальный маршрут коррекционно-развивающей работы оперативно корректировался. Акцент смещался на поиск и апробацию новых положительных триггеров, работу с тревогой и сенсорной регуляцией.

Отдельное внимание уделялось мониторингу после длительных перерывов в занятиях. Как показал опыт, такие перерывы могли провоцировать сепарационную тревогу и временный регресс, что требовало проведения занятия, направленного на восстановление чувства безопасности и доверия к специалисту с использованием «триггеров – якорей», ранее доказавших свою эффективность. Мониторинг в эти периоды фиксировал не только текущие показатели, но и скорость восстановления контакта, что являлось важным индикатором прочности установленных отношений.

Применение разработанной системы формирования первичного контакта с ребенком с РАС через считывание телесной коммуникации и выбор правильного ответа на невербальные сигналы показало устойчивую положительную динамику в создании эмоционально-телесного резонанса между детьми с РАС и специалистами, о чем свидетельствуют следующие результаты:

1. Достижение целевого уровня контакта (интегральный балл более или равен 3.7) – достигнуто у 5 детей (55.6%).

2. Стабильная положительная динамика по всем параметрам телесно – эмоционального контакта наблюдалась у всех 9 детей (100%).
3. Снижение частоты поведенческих срывов на начальном этапе зафиксировано у 8 детей (88.9%).
4. Увеличение продолжительности продуктивного контакта в среднем на 50 % отмечено у 7 детей (77.8%).
5. Формирование спонтанной эмоциональной живости зарегистрировано у 6 детей (66.7%)

Заключение. Проведенная работа позволила не только разработать практический инструментарий для установления первичного контакта с ребенком с РАС с ориентирами на телесные проявления эмоциональных состояний, но и предложить данный опыт для использования специалистами учреждений образования, работающими с детьми с РАС, в форме методического комплекса, содержащего инструментарий для наблюдения и интерпретации невербальных сигналов, библиотеку положительных триггеров, а также пособие с практическими кейсами. Полученные результаты закономерно подводят к необходимости более глубокого изучения двух взаимосвязанных направлений: исследования телесных практик как средства развития саморегуляции у детей с РАС и изучение стимминга как особого языка телесной саморегуляции.

Таким образом, реализованная технология открывает возможности для создания целостной системы сопровождения детей с РАС, объединяющей методы установления контакта через невербальные сигналы и техники поддержки саморегуляции через работу с телом. В перспективе, в целях дальнейшего совершенствования профессиональной практики в данном направлении планируем обогащение

Список использованной литературы:

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.
2. Ковалец, И.В. Особенности взаимодействия с лицами с аутизмом в учреждениях социального обслуживания / И.В. Ковалец, В.К. Милькаманович. – Минск: Минский государственный ПТК полиграфии, 2021. – 68 с.
3. Хэнли, Г.П. Достижение значимых улучшений в проблемном поведении детей с аутизмом с помощью синтетического анализа и лечения / Г.П. Хэнли, К.С. Джин, Н.Р. Ванселоу, Л.А. Ханратти // Журнал прикладного поведенческого анализа. – 2014. – т. 47. – № 1. – С. 16–36.

Оленина О.Е.

старший преподаватель,
morashka_-95@mail.ru

Витебский филиал Международного университета «МИТСО»,
г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9:378

ФЕНОМЕН «АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ» КАК ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается феномен академической прокрастинации как комплексной проблемы, коренящейся в нарушениях эмоциональной саморегуляции.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект, субъективное благополучие, студенты, тревожность, учебная деятельность.