ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ
ГОРОДА МОСКВЫ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ
ВУЗОВ РФ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
ЦЕНТР ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МГППУ
ФАКУЛЬТЕТ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ МГППУ

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА И СОПРОВОЖДЕНИЕ

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
30—31 октября 2013

Москва, 2013

ББК 88
УДК 159.9

Рецензенты:
Посохова С.Т., доктор психологических наук, профессор
Лактионова Е.Б., кандидат психологических наук, доцент

Б 40 **Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение:** Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой, — М.: МГППУ, 2013. — 304 с.

Редакционная коллегия: Г.С. Банников, В.В. Ковров, А.Ю. Коджаспиров, А.В. Ермолаева.

Сборник содержит научные статьи, посвященные исследованию вопросов психологической безопасности в образовании, основной акцент делается на проблемы измерения и оценки состояния образовательной среды на предмет ее психологической безопасности для субъектов в процессе педагогического взаимодействия. В сборник включены разделы по актуальным проблемам мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды школы, психологического сопровождения детей в кризисных ситуациях, психологического обеспечения профессиональной деятельности специалистов работающих в особых условиях. Содержание сборника представляет интерес для специалистов, работающих в системе образования, психологических служб разных ведомств, исследователей, интересующихся вопросами обеспечения безопасности в различных социальных средах.

ISBN 978-5-94051-137-5

ББК 88

Издано при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда,
проект № 13-06-14045.

ISBN 978-5-94051-137-5

© Центр экстренной психологической помощи МГППУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 8

РАЗДЕЛ 1. КОНЦЕПЦИИ И ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Антонова А.В.
Психологическое сопровождение педагогического коллектива как ресурс обеспечения психологической безопасности 10

Березина Т.Н.
Эмоциональный компонент психологической безопасности образовательной среды 14

Виноградова И.А.
Образ школы в представлениях учащихся 17

Кисляков П.А.
Направления подготовки педагогов в области обеспечения безопасности образовательной среды школы 20

Ковров В.В.
Проблемы обеспечения психологической безопасности образовательной среды в условиях реформирования системы образования 25

Кожухарь Г.С., Ковров В.В.
Представления учащихся о безопасности образовательной среды и организации воспитательной деятельности в школе 31

Левченко Д.В.
Безопасность самореализации личности в информационном обществе 35

Муравьева О.И, Шамайко Н.С.
Личностные факторы психологической безопасности 41

Оганесян Н.Т.
Воспитание как фактор обеспечения психологической безопасности в вузе 43

Пазухина С.В.
Экстремальная компетентность будущего учителя как фактор безопасности образовательной среды 48

Сороковикова Э.Г.
Экзаменационный стресс как угроза психологической безопасности студентов и обучение его преодолению 53

Филиппова С.А.
Особенности современного Интернет-пространства и его влияние на психологическое благополучие детей 58

Харланова Ю.В.
Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа 63

Щекатурова О.М.
Образовательная среда факультета вуза как условие обеспечения психологической безопасности студентов 67
Юхновец Т.И.
Ответственность студента, обладающего субъектностью, как гарант его психологической безопасности 72

РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Балан И.С.
Психологическая безопасность в американской школе 77
Бурая И.А.
Оценка и отношение родителей к образовательной среде в школе: современные тенденции 82
Гудзовская А.А.
«Престижные» классы как фактор развития самосознания в начальной школе 86
Гусева Е.О., Голованова А.А.
Психологически безопасная среда как условие формирования социальных компетенций подростков 92
Ефимова И.Н.
Эмоциональное выгорание родителей как фактор формирования агрессивного поведения школьников 96
Карамушка Л.Н., Дектярева Т.В.
Психологическая безопасность студентов вуза как субъектов организации 101
Кондакова И.В., Аминова Е.М.
Психологическая безопасность детей в круглосуточной группе детского сада 106
Леонтьев М.С.
Организация мониторинга безопасности образовательной среды в техникуме 112
Макаренко О.В., Тулинцев А.Е.
Homa informaticus в образовательной среде: психологический аспект проблемы безопасности 115
Попова Т.А.
Личностные качества и профессиональная активность педагогов как условие психологической безопасности 120
Рогачева Т.В.
Оценка рисков сексуального поведения современной молодежи как профилактический фактор национальной безопасности России 123
Смирнова А.В.
Отношение студентов естественнонаучного факультета к образовательной среде одного из Пермских вузов 126

Тарасова С.Ю.
Оценка школьной тревожности и агрессивности 129
Тихомирова Т.С.
Стрессоустойчивость личности как механизм
личностной безопасности 134
Шахова Л.И., Баева И.А.
Психологическая безопасность личности младшего школьника:
проблемы исследования 139

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ: МОДЕЛИ, СТРАТЕГИИ, МЕТОДЫ
Бовина И.Б.
Некоторые аспекты проблемы прогнозирования риска суицида 144
Богомягкова О.Н.
Психологическое сопровождение дошкольников, переживших
развод родителей 147
Волкова Е.Н., Гришина А.В.
Психолого-педагогическое сопровождение ребенка младшего
подросткового возраста с игровой
компьютерной зависимостью 152
Грасмик М.В. Касикина Н.Л.
Аутоагрессивное поведение детей: причины и меры
профилактической работы 156
Давлетгареева Г.Р., Гариханова Д.Д.
Психопрофилактические работы с детьми
в кризисных ситуациях 160
Данилова М.В.
Роль образовательной среды в личностном и профессиональном
самоопределении старшеклассников 166
Дарган А.А.
Программа социально-психологического сопровождения
ребенка с ограниченным жизненным пространством 171
Драганова О.А.
Психологическое здоровье школьников в условиях безопасности
образовательной среды в рамках реализации ФГОС 175
Кошкин К.А.
Значение Операционализированной Психодинамической
Диагностики (ОПД-2) для профилактики
аутоагрессивного поведения 180
Крапивина В.Ф., Остапенко Г.С.
Профилактика и коррекция в условиях арт-терапевтической
студии по оказанию помощи детям, пострадавшим
от жестокого обращения 186

Никифорова Д.М.
Защитное и совладающее поведение как механизмы обеспечения безопасности личности 189
Пономарев П.Л.
К вопросу применения аппаратно-програмных методов, предназначенных для скрининг-диагностики функциональных систем организма в кризисной психологической помощи 193
Розенова М.И.
Эмоциональная безопасность личности в образовательной среде 198
Силантьева Т.А.
Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности 203
Стрыгина М.Н.
Системный подход проектирования технологии поддержки школьников в кризисных ситуациях. 208
Тукачева Е.В.
Материнская толерантность как условие психологической безопасности личности дошкольника 213
Шамигулова А.М., Сибагатуллина Г.М.
Курение — угроза современного общества 216

РАЗДЕЛ 4. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕФОННОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
Алов А.М.
О проблемах консультирования подростков по вопросам сексуальности и пола 221
Викулова Я.В.
Особенности переноса и контрпереноса в телефонном консультировании 223
Галкина Е.Н.
Проблемы принятия себя и самоопределения в подростковом возрасте и пути решения в рамках телефонного консультирования 227
Глинко О.Д.
Роль решения организационных вопросов в профилактике эмоционального выгорания сотрудников службы Детского телефона доверия 233
Ермолаева А.В.
Специфика обращений подростков на Телефоны доверия, работающие в крупных городах и мегаполисах 238
Залевский В.Г.
Безопасность абонента: супервизионное сопровождение

консультантов Детского телефона доверия и проблема профессиональной компетентности 241
Иванцов О.В.
Дистанционное консультирование лиц страдающих алкогольной зависимостью 243
Коджаспиров А.Ю.
Особенности краткосрочного консультирования в службах «Телефон доверия» 247
Мкртчян С.Х.
Специфика работы юрисконсульта Детского телефона доверия 254
Орлова Е.В.
Арт-терапия как средство эмоциональной саморегуляции специалистов работающих с детской проблематикой 257
Токарева А.А.
Психолого-социальные особенности консультирования детей с ограниченными возможностями здоровья на Детском телефоне доверия 261
Филозоп А.А.
Психологическая помощь клиенту с реакцией острого горя в практике телефонного консультирования 264
Яковлева Л.В.
Трудности молодого специалиста в работе на Телефоне доверия 269

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Ромашина О.М., Бочеев А.П.
Факторы риска и медицинские реабилитационные программы у лиц опасных профессий 271
Алаева М.В.
Понимание психического состояния человека в контексте проблемы психологической безопасности 274
Клец А.В., Костюченко Е.В., Васильцов И.А.
Психологические феномены свободы и ответственности у студентов-медиков 278
Мириманова М.С.
Конфликтная компетентность учителя и толерантность в психологической безопасности образовательной среды 281
Мищенко И.Н.
Особенности психологической работы в современном обществе 286
Трушталевская Л.Е.
Психологическая безопасность педагогов в школах интегрированного обучения 290

Введение

Радикальные социальные, политические и экономические перемены в стране и мире затрагивают и усложняют условия общественной жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности, приводят к появлению новых факторов, воздействующих, на психические возможности человека.

Критерии здоровья и безопасности сегодня выдвигаются на первое место, как в государственной политике, так и в системе образования, так как наряду со снижением рождаемости, происходит ухудшение качества здоровья детей, увеличивается уровень социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей и подростков. Уровень жизни тесно связан с качеством жизни, а качество жизни в мировых аналогах — это оптимальная реализация психофизиологических, социально-общественных дарований каждой личности. Поэтому в стратегических программах социально-экономического развития общества каждое вложение в производство, природу, социальную среду должно сочетаться с качеством жизни. Главное богатство общества — человек, а конечным критерием экономического и социального прогресса выступает мера развития человека и удовлетворения его потребностей, развитие его творческого потенциала. Роль образования в решении данных задач неоспорима, именно образование осуществляет вклады в человеческий капитал, начиная с самых ранних ступеней онтогенеза. В социальной практике идут постоянные дискуссии о реформировании и модернизации системы образования, о совершенствовании подготовки профессиональных кадров, о разработке новых поколений стандартов. Общепризнанным становится необходимость инновационных и развивающих образовательных технологий, личностно-ориентированного обучения, субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии.

Многие авторы в современной философской, политической и психологической литературе отмечают, что мир сегодня переживает серьезные изменения, связанные с процессами информатизации, глобализации мира, с многообразием цивилизационных форм. Трудно предсказать развитие общества на сколько-нибудь длительную перспективу, когда даже одиночные события затрагивают людей на всей планете, и можно сказать, что сегодня человек живет в перманентно кризисной ситуации. Результатом этого стал всплеск интереса к кризисным ситуациям, с которыми сталкивается отдельный человек и путям его защиты. Одним из глобальных путей такой защиты становиться обеспечение комплексной безопасности человека, в структуре которой психологические вопросы безопасности становятся решающими.

Становление «человеческого в человеке» что, по существу, является глобальной психологической задачей образования, происходит тогда, когда соблюдаются определенные социальные и психологические условия. В нашей концепции таким условием является психологическая безо-

пасность образовательной среды. Данная характеристика является социальным и психологическим условием, способствующим гуманизации внутри- и межличностных отношений не только субъектов образования (учащихся, учителей, родителей), но и складывающегося гражданского общества, в целом, так как ценности, усвоенные в системе образования, имеют тенденцию к трансляции в другие сферы социальной жизни.

Освещению и анализу проблем обеспечения безопасности образовательной среды посвящены материалы участников Всероссийской научно-практической конференции «Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение», включенные в данный сборник статей. Научная дискуссия была направлена на обсуждение следующих вопросов:

— Концепции и подходы к проблеме безопасности образовательной среды в современном мире.

— Содержание и направления деятельности психолого-педагогического сопровождения безопасности образовательной среды.

— Проблемы психологической оценки безопасности образовательной среды.

— Экспертиза и мониторинг образовательной среды.

— Модели и технологии оценки безопасности среды школы.

— Проблемы организации исследований среды современной школы.

— Современные методы психологической диагностики безопасности личности детей и подростков.

— Жизнестойкость и сопротивляемость детей в трудных жизненных ситуациях.

— Кризисная и экстренная психологической помощи субъектам образовательной среды: модели, стратегии, методы.

— Профилактика аутоагрессивного поведения детей, насилия в школе.

— Обеспечение психологической безопасности ребенка средствами дистанционного консультирования (Интернет-консультирование, Телефон доверия).

— Проблемы профессиональной деятельности сотрудников Детских телефонов доверия; организационные вопросы деятельности Всероссийского детского телефона доверия.

— Психолого-педагогическая подготовка специалистов, обеспечивающих безопасность деятельности субъектов образовательной среды.

Сборник статей адресован психологам, педагогам, социальным работникам, организаторам системы образования, специалистам ППМС-центров, а также студентам и магистрантам соответствующих специальностей и всем, кто интересуется проблемами безопасности в образования и психологическим сопровождением человека в кризисной ситуации.

Баева И.А.
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
заместитель директора — научный руководитель ИЭП МГППУ

РАЗДЕЛ 1.
КОНЦЕПЦИИ И ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Психологическое сопровождение педагогического коллектива как ресурс обеспечения психологической безопасности

Антонова А.В.,
педагог-психолог ГБОУ СОШ № 929,
психолог лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ,
магистр психолого-педагогического образования
Москва, Россия

Модернизация современной системы российского образования, напрямую связанная с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов III поколения, закономерно ставит вопрос о факторах и условиях, необходимых для успешной реализации этой цели. Неоспоримым является то, что развитие личности учащегося, успешность учебно-воспитательного процесса происходит в условиях психологического комфорта и безопасности образовательной среды образовательной организации. В связи с этим встает вопрос о путях создания и поддержания психологически благоприятного климата в образовательном учреждении [1].

Профессиональная деятельность педагога-психолога в школе многоаспектна и, в большей части, связана с психодиагностической, коррекционно-развивающей, просветительско-профилактической работе с учащимися, родителями. Психологическое сопровождение деятельности педагогов и педагогического коллектива в целом, зачастую является дополнительной (не основной) задачей и отходит на второй план. И это связано, в первую очередь, с тем, что психологическая служба образовательной организации малочисленна, ограничивается двумя ставками педагогов-психологов. Несмотря на то, функциональные обязанности психологов образовательных организаций включают взаимодействие с педагогическим коллективом (учителями-предметниками, классными руководителями, педагогами дополнительного образования) посредством консультативной и (или) просветительской деятельности, такая работа проводится зачастую ситуативно, не системно и не является ведущей задачей психологической службы образовательной организации.

В тоже время, говоря о приоритетных задачах развития столичного образования сегодня, обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, следует учитывать, что это возможно лишь при условии создания (поддержания) психологически безопасной и комфортной образовательной среды образовательного учреждения. В этой связи отметим, что в определении сущностных характеристик этого понятия, И.А. Баева указывает на наличие ряда признаков (критериев). Психологически безопасной является образовательная среда, свободная от проявлений психологического насилия во взаимодействии её субъектов, способствующая удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающая референтную значимость и обеспечивающая психическое здоровье всех включенных в нее участников [2].

Обосновывая значимость психологической безопасности образовательной среды в обеспечении качества образовательного процесса в школе, важно обратить внимание на то, что субъективное ощущение психологического комфорта и безопасности, необходимых для сохранения «психического здоровья и целостности личности», важно не только для учащегося, но и для педагога. Только в этом случае педагог сможет осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику и создавать пространство субъект-субъектного взаимодействия.

В течение 2012—13 учебного года с педагогическим коллективом ГБОУ СОШ №929 нами была начата работа по созданию комплексного психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов школы. Ключевыми мероприятиями данного направления работы психологической службы образовательной организации являлись: проведение тренинговых занятий с педагогами «Технологии организации профессиональной деятельности учителя», «Организация времени учителя»; проведение научно-методических семинаров «Профилактика психологического насилия в рамках воспитательной деятельность учителя» (совместно с сотрудниками НИЛ «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ), «Психологические особенности восприятия материала на примере презентаций»; организация индивидуальных и групповых консультаций педагогов по темам «Психологические особенности современных подростков», «Особенности взаимодействия с подростками». Всего в течение учебного года специалистами психологической службы школы было проведено более 50 индивидуальных и 14 групповых консультаций для педагогов.

Результативность проводимых мероприятий значительно повышается, если предлагаемый к обсуждению материал содержит анализ результатов эмпирических исследований с учащимися. В частности, в начале и в конце учебного года с учениками 7-х классов было проведено исследование «Качество межличностных отношений учителей и учащихся как условие обеспечения психологической безопасности образовательной среды». Используемые диагностические методики [3] были ориентированы на выявление уров-

ня степени выраженности отношения (низкий, средний, высокий) по шкалам: «психологическая защищенность», «психологическая комфортность», «психологическая удовлетворенность образовательной средой».

Полученные данные свидетельствуют об эффективности проводимой психологами работы по программе психологического сопровождения деятельности педагогов школы в обеспечении психологической безопасности образовательной среды школы (данные отражены в диаграммах 1—3).

Диаграмма 1
Динамика показателя «Уровень психологической защищенности»

Диаграмма 2
Динамика показателя «Психологическая комфортность»

Диаграмма 3
Динамика показателя «Психологическая удовлетворенность образовательной средой»

Результаты, отражённые в диаграммах свидетельствуют о повышении уровневых показателей по всем шкалам: психологической безопасности, комфорта и удовлетворенности образовательной средой учащихся всех 7-х классов параллели. Таким образом, можно констатировать, что деятельность специалистов психологической службы школы в данном направлении результативна, имеет положительный результат, что проявляется в благоприятном психологическом климате как в педагогическом, так и детском коллективах. Обсуждение этих результатов с педагогами на научно-методических семинарах позволяет конкретизировать угрозы и риски психологической безопасности в каждом конкретном классе, а также помогает критически осмыслить стратегии индивидуального взаимодействия педагога и учащегося.

На основе проведенной работы были составлены методические рекомендации по психологическому сопровождению педагогического коллектива, которые включают диагностический, консультационный, развивающий и просветительский блоки. В заключении отметим: создание (поддержание) психологической комфортности и безопасности образовательной среды в образовательной организации невозможно в случае, если работа проводится эпизодически (не системно) и ориентирована только на учащихся школы. Только при условии психологического сопровождения всех участников образовательного процесса: учеников, педагогов и родителей такая цель становится достижимой.

Литература

1. *Антонова А.В., Ковров В.В.* Воспитательная система школы и обеспечение психологической безопасности образовательной среды // Российский научный журнал, № 4 (35), 2013. — С. 109—113.

2. *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А.Баевой. — М.: Экон-Информ, 2009. — 248 с.

3. *Ковров В.В., Коныгина И.А., Оганесян Н.Т.* Паспорт экспертизы психологической безопасности средней общеобразовательной школы. — М.: Экон-информ, 2012. — 55 с.

Эмоциональный компонент психологической безопасности образовательной среды

Березина Т.Н.,
д. пс. н., профессор кафедры научных основ экстремальной психологии МГППУ
Москва, Россия

В любом психическом явлении можно выделить три основных компонента: эмоциональный, поведенческий и когнитивный. Согласно концепции И.А.Баевой [1] в составе психологической безопасности также можно выделить три основных компонента. Поведенческий компонент в данном случае рассматривается как волевой — в аспекте способности субъекта управлять своим поведением. Когнитивный компонент это — рациональный, он характеризует наличие у субъекта информационных представлений, осознаваемых им, это информация о том, что учебное заведение развивает его личность, обучает его, повышает интеллект, способности. Наиболее интересен для нас — эмоциональный компонент, его определяют через эмоции и переживания учебного и школьного планов, отношению к школе, к учебе, к одноклассникам и педагогам. Для оценки эмоционального компонента диагностируется отношение к школе (нравится или не нравится), а также количество разного рода положительных эмоций по отношению к школе, главным образом, эмоции интереса.

Мы предлагаем следующее определение эмоциональной безопасности образовательной среды. Безопасная образовательная среда предполагает возникновение у ее субъектов подлинных положительных или нейтральных эмоций (в зависимости от контекста ситуации) и отсутствие подлинных отрицательных эмоций (таких как гнев, страх или отвращение). В нашем определении упор делался именно на подлинных эмоциях.

Мы определяем подлинные эмоции как переживания, которые изменяют физиологические характеристики организма [4]. Мы установили, что подлинные эмоции не зависят от силы их субъективного переживания. Эмоция может переживаться человеком как «очень сильной», однако, если она не вызывает изменений физиологического состояния организма, то мы не называли ее «подлинной». В тоже время, это не означает, что другие эмоции являются ложными; термином «подлинные эмоции» мы обозначаем эмоциональный компонент, тесно связанный с регуляцией физиологических состояний человека. Подлинная эмоция вызывает изменение состава пота, крови, учащение пульса, изменение запаха человека [2].

Мы выделяем два компонента эмоциональной безопасности образовательной среды. Первый компонент — это переживание человеком положительных эмоций (радости, удовольствия, интереса). Второй компонент — это переживание отрицательных эмоций (страха, гнева, отвращения, печали). Выделение именно этих эмоций было связано с тем, что они относятся к базовых в большинстве классификаций эмоций [6]. Однако чувства, которые переживают люди, чаще всего являются сложными, комплексными, включающими в себе несколько эмоций, например, реальная положительная эмоция большинства людей включает в себя и радость и удовольствие и интерес (удивление). Поэтому в качестве индикатора первого компонента можно взять одну эмоцию — радость. А в качестве индикатора второго компонента — также одну эмоцию, пока мы выбрали индикатором отрицательных эмоций — эмоцию страха, поскольку, во-первых, образовательная среда изобилует разнообразными страхами, во-вторых, гнев часто имеет в основе своей именно страх, в-третьих, страх (тревожность) более изучены, в том числе и нами, и для его диагностики больше разработано инструментария. Таким образом, главная задача обеспечения эмоциональной безопасности образовательной среды — это минимизация эмоции страха, увеличения переживаний радости.

У каждого компонента эмоциональной безопасности — своя роль. Отрицательные эмоции (индикатором которых является страх) провоцируют развитие психосоматических заболеваний. Страхи, переживаемые субъектами образовательного процесса многообразны, кроме общих страхов, образовательная среда порождает специфические, связанные с учебных процессов. Наиболее изученной является экзаменационная тревожность, о ее возможной взаимосвязи с будущими психосоматическими заболеваниями уже начинают говорить исследователи [5].

Положительный компонент эмоциональной безопасности (индикатором которого является радость), на наш взгляд, наоборот способствует обеспечению здоровья индивида, психического и физического. Переживание положительных эмоций в пределе приводит к увеличению продолжительности жизни, исследователи приводят данные, что

чувство оптимисты живут дольше [3]. Эмоции радости, переживаемые субъектами образовательного процесса, также разнообразны. Как показало предыдущее наше исследования, чаще всего подлинные положительные эмоции у субъектов образовательного процесса (студентов) возникают в процессе творчества, на занятиях, связанных с самосовершенствованием, от переживания интеллектуальных успехов, от восприятия искусства, при социальных взаимоотношениях, чувстве любви. Насыщение образовательной среды мероприятиями, которые могут вызывать у учащихся подлинные положительные эмоции — задача администрации учебных заведений, а доведение до нее этой задачи — является частью работы психологической службы в образовательном учреждении.

Вывод. Целью обеспечения эмоциональной безопасности образовательной среды является минимизация отрицательных эмоций, переживаемых субъектами образовательного процесса (страха, гнева, отвращения, печали) и увеличения количество положительных эмоций (радости, удовольствия, интереса). Общая минимизация отрицательных эмоций закономерно приведет и к уменьшению частоты переживаний подлинных отрицательных эмоций, соответственно, увеличение количества положительных эмоций приведет и к возрастанию доли подлинных эмоций. Эмоциональная безопасность образовательной среды тесно связана с вероятностью возникновения психосоматических заболеваний. Мы полагаем, что подлинные отрицательные эмоции повышают эту вероятность, а подлинные положительные эмоции, наоборот, снижают ее, способствую усилению общего психического и соматического здоровья.

Литература

1. *Баева И.А., Семикин В.В.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12.

2. *Березина Т.Н.* Возникновение позитивных и негативных базовых эмоций под влиянием базовых запахов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология» № 3, 2011.

3. *Березина Т.Н.* Вероятностная модель продолжительности жизни // Психология и психотехника. 2013. № 4.

4. *Березина Т.Н.* Взаимосвязь базовых запахов и базовых эмоций.// Вопросы психологии. 2012, № 4.

5. *Стрижиус Е.И.* Влияние тревожности на результаты выпускных экзаменов (ГИА/ЕГЭ) у старшеклассников с различным уровнем успеваемости // NB: Педагогика и просвещение. — 2013. — № 1.

6. *Griffiths, P.E.* Basic Emotions, Complex Emotions, Machiavellian Emotions. In Philosophy and the Emotions A. Hatzimoysis (Ed.), 2003, Cambridge, CUP: 39—67.

Образ школы в представлениях учащихся

Виноградова И.А.,
к. пс.н., вед. науч. сотр. МГПУ НИИСО
Москва, Россия

«Школа должна быть разных окрасов, как радуга»
Из высказываний учащихся

Одним из направлений исследований в современной психологической науке выступает проблематика вопросов, связанных с психологической безопасностью образовательной среды. Различные аспекты безопасности образовательной среды рассматриваются в работах И.А. Баевой, Г.М. Коджаспировой, В.И. Панова, В.В. Рубцова, И.С. Якиманской, В.А. Ясвина, M.J. Aceves, M. Baeten, C. McKown, E. Schoenfelder, E.K. Seaton, Rh.S. Weinstein, T. Urdan и др.).

В нашей работе безопасность образовательной среды рассматривается в рамках вопроса о потребностях человека. Потребность в безопасности — одна из базовых потребностей человека. Безопасность — залог человеческого развития. Безопасно там, где ты чувствуешь себя комфортно, где тебе хорошо, где удовлетворяются твои потребности. Таким образом, безопасная образовательная среда понимается нами как среда, удовлетворяющая потребности субъектов образовательного процесса в познании, коммуникациях, эстетическом переживании и отношении и т. д.

Вопрос о безопасности образовательной среды раскрывается нами путем анализа представлений учащихся о том, какой должна быть школа. Высказывания учащихся о школе мы рассматривали как выражение их потребности в определенных элементах образовательной среды, составляющих ее безопасность. В чем же состоят потребности учащихся? Каково их представление о том, какой должна быть школа? Каков образ школы в представлениях современных школьников?

Особенности представлений учащихся о школе выявлены нами в ходе письменного опроса «Какой должна быть школа?». В опросе участвовали учащиеся 4—5-х классов (47 человек). Во время опроса не давалась установка на характеристику определенного элемента образовательной среды: предметно-пространственного, коммуникативного, деятельностного (В.И. Панов). Эти структуры выделены нами в результате анализа ответов учащихся.

Обратимся к анализу ответов учащихся. Основными критериями анализа стали: количество параметров образовательной среды в ответах учащихся, характеристика параметров образовательной среды, выявление доминирующих параметров образовательной среды.

Учащиеся четвертого класса выделяют больше параметров, характеризующих их представления о школе, чем учащиеся пятого класса (19 и

13 человек соответственно). Общее количество характеристик школы совпало у учащихся 4—5-х и составило 58.

Иерархия представлений о школе у учащихся четвертого класса: 1) красивая — 21%; 2) хорошие (добрые) учителя — 14%; 3) творческая (интересная) — 8,5%; 4) большая (просторная) — 8,5%; 5) аккуратная — 8,5%; 6) удобная (уютная) — 5%; и 7) современная (технически оснащенная) — 5%; 8) разнообразные уроки; 9) место для занятий спортом; 10) живой уголок; 11) большая библиотека; 12) разнообразие школьной одежды — по 3,5%. Единичные ответы учащихся коснулись таких характеристик, как яркая, дружная, хорошие охранники, информация о достижениях (грамоты, награды), квалифицированные учителя, место для игр.

Иерархия представлений о школе у учащихся пятого класса: 1) разнообразие школьной одежды — 19%; 2) хорошие (понимающие, справедливые) учителя — 15,5%; 3) современная (технически оснащенная) — 14%; 4) места для занятий спортом — 12%; 5) красивая — 9 %; 6) творческая (интересная) — 9%; 7) зеленая — 7%; 8) живой уголок; 9) безопасная, 10) большая — по 3,5%. Единичные ответы учащихся коснулись таких характеристик, как комната для выращивания овощей, фруктов, растений; балкон с дизайнерскими вещами, свобода входа и выхода из школы.

Остановимся на обсуждении полученных данных. В группе учащихся четвертого класса превалируют эстетические оценки в описании школы (красивая, уютная), тогда как у учащихся пятого класса первична потребность в самовыражении через внешний облик (школьную форму). Это обусловлено спецификой подросткового возраста, в который вступают учащиеся пятого класса.

Следующей категорией ответов учащихся, характеризующей безопасную образовательную среду, являются хорошие педагоги. Но при этом имеются различия в представлениях о хорошем учителе у учащихся 4—5-х классов. Для четвероклассников хороший — значит добрый, для пятиклассников — понимающий, справедливый, что может быть связано с тем, что младшие подростки (ученики пятого класса) более тонко дифференцируют характеристики категории «хороший», чем учащиеся четвертого класса. При этом в подростковом возрасте, взаимодействуя с другими людьми, они требуют большего понимания, принятия, сопереживания.

В представлениях учащихся пятого класса повышается рейтинг современной, технически оснащенной образовательной среды и места для занятий спортом.

Особое место в представлениях о школе учащихся обеих групп занимает живой уголок, потребность в общении с животными, природой, потребность видеть свою школу и пришкольный участок «зелеными», что является «слабым местом» в большинстве образовательных организа-

ций. Зачастую школьные здания и дворики предстают перед нами в образе «офисного серого монстра». А учащиеся просят уюта, красоты, тепла, что ярко отражается в ответах учащихся.

Какие же параметры образовательного пространства отражают потребности детей в безопасной и комфортной среде? Исходя из ответов детей можно выделить следующие параметры образовательной среды: предметно-пространственный, коммуникативный, возможность самовыражения. Каким образом представлены указанные параметры у учащихся 4—5-х классов?

В ответах учащихся 4-х классов выделены следующие параметры образовательной среды и их характеристики:

1. Предметно-пространственный компонент: красивая, большая (просторная), аккуратная, удобная (уютная), современная (технически оснащенная), место для занятий спортом, живой уголок, большая библиотека. На данный компонент представлений учащихся о школе приходится более 55% ответов учащихся. При этом приоритет отдается такой характеристике, как красивая.

«Я хочу, чтобы школа была яркой, потому что дети должны радоваться, видя ее, чтобы дети любили учиться в ней». «Школа должна быть большой, красивой, чтобы были мягкими стулья, был живой уголок, а библиотека была большая».

2. Коммуникативный — хорошие учителя, хорошие охранники, дружная — 17%.

3. Самовыражение — информация о достижениях (грамоты, награды), творческая (конкурсы), разнообразие учебных форм (уроки танца, музыки, различные иностранные языки), разнообразие школьной одежды — 17%.

В ответах учащихся 5-х классов выделены следующие параметры образовательной среды и их характеристики:

1. Предметно-пространственный компонент: красивая, большая (просторная), современная (технически оснащенная), место для занятий спортом, зеленая, живой уголок, комната для выращивания овощей, фруктов, растений; балкон с дизайнерскими вещами, безопасная — более 55%.

«Школа должна быть разных окрасов, как радуга».

«Красивой, с добрыми ребятами, с садом, с живым уголком (кролики, птицы, рептилии, собаки), форма красная с белым бантом, балкон с дизайнерскими вещами, комната, где мы выращивали овощи, фрукты и растения»

2. Самовыражение — разнообразие школьной одежды, творческая (конкурсы) — 28%;

3. Коммуникативный — хорошие учителя, дружные ребята — 17%.

Школа — особое место для учащихся. Школа, образовательная среда должны соответствовать потребностям учащихся. Только такая среда, которая соответствует потребностям учащихся, может считаться бе-

зопасной. В нашем исследовании было выявлено, что потребности детей в безопасной образовательной среде сконцентрированы вокруг следующих категорий: предметно-пространственный и коммуникативный компоненты образовательной среды и возможность самовыражения.

Литература

1. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб., 2007.

2. Психологическая безопасность образовательной среды: Учеб. пособие / Под ред. И.А. Баевой. — М., 2009.

3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. — СПб., 2006.

Направления подготовки педагогов в области обеспечения безопасности образовательной среды школы[1]

Кисляков П.А.,
к. пед. н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения,
Ивановский государственный университет (Шуйский филиал)
Шуя, Россия

Сегодня педагогу необходимо не только передавать, воспроизводить знания и умения, но и непрерывно адаптироваться к изменениям в обществе и образовательной среде, к непрерывному росту информационных потоков, реформам образования, чтобы обеспечивать стабильность и безопасность образовательного процесса. Новой инновационной модели школы нужен «новый учитель» глубоко владеющий психолого-педагогическими знаниями и понимающий особенности развития школьников, являющийся профессионалом в предметной области, способный сохранять (укреплять) здоровье школьника (В.Л. Матросов, В.В. Рубцов, И.И. Соколова и др.). В связи с чем, учитель любой квалификации должен иметь теоретическую, практическую и методическую подготовку в области безопасности жизнедеятельности, позволяющую обучать школьников вопросам безопасности средствами основной дисциплины (М.Б. Сулла, Л.А. Михайлов, И.В. Ситка, В.Г. Ляшко и др.), а также проектировать социально безопасную среду. В данном отношении, как справедливо указывает А.Я. Голов, социальный портрет востребуемого квалифицированного специалиста — гражданина не может быть целостным без

[1] Статья подготовлена в рамках гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых (№МК-1565.2013.6)

включения главной интегрирующей компоненты — готовности, способности и возможности внести вклад в обеспечение национальной безопасности на основе знаний и понимания сути социальной ситуации в обществе и своей значимости как защитника государства [2].

В образовательном учреждении обучающийся проводит зачастую больше времени, чем в семейной среде, поэтому степень влияния данного микросоциума на социализацию, развитие, здоровье и поведение ребенка или юноши трудно переоценить. Образовательное учреждение представляет собой микросоциум (социальную систему), который включает в себя деятельность управленческого аппарата, преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала, обучающихся и связан со специфическими угрозами и опасностями социального характера. Образовательное учреждение (школа, ВУЗ) как социальный институт, формирующий «личность, способную к самоактуализации» должно создавать стабильные условия и использовать технологии, которые содержат минимальный риск по нанесению ей вреда, обеспечивать ее сопротивляемость негативным воздействиям социальной среды. В психологическом смысле можно говорить, что в образовательном учреждении должна реализовываться гуманистическая парадигма, обеспечивающая человеку «чувство базового удовлетворения» (в том числе удовлетворения потребности в безопасности), создающая условия для раскрытия и развития личностного потенциала [1]. Вместе с тем ситуация с комплексным обеспечением безопасности и здоровьесбережения обучающихся в образовательных учреждениях — далека от благополучия. Основными факторами риска, которые негативно сказываются на развитии и здоровье обучающихся, являются: социальная нестабильность и криминализация общества, агрессивность информационной среды, девальвация духовно-нравственных ценностей, дегуманизация и рост насилия в образовательной среде, асоциальность и рост числа психических заболеваний подростков, слабая система безопасности и охраны образовательного учреждения, факторы риска образовательной среды (интенсификация учебного процесса, педагогическая тактика, провоцирующая возникновению стресса у обучающихся и пр.), отсутствие системы профессиональной подготовки и переподготовки педагогов к профилактической работе в сфере социальной безопасности [3].

Обновление системы подготовки педагогов заключается в приведении ее целей, содержания и технологий в соответствии с потребностями личности, общества, государства и «новой школы». Потребности личности при этом выражаются в требованиях, предъявляемых учащимися и их родителями к образовательным учреждениям и педагогам. Сегодня родители, учитывая уязвимость образовательных учреждений в целом и учащихся в частности по отношению к внешним и внутренним угрозам (терроризм, экстремизм, наркотизация, насилие и пр.) вопросы безопасности их детей ставят на одно из первых мест [4].

Значимость работы в сфере охраны здоровья и обеспечения безопасности учащихся также обозначается положениями, содержащимися в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г.):

— запрещается использование при реализации образовательных программ методов и средств обучения и воспитания, образовательных технологий, наносящих вред физическому или психическому здоровью обучающихся (п. 9 ст. 13);

— обучающиеся имеют право на уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья (ст. 34);

— обучающиеся обязаны заботиться о сохранении и об укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию (ст. 43);

— охрана здоровья обучающихся включает в себя: «... пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда; профилактику и запрещение курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ; обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность; профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность...» (ст. 41).

При этом закон обязывает каждого педагогического работника «формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни» (ст. 48).

Необходимость профессиональной подготовки будущих педагогов к обеспечению безопасности учащихся отмечается и современной образовательной политике. Так, очередной этап модернизации общего образования предполагает распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей организации системы отдыха, оздоровления и временной занятости детей; моделей формирования культуры безопасного образа жизни, развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся (Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы, утв. распоряжением Правительства РФ от 7.02.2011 г. № 163-р).

15 февраля 2013 года Министерством образования и науки РФ на общественное обсуждение представлен проект Концепции и содержания профессионального стандарта учителя, планируемый к внедрению с 1 сентября 2014 года. Данный профессиональный стандарт педагога «должен прийти на смену морально устаревшим документам, до сих пор регламентировавшим его деятельность, призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию».

Профессиональный стандарт предъявляет требования к квалификации педагога и одновременно повышает его ответственность за резуль-

таты своей профессиональной педагогической деятельности. Назовем те требования, личностные качества и профессиональные компетенции, изложенные в Концепции, которые необходимы педагогу для осуществления воспитательной и развивающей деятельности в области социальной безопасности.

Педагог должен:

— «эффективно регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды;

— уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их;

— уметь защищать достоинство и интересы учащихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях;

— уметь сотрудничать с другими педагогами и специалистами в решении задач духовно-нравственного развития ребенка;

— уметь проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, знать и уметь проводить профилактику различных форм насилия в школе;

— владеть психолого-педагогическими технологиями, необходимыми для работы с различными учащимися: ... социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, ... дети с девиациями поведения, дети с зависимостью».

Проведенный нами анализ, вышеназванных нормативных и стратегических документов, а также учебной и методической литературы показал, что теоретическая и практическая подготовка будущих педагогов по проблемам безопасности жизнедеятельности не соответствует реальному социальному заказу общества. В процессе преподавания вопросов безопасности жизнедеятельности зачастую игнорируется процесс формирования личностных качеств человека, необходимых для обеспечения безопасности жизнедеятельности в социуме, в том числе в образовательной среде.

Современная образовательная политика ориентирована на обеспечение безопасности учащихся, формирование у них здорового и безопасного образа жизни, и соответственно обозначает необходимость подготовки и переподготовки педагогов в данном направлении. Данная подготовка педагога позволит ему реализовать профессиональную деятельность, направленную на:

— социализацию обучающихся, формирование у них нравственных ценностей, толерантности, гражданственности;

— подготовку учащихся к безопасной жизни в современном социуме и виртуальной среде средствами преподаваемой дисциплины;

— формирование здорового и безопасного образа жизни учащихся, включая профилактику асоциального поведения (употребление алкоголя, наркотиков, экстремизм, сектантство, виктимное поведение и пр.), правонарушений учащихся в рамках внеучебной работы;

— создание педагогически целесообразной и социально безопасной образовательной среды, исключающей насилие и межличностные конфликты, обеспечивающей состояние благополучия и защищенности;

— обеспечение безопасности учащихся в опасных, экстремальных ситуациях социального характера (теракт, насилие, мошенничество, манипулирование и пр.) исходящих, как от участников образовательного процесса, так от сторонних лиц (преступные группировки, секты, террористические организации, неформальные группировки пр.).

Данные положения использованы нами при разработке и реализации дополнительной профессиональной образовательной программы «Безопасная и здоровьесберегающая среда образовательного учреждения» для учителей, руководителей образовательных учреждений, социальных педагогов и школьных психологов.

Программа ставит своей целью сформировать у слушателей систематизированные знания об особенностях обеспечения безопасности образовательного учреждения от опасных ситуаций социального характера, в том числе в условиях острых социально-политических конфликтов; сформировать представление о неразрывном единстве эффективной профессиональной деятельности с требованиями безопасности и защищенности человека.

Авторский подход в разработке курса связан с реализацией следующей системы идей, составляющих концептуальные основы образования в области обеспечения безопасности образовательной среды школы:

— курс носит общеобразовательный гуманитарный характер, поскольку изучаемый материал направлен на обогащение знаний, способствует обогащению социальной ориентации, выработке самостоятельных оценок и суждений, анализу действительности, оказывает влияние на формирование нравственных ценностей личности, вовлекает в деятельность по обеспечению безопасных условий в социальной (образовательной) среде;

— сделан акцент на психолого-педагогические умения и навыки в работе по профилактике социальных отклонений в молодежной и подростковой среде, в состав требований к умениям внесены разделы по обеспечению безопасности образовательного учреждения от опасностей социального характера, организации и методике формирования безопасного и здорового образа жизни учащихся;

— основные категории (безопасность, риск, опасность, угроза, безопасная среда, конфликт) преподаются в данном курсе на теоретико-методологической основе научных исследований;

— курс имеет гуманистическую направленность, которая обеспечивается учетом принципов общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, толерантности, свободным развитием личности, что способствует формированию мировоззрения слушателей, обоснованному и сознательному выбору просоциального поведения, формированию общей культуры безопасности;

— задачи курса включают психологическую подготовку слушателей, направленную на формирование ценностного отношения к себе, к другим людям, их здоровью и безопасности; развитие умений самоконтроля, саморегуляции, самоорганизации, в нормальных условиях и в условиях экстремальной ситуации; освоение способов противостояния информационно-психологическим воздействиям, манипуляциям; формирование жизненно важных навыков позитивного общения, продуктивного взаимодействия, самостоятельного принятия решений;

— содержание курса включает результаты опытно-экспериментальной работы по данной проблематике: исследования особенностей образа детей и молодежи, информационных потребностей учащихся и педагогов, состояния социальной безопасности в школе и городе, современных взглядов на роль педагога в обеспечении безопасности образовательного учреждения и др.

Литература

1. *Баева И.А.* Психолого-педагогическая характеристика безопасности образовательной среды как условия развития личности // Акмеологическая наука в модернизации образования инновационной России: сборник материалов Всероссийской научной конференции 17—18 мая. Том I. — Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2011. — С. 182—188.

2. *Голов А.Я.* Социально-педагогические основы национальной безопасности государства: Дисс. ... к.п.н. — Калининград, 2001.

3. *Кисляков П.А.* Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи: Монография. — М.: Логос, 2011. — 236 с.

4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под. ред. И.А. Баевой. — СПб.: Издательство «Современный учебник», 2006. — 288 с.

Проблемы обеспечения психологической безопасности образовательной среды в условиях реформирования системы образования[1]

Ковров В.В.,
заведующий научно-исследовательской лабораторией «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ, к. пед. н., доцент
Москва, Россия

Обеспечение психологической комфортности и безопасности образовательной среды современной образовательной организации, являет-

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-06-00559

ся актуальной практической задачей для системы отечественного образования, развитие которого за последние пять лет обозначить как «стабильный период функционирования» возможно лишь достаточно условно. Смена приоритетов развития радикально трансформировали отношения между школой, семьей и органами управления образованием; привычные формы взаимодействий, казавшиеся весьма устойчивыми и органичными, распались; возникают новые стили отношений, свидетельствующие о том, что сейчас мы находимся только в самом начале этих трансформаций.

Сама повседневная учительская практика — традиционно консервативная и достаточно инертная — подверглась радикальным преобразованиям. Реформы и модернизация в образовании уже «не проходят по касательной к школьной повседневности», изменились отношения между школой, семьей и органами управления образованием. Возникли новые обстоятельства — вызовы стабильному развитию всей системы отечественного образования, содержащие в себе потенциальные опасности психологическому благополучию субъектов образования (в том числе психическому здоровью учителя и ученика), безопасности образовательной среды образовательной организации в её психологическом аспекте.

Феномен психологической безопасности, применительно к образовательной среде носит интегративный характер, и в реальной образовательной практике фиксируется: как процесс (создается каждый раз заново, когда встречаются участники образовательной среды); как состояние (обеспечивающее базовую защищенность субъектов образовательной среды) как свойство личности (характеризует защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс сопротивляемости) [1].

В настоящее время под влиянием реформ и модернизации широкой образовательной практики данная характеристика образовательной среды качественно изменяется. Отметим ряд проблем, с которыми сталкиваются образовательные организации г. Москвы в процессе реформирования.

Реализация Приоритетного национального проекта «Образование» привела к коренному преобразованию сложившейся повседневной практики педагогов. Изменился их бюджет времени — произошла стремительная бюрократизация учительского труда (подготовка разного рода документов сейчас отнимает до 50% учительского рабочего времени). Учитель сегодня всё больше становится чиновником, который с бумагами работает больше, чем с детьми. То, что сегодня происходит в системе отечественного образования по сути, не иначе как, — «менеджериальная революция».

Утверждение системы нормативно-подушевого финансирования (и более широко — изменение принципов финансирования школ) породили тенденцию укрупнения (слияния, объединения) образовательных

организаций в образовательные «комплексы» (в различных вариантах комплектации). Основной причиной объединения объявляется необходимость повышения качества образования и совершенствование системы образования в целом, хотя, с нашей точки зрения, это продиктовано, прежде всего, известными экономическими соображениями.

Уменьшение количества образовательных организаций, с одной стороны, упростит задачу управления ими. Управленческий (административный) эффект очевиден — выстроится административная «вертикаль». Однако, при этом, управленческие (менеджериальные) упрощенные схемы создают (могут создать), с нашей точки зрения, лишь иллюзию эффективного управления. На смену живому творческому поиску, нестандартности и оригинальности замыслов и их воплощений педагогическими коллективами приходит (может прийти) доминирование административно-командных методов управления (чрезмерное применение административного ресурса), что непременно скажется на психологической атмосфере в образовательной организации (педагогическом коллективе, коллективах учащихся).

Повышение эффективности ресурсного потенциала школ подразумевает изменения в экономическом, материально-техническом и кадровом обеспечении образовательного процесса. При этом увеличивается образовательный ресурс образовательных комплексов: улучшается их материальная база, создаются новые интерактивные и мультимедийные учебные классы и лаборатории, мастерские. Безусловно, это необходимо, но их наличие в образовательной организации напрямую не связано с психологическим благополучием детей и взрослых, не всегда свидетельствует о качественной организации образовательного процесса. При этом не следует недооценивать значимость такого ресурса, как психологически комфортная и безопасная образовательная среды, необходимая для творческих и увлеченных людей (учащихся и педагогов), а это феномен — нематериальный.

Важным, декларируемым в обществе результатом, является то, что вследствие реформ будет гарантирована социальная справедливость в системе образования, и в обществе сознании изменится её негативный образ. В результате слияния успешных и неуспешных школ из образовательной практики элиминируются (уничтожаются) риски возникновения почвы для коррупции и социальной несправедливости. Социальная справедливость, «уравниловка» в хорошем смысле, предусматривающая гомогенность (однородность) среды и контингентов воспитанников и учащихся, создает равные социальные условия и возможности. Но при этом, социальная справедливость в своем ортодоксальном варианте не может быть целью. Для общества было бы полезнее сосредоточиться на создании первоклассных школ, равномерно распределенных по территории страны. Цель «элитных» школ — подготовка будущей интеллектуальной и духовно-нравственной элиты страны. Прогнозный

фон, связанный с изменением психологической безопасности среды в образовательной организации (как процесса, свойства, состояния) серьёзно не обсуждается.

В связи с изменениями в ученическом и родительском контингенте, состав которого является определяющим фактором для создания психологически безопасной среды, меняются и характеристики среды, разрушаются воспитательные системы школ [2], которые выстраивались годами, и являлись своеобразными ресурсами психологической безопасности образовательных учреждений. Учащиеся в крупных школах находятся в менее комфортной педагогической и психологической ситуации, чем в небольших, в которых ситуация близка к теплой, семейной. Человек будет чувствовать себя успешным тогда, когда у него есть дом, а маленькая школа — это дом, где возможна реализация индивидуального подхода практически к каждому ребенку. В таких школах учащиеся получают индивидуальное внимание, все учителя знают психологические особенности всех учеников. В образовательных комплексах дети постепенно нивелируются, поскольку нет возможности для осуществления индивидуального подхода. А смогут ли образовательные комплексы обеспечить настоящую инклюзию и равные возможности для всех: и детей с проблемным поведением, и детей с проблемами обучения, которые смогут влиться в коллектив ровесников и чувствовать себя такими же, как все?

Известно, что в больших школах одна из основных проблем — дисциплинарная, поскольку следить за порядком и поведением всех детей — задача мало выполнимая. Формируются внутришкольные субкультуры, часто агрессивные — особенно если школа находится в социально неблагополучном районе. Падает успеваемость, возрастает число правонарушений; большая школа перестает успешно справляться с работой, когда детей, требующих особых подходов, в ней становится больше определенного процента: школа просто не в состоянии их адаптировать. Когда школа радикально увеличивает прием, она обнаруживает, что новички, вместо того, чтобы проникаться школьными ценностями, пытаются разрушить школьный микроклимат.

В небольших школах привлекает «камерность», «микроклимат», в котором нет места конфронтации между классами, в котором на переменах нет места дракам, вымоганию денег, кражам личного имущества. В таких школах гораздо лучше чувствуют себя дети, которые не выносят толпы и шума; дети, изгнанные или ушедшие из больших школ по причине коллективной травли в связи со своей непохожестью на других. Общий психоэмоциональный фон крупного учреждения образования, может характеризоваться высоким уровнем тревожности и психической напряженности субъектов взаимодействия. В небольших школах меньше конфликтов, нервных срывов и случаев эмоционального выгорания среди работников педагогического коллектива.

Слияние и укрупнение школ наносит удар по проблемным детям, находящимся в сложной жизненной ситуации, детям с отклоняющимся поведением, детям-инвалидам, детям из семей мигрантов, а также одаренным детям, поскольку создают условия для появления дополнительных нагрузок на психику ребенка. Учитывая особенности развития современных детей, необходимо отметить, что за последние годы увеличилось количество детей с речевыми отклонениями различной степени сложности, а также детей с психоэмоциональными и поведенческими отклонениями. Для того, чтобы эффективно работать с такими разными детьми, — надо очень серьезно готовить программы работы с ним и создавать внутри каждой школы профессиональную инфраструктуру, которая будет отвечать за работу с детьми с особыми нуждами и потребностями.

Родители учащихся зачастую недовольны реформами, поскольку заинтересованы в психологически безопасной образовательной среде школы, угроза которой возникает в связи с изменением педагогического ученического контингента школы, вызванного слиянием элитной школы с неуспешной или «слабой». Родители недовольны, поскольку неудобно, а зачастую и более опасно добираться до школы, в связи с тем, что начальная школа перенесена в другое здание. Путь младших школьников до школы меняется непредсказуемо. При объединении всегда будут недовольные, не только родители, но и, например, администрация школы, которая попадает под сокращение. Таким образом, создается почва для конфликтов. В зону конфликтов втягиваются педагоги, родители, ученики.

Нельзя не отметить еще одну актуальную проблему реформ — введение стандартов нового поколения, что также является значимым фактором изменения динамики школьной жизни, влияющим на психологическую безопасность образовательной среды отдельного класса, образовательной организации в целом, а также на переживание субъективного благополучия и защищённости от психологического насилия во взаимодействии различных её субъектов (педагогов, администрации, учащихся и их родителей). Возникают проблемные ситуации, связанные с неготовностью (и нежеланием) педагогов к его внедрению формальным подходом к переходу на новые технологии организации учебно-воспитательного процесса (в соответствии с идеологией стандартов), непониманием сути стратегии и задач реализации компетентностного подхода в учебной и внеучебной деятельности. Это обстоятельство не подкрепляется с параллельным развитием психологических служб образовательных организаций, а, следовательно, минимизируется и результативность психологического сопровождения специалистами службы процесса перехода в обучении на новые образовательные стандарты. В частности снижается эффективность:

— осуществления совместно с педагогами, администрацией анализа образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития учащегося, и тех требований,

которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;

— определения психологических критериев эффективного обучения и развития учащихся

— разработки и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития учащихся

— приведения этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат.

В новых реалиях реформирования образования развитие психологических служб образовательных организаций — задача чрезвычайно актуальная, поскольку без соответствующего психологического сопровождения образовательного процесса (жизнедеятельности учащегося, учителя в школе в целом) убедительно говорить о создании (развитии, обеспечении, поддержании) психологически комфортной и безопасной образовательной среды вряд ли возможно.

Многочисленные «проблемные поля» реформы очевидны; поэтому значительная часть общества (в том числе профессиональные сообщества) выступает против её форсирования, разрушающего сложившиеся уклады детско-взрослых общностей многих образовательных организаций, обеспечивающего появление новых рисков и угроз психологически комфортной и безопасной образовательной среде для всех её субъектов. В этих обстоятельствах ставка на ужесточение административного ресурса и игнорирование общественного мнения резко усугубляет явно наметившийся кризис доверия к власти: проблема реформы становится политической проблемой. При этом явное снижение активности оппонентов слияний объясняется частично усталостью (надоело приводить очевидные контраргументы), а главное, фатализмом: в эпоху господства вертикали власти попытки всерьез ей оппонировать — дело безнадежное. Реформу, как и любое другое дело, может погубить нежелание говорить с людьми, объяснять, доказывать, вступать в диалог. Родители и педагоги должны понимать, как и ради чего изменится их жизнь и жизнь их детей; видеть риски и угрозы их психологическому благополучию и здоровью. Так стоит ли стремиться к унификации, или нужно оставить разные модели образования?

Литература

1. *Баева И.А.* Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 128. — С. 27—39.

2. *Ковров В.В., Мириманова М.М., Оганесян Н.Т.* Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности. Учебно-методическое пособие. — М.: Экон-информ, 2012.

Представления учащихся о безопасности образовательной среды и организации воспитательной деятельности в школе

Кожухарь Г.С.,
к. пс.н., доцент, ст. науч. сотр. лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия
Ковров В.В.,
зав. лабораторией «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ, к. пед. н.
Москва, Россия

С целью анализа взаимосвязи представлений учащихся о качестве отношений в школе и классе в контексте проблемы безопасности образовательной среды, понимаемой прежде всего, как отсутствие в ней насилия в его разных формах, с их восприятием воспитательной деятельности, проводимой в школе и ориентированной на профилактику насилия и жестокости во взаимодействии учащихся в образовательной среде, было проведено анкетирование.

В исследовании приняли участие 662 школьника с 7-го по 10-й класс, среди них 324 девушки и 338 юношей, из 17-ти различных образовательных учреждений (школы, школы-интернаты, кадетские корпуса, детские дома) 10 административных округов г. Москвы. В сборе данных участвовали педагоги-психологи данных учреждений. В качестве основного метода сбора данных была использована анкета «Изучение особенностей жизнедеятельности учащихся в школе» (авторы В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь, Н.Т. Оганесян). Анкета включала сбор социально-демографических данных, а также 32 вопроса, направленных на выявление представлений учащихся о том, что происходит в двух основных сферах их жизнедеятельности: в семейных отношениях и в образовательном учреждении: в школе как макросистеме и в классе как в микросистеме. Для обработки результатов использовалась программа Excel, программа SPSS, версия 19.0.

С целью рассмотрения содержательных связей между ответами на вопросы анкеты, был использован корреляционный анализ Спирмена. Для уменьшения данных (снижения размерности) применялся факторный анализ (метод главных компонент, метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера).

В анализ были включены только те ответы на вопросы анкеты, которые осуществлялись с помощью шкалы Лайкерта. Вопросы, которые предполагали качественные ответы, не сводимые к иерархии рангов, были исключены из корреляционного анализа. Таким образом, взаимосвязи выяв-

лялись между полом, возрастом, классом, количеством лет обучения в данной школе и 21-м вопросом анкеты. Всего было обнаружено 133-и корреляционных связи между ответами на заданные школьникам вопросы. Из них на уровне значимости $p \leq 0,05$ было получено 39 взаимосвязей и, соответственно, на уровне значимости $p \leq 0,01$ оказалось 94 взаимосвязи. Такое больше количество корреляционных связей мы интерпретируем как, во-первых, целостность восприятия феномена насилия школьниками, во-вторых, существование сложной структуры данного феномена через многочисленные взаимосвязи его конкретных характеристик.

По причине большого объема полученных данных, мы ограничимся описанием и анализом связей, значимых при $p \leq 0,01$. Поэтому далее в тексте будет указано только значение коэффициента корреляции r.

Пол оказался значимо связан с оценкой отношений в семье, с пониманием того, что притеснение и травля одного человека другим человеком, является значимой проблемой, оценкой уровня использования физических наказаний и того, насколько внеурочная деятельность в классе носит общественную направленность. Юноши более часто воспринимают отношения в семье как спокойные и дружные, в то время как для девушек семейные отношения характеризуются напряженностью, более частыми конфликтами и ссорами в семье (r=-0,138). Девушки склонны воспринимать притеснение и травлю одного человека другим человеком проблемой, в то время как для юношей такое поведение скорей вообще не проблема (r=0,113). В восприятии юношей, учителя применяют телесные (физические) наказания более часто, в то время как девушки склонны отвечать на данный вопрос отрицательно (r=-0,114). Девушки оценивают внеурочную деятельность в классе как имеющую общественную направленность, в большей степени, чем мальчики, (r=0,126).

Было выявлено, что возраст взаимосвязан с оценкой авторитетности учителей, отношений в классе и тем, насколько учащимся приходится испытывать оскорбления, унижения и издевательства со стороны сверстников. Чем старше школьники, тем менее авторитетными они воспринимают учителей (r=0,180), при этом они чаще воспринимают отношения в классе как спокойные и дружные (r=0,137) и тем реже им приходится испытывать оскорбления, унижения и издевательства со стороны сверстников (r=0,169).

Понятно, что возраст взаимосвязан с классом, в котором обучаются школьники, поэтому, чем в более старшем классе учатся школьники, тем менее авторитетными для них были учителя (r=0,173) и тем реже, по их собственному мнению, им приходилось испытывать оскорбления, унижения и издевательства со стороны сверстников (r=0,148). Школьники старших классов в большей степени были способны оценить то, что их учителя осуждают проявления насилия в школе (r=0,105). Чем в более старшем классе обучались школьники, тем более спокойными и дружными они воспринимали отношения в классе (r =0,158).

Количество лет обучения в конкретной школе оказалось взаимосвязано с восприятием применения учителями физических наказаний: чем дольше обучение в школе, тем реже, по оценке учащихся, учителя применяли телесные наказания (r=0,101).

Переживание безопасности и комфортности в школе у учащихся обратным образом взаимосвязано с применением физических наказаний (r =-0,126), с ситуациями, когда школьники становятся жертвами денежного вымогательства со стороны сверстников (r=-0,126) и с желанием в случае возможности перейти в другую школу (r =-0,143). Позитивно ощущение безопасности и комфорта в школе было связано с деятельностью в классе, которая способствует сплочению и профилактике конфликтов (r =0,154).

Доверительные отношения с учителями, классным руководителем и другими работниками школы напрямую зависели от того, выступают ли учителя в школе для учащихся авторитетом (r=0,219), были связаны с низким уровнем проявления в школе насилия со стороны учителей (r=0,186) и учащихся (r=0,118). Доверительность отношений с работниками образовательного учреждения напрямую соотносилась для учащихся с оценкой отношений в семье как спокойных и дружных (r=0,155), с представлением о том, что притеснение и травля одного человека другим человеком являются серьезной проблемой (r=0,111), с восприятием отношений в классе как спокойных и дружных (r=-0,124). Доверительность и комфортность отношений учащихся с работниками школы будет возрастать при низком уровне унижений и оскорблений со стороны учителя в классе (r=-0,139), отсутствии телесных наказаний (r=-0,110), а также в случае организации деятельности в классе, которая способствует сплочению и профилактике конфликтов (r=0,131).

Степень авторитетности учителей для учащихся была связана с оценкой проявления ими насилия над учениками (r=0,198), с представлениями о том, является ли притеснение и травля одного человека другим человеком проблемой (r=0,124), случаями унижения и оскорблений учеников со стороны учителей в классе (r= -0,177). Представляется важным, что авторитет педагогов оказался напрямую взаимосвязан с существованием в школе органов школьного ученического самоуправления (r=0,111).

Школьники с большей вероятностью отвечали, что в их школе никогда не встречаются проявления насилия, агрессии, унижения, издевательства над учениками со стороны учителей, когда они не видели насилия в школе со стороны учащихся (r=0,190) и в семье со стороны близких людей (r=0,222). Восприятие школьной среды как не содержащей угрозы насилия коррелировало с оценкой отношений в семье (r=0,131) и в классе как спокойных и дружных (r=-0,133).. При этом учителя в классе никогда не унижали и не оскорбляли учеников (r=-0,451), не применяли физические наказания (r=0,219), также как школьники не испытывали оскорбления, унижения, издевательства со стороны сверстников (r=-0,142).

Если учащиеся считали, что члены семьи никогда не проявляют по отношению к ним насилие, агрессию, издевательства, то они никогда не обсуждали в школе с учителями случаи насилия в разных формах с рассмотрением всех подробностей инцидента (r=0,136), оценивали свои отношения в классе и школе как спокойные и дружные (r=-0,143); полагали, что в классе учителя никогда не унижают и не оскорбляют учеников (r=-0,208) и не используют физические наказания (r=-0,170). Также школьники говорили о том, что им никогда не приходилось испытывать оскорбления, унижения, издевательства со стороны сверстников (r=-0,239) и становиться жертвой денежного вымогательства со стороны сверстников (r=-0,184).

Для тех учащихся, которые видели систематическое проведение воспитательной работы в школе с учениками, проявляющими насилие, притеснение и травля одного человека другим человеком воспринималась как очень серьезная проблема (r=-0,105). Отношения в классе в их представлениях спокойные и дружные (r=0,084 при $p \leq 0,05$), учителя никогда не унижали и не оскорбляли учеников (r=0,165). Также эти учащиеся хорошо знали о том, что существуют и эффективно работают органы школьного ученического самоуправления (r=-0,219). Причем они имели прямое отношение к проводимым в классе мероприятиям, являясь либо активными участниками и инициаторами классных дел, либо участниками, которые не имели прямого отношения к организации этих мероприятий (r=0,174). Данные учащиеся были уверены в том, что внеурочная деятельность в классе имеет общественную направленность (r=-0,165) и способствует сплочению одноклассников и профилактике конфликтов (r=-0,227).

Оценка отношений в классе и в школе как наполненных частыми конфликтами, скандалами и драками была напрямую связана с тем, что в классе учителя часто оскорбляют учеников (r=0,240), применяют телесные наказания (r=,229). Учащимся приходилось испытывать оскорбления, унижения, издевательства со стороны сверстников (r=0,486) или они становились жертвой денежного вымогательства с их стороны (r=0,217). Причем те ученики, которые воспринимали отношения как конфликтные, рассматривали внеурочную деятельность в классе как не имеющую общественную направленность (r=-0,111) и как не способствующую сплочению учащихся и профилактике конфликтов (r=-0,179).

Школьники, в представлениях которых учителя очень часто и чуть ли не каждый день унижали и оскорбляли учеников, сталкивались с тем, что педагоги используют столь же часто физические наказания (r=0,414). Практически каждый день им приходилось испытывать оскорбления, унижения, издевательства со стороны сверстников (r=0,267), и становиться жертвой денежного вымогательства (r=0,180). Именно эти учащиеся хотели бы перейти в другую школу, если бы возникла такая возможность (r=0,089, при $p \leq 0,05$), они не принимали участие в мероприятиях, проводимых в классе (r=0,085 при $p \leq 0,05$) и счи-

тали, что деятельность, организуемая в нем, не способствует сплочению и профилактике конфликтов (r=-0,130).

Учащиеся, которые воспринимали деятельность в классе как общественно полезную, также высоко оценивали сплоченность одноклассников и возможности профилактики конфликтов в классе (и наоборот) (r=0,288).

Те школьники, для которых деятельность, организуемая в их классе, не способствовала сплочению одноклассников и профилактике конфликтов, редко чувствовали себя безопасно и комфортно в школе (r=0,154), ни с одним из учителей в школе у них не сложились доверительные отношения (r=0,131). По их мнению, в школе никогда не проводилась воспитательная работа с учениками, которые проявляют насилие, агрессию или издеваются над кем-то в школе (r=-0,227). Такие учащиеся оценивали свои отношения в классе (школе) как наполненные частыми конфликтами, скандалами и драками (r=-0,179). С их точки зрения, учителя в классе очень часто (почти каждый день) унижали и оскорбляли учеников (r=-0,130), применяли физические наказания (r=-0,144), столь же часто им приходилось испытывать оскорбления, унижения, издевательства (r=-0,158) и оказываться жертвой денежных вымогательств со стороны сверстников (r=-0,100).

Таким образом, оценка учащимися уровня насилия в школе и классе как низкого оказалась напрямую связана с систематической воспитательной работой с учениками, которые проявляют насилие и агрессию, с наличием в школе органов школьного ученического самоуправления, с восприятием отношений как спокойных и дружных, с деятельностью, направленной на сплочение и разрешение конфликтов. Кроме того, полученные результаты подтвердили существование значимых взаимосвязей между оценкой школьниками качества отношений в семье, доверительности и комфортности отношений в школе и в классе, их безопасности и проведения воспитательных мероприятий общественной направленности, в которых учащиеся принимали бы активное участие.

Безопасность самореализации личности в информационном обществе

Левченко Д.В.,
к. пед. н., доцент
Оренбургский государственный педагогический университет
Оренбург, Россия

Романтическая и пафосная идея самореализации личности человека весьма драматично преломляется в жизни каждого отдельного индиви-

да. Разбивается ли она о суровые реалии бытовой рутины, подавляется ли непонимающим социальным окружением или вовсе «поиски трансцендентного» проходят для личности «не тогда» и «не там» — идея остаётся почвой для новых концепций, моделей и разнообразных практик.

Самореализация личности — одна из основных потребностей и ценностей жизни человека, отражающая его стремление наиболее полно проявить себя, свои способности и потенциалы и осуществить их в процессе продуктивной деятельности. По Л.Н. Коростылевой, «самореализация — это осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [6, с. 8—9]. Самореализация как сознательный и активный процесс возможна тогда, когда личность осознает свои интересы, потребности и способности, которые она опредмечивает в практической деятельности.

К компонентам самореализации отнесём: осознанную потребность реализовать свои возможности и способности; сформированность образа «Я», в том числе «Я в будущем» как цели самореализации; способность личности к самомобилизации, регулированию и самоуправлению. Как видим, самореализация выходит на осознанность смыслов своего существования в прошлом, настоящем и будущем [7].

Глобализация и информатизация современного мира скрывают одни, и открывают другие пласты смыслов жизни. Формирование информационного общества, нацеленного на реструктуризацию вещественно-энергетических ресурсов и их замену электронно-цифровыми аналогами, влечёт за собой изменение личности современного человека. Взаимодействие с информационными ресурсами, источниками, техническими средствами информатизации, информационными сетями постепенно «проникает» во все сферы жизнедеятельности, расширяя «жизненное пространство» личности, давая как новые возможности развития, так и представляя новые барьеры и опасности для личности. В данном контексте становится естественным вопрос о смыслах человеческой жизни в новых реалиях, о возможностях самореализации в информационном пространстве.

Возникновение глобальных информационных сетей и систем впервые в истории нашей планеты обеспечивает доступ к информационным ресурсам человеческой цивилизации любому жителю Земли, позволяет объединить сегодняшние знания и духовные ценности, а, значит, существенно раздвинуть границы применения достижений культуры, науки и техники.

Информация становится реальным социальным ресурсом — ведь фактически только она способна помочь человеку адаптироваться к жизни в условиях неопределенности, приспособиться к постоянным изменениям, выработать новые стереотипы поведения, соответствующие новым обстоятельствам. Единство мира для современного человека —

это уже не теоретическая абстракция, а факт его повседневной жизни. «Сжимая пространство», информационное общество резко расширяет возможности человека выбирать место и условия работы, форму получения образования, товары и услуги, собеседников, друзей и партнёров (информационные сети и технологии позволяют связать буквально каждого с каждым). У пользователей сети «под руками» фантастические средства обработки и передачи информации, индивидуального и коллективного творчества. Таким образом, становится значительно больше возможностей самореализации. Согласимся с выводами В.П. Иноземцева о том, что процессы, которые развиваются в постиндустриальном обществе, объективно приводят не столько к ограничению потребления материальных благ, сколько к вытеснению материальных стимулов их производства мотивами самореализации, наращивания интеллектуального потенциала [5].

С другой стороны, множатся технологические и социальные риски, которые вынуждено «потреблять» общество и каждая отдельная личность. Общество, возникающее из индустриального, Ульрих Бек именует обществом риска [1]. Хотя мы ещё не живём в обществе риска, мы уже не живём и только в индустриальном обществе; т. е. современный мир соединяет в себе элементы обеих стадий. Фактически, общество риска можно рассматривать как вид общества индустриального, поскольку многие из этих рисков связаны с индустриальным развитием. Современный человек ищет обособления, индивидуализации. И лишь в попытке избавиться от опасности люди достигают солидарности. Эта цель во многом негативна, т. к. это не движение к лучшему, а избегание худшего. Движущая сила общества риска выражена фразой: «Я боюсь!».

Что же представляет собой риск? Видимо, это особый способ отношения человека и мира, его взаимодействия с ним, связанный с оценкой результатов комплекса альтернатив в координатах «шанс-опасность». Риск — возможность возникновения неблагоприятных и нежелательных последствий деятельности самого субъекта [2, с. 91]. В контексте нашей проблемы информационные риски соотносятся с возможными угрозами при производстве, распространении, обработке и получении информации, затрагивают интересы и потребности социальных субъектов в информационном обществе.

С позиции психологии и педагогики «риск» определяется как действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери и неуспеха, применение необычного метода или приема разрешения отдельной педагогической задачи при отсутствии полной уверенности в положительном результате, когда обычные меры оказываются малоэффективными [3].

Рассматривая аспект самореализации личности и жизненного пути, можно прийти к выводу, что риск — это известная сказочная развилка, в основании которой обычно расположен камень с не менее известной

надписью и вполне ясным логическим условием. В данном случае требуется, преодолев собственные сомнения, совершить выбор. Риск обоснован сиюминутным решением, осуществляемым как сознательно, так и бессознательно. Столкновение с подобным камнем, где речь идет о моральном выборе и после которого возможны несколько дорог, характеризует риск как *искушение*. Субъект выбирает между своими жизненными стратегическими ценностями и ценностями, «неожиданно» возникшими в связи с «предложением» камня. Либо такое условие просто требует от него согласия на обладание подобными ценностями.

Итак, оценим риски и безопасность самореализации личности в современном информационном обществе. Для этого исследуем основные сферы жизнедеятельности человека, связанные с использованием ИКТ: работу, общение, познание мира, досуг.

Рассматривая *работу*, отметим появившийся психологический феномен «виртуализации общества» — реальные физические объекты, процессы и явления подменяются их виртуальными образами, которые очень похожи на отображения объективной реальности, но таковыми не являются. Благодаря этим свойствам, а также высокой динамичности информационной сферы общества можно создавать в нем виртуальную реальность, которая воспринимается человеком сравнимо с реальностью физической (виртуальные деньги, виртуальный офис, удалённое рабочее место).

В связи с возможностью работы «в сети» в любом удобном месте и любое удобное время, переносом проектной и творческой деятельности в компьютерную форму возникает риск потери информации и воровства идей (напомним о скандале с глобальной перлюстрацией электронной почты и прослушиванием переговоров, обнародованными Э. Сноуденом).

Меняются параметры конкуренции и движения по профессиональной карьере. В условиях постоянного обновления программ, технологий более успешно самореализуются мобильные сотрудники. Они, как правило, «на ты» с компьютером, более молоды, не привязаны к прошлому опыту и традиционным парадигмам.

Общение как одна из важных сфер жизнедеятельности человека также претерпела серьёзные изменения. Бурный расцвет в мире переживают социальные сети, охватившие большинство пользователей Интернета. Их популярность достигла такой степени, что организации ограничивают доступ к соответствующим сайтам. Информационное пространство становится гуманитарным пространством, новой «средой обитания», которая — хотим этого или не хотим — всё более и более осваивается человеком и дополняет его бытие. Много времени проводят в сетях школьники и студенты. Отметим всё же, что, по мнению психологов, реальное общение со сверстниками — лучшая форма получения информации для детей и подростков.

Интернет-общение обнаруживает значительные риски самореализации: вымышленное имя, фото, биография «снимают» груз ответственности, облегчают инициацию контактов, обнаруживают те грани личности, которые в реальном общении тормозятся стереотипами, неуверенностью в себе, культурными нормами. Появляющаяся в сети деструктивная информация может привести к фатальной траектории самореализации. Доверие и некритичное восприятие собеседника нередко используют аферисты и преступники для поиска своих жертв. Риск «мнимой» самореализации представляет собой «жизнь напоказ» — сообщение в сеть о событиях, подробностях жизни вплоть до интимных (фото, видео, комментарии и т. п.) становятся важнее самих событий. Смещаются личностные смысловые координаты — важно не пережить, а удачно запечатлеть момент жизни. Нет желания и времени задуматься о себе. За формой теряется содержание.

Интернет, СМИ становятся основными каналами познания мира человеком. Специально подобранная последовательность информации создаёт условия для «наперёд заданного» кем-то однобокого понимания событий и явлений для воздействия на общественное сознание и манипуляции этим сознанием. По своей психической сущности люди очень внушаемы и, поэтому, легко поддаются целенаправленному психологическому воздействию (вспомним PR, результаты выборных кампаний в различные органы власти, воздействие на человека весьма дорогостоящей рекламы в программах телевидения). Результаты исследований показывают, что наиболее сильное психологическое воздействие на человека оказывает именно телевидение, потому что видеоинформация, помимо воздействия на сознание человека, напрямую проникает также и в его подсознание, и защититься от этого воздействия он не может. Таким образом, современная методология манипуляции сознанием — серьёзная угроза безопасности личности. Человек при этом теряет нравственные принципы, ориентиры, перестает осознавать свою индивидуальность и возможность рационального осмысления своего бытия. Личность, самореализующаяся по навязанным ценностям, может быть сама угрозой обществу. В дополнение к технологиям воздействия на сознание развиваются высокоэффективные информационно-поисковые системы, способные хранить огромные массивы данных и быстро выдавать нужные сведения — становится реальной угроза всепроникающего контроля над личностью [8].

В плане ***досуга*** отметим прогрессирующую погоню за впечатлениями. Э. Гидденс и З. Бауман утверждают, что мы живем в эпоху кризиса идентичности: виртуальный мир средств массовой информации разрушает «связь времен», навязывая человеку сенсации сегодняшнего дня, заставляя его забыть о прошлом и не думать о будущем. Человек информационного общества погружается в виртуальную реальность, словно в наркотическую нирвану: он бежит от скуки повседневности к экрану телевизора или монитору компьютера, набирая номер телефона или погружаясь в Интернет, забываясь в видеоиграх или листая картинки

модных журналов. Следует отметить также такое явление, как игровая и интернет-зависимость. Существуют риски потери индивидуальности человека, отрыва от культурных традиций, утеря не только связи поколений, но и связей в микросреде.

Психологические и социологические исследования самореализации личности в современном обществе показывают рост количества людей, испытывающих затруднения реализации себя как личности и, вследствие этого, прибегающих к различным, традиционным и нетрадиционным способам самореализации, в числе которых, кроме компьютерных игр, еще и наркомания, оккультизм, азартные игры и многое другое.

Обобщая контексты представленной проблемы, отметим, что риски самореализации существовали и в прошлых обществах (вспомним, к примеру, Сократа, Дж. Бруно, Тарталью, Н.И. Лобачевского). Самореализацию можно рассматривать как становление субъектности, как «развёрнутое во времени постоянное преодоление внутренних и внешних противоречий для полного раскрытия своих сил и способностей, при котором личность становится субъектом своего развития» [9, с. 4], что само по себе сопряжено с рисками.

В индивидуально-личностном плане риск в ситуации самореализации проявляется в неопределённости возможностей осуществить свои жизненные планы в соответствии со способностями и склонностями, выразить себя в результатах своей деятельности, ощутить свою индивидуальность и независимость от обстоятельств. Социальные же последствия неопределённости самореализации становятся очевидными в изменениях, которые происходят в социальном составе и в социальном положении молодёжи, в её социальной мобильности и в социальном расслоении.

Интернет, по мнению исследователя Н.В. Водяновой, даёт широкие возможности проявления себя, своего «личностного начала», что обеспечивается спецификой способа коммуникации, анонимностью, снятием ряда ограничений. Это своеобразная творческая лаборатория для экспериментов с собственной идентичностью. Поскольку за «анонимностью на первый план выдвигается внутренний мир личности, её самобытность», блогосфера является пространством, в котором реализуется одновременно самотрансценденция и самотождественность [4, с. 9]. В силу того, что мир Интернета — это продолжение реального мира, творческая виртуальная самореализация оказывает влияние и на самореализацию в реальной жизни.

Самореализация становится тем интегрирующим фактором, с которым связаны решения проблем жизненного самоопределения, выбора жизненных сред, наиболее адекватных для самоосуществления и формирования жизненных стратегий. Информационное пространство как активно осваиваемая «среда обитания» человека дополняет его бытие, инициирует новые формы проявления самоорганизации человека, создаёт новые сферы самовыражения и самореализации личности.

Литература

1. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. — Москва: Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.

2. *Бельков О.А.* Понятийно-категориальный аппарат концепции национальной безопасности // Безопасность. — 1994. — № 3.

3. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

4. *Водянова Н.В.* Самореализация личности в пространстве интернета: философско-антропологический аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Челябинск: ЧГАКИ, 2009. — 22 с.

5. *Иноземцев В.П.* Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Логос, 2000. — 304 с.

6. *Коростылёва Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. Монография. — СПб.: Изд-во «Речь», 2005. — 222 с.

7. *Левченко Д.В.* Проблема самореализации личности в информационном пространстве // Информационно-коммуникационное пространство и человек. Матер. II междунар. науч.-пр. конф. — Пенза-Москва-Витебск: НИЦ «Социосфера», 2012. — С. 27—30.

8. *Лоханько А.В.* Личность в условиях информатизации общества: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. — Курск, 1999.

9. *Мулькова С.А.* Типы самореализации личности преподавателя в педагогическом общении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2003.

Личностные факторы психологической безопасности

Муравьева О.И.,
доцент кафедры психологии личности
факультета психологии, к. пс. н.
НИ ТГУ, Томск, Россия
Шамайко Н.С.,
магистрант факультета психологии
НИ ТГУ, Томск, Россия

Понятие психологической безопасности появилось относительно недавно, но уже прочно заняло одно из центральных мест в современной психологии. Однако, не смотря на это, существует явный пробел в проблеме выявления личностных факторов психологической безопасности. Этот пробел проявляется в пространности формулировок и излишней обобщенности выделяемых авторами факторов: например, «особенности личности», «когнитивные процессы», «субъективные представления о безопасности» и т. п. Это обстоятельство усугубляется расплывчатос-

тью, невнятностью теоретических построений многих современных авторов в целом, которые зачастую не конкретизируют, являются ли выделяемые ими характеристики психологической безопасности признаками, структурными компонентами или факторами данного феномена. В частности до сих пор не было проведено исследований, посвященных проблеме взаимосвязи психологической безопасности с ценностными характеристиками. Некоторые современные авторы [2, 7] выдвигают предположения о том, что ценности являются факторами психологической безопасности, однако не уточняют, какие именно это ценности. Кроме того на настоящий момент нет эмпирических данных, которые бы могли подтвердить эти предположения. В то же время изучение ценностей приобретает особую научную значимость в связи с переходом современной психологии на постнеклассический этап развития. Поэтому наше исследование было направлено на выявление ценностных характеристик, являющихся факторами психологической безопасности.

Исследование проводилось в мае 2013 г. в г. Томске. В нем приняли участие 51 человек (из них 16 мужчин и 35 женщин) в возрасте от 17 до 65 лет. Средний возраст испытуемых составил 27 лет. Для измерения психологической безопасности были использованы шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман [5], С-тест В.Л. Леви [1], методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора [3] и шкала позитивного и негативного аффекта (ШПАНА) Е.Н. Осина [4]. Для оценки ценностных характеристик был использован портретный ценностный опросник Ш. Шварца [6], который представляет собой последнюю версию опросника ценностей Ш. Шварца. Данная версия была разработана на основе уточненной теории базовых индивидуальных ценностей, которая обладает «большими эвристическими и предсказательными возможностями по сравнению с исходной теорией 10 ценностей» (там же, с. 44). Статистический анализ эмпирических данных был осуществлен посредством корреляционного анализа с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона.

В результате эмпирического исследования взаимосвязи между признаками психологической безопасности и ценностями было обнаружено, что психологическая безопасность связана с определенными группами ценностей.

1. Психологическая безопасность больше связана с ценностями открытости изменениям и сохранения, и меньше — с ценностями самоутверждения и самоопределения. При этом признаки психологической безопасности имеют прямую взаимосвязь с ценностями открытости изменениям и обратную — с ценностями сохранения. То есть человек, стремящийся к новым или преобразующим идеям, действиям и переживаниям и в то же время не стремящийся к избеганию изменений, самоограничению и порядку, склонен к устойчивому переживанию безопасности.

2. Психологическая безопасность связана скорее с ценностями, имеющими личностный фокус, чем с ценностями, имеющими социальный

фокус. При этом взаимосвязь между признаками психологической безопасности и ценностями, имеющими личностный фокус, является прямой. Это значит, что человек, стремящийся к получению личной выгоды, более склонен к переживанию безопасности, чем человек, стремящийся к самоотдаче и самопожертвованию.

3. Психологическая безопасность связана скорее с ценностями роста и развития, чем с ценностями самозащиты. При этом признаки психологической безопасности имеют прямую взаимосвязь с ценностями роста и развития, и обратную — с ценностями самозащиты. То есть человек, стремящийся к саморазвитию и не испытывающий тревоги, склонен к переживанию безопасности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ценности являются факторами психологической безопасности человека.

Литература

1. *Леви В.Л.* Приручение страха. — М.: Метафора, 2002. — 192 с.

2. *Лызь Н.А.* Безопасность человека с позиции системной устойчивости // Известия Южного федерального университета. — 2008. — № 6. — С. 66—69.

3. *Надеждина В.* Практическая психодиагностика. Тесты и методики / Минск: Харвест, 2011. — 640 с.

4. *Осин Е.Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — № 4. — С. 91—110.

5. *Падун М.А., Котельникова А.В.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. — 2008. — № 4. — С. 98—106.

6. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — № 1. — С. 43—70.

7. *Эксакусто Т.В., Лызь Н.А.* Психологическая безопасность в проблемном поле психологии // Сибирский психологический журнал. — 2010. — № 37. — С. 86—91.

Воспитание как фактор обеспечения психологической безопасности в вузе

Оганесян Н.Т.,
к. пед. н., доцент, вед. научн. сотр. лаборатории
«Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Проблема безопасности в нашей стране становится все более актуальной в связи с происходящими изменениями в обществе, такими как:

новые социально-экономические отношения; процессы, связанные с модернизацией (реформами) отечественного образования и т. д. Потребность в психологической безопасности становится доминирующей в условиях социальной дезорганизации, общественных изменений, разрушающих привычные стереотипы поведения и сложившийся образ жизни, приводящих к росту агрессии и насилия.

Несмотря на множество определений психологической безопасности и её содержательных критериев, характеристика психологической безопасности всегда находится в соотношении с категорией психологического насилия, выдвигаемой в качестве ключевого психологического параметра. Признаки насильственных отношений и агрессивного поведения можно наблюдать практически во всех институтах социализации личности (семье, школе, вузе, трудовых коллективах), в межличностном взаимодействии. Но основными по значимости из широко представленных в обществе институтов социализации, являются образовательные учреждения. В период школьного обучения, зачастую, наблюдается эскалация агрессивности подростков-выпускников образовательных организаций, будущих абитуриентов, которая затем становится проблемным полем для преподавателей системы высшего профессионального образования.

По данным лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» (2013 г.) Центра экстренной психологической помощи Московского психолого-педагогического университета современные школьники отвечали следующим образом на поставленные перед ними в процессе исследования вопросы, касающиеся проблем психологической безопасности личности в семье и образовательной среде школы [2]:

«Чувствуете ли Вы себя безопасно и комфортно в школе?» — 17% ответили в той или иной степени отрицательно.

«Существуют ли в Вашей школе проявления насилия, агрессии, унижения, издевательства над учениками со стороны учителей?» — 46% ответили «никогда».

«Существуют ли в Вашей школе проявления насилия, агрессии, унижения, издевательства над учениками со стороны учащихся?» — только 24% ответили «никогда».

«Если в Вашей школе встречаются случаи насилия агрессии, унижения, издевательства со стороны учащихся, то с какими из них Вы сталкивались?» — 34% ответов — «открытая словесная агрессия, словесные оскорбления, унижения, обидные прозвища и обзывания, систематические насмешки»; 17% — «физическая агрессия, выражающаяся в толчках, пинках, ударах» и т. д.; 12% — «различные виды издевательства, запугиваний (агрессивные жесты, мимика, интонация голоса, громкость)»; 11% — «бойкот, игнорирование, изоляция» и т. д.

«Осуждают ли Ваши учителя проявления насилия, агрессии, унижения, издевательства в школе?». 29% ответили «никогда»; 24% — «от слу-

чая к случаю»; 14% — «очень редко»; 12 и 21% — «очень часто» и «часто» соответственно.

«Проводится ли в Вашей школе воспитательная работа с учениками, которые проявляют насилие, агрессию или издеваются над кем-то в школе?». 20% ответили «никогда», 29% — «от случая к случаю»; 23% — «редко».

Важно отметить, что современный школьный педагог сам провоцирует агрессивное поведение ученика в школе, поскольку 57% учащихся отметили, что учитель унижает ученика на уроке (слабоуспевающего или, наоборот, демонстрирующего большую осведомленность по предмету. 28% говорят, что это происходит в форме отрицательных оценочных мнений по поводу внешности, национальности, семьи, интересов и убеждений ребенка»; 9% используют мимику и жесты оскорбительного и угрожающего характера; 6% используют физические воздействия и наказания.

Отсутствие целенаправленного воспитательного процесса, сопровождаемое зачастую притеснением, принуждением, злоупотреблением властью наблюдается в школьной среде, и это повседневное негативное воздействие очень часто имеет серьезное влияние на дальнейшую судьбу выпускника школы — потенциального студента (абитуриента) вуза.

Причины возникновения насильственных отношений в межличностном пространстве учебного процесса вуза также многообразны: это и низкий уровень обученности, воспитанности, личностного развития абитуриентов, высокий уровень агрессивности, привычное (идущее из школы) использование насильственных стратегий разрешения конфликтов. Это и личностные особенности преподавателей, их недостаточный профессионализм, невысокий уровень психологической культуры, которые проявляются в равнодушии к студентам, недоброжелательном отношении, публичном унижении, оскорблениях, угрозах, нравоучениях, жесткой критике, высмеивании; принижении иронией и сарказмом. Это и невнимание к проблемам воспитания студентов в целом.

Приведенные обоснования позволяют нам выдвинуть в качестве значимых компонентов, определяющих психологическую безопасность образовательного процесса в вузе, — состояние образовательной среды в аспекте ее психологической комфортности и деятельность преподавателя вуза по поддержке и сопровождению учебно-воспитательного процесса в вузе [1].

Показателями психологической безопасности образовательной среды Э.Э. Сыманюк [4] считает:

1) низкий уровень психологического насилия;

2) преобладание диалогической направленности субъектов общения;

3) позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;

4) преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;

5) высокий уровень удовлетворенности образовательной средой.

При этом интегральным показателем психологически безопасной образовательной среды должно являться переживание эмоционального благополучия всеми субъектами образовательного процесса.

Грамотно (с учетом современных вызовов, рисков и угроз) организованный воспитательный процесс в вузе создает возможности для создания психологически безопасной, эмоционально насыщенной образовательной среды. Воспитательный процесс предполагает:

1) свободу выбора студентом деятельности (ее содержания и форм) и, что особенно важно, такой деятельности, которая позволила бы ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения;

2) построение эффективных диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп;

3) выбор различных коллективов, общностей (деятельность которых является значимой для студента) и их естественная смена (в зависимости от интересов, мотивации и т. д.);

4) освоение различных сред: культурной, природной, информационной и т. д.

Утверждение о том, что средовое социокультурное окружение человека значительно влияет и во многом определяет качество его жизнедеятельности, в педагогике является аксиоматичным. Поскольку под средой понимается совокупность окружающих субъекта общественных, материальных и духовных условий его жизнедеятельности, то знание педагогом социокультурных условий, воспитательного потенциала среды, способствующих (определяющих) становление и развитие личностных (и профессиональных) характеристик человека, является одним из определяющих успешность педагогического процесса. Знать воспитательный потенциал среды — значит оптимизировать процесс становления, развития и воспитания студента.

Влияние среды, её созидательный воспитывающий потенциал на человека трудно переоценить. Применительно к рассматриваемой нами проблеме процесс профессионально-личностного становления (и профессионального воспитания в том числе) студента осуществляется благодаря опосредованному воздействию на него социокультурной среды. В подтверждение этому — следующие аргументы:

— воздействие осуществляется в «естественных средовых условиях» жизнедеятельности студента — среде вуза, где формирование и развитие его умений происходит естественным и органичным путём;

— источником активности в естественной практике является сам студент, его жизненный интерес, с одной стороны, и объективные компоненты институционального контекста — с другой, в то время как специально организованная педагогом среда определяет в качестве источника активности его самого;

— средовой подход позволяет полностью анализировать и задавать контекст развития и воспитания студента, любой аспект педагогическо-

го процесса при организации соответствующей специальной рефлексии и коммуникации может стать местом получения опыта гуманистического стиля поведения и взаимодействия.

Что касается деятельности педагога по помощи студентам в преодолении различных проблем и затруднений, то она может осуществляться в форме педагогической поддержки или сопровождения.

Сущность педагогической поддержки состоит в совместном со студентом определении его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, определению путей и способов интеллектуального и творческого развития, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию и самовоспитанию.

Под педагогическим сопровождением в педагогике понимается создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (воспитанником) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем развития воспитанника.

Таким образом, сопровождение отличается от поддержки своей непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью (в некоторых случаях даже — нарочитой отстраненностью) оказываемой помощи. Поддержка же эпизодична, адресна (направлена на преодоление конкретных затруднений) и предполагает большую инициативу преподавателя в оказании помощи.

Обе выделенные стратегии воспитательной деятельности (поддержка и сопровождение) характеризуются: приоритетом интересов, сопровождаемого доверительностью взаимодействия преподавателя и студента; оптимизмом и позитивной оценкой достижений студента; диалогичностью общения; созданием ситуаций успеха в самореализации; развитием чувства собственного достоинства обучаемого, повышением его статуса и значимости его личных «вкладов» в различных видах деятельности. Это ещё раз подтверждает, что воспитание остается одной из самых спорных и противоречивых категорий в педагогической теории и практике образования, в том числе и в системе высшего профессионального образования.

В системе высшего профессионального образования, где нередко преподают специалисты, не имеющие достаточной педагогической подготовки, обнаруживается эта тенденция — недооценка необходимости воспитания, примитивизация содержания и форм воспитательной деятельности, и как следствие — сведение подготовки будущего специалиста лишь к овладению необходимой информацией и способами профессиональной деятельности (т. е. к обучению). При этом в педагогике существуют различные определения сущности воспитания. В основу нашего понимания принято определение, данное Х.Й. Лийметсом [3], рассматривающего воспитание как «целенаправленное управление процессом развития личности». Это определение существенно отличается от распространенной по сей день точки зрения на воспитание как целенаправленной передачи социального опыта подрастающему поколению, из которого следует, что

стержнем проектируемого и реализуемого педагогами воспитательного процесса является обучение — вооружение подрастающего поколения определенными знаниями, умениями и навыками.

Любая образовательная организация, в том числе и вуз, имеет как обучающую, так и воспитывающую функцию. Оно призвано не только формировать у студентов систему ЗУНов, но и воспитывать: формировать нравственные качественные личностные характеристики, через приобщение к мировым и отечественным достижениям в культуре, через подготовку к самостоятельной и коллективной общественно значимой деятельности. Процесс воспитание включает развитие у студентов ценностного отношения к миру, культуре, окружающей среде, к себе и личности Другого. Если же воспитание рассматривается как управление процессом развития личности посредством создания условий благоприятных для этого, а также посредством тех отношений, которые складываются между студентами и преподавателями вуза, в комфортной и психологически безопасной образовательной среде, то следует признать его несомненную актуальность. Настала пора вернуться к позитивному опыту, накопленному отечественной педагогикой в воспитании и признать его приоритетность в обеспечении психологической безопасности образовательного процесса в в различных образовательных организациях: и в школе, и в вузе.

Литература

1. *Ковров В.В.* Воспитание студентов в вузе: Учебно-методическое пособие. — М.: Московский гуманитарный университет, 2007.

2. *Ковров В.В., Оганесян Н.Т.* Экспертиза воспитательной деятельности педагога по профилактике насилия в школе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 2(3). — С. 7—12.

3. *Лийметс Х.Й.* Как воспитывает процесс обучения? — М., 2002.

4. *Сыманюк Э.Э.* Психологическая безопасность образовательной среды. — М., 2004.

Экстремальная компетентность будущего учителя как фактор безопасности образовательной среды[1]

Пазухина С.В.,
д. пс. н., доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики,
ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»
Тула, Россия

Недостаточный уровень безопасности образовательных учреждений сегодня является одной из серьезных проблем. В настоящее время отме-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-16-71006.

чается тяготение в направлении технических средств обеспечения безопасности, причем приоритет отдается техническим средствам охраны. Мы же полагаем, что выявление рисков и предупреждение угроз безопасности образовательных учреждений должно осуществляться в направлении предотвращения нанесения ущерба личности. Безопасность, с точки зрения психологии, мы связываем с формированием такой ценностной системы, в которой личность выступает в качестве основного объекта/субъекта безопасности. Мы считаем, что изучение безопасности личности ученика не должно сводиться только к исследованию его субъективных переживаний. Внимание необходимо уделять различным системам жизнедеятельности ребенка, в которых учащийся оказывается задействован. В связи с этим сегодня как никогда важно акцентировать проблемы обеспечения безопасности образовательных учреждений, создающих среду, где осуществляется развитие личности каждого ученика, своевременного выявления рисков безопасности субъектов образовательного процесса, повышения компетентности педагогов и психологов в области обеспечения безопасности образовательной среды школы.

Отдельное внимание целесообразно уделить вопросам об экстремальных ситуациях в образовательном процессе школы как факторах, нарушающих безопасность образовательной среды, о способах их предупреждения и ликвидации последствий. Под экстремальной ситуацией мы понимаем ситуацию, возникшую внезапно, неожиданно, в связи с радикальным изменением обстановки; связанную с появлением неблагоприятных или угрожающих жизнедеятельности ребенка экстремальных условий; обусловленную в ряде случаев личностным фактором; характеризующуюся высокой проблемностью, напряженностью, наличием рисков; ведущую с высокой вероятностью к нарушению адаптации и развитию у школьника экстремальных психических состояний; с которой ученик не может справиться самостоятельно, используя все имеющиеся в его распоряжении внутренние ресурсы и внешние средства. Особенности образовательной среды определяют значимость и специфику решения вопросов обеспечения безопасности детства. Стабильные условия окружающей среды особенно важны для ребенка, возможности которого успешно действовать и справляться с той или иной экстремальной ситуацией во многом зависят от взрослого. Поэтому, образовательное пространство в школе и вне ее должно обеспечивать не только эффективное решение образовательных задач, но и удовлетворение базисной потребности учащихся в безопасности.

Важным фактором, обусловливающим безопасность образовательной среды, является готовность и способность учителя как значимого взрослого человека, находящегося рядом с учеником в пространстве школы, предотвращать возникновение экстремальных ситуаций в жизнедеятельности детей, уметь оказывать экстренную медико-психологическую по-

мощь, педагогическую поддержку учащимся в экстремальной ситуации, ликвидировать ее последствия с использованием обучающего эффекта.

В настоящее время разрабатывается новый подход к совершенствованию профессиональной подготовки педагога на основе расширения состава компетенций, которыми предстоит овладеть студенту в процессе обучения в педвузе [4]. Одним из важных показателей профессионализма современного учителя становится экстремальная компетентность, в состав которой входит готовность педагога действовать во внезапно усложнившихся условиях, оказывать необходимую помощь ребенку, попавшему в экстремальную ситуацию, сочетание особых психологических качеств педагога, его способностей и умений выполнять профессиональные функции, действовать самостоятельно и ответственно в экстремальных условиях.

Одной из составляющих экстремальной компетентности, на важность формирования которой у будущих педагогов указывают современные ученые, является экстремальное мышление [5]. Оно представляет собой сплав нескольких важных способностей: находчивости, креативности, сценарного мышления, а также готовности думать и действовать с учетом различных рисков. В основе этой компетенции лежит способность учителя находить разнообразные варианты действий в экстремальной ситуации, просчитывать их последствия, действовать быстро, часто нестандартно, вразрез с общепринятыми схемами. В экстремальной ситуации от педагога часто требуется умение изменять собственные стереотипы и искать новые способы действия. Специалист, обладающий экстремальным мышлением, может использовать различные стратегии поведения и профессиональные действия в экстремальных условиях. Экстремальная ситуация заставляет мыслить и действовать очень быстро. Скорость принятия решений и их реализации становится одним из главных факторов эффективности ее решения. Поэтому особенно важной в экстремальной ситуации становится способность действовать оперативно, даже в ущерб возможности все качественно проанализировать, обсудить и обдумать. В какой-то мере эта компетенция подразумевает доверие к себе, готовность разрешить себе ошибаться.

Большое влияние на поведение личности учителя в экстремальных ситуациях оказывает такое личностное качество, как психологическая устойчивость. Психологическая устойчивость рассматривается как подвижное равновесное состояние, сохраняемое путем противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам, и как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими во взаимодействии личности со средой [2, с. 13]. В данном понятии объединены уравновешенность, соразмерность, стойкость, стабильность, сопротивляемость. Психологически устойчивая личность контролирует собственные эмоциональные переживания и использует конструктивные стратегии поведения в экстремальных ситуациях. Противоположна ей психологически неустойчивая лич-

ность, действия которой направлены не на преобразование экстремальной ситуации, поиск возможных вариантов выхода, а на дистанционирование от нее, использование неэффективных стратегий поведения.

Р.В. Агузумцян и Е.Б. Мурадян рассматривают психологическую устойчивость личности в контексте таких личностных характеристик, как «стабильность» и «изменчивость» в широком смысловом континууме, подчеркивая связь психологической устойчивости и процесса адаптации. Личностная адаптация, рациональная когнитивная и поведенческая стратегии, эффективные способы поведения в экстремальных ситуациях, обусловлены психологической устойчивостью и ресурсом личности, отмечают авторы [1, с. 40—44].

Психологическая устойчивость личности определяет ее жизнеспособность, которая проявляется в «способности личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям» [3, с. 6]. Это положение согласуется с идеей о жизнестойкости как основании психологической безопасности личности в экстремальных ситуациях. В концепции жизнестойкости этот термин определяется как интегральная личностная черта, ответственная за успешность преодоления личностью жизненных трудностей, которая включает: вовлеченность в процесс жизни; уверенность в подконтрольности значимых событий своей жизни и готовность их контролировать; принятие вызова жизни.

Проведенная теоретико-эмпирическая работа позволила нам выделить следующие основные составляющие экстремальной компетентности учителя начальных классов:

1) знание основных типов экстремальных ситуаций;

2) знание возрастно-психологических и индивидуальных особенностей младших школьников, которые могут стать личностным фактором возникновения экстремальной ситуации;

3) оперативность знаний и умений по проблемам безопасности, готовность к использованию знаний и умений в конкретной экстремальной ситуации, в различных экстремальных ситуациях;

4) организация жёсткого педагогического контроля за действиями учащихся при выполнении опасных работ, в экстремальных условиях;

5) адекватная оценка рисков образовательной среды, реальных опасностей и своих возможностей в предотвращении экстремальных ситуаций и ликвидации их последствий;

6) готовность действовать во внезапно усложнившихся условиях при достаточной информации и в ситуации недостатка информации о грозящей опасности и мерах самозащиты;

7) готовность к защите учащихся и самозащите в условиях обычного и высокого темпа деятельности;

8) готовность к обеспечению безопасности при отсутствии и при наличии помех, неожиданных препятствий;

9) знание систем вариативных действий в экстремальных ситуациях разного типа;

10) способность к активной интеллектуальной деятельности в аспекте логических рассуждений в условиях лимита времени (экстремальное мышление);

11) умение быстро принимать решения;

12) уверенность в своих действиях в ситуации опасности;

13) умение сознательно управлять своими эмоциями, психологическая устойчивость;

14) высокий уровень сформированности навыков и умений точно и качественно выполнять основные профессиональные действия (педагогическая поддержка, экстренная психологическая помощь и первая медицинская помощь) в экстремальной ситуации с использованием специальных средств, приспособленных подручных средств, без применения каких-либо средств;

15) умение действовать самостоятельно и ответственно в экстремальных условиях;

16) готовность обратиться за помощью к представителям педагогического коллектива, учащимся и другим свидетелям экстремальных ситуаций в случае необходимости;

17) готовность к решению проблем безопасности индивидуально, в группе, в коллективе (умение координировать свои действия с действиями других, руководить действиями других участников совместных действий и т.д.);

18) системные знания о культуре безопасного поведения;

19) умение прогнозировать возникновение экстремальных ситуаций в жизнедеятельности младшего школьника;

20) понимание невозможности защитить себя и ребенка от всех опасностей;

21) готовность к профилактике и преодолению негативного влияния случайных контактов с контркультурой деструктивности, а также целенаправленного и систематического влияния контркультуры деструктивности;

22) готовность использовать все потенциальные возможности содержания образования для формирования у детей знаний, умений, ценностей безопасного поведения;

23) умение планировать и проводить систему профилактических мероприятий по предупреждению возникновения экстремальных ситуаций в жизни и деятельности учащихся начальных классов;

24) умение формировать, диагностировать и оценивать уровень сформированности культуры личной безопасности у учащихся;

25) готовность к оценке своих профессиональных действий и действий коллег по предупреждению и преодолению экстремальных жизненных ситуаций и т.д.

Литература

1. *Агузумцян Р.В.* Психологические аспекты безопасности личности / Р.В. Агузумцян, Е.Б. Мурадян // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 2 (19). — С. 40—44.

2. *Крупник Е.П.* Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости / Е.П. Крупник, Е.Н. Лебедева // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — №6. — С. 12—23.

3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. — СПб: Речь, 2006. — 288 с.

4. Подготовка будущих учителей начальных классов к оказанию помощи детям в экстремальной жизненной ситуации: Моногр. / Под общ. ред. С.В. Пазухиной. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2010. — 252 с.

5. Экстремальные ситуации, конфликты, согласие (понятия и подходы): Сб. ст. / Акад. упр. МВД России, Ин-т социологии РАН; Редкол.: М.П. Киреев (Отв. ред.) и др. — М.: Акад. упр. МВД России, 1998. — 99 с.

Экзаменационный стресс как угроза психологической безопасности студентов и обучение его преодолению

Сороковикова Э.Г.,
ст. преподаватель кафедры психологии ПГПУ
Пермь, Россия

Среди факторов риска безопасности образовательной среды одним из важнейших для обучающихся является фактор, связанный с ситуацией проверки знаний (экзамен, тестирование).

В 1929 г. выдающиеся отечественные психологи А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, проведя исследования влияния аффективных ситуаций на степень дезорганизации человеческого поведения, пришли к выводу о том, что экзамен травматизирует часть испытуемых, их поведение принимает характер резко невротического, появляются сильное торможение центральной деятельности и признаки сильнейшего распада и возбуждения моторики [3].Экзаменационный период, исходя из позиций теории стресса Г. Селье об общем адаптационном синдроме как совокупности, прежде всего, физиологических реакций на неблагоприятные факторы среды, может рассматриваться в качестве угрозы, требующей мобилизации ресурсов организма [5]. Видный российский исследователь стресса Ю.В. Щербатых отмечает «что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы студентов» [7].

Исследования физиологических параметров показывают, что у студентов в экзаменационный период изменяются физиологические характерис-

тики состояний: частота сердечных сокращений и артериальное давление, учащается дыхание, появляются тремор рук, потливость и др. Психологическая (эмоциональная) составляющая состояний, переживаемых студентами во время сессии, затрагивает различные стороны психики. В первую очередь это касается характеристик общего эмоционального фона, который приобретает негативный оттенок, повышается тревожность, снижается самооценка, в ходе экзамена снижаются эффективность познавательной деятельности (памяти, мышления, внимания). Происходят изменения в поведении: появляется излишняя суетливость или, наоборот, замедленность в реагировании. Психофизиологические состояния, испытываемые студентами в ходе экзаменов, носят преходящий характер, однако, по мнению исследователей экзаменационного стресса, у ряда студентов они могут вызывать устойчивые вегетативные сдвиги, или невротические расстройства [8].

Американский ученый Р. Лазарус разработал когнитивно-мотивационную теорию стресса и предложил различать физиологический и психологический виды стресса. Последний подразумевает индивидуальные реакции на угрозу, трудности, опосредованные такими личностными характеристиками субъекта, как личностные особенности, значимость ситуации, жизненный опыт и т.д. В специфике реакций психологического стресса он учитывает не только природу самого стимула, но и роль индивидуальных особенностей, предрасположенность субъекта так или иначе реагировать на определенный стимул. «Характер стрессовой реакции причинно связан с психологической структурой личности, взаимодействующей с внешней ситуацией посредством процессов оценки и самозащиты. Только связывая характер стрессовой реакции с вышеуказанными психическими процессами, действующими в людях с различными психическими структурами, мы можем надеяться объяснить происходящие явления и получить возможность их предсказания» [4].

Таким образом, психофизиологические состояния и способы преодоления стрессогенного воздействия экзамена зависят от личностных и темпераментальных особенностей, от опыта преодоления этих трудностей, от целей учебной деятельности, от оценки ситуации и ее переоценки, установок и др.

Ряд исследований особенностей психофизиологических состояний студентов в ситуации экзамена и в повседневной учебной деятельности, проведенных в Пермском государственном педагогическом университете, позволил сделать следующие выводы:

1. В психофизиологических состояниях студентов в повседневной учебной деятельности и в ситуации экзамена существуют значимые различия, при этом наиболее высокий уровень значимости различий связан с физиологическими показателями.

2. В ситуации экзамена более острые физиологические реакции на экзамен показывают те студенты, у которых меньше выражены такие свойства темперамента как предметная и социальная эргичность, социальная пластичность.

3. Более выраженные физиологические реакции на экзамене наблюдаются у студентов, обладающих такими личностными свойствами как застенчивость, неустойчивость к стрессу, феминность, а также низкий уровень депрессии.

4. Негативные эмоциональные переживания на экзамене, проявляющиеся в ситуативной тревожности, подавленности, астенизации связаны с такими личностными особенностями студентов как застенчивость, неустойчивость к стрессу, закрытость, неумение выстраивать доверительные отношения с людьми, личностная тревожность, неудовлетворенность своими знаниями, при ориентации на них.

Таким образом, в ситуации экзамена и в физиологической и в психологической компонентах происходят значимые изменения, при этом степень их выраженности связана со свойствами темперамента и личности.

Исследование различий в психофизиологических состояниях на экзамене у студентов первокурсников и старшекурсников показало:

У старшекурсников выше самочувствие и настроение, ниже тревожность, ниже уровень депрессии, в физиологическом ответе на экзаменационный стресс-фактор ниже показатели артериального давления и частоты сердечных сокращений. Их копинг-реакции приобретают большую адекватность с точки зрения психологического здоровья, для них снижается травматичность экзамена, исчезает избыточность в реакциях, снижается «психофизиологическая цена» за стресс. Следовательно, у старшекурсников в ходе адаптации к условиям обучения в вузе (осознанно или неосознанно) формируются более адекватные стратегии преодоления экзаменационного стресса.

Тем не менее, некоторые личностные особенности студентов предрасполагают даже на старших курсах к переживанию сильных дискомфортных состояний, стрессовых реакций на экзаменах.

Так высокую тревожность, низкую активность на экзамене демонстрируют те студенты — четверокурсники, которые склонны к астении, депрессии, тревожности и те, которые привычно прогнозируют свой неуспех.

Данные исследования подводят к мысли о необходимости целенаправленной подготовки студентов к ситуациям проверки знаний на экзамене или тестировании. Такая работа может осуществляться в виде проведения спецкурса для студентов первого курса.

Цели и задачи программы курса

Основная цель предлагаемой программы — оказание помощи студентам в формировании адаптивных форм преодоления экзаменационного стресса.

Задачи учебной программы:

1. Ознакомление с теоретическими основами программы (теории стресса, формы и динамика проявления стресса, способы преодоления, копинг-стратегии в ситуации стресса).

2. Обобщение и структурирование знаний студентов о личностных и темпераментальных свойствах. Ознакомление с информацией о роли индивидуальных свойств в переживании и проявлениях стресса на экзамене.

3. Диагностическое исследование свойств личности и темперамента у студентов. Определение параметров стрессоустойчивости, личностной и ситуативной тревожности, невротических проявлений.

4. Обучение приемам самоорганизации и саморегуляции.

5. Оказание помощи в разработке индивидуальных планов подготовки к экзаменационным испытаниям.

Мы предполагаем, что в результате освоения теоретических знаний об особенностях психофизиологических состояний человека в ситуации стресса и экзаменационного стресса, в частности, исследования своих индивидуальных особенностей, приобретения практических навыков саоорганизации и саморегуляции, разработки на этой основе индивидуальных планов интеллектуальной и эмоциональной подготовки к экзаменам студенты будут более успешно справляться с экзаменационными нагрузками и при этом не платить слишком высокую психофизиологическую цену, сохраняя свое психологическое здоровье.

Предполагаемые сроки проведения данного курса — 2 семестр, формы и методы работы: лекции, практические занятия, мини-тренинги, самостоятельная работа студентов.

По окончании курса студенты должны знать теории стресса, специфику и динамику экзаменационного стресса, способы совладания с негативными психофизиологическими состояниями, уметь организовывать свою учебную деятельность с учетом своих индивидуальных особенностей, приобрести навыки саморегуляции, снижающие негативный эффект стрессогенной ситуации.

Содержание программы

Раздел 1. Теоретические основы стресса и копинга. Экзаменационный стресс.

Тема 1. Стресс. Теории и модели стресса.

Понятие копинга. Понятие стресса. Теория физиологического стресса Г.Селье, динамика развития стресса. Когнитивно-мотивационная теория Р.Лазаруса. Эустресс и дистресс. Психологический стресс как реакция на угрозу. Роль индивидуальных особенностей и предрасположенность субъекта определенным образом реагировать на угрозы. Природные и социальные детерминанты психофизиологических состояний в ситуации стресса. Копинг как совокупность приемов и способов, смягчающих влияние стрессогенного воздействия.

Тема 2. Экзаменационный стресс. Психофизиологические состояния и их проявления в ситуации стрессогенного воздействия экзамена.

Формирование копинг-стратегий у студентов. Специфика экзаменационного стресса. Экзамен как стрессогенный фактор. Неблагоприят-

ные факторы периода подготовки к экзамену. Физиологические изменения, происходящие в экзаменационный период. Эмоциональная компонента состояний и ее проявления в ходе подготовки и на экзаменах. Способы преодоления, совладания с экзаменационным стрессом, формирующиеся под влиянием опыта сдачи экзаменов. Адаптивные и неадаптивные копинг-стратегии.

Тема 3. Связь психофизиологических состояний на экзамене с индивидуальными характеристиками студентов.

Интенсификация связей темпераментальных свойств с психологической и физиологической компонентой в психофизиологических состояниях студентов. Роль личностных характеристик в переживании экзаменационного стресса (застенчивость, закрытость, неумение выстраивать доверительные отношения с людьми, личностная тревожность, феминность, неудовлетворенность своими знаниями и др.).

Раздел 2. Диагностика подверженности стрессу, личностных и темпераментальных свойств студентов.

Тема 4. Изучение стрессоустойчивости.

Стрессоустойчивость как совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки) без особо вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья. Возможность тренировать, вырабатывать стрессоустойчивость. Определение различных аспектов стрессоустойчивости — подверженности стрессу, индивидуальных проявлений стресса с помощью диагностических методик.

Тема 5. Изучение свойств личности и темперамента.

Диагностика свойств личности и темперамента студентов с целью разрабоки индивидуальных планов подготовки к экзамену.

Раздел 3. Самоорганизация при подготовке к экзаменам и саморегуляция психофизиологических состояний.

Тема 6. Оптимизация деятельности студента при подготовке к экзаменам.

Разработка индивидуальных планов подготовки к экзамену. Экзаменационный стресс и время. Режим и питание в период сдачи экзамена. Поддержание работоспособности. Поведение на экзамене. Создание студентами индивидуального плана подготовки к экзамену с учетом их индивидуальных особенностей.

Тема 7. Приемы саморегуляции: ознакомление, отработка, рефлексия.

Основные подходы: аутогенная тренировка, рациональная саморегуляция, психомышечная тренировка, психогимнастика и др. Группы приемов саморегуляции: образная визуализация (пассивная и активная), вербальное самовоздействие, дыхательная гимнастика, мышечная релаксация.

Экспресс-методики для коррекции эмоциональных состояний в стрессогенной ситуации экзамена.

Литература

1. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление [Текст] / В.А. Бодров; М.; ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.

2. *Вяткин Б.А.* Темперамент и соревновательный стресс [Текст] // Б.А. Вяткин / Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. — Пермь: Книжный мир, 2005. — 390 с.

3. *Кринчик Е.П.* Экзамен и психика: восемьдесят лет спустя [Текст] // Психология в вузе: научно-методический журнал / учредитель ООО «Исследовательская группа «Социальные науки». — М., 2009 № 2. — 121 с.

4. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: сб. науч. статей /под ред. Л. Леви. — Л.: Медицина, 1970. — 178—207 с.

5. *Селье Г.* Стресс без дистресса. — Изд-во «ВИЕДА» Рига, 1992. — 109 с.

6. *Шагивалеева Г.Р., Бильданова В.Р.* Основы психической саморегуляции: Учебное пособие для студентов высш. учеб. Заведений. — Елабуга: Изд — во ЕГПУ, 2006. — 41 с.

7. *Щербатых Ю.В.* Экзамен и здоровье // Высшее образование в России. 2000. № 3. 111—115 с.

8. *Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции. Учебное пособие для студентов, преподавателей и аспирантов психологических факультетов. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.

9. Интернет-ресурсы: http://nkozlov.ru/library/psychology/d2746/; http://psi-training.org/publ/2-1-0-59

Особенности современного Интернет-пространства и его влияние на психологическое благополучие детей

Филиппова С.А.,
к. пс. н., доцент кафедры психологии управления факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого
Тула, Россия

Интернет-технологии в настоящее время занимают прочные позиции во всех сферах социального пространства: общение, обучение, развлечения, работа, творчество и мн. др. Наряду с многочисленными позитивными тенденциями, в ряде случаев взаимодействие с киберпространством несет угрозу психологическому, психическому, социальному благополучию пользователей.

Изучение проблемы взаимодействия человека с виртуальной средой и анализ различных ее аспектов, позволили определить основные ха-

рактеристики современного Интернет-пространства, выявить потенциальные риски, связанные с нахождением пользователей в Сети, определить группы риска: слои населения, наиболее уязвимые к тому или иному виду негативного влияния Интернета.

Учитывая современный уровень развития информационных технологий можно утверждать, что в группу риска попадают практически все категории граждан, в том числе и не являющиеся пользователями Сети. Негативные эффекты, обусловленные взаимодействием с Интернетом, варьируются от достаточно легких состояний психологического дискомфорта (таких как психологический дискомфорт неуверенного пользователя), до достаточно тяжелых психических расстройств (например, аддикций) и состояний острого неблагополучия в социальной сфере. В исключительных случаях взаимодействие с Интернетом может спровоцировать ситуации, напрямую угрожающие жизни и здоровью человека.

Дети и подростки — наименее защищенная от негативного воздействия Интернета часть населения. Основные характеристики современного Интернет-пространства и связанные с ним угрозы психологическому благополучию детей, можно объединить в несколько групп.

Во-первых, *современное виртуальное пространство характеризуется доступностью Интернет-услуг развлекательного характера*. Развлекательные услуги — одна из основных сфер Интернет-пространства, существенную массу развлечений составляют компьютерные игры. Проблема Интернет-аддикций возникла практически сразу с распространением Всемирной паутины: игромания, нарушение способности контролировать время пребывания в Сети и частоту обращений к сетевым ресурсам, синдром отмены, свертывание взаимодействий с социальным окружением в пользу пребывания в Сети, притупление чувства реальности — наиболее распространенные проблемы активных Интернет-пользователей [4]. Интернет-зависимость чревата виртуализацией жизни, при которой происходит обеднение интересов и осуществляемых в реальной жизни действий в пользу взаимодействия с Интернетом: общение с друзьями, спортивные увлечения, хобби заменяются чатами, форумами, онлайн-играми. Вопросы профилактики преодоления Интернет-зависимости у детей и подростков, воздействия информационных технологий на формирование личности хорошо изучены и широко представлены в специальной литературе [1].

Во-вторых, с каждым годом отмечается *рост популярности Интернет-коммуникации*. Коммуникационные возможности Сети ежегодно привлекают сотни тысяч новых пользователей, расширяется их возрастной диапазон. Наряду со многими, безусловно положительными сторонами виртуального общения, оно вместе с тем, несет в себе многочисленные угрозы психологической безопасности личности. Возможность оставаться анонимным в киберпространстве спровоцировало широкое распространение в Сети таких явлений, как кибер-буллинг, моббинг,

троллинг; среди детей и подростков растет число жертв сексуальных домогательств, мошенничеств. Очень многие социальные проблемы нашли новую ветвь развития в виртуальной среде: травля одноклассников с использованием сетевых ресурсов многократно усиливает негативное воздействие на психологическое состояние ребенка, ставшего жертвой; среди детей возрастает риск стать жертвой педофилов, причем родители достаточно долго могут находиться рядом и не замечать проблемы, потому что «ребенок просто сидит за компьютером». Возможность стать жертвой — не единственный риск пользователя, не исключена вероятность стать агрессором, поддавшись мысли о безнаказанности действий, анонимно осуществляемых в Сети. Вопросы формирования культуры поведения в Сети (киберэтики) находят отражение в современных исследованиях [3].

Отмечается рост популярности в детско-подростковой общения при помощи социальных сетей. При этом часто количество виртуальных друзей, членство в закрытых группах, число «лайков» на фотографиях, становятся средствами формирования статусного положения в группе сверстников, служат показателями популярности или непопулярности подростка. Нередки случаи, когда оценки к фотографиям, возможность внести пользователя в «черный список», удалить из списка друзей используются для шантажа и манипуляций. Несмотря на усилия специалистов в области ИТ, педагогов, психологов, родителей, направленные на повышение безопасности детей в виртуальной среде, проблема негативных эффектов Интернет-коммуникации остается масштабной.

Следующей характерной чертой современного киберпространства является *отсутствие качественной и своевременной цензуры размещаемой в Сети информации*. Вопреки попыткам законодательных органов сделать Всемирную сеть более безопасной и повысить ее моральный облик, Интернет по-прежнему является информационным пространством, плохо поддающимся цензуре. Технологические возможности ограничения доступа к небезопасным сайтам не дают абсолютной гарантии. В связи с этим существует вероятность доступа детей и подростков к сетевым ресурсам, содержащим потенциально опасную для психики ребенка информацию: сексуального характера, демонстрирующую насилие, склоняющую к суициду. Существует огромное количество экстремистских обществ, религиозных сект, псевдорелигиозных организаций и пр., пропагандирующих свои идеи при помощи Сети и привлекающих детей, подростков и молодежь в свои ряды. Воздействию подобного рода информации подвергается еще несформировавшаяся личность, поэтому негативные эффекты этого воздействия сложно переоценить. Ответственность за решение данной проблемы в ее превентивной составляющей лежит на родителях, но ситуацию осложняет то, что очень часто взрослые узнают о проблеме только тогда, когда последствия уже наступили.

Отсутствие контроля за качеством размещенной в Сети информации, отсутствие однозначных критериев, позволяющих определить компетентность Интернет-ресурсов. Эффективное использование Интернет-ресурсов предполагает определенную компетентность пользователя. Большое количество людей, пользующихся Интернетом, не представляют себе, как устроена Всемирная сеть и каким образом происходит размещение в ней информации. В связи с этим возникает эффект неадекватного преувеличения некомпетентными пользователями возможностей Интернета. К сожалению, это свойственно школьникам и учащейся молодежи: дети считают, что в Интернете «все есть», включая индивидуальные авторские задания, требующие личного творчества, старшие школьники и студенты, не задумываясь, осуществляют плагиат. Неумение критически оценивать качество размещенной в Сети информации, осуществлять поиск компетентных Интернет-ресурсов, соблюдать авторские права, работая с текстами, ведет к снижению качества знаний, распаду навыков учебной деятельности у учащихся. Можно говорить о необходимости формирования компетентности в работе с информацией, размещенной в Сети, а также криберэтики и правовой грамотности еще на этапе начальной школы.

Высокая стоимость средств доступа к сети Интернет и необходимость подготовки пользователей. Определенная часть населения не имеет возможности пользоваться Интернет-услугами. Серьезную проблему представляют психологические состояния детей и подростков, не имеющих доступа к Сети. Отсутствие в семье средств для приобретения модных гаджетов, невозможность принимать участие в увлечениях окружающих (общения в соцсетях, форумах, онлайн-играх) провоцирует отчужденность и снижение статусного положения в группе сверстников. Всему этому способствует следующая особенность современного Интернет-пространства.

Агрессивная реклама, направленная на формирование стереотипа необходимости использования Интернета, негативным психологическим эффектом которой является формирование навязчивого стремления соответствовать имиджу современного «продвинутого» человека. Реализация данного стереотипа порождает гаджетоманию — навязчивую потребность постоянно приобретать новинки доступа к Сети [5]. Смартфоны, планшетные компьютеры, игровые консоли превращаются в предмет, формирующий статусное положение в группе сверстников. Данное явление представляет собой психологическую и социальную проблему, напрямую связанную с культурой потребления. Решение ее на нынешнем этапе осуществляется за счет традиций семейного воспитания, а в случаях необходимости — проведения психологической коррекции и терапии.

Множество негативных психологических эффектов обусловлено *использованием Интернет-ресурсов как средства воздействия на общест-*

венное мнение, а также агрессивной Интернет-рекламой. При помощи Сети пользователь получает огромное количество информации, практически не тратя усилий на ее поиск. В отличие от других источников информации, масс-медиа предлагают зрителю и читателю то, что по статистике быстрее всего продать: новости политики и спорта, развлечения, слухи о знаменитостях, рецепты красоты и здоровья. Зачастую предлагаемая информация не является компетентной и достоверной. Данные характеристики информационного пространства негативно влияют на формирование личностных установок, мировоззрения. Кроме того, Интернет-сайты пестрят рекламными баннерами, содержание которых подчас вызывает много споров, например, реклама о похудении, реклама с привлечением моделей, страдающих дефицитом массы тела. Потенциальным психологическим рискам подобной информации чаще всего подвергаются девочки, попытки которых достичь идеала красоты и успешности могут спровоцировать тяжелые невротические расстройства (анорексию, булимию, депрессию). Реклама пластической хирургии действует подобным же образом, формируя дисморфофобические тенденции в восприятии собственного тела у детей и подростков.

За обеспечение безопасности ребенка в Сети, отвечают взрослые. Однако современная ситуация такова, что очень часто дети являются более уверенными пользователями, чем родители. Взрослые, к тому же, склонны воспринимать Интернет как безопасную среду, предпочитая игры ребенка за компьютером играм на улице. Родительская компетентность в обеспечении безопасности ребенка в Интернете складывается из нескольких составляющих, среди них: достаточный уровень владения навыками использования сети Интернет, знание элементарных средств ограничения доступа ребенка к непроверенным сайтам, своевременное реагирование на любые изменения психологического состояния ребенка, взаимодействующего с Интернетом. Наиболее эффективным и безопасным вариантом освоения и взаимодействия ребенка с виртуальной средой является совместная деятельность со взрослым [6]. Самоустранение родителей, предоставление ребенка самому себе чревато погружением ребенка в виртуальный мир, предлагающий ему любые аналоги социальной реальности. В последние десятилетия в Японии, Китае, Южной Корее, США, Великобритании наблюдается рост числа людей, стремящихся к максимальной социальной самоизоляции — хикикомори. Характерно, что единственным способом связи с внешним миром для хикикомори является Интернет, возможно, он же является способом ухода от внешнего мира. Синдром хикикомори — специфичное для дальневосточных стран социальное явление, однако, и в нашей стране уже отмечаются случаи добровольного затворничества среди подростков и молодежи.

Обеспечение психологической безопасности детей в Интернете — это комплексная проблема, которая требует системного подхода в ее реше-

нии, интеграции усилий законодательных органов, средств массовой информации, специалистов в области ИТ. Существует необходимость повышения компетентности в области Интернет-безопасности работников образовательных и социальных учреждений, психологов и родителей.

Литература

1. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В.* Интернет: воздействие на личность / Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2000.

2. *Войскунский А.Е.* Информационная безопасность: психологические аспекты // Национальный психологический журнал. 2010. № 1.

3. *Войскунский А.Е., Дорохова О.А.* Становление кибер-этики: исторические основания и современные проблемы // Вопросы философии. 2010. № 5.

4. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2009.

5. *Мандель Б.Р.* Гаджеты, Интернет, компьютер, телевизор, мобильный телефон — технологические аддикции переходят в наступление // Вестник практической психологии образования. 2013. № 1.

6. *Мустафьева Г.Н.* Социальные аспекты Интернет-зависимости // Национальный психологический журнал. 2012. № 2.

Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа

Харланова Ю.В.,
к. пед. н., старший преподаватель ТГПУ им. Л.Н. Толстого
Тула, Россия

Одной из задач современного образования является повышение его качества. Анализ исследований ряда авторов показывает, что эффективность образовательного процесса будет зависеть от показателя психологической безопасности образовательной среды (Грачев Г.В., 1998; Кабаченко Т.С., 2000; Баева И.А., 2002).

Безопасность — это явление, обеспечивающее нормальное развитие личности. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека по А. Маслоу, без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации.

В науке под безопасностью понимается состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Социальная безопасность, в структуру кото-

рой входит психологическая безопасность личности, означает эффективное выполнение социальными институтами своих функций, направленных на удовлетворение потребностей, интересов, целей населения страны.

Понятие психологической безопасности рассматривается учёными не однозначно. Так, например, Т.С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития [2]. И.А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в неё участников [1].

Таким образом, психологическая безопасность, как состояние сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды.

Образовательная среда любого учебного заведения является частью жизненной среды человека. Учебное заведение, как социальный институт общества, является субъектом безопасности. Оно способно выстроить свою локальную (частную) систему безопасности через обучение и воспитание.

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья её участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий труда и обучения могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды.

Заметный вклад в осмысление психологии образовательной среды внесли В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, Б. Краус, Б.Ф. Ломов, В.А. Левин, М.В. Осорина, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э.Фромм, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин и др., которые изучали проблему создания условий, при которых образовательная среда будет психологически наиболее безопасной, анализировали роль наследственных и социальных факторов в процессе формирования личности.

Существенный интерес для изучения социально-психологической безопасности образовательной среды представляют работы К.А. Абуль-

хановой-Славской, А.Г. Асмолова, Р.Б. Гительмахера, А.И. Донцова, А.Л. Журавлева, Н.Л. Ивановой, М.М. Кашапова, В.И. Назарова, Б.Д. Парыгина, В.В. Рубцова, А.Л. Свенцицкого, И.Р. Сушкова, Н.П. Фетискина и др.

В современном обществе наблюдается повышение психической напряженности, на фоне которой происходит изменение ранее устойчивых социальных установок и сложившихся стереотипов поведения. В результате, потребность в безопасности становится доминирующей в условиях социальной дезорганизации, радикальных общественных изменений не только в школе, но и в ВУЗе.

Причины нарушения психологической безопасности образовательной среды ВУЗа различны. Наиболее распространены следующие: трансформация личности студента, социально-психологическая деформация личности преподавателя, трансформация педагогического общения в механизм социально-педагогической виктимизации личности. Все эти аспекты взаимосвязаны. Например, социально-психологическая деформация личности педагога ведёт к насильственным стилям поведения, это в свою очередь нарушает взаимоотношения между студентом и преподавателем, запускает механизм конфронтации.

К отсутствию безопасности образовательной среды ВУЗа зачастую приводит и игнорирование здоровье сберегающих технологий. В современной литературе и практике здоровье сберегающие технологии понимаются как совокупность методов, направленных на охрану и укрепление здоровья учащихся, на создание оптимальных моделей планирования образовательного процесса, основанных на пропорциональном сочетании учебной нагрузки и различных видов отдыха, на формирование в сознании учащихся и педагогов ценностей здорового образа жизни [2].

Потребность в безопасности доминирует в напряженных ситуациях, побуждая человека все силы мобилизовать на борьбу с угрозой, а вовсе не на обучение и развитие. По мнению И.А. Баевой и Г.В. Грачева психологическая безопасность, обеспечивающая отсутствие необходимости защищаться, создает условия, способствующие личностному развитию и гармонизации психического здоровья.

При этом воздействие, связанное с нарушением оптимального уровня психологической безопасности личности, вызывает негативные психические состояния (эмоции), направленные либо на активное реагирование, борьбу с источником угрозы (гнев, раздражение, собранность), либо на пассивное, подавление (уныние, вина, робость). Ожидание угрозы, порицания со стороны окружающих, непрерывные стрессовые перегрузки вызывают истощение нервной системы и приводят к различным соматическим и функциональным заболеваниям.

В качестве показателей психологической безопасности образовательной среды М.Ф. Секач и Э.Э. Сыманюк выделяют: низкий уровень психологического насилия; преобладание диалогической направленно-

сти субъектов общения; позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников; преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды; высокий уровень удовлетворенности школьной средой [3].

Такая психологически безопасная образовательная среда ВУЗа способствует удовлетворению и развитию социально ориентированных потребностей студента, сохранению и повышению его самооценки, обеспечивает более полное раскрытие личностных потенциалов.

Психологическая культура так же является важнейшим фактором и условием создания и поддержания безопасной среды. Баева И.А. в целостной психике человека выделяет психическое образование, которое включает в себя всё, что касается субъект-субъектных и самосубъектных взаимосвязей и отношений. Это образование, таким образом, имеет отношение к способам и стилям взаимодействия с другими и с самим собой, а также оно включает содержание отношений к другому человеку и самому себе [1]. В генезисе психологической культуры выделяется три основных уровня: психологическая грамотность (определённый минимум психологических знаний и умений, обеспечивающий адекватное поведение и социальное взаимодействие); психологическая компетентность (обусловливающая эффективность поведения, деятельности, социального взаимодействия); зрелая психологическая культура (механизм личностной саморегуляции, обеспечивающий эффективное, безопасное, гуманное взаимодействие с людьми).

Концепция психологической безопасности образовательной среды ВУЗа позволяет спроектировать систему взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия. То есть создать среду, в которой возможна организация благоприятных условий для обучения, воспитания и развития личности самих студентов и поддержание личностного роста педагогов. Таким образом, возможно выделение следующих основополагающих характеристик психологической безопасности образовательной среды ВУЗа: отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательного процесса; удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении; укрепление психического здоровья участников педагогического процесса.

Проектирование безопасной образовательной среды ВУЗа в данном контексте должно опираться на ряд принципиальных положений: обеспечение психологической защищенности личности; опору на развивающее образование; помощь в развитии социально-психологической умелости субъектов образовательного процесса. Обозначенные позиции отражаются в концепции гуманизации образования [1]. При этом основой конструирования психологической безопасности выступает внутриличностное общение, свободное от психологического насилия во взаи-

модействии. Результатом её становится психологически здоровая личность.

Таким образом, психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа — это сложное структурное образование, компонентный состав которого имеет свои особенности в зависимости от субъектов учебно-воспитательного процесса. В её основе лежит качество процесса взаимодействия, что приводит к актуализации личности самого педагога, формированию у него чувство профессиональной компетентности, способствует формированию здоровой и социально адаптированной личности студента, то есть всё то, что способствует повышению психического здоровья участников педагогического процесса.

Литература

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании. Санкт-Петербург, 2002.

2. *Кабаченко Т.С.* Психология управления. М., 2000.

3. *Секач М.Ф.* Психология здоровья. М., 2003.

4. *Семикин В.В.* Психологическая культура в образовании человека. Санкт-Петербург, 2002.

5. *Сыманюк Э.Э.* Психологическая безопасность образовательной среды. М., 2004.

Образовательная среда факультета вуза как условие обеспечения психологической безопасности студентов

Щекатурова О.М.,
психолог лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ, магистр психолого-педагогического образования
Москва, Россия

Ведущую роль в национальных образовательных системах играет высшая школа, выступающая как фактор повышения качества людских ресурсов, наращивания инновационного потенциала общества, развития других уровней образования. Вузы играют все более заметную роль в разработке современных гуманитарных и производственных технологий, выполнении научно обоснованных технических и социокультурных проектов. Высшее профессиональное образование на современном этапе развития российского общества претерпевает структурные изменения и находится на новом рубеже своего формирования и качественного реформирования, что привносит в образовательную среду новые риски и угрозы, влияющие в первую очередь на психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса.

В связи с этим защита непосредственных участников образовательного процесса от возможных рисков является государственной задачей, которая прописана в Федеральном законе «Об образовании». Актуальность проблемы обусловлена, в том числе, наличием в образовательной среде вуза рисков (угроз) безопасности субъектов образовательной среды в её психологическом аспекте: психологического насилия во взаимодействии и дискомфорта в межличностных отношениях на уровнях «преподаватель — студент», «студент — студент», «преподаватель — преподаватель». Создание комфортной образовательной среды вуза, где созданы необходимые психолого-педагогические условия для личностного и профессионального развития её субъектов, является важным фактором обеспечения качества образовательного процесса в системе высшего профессионального образования.

В этом контексте создание (поддержание, сохранение) психологической безопасности образовательной среды вуза нами рассматривается как важнейший ресурс, оптимизирующий учебно-воспитательный процесс на факультете, обеспечивающий состояние психологической защищенности участников образовательного процесса. Сегодня, на первый план востребованных практических задач в системе высшего профессионального образования выдвигается задача становления такой социально значимой психолого-педагогической образовательной среды, которая будет являться ресурсом личностного развития субъектов образовательного процесса.

В настоящее время возникли новые обстоятельства — вызовы стабильному развитию всей системы отечественного образования, содержащие в себе потенциальные опасности психологическому благополучию субъектов образования (в том числе психическому здоровью студента и преподавателя вуза), безопасности образовательной среды образовательной организации в её психологическом аспекте. Изменившиеся социально-экономические обстоятельства, в которых функционирует система высшего профессионального образования, требуют взвешенного реагирования в принятии управленческих решений в каждой конкретной образовательной организации, или в дальнейшем обеспечение (поддержание) психологической комфортности и безопасности её образовательной среды окажется труднодостижимым или даже невозможным.

И.А. Баевой, автором «Концепции психологической безопасности образовательной среды», определяется, что психологическая безопасность образовательной среды — состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1, с. 18].

Психологически безопасная образовательная среда как педагогически организованная система условий, влияний и возможностей необхо-

дима для удовлетворения иерархического комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса в вузе и трансформаций этих потребностей в жизненные ценности студентов (и преподавателей вуза), что обеспечивает их активную позицию в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие [2]. Психологически комфортная и безопасная образовательная среда в вузе, способствует формированию здоровой, активно созидающей и социально адаптированной личности студента, способствует снижению нервно-психического напряжения и повышает способность к саморегуляции всех субъектов образовательного процесса.

Эмпирическое исследование психолого-педагогических рисков образовательной среды факультета проводилось в одном из вузов г. Москвы во второй половине 2012 года и начале 2013 года со студентами 1, 3, 4, и 5 курсов на основании экспертной оценки психологической безопасности факультета вуза основными участниками образовательного процесса по критериям: референтность; удовлетворенность; защищенность.

Выборка составила 117 студентов 1,3,4,5 курсов: 35 студентов — (1 курс), 41 студент — (3 курс), 21 студент — (4 курс) и 20 студентов — (5 курс). Количество студентов первого и третьего курсов составило 76 человек, в выпускном курсе — 41.

К исследованию психологической безопасности образовательной среды факультета был привлечен институт экспертов — основные участники образовательного процесса студенты (76 человек — первый и третий курсы, 41 человек — студенты-выпускники).

Использовались следующие методики [3]: «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И.А. Баевой; опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде»; опросник «Психологическая защищённость, комфортность и удовлетворённость образовательной средой» В.В Ковров, Г.П. Кожухарь.; опросник «Удовлетворенность студентами образовательным процессом на факультете» В.В Ковров, Г.П. Кожухарь.). Методика и опросники адаптированы автором к образовательной среде факультета.

Сравнение результатов оценки отдельных показателей психологической безопасности образовательной среды факультета выявило следующее:

Средний уровень отношения студентов к образовательной среде факультета на первом и третьем курсе выявлен у 45,1% студентов против 44,6% — у студентов-выпускников, уровень ниже среднего — у 45,9% студентов 1 и 3 курсов против 55,4% — студентов-выпускников.

Высокий уровень удовлетворенности образовательной средой факультета выявлен у студентов 1 и 3 курсов и составляет значение 3,4, против значения 2,2 уровня ниже среднего студентов-выпускников.

Высокий уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии выявлен у студентов 1 и 3 курсов и составляет значе-

ние 3,76 против значения 2,17 уровня ниже среднего студентов-выпускников.

Результаты эмпирического исследования психологической безопасности образовательной среды факультета позволяют сделать вывод о том, что существуют статистически значимые различия у студентов 1 и 3 курсов и студентов-выпускников, которые позволяют утверждать, что образовательную среду студентов-выпускников характеризует наличие более глубоких психологических рисков.

Высокий уровень психологической безопасности образовательной среды факультета соответствует студентам, обучающимся на 1 и 3 курсах — 66,7 % против 0% (студентов-выпускников); средний уровень — 15,0% против 14,9%; уровень ниже среднего 18,3% против 85,1%.

Обобщенный показатель психологической безопасности образовательной среды факультета находится на уровне ниже среднего, на него приходится 51,7% из всего числа респондентов.

Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворённости характеристиками среды внутри факультета, а также высокий уровень защищённости от психологического насилия во взаимодействии.

Таким образом, на факультете выявлены три группы психологических рисков образовательной среды:

1. Первую группу рисков образует система межличностных отношений с участниками образовательного процесса, препятствующая признанию референтной значимости образовательной среды (выявлено у 55,2% экспертов, по значению «ниже среднего», и 44,8% — по значению «средний»).

2. Во вторую группу рисков входит система взаимоотношений с участниками образовательного процесса, препятствующая удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении (выявлено у 100% экспертов, уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды факультета равен 2,9, что соответствует среднему значению).

3. Третью группу образуют риски психологического насилия (выявлено у 100% экспертов, уровень защищенности от психологического насилия равен 2,96, что соответствует среднему значению).

Выявленные средние значения по шкале доверия (интервал значений от 4 до 8) свидетельствуют о том, что студенты 1 и 3 курсов обучения и студенты-выпускники факультета настроены на скрытие своих истинных чувств и мыслей от окружающих. Считают, что не следует полностью доверять однокурсникам, проходящим обучение на факультете и преподавателям кафедр в возникающих сложных ситуациях, поскольку вероятность получения помощи с их стороны может иметь вероятность 0,5 из-за того, что каждый субъект учебно-воспитательного

процесса на факультете старается думать в основном только о себе. Взаимоотношения студентов с однокурсниками и профессорско-преподавательским составом на факультете характеризуются средней степенью настороженности, а, следовательно, существующим напряжением и страхами, связанными с возможностью нечестности, предательства, насмешек со стороны субъектов образовательного процесса.

Низкие значения шкалы агрессивности характерны для студентов выпускников, средние значения по шкале агрессивности характерны для студентов факультета в целом и позволяют сделать следующее заключение: отношения между студентами и профессорско-преподавательским составом в основном характеризуются корректностью, вежливостью, отсутствием обвинений, предвзятого отношения, грубого проявления отрицательной оценки студентами друг друга,. В спорах студенты в основном избегают решительных форм протеста и отстаивания своей позиции. Наоборот, отношения на факультете отличаются видимым уважением, дружелюбностью, отсутствием жестокости, желания нанести вред (моральный и физический) преподавателю или однокурснику в процессе общения.

Преобладающие средние значения по шкале доброжелательного отношения на факультете, свидетельствуют о том, что студенты факультета скорее будут обвинять друг друга и преподавателей кафедр, чем помогать и поддерживать друг друга; они уверены в том, что к ним относятся скорее отрицательно, чем положительно. Со стороны студентов имеет место низкая лояльность к поведению, не соответствующему их ожиданиям и стереотипным представлениям. Студенты склонны препятствовать взаимопониманию, поискам общего языка между собой и преподавателями кафедр на факультете, что может приводить к росту конфликтного взаимодействия между всеми субъектами учебно-воспитательного процесса на факультете.

Соотнесение данных об изменении факторов риска организуемой образовательной среды факультета позволило утвердиться в том, что проектирование педагогических ситуаций, обеспечивающих уменьшение и регулирование опасностей и рисков в достижении качества образования, станет основанием для продуктивного изменения отношения студентов к обучению на факультете.

Основными задачами организации безопасной образовательной среды факультета будут являться:

— выявление факторов риска нарушения психолого-педагогической безопасности образовательной среды в условиях образовательного процесса факультета;

— обоснование условий организации безопасной образовательной среды факультета и требования к разработке ее эффективной структуры;

— разработка согласованного с преподавателями, администрацией и студентами плана действий (методов, технологий) по преобразованию

учебно-воспитательной среды факультета в среду психологически безопасную, комфортную, благоприятную для социализации, обучения, воспитания и всестороннего развития студента.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в основе обеспечения психологической безопасности образовательный среды факультета вуза находится прогнозирование, обнаружение, регуляция и ликвидация опасностей и рисков возникающих в образовательном процессе.

Литература

1. *Баева И.А.* Концепция психологической безопасности образовательной среды. — М., 2007.

2. *Ковров В.В.* Воспитание студентов в вузе. — М. Изд.: МосГУ, 2010.

3. *Ковров В.В., Мириманова М.С., Оганесян Н.Т.* Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности. — М., 2012.

Ответственность студента, обладающего субъектностью, как гарант его психологической безопасности

Юхновец Т.И.,
преподаватель кафедры социальной психологии БГПУ
имени Максима Танка
Минск, Республика Беларусь

Способность осознанно, ответственно относится к собственной жизни, активно строить свою профессиональную карьеру, осознанно осуществлять конкретный выбор, принимать те или иные решения подчас не в безопасных ситуациях приобретают особое значение в современном обществе.

Анализ научных публикаций позволяет говорить о растущем интересе психологов к проблемам образовательной среды, небезопасных как для личности, так и для общества в целом. Так, И.А. Баевой [3] разработана концепция психологической безопасности образовательной среды; Г.В. Грачевым [6] — концепция информационно-психологической безопасности; А.Н. Поддьяковым [11] — типология противодействующего межличностного поведения, концепция преднамеренного создания трудностей, введено понятие «троянское обучение». Кризисы, сопровождающие, профессиональное обучение исследовала Э.Э. Сыманюк [14]. Проблема конкуренции, в том числе в образовании и профессии, рассматривается С.А. Дружиловым [7], А.Н. Поддьяковым [12]. Вопросы общественной и личной безопасности в контексте профессионально-

го обучения и развития личности пронизывают «идентификационную исследовательскую модель человек-профессия-общество» (Е.П. Ермолаева) [8].

Эффективное обеспечение безопасности образовательной среды подразумевает активную целенаправленную деятельность по ее достижению как со стороны общества (создание системы психолого-педагогического сопровождения безопасности образовательной среды школы (И.А. Баева, 2012)), но, что особенно важно, с позиции самого человека. «Человек должен сам захотеть научиться обеспечивать собственную, личную информационно-психологическую безопасность, быть постоянно готовым защищать себя и близких ему людей, « — вывод, к которому приходит Г.В. Грачев [6, с. 64]. Таким образом, речь идет о внутренней работе личности по пониманию своей индивидуальности, построению внутреннего пространства, смыслов, т.е. о субъектности, с целью оптимизации взаимодействия человека с окружающим миром.

Согласно исследованиям психологов, субъектность активно развивается и проявляется в студенческом возрасте [9]. Особое значение эта характеристика приобретает в процессе профессиональной подготовки студентов, будущих психологов, что подчеркивает необходимость включения профессиональных сообществ к обсуждаемым вопросам.

Понимание сути «субъектности» тесно связано с такими понятиями, как: «субъект», «активность», «деятельность», «субъективность», «внутренняя позиция личности», «мировоззрение», «самоопределение», «личностная зрелость» и др.

В научной литературе субъектность рассматривают как характеристику человека, интегрирующую некоторую совокупность свойств (А.К. Осницкий) [9], обеспечивающую индивидуализацию; как результат личностного развития в контексте общественно полезной деятельности (А.В. Брушлинский) [4]; как механизм профессионально-личностного развития специалиста (Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Ю.П. Поваренков, Е.П. Ермолаева) [9].

Успешность становления субъектности зависит от ответственности, характеризующей «процесс соотнесения личных потребностей, мотивов, желаний с требованиями общества» (К.А. Абульханова-Славская), позволяющая рассматривать ее как «личностный механизм реализации необходимости» [1].

В связи с заявленной проблематикой в 2012/13 учебном году было проведено исследование, цель которого состояла в поиске психологических особенностей проявления ответственности студентами, обладающими разным уровнем субъектности. Принявшим участие студентам (174 студента 3,4 курса психологического факультета БГПУ им. Максима Танка и РГСУ и 71 третьекурсник технического вуза г. Минска) были предложены методики «Ответственность» (В.П. Прядеина) [13], «Учебная активность» (А.А. Волочкова) [5]. Обработка эмпирики про-

водилась с помощью программы SPSS методом непараметрического сравнения двух независимых выборок.

Ответственность рассматривалась как системное качество личности, функционально объединяющее мотивационную, эмоциональную, когнитивную, динамическую, регуляторную и результативную составляющие; субъектная учебная активность — как смыслообразующая деятельность по усвоению социокультурного опыта в процессе учебно-профессионального обучения как одного из ведущих видов деятельности в студенческом возрасте, включающая компоненты: потенциал, регулятивный, динамический и результативный.

Анализ описательной статистики результатов показал, что в структуре ответственности, в целом, по выборке третьекурсников преобладают мотивационный социоцентрический (, когнитивный ( ) и регуляторный интернальный ( ) компоненты; уровень развития субъектной учебной активности — (. Все показатели по шкалам находятся в пределах статистической нормы, что свидетельствует о том, что большинство студентов ответственны в умеренной степени, адаптированы, понимают социальное предназначение своей активности и при этом сами отвечают за свои поступки; усваивают требования учебно-профессиональной деятельности, достаточно активны, положительно относятся к учебе в вузе.

По результатам обработки методики выявилось следующее — в общей выборке только 24 человека, что составляет 9,8 %, обладают выраженной субъектностью в учебно-профессиональной деятельности; у 31 студента (12,6 %) итоговый результат оказался ниже статистической нормы. Эти контрастные группы сравнивались между собой по параметру ответственности при помощи U-критерия Манна-Уитни. Выявленные отличия касались восьми переменных из 14 возможных. Результаты диагностики по выявлению различий, касающихся ответственности у студентов, с высоким и низким уровнем субъектной учебной активности, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнения выраженности ответственности у студентов с высоким и низким уровнем субъектной учебной активности

№ п/п	Шкала	Статистика U Манна-Уитни	Точная знч. [2*(1-сторонняя Знач.)]
1	Динамическая эргичность (ДЭ)	u=10	p=0,000
2	Динамическая аэргичность (ДАЭ)	u=41	p=0,032
3	Мотивационная эгоцентричность (МЭ)	u=44,5	p=0,047
4	Когнитивная осмысленность (КО)	u=40	p=0,027
5	Когнитивная осведомленность (КОСВ)	u=25	p=0,002
6	Регуляторная интернальность (РИ)	u=18,5	p=0,000
7	Регуляторная экстернальность (РЭ)	u=18	p=0,000
8	Искренность (ИС)	u=32	p=0,008

Сравнение высоко и низко-субъектных студентов показало, что первые: самостоятельны, стремятся справиться с заданиями без дополнительного контроля, тщательно выполняют трудные и ответственные поручения; реализуют мотивы, связанные с чувством долга, в то время как низко субъектные заинтересованы в личностной значимости результатов деятельности (желании обратить на себя внимание в процессе реализации дела, получить поощрение, вознаграждение, избежать личных осложнений, возможного наказания). Высоко субъектные студенты стараются осмысливать то, что делают в аспекте «глубины» понимания (целостно и глубоко осознать смысл личностной позиции), тогда как низко субъектные молодые люди поверхностно понимают ответственность, фрагментарно рассматривают неспецифические ее характеристики. Отличия касаются и рефлексии студентами своих результатов учебно-профессиональной деятельности: высоко субъектные заинтересованы в получении результатов как предметно-ориентированных, так и субъективно значимых.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что ответственность как черта личности взаимосвязана с ее субъектностью. Полученные характеристики могут помочь в антиципации некоторых «проблемных областей» относительно психологической безопасности в процессе профессиональной подготовки студенческой молодежи, разработать развивающие программы с учетом индивидуального подхода.

Литература

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Типология активности личности // Психологический журнал. — 1985. — том 6. — № 5. — С. 3—18.

2. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания/ Б.Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001.

3. *Баева И.А* Психологическая безопасность в образовании: Монография / И.А. Баева. — СПб., 2002. — 271 с.

4. *Брушлинский А.В.* Субъект: мыщление, учение, воображение: Избранные психологические труды. 2-е изд., испр. / А.В. Брушлинский. — М.: Издательство Московского психолого-педагогического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.

5. *Волочков А.А.* Вопросник учебной активности. — Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2002., — 57 с.

6. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г.В. Грачев. — М.: Изд-во РАГС, 1998. — 125 с.

7. *Дружилов С.А.* Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография / С.А. Дружилов. — Воронеж: «Научная книга», 2010.

8. *Ермолаева Е.П.* Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 347 с.

9. *Марищук Л.В. Юхновец Т.И.* Общее и особенное в психологии субъектности студентов-психологов //»Психология обучения». — № 2. — 2013. — С. 62—75.

10. *Поддьяков А.Н.* Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 1(1). — Режим доступа: http://psystudy.ru. — Дата доступа : 05.11.11.

11. *Поддьяков А.Н.* Типы противодействия в помогающем поведении // Психология сегодня: теория, образование и практика / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, А.В. Карпова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 181—187.

12. *Поддьяков А.Н.* Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности// Культурно-историческая психология. — 2006. — № 2. — С. 68—79.

13. *Прядеин В.П.* Ответственность как системное качество личности: Учеб.пособие / В.П. Прядеин. — Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т., 2001. — 209 с.

14. *Сыманюк Э.Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов. М.: Изд-во МПСИ Воронеж: МОДЭК, 2004.

РАЗДЕЛ 2.
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Психологическая безопасность в американской школе

Балан И.С.,
научный сотрудник отделения фармакологии,
Университет Мэриленда
Балтимор, США

Проблема психологической безопасности образовательной среды активно поднимается как в российской так и в американской психологии.

В российской психологии имеются разные трактовки этого понятия. И.А. Баева, автор понятия психологическая безопасность образовательной среды, понимает под психологической безопасностью такое состояние образовательной среды, которое свободно от проявлений психологического насилия во взаимоотношениях людей, при этом оно способствует удовлетворению социальных потребностей в личностно-доверительном общении, а также создает референтную значимость среды для человека и обеспечивает психическое здоровье для всех включенных в нее участников [1]. В дальнейшем мы будем опираться на концепцию И.А. Баевой.

Т.С. Кабаченко в своих работах рассматривает психологическую безопасность «как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» [7, с. 8].

Другое представление у Г.В. Грачева, который понимет психологическую безопасность как «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [6 , с. 33].

Безопасность образовательной среды может включать несколько компонентов. Один из важнейших компонентов является эмоциональная безопасность образовательной среды. Согласно этому подходу «безопасная образовательная среда предполагает возникновение у ее субъ-

ектов подлинных положительных или нейтральных эмоций (в зависимости от контекста ситуации) и отсутствие подлинных отрицательных эмоций (таких как гнев, страх или отвращение)» [3, с. 41]. К положительным эмоциям относят радость и удовольствие [5], к отрицательным гнев и страх [2]. Подлинные эмоции — это эмоции, которые влияют на физиологию организма и могут привести в будущем к психосоматическим болезням [4].

В соответствии с концепцией ИА. Баевой, безопасная образовательная среда характеризуется тремя основными компонентами:

1. Свобода от проявления психологического насилия

2. Удовлетворение основных потребностей в межличностном взаимодействии.

3. Референтнтная значимость среды для всех участников образовательного процесса.

Субъектами образовательной среды выступают: ученики, учителя и родители. Поэтому безопасность образовательной среды необходимо оценивать с позиций каждого из этих трех субъектов: отдельно учеников, отдельно родителей, отдельно учителей.

В Америке активно действует национальная ассоциация школьных психологов (НАШП), которая является основной организацией, работающей над развитием безопасной образовательной среды, которая обеспечивала бы как физическую, так и психологическую безопасность учеников и школьного персонала (см. www.nasponline.org). Ассоциация не ставит своей задачей фокусироваться только на усилении безопасности здания школы (металодетекторах, вооруженных охранниках, камерах наблюдения и т.д.), а старается уделять внимание усилению психологической и физической безопасности, улучшению эмоционального состояния и повышению успеваемости школьников. Члены ассоциации считают, что реальная доступность психологической помощи для каждого школьника является одним из ключевых моментов обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Для этого необходимо, чтобы в каждой школе на 500—700 детей приходился хотя бы один школьный психолог, на 250 детей — один консультант по школьной безопасности, и на 400 детей — один социальный работник. Психологические исследования показали, что безопасность образовательной среды непосредственно связана с психическим здоровьем учеников и их школьной успеваемостью [8, 9]. Исследования, проведенные в 62 странах мира, которые различаются по доминированию в их культуре либо индивидуализма, либо коллективизма, показали, что индивидуализм является значимой предпосылкой к более агрессивному поведению школьников, если сравнивать со странами, где доминирует коллективизм [10].

Мы провели пилотажное обследование группы американских школьников с помощью модифицированного опросника для учеников И.А. Баевой. В обследовании принимали участие учащиеся старших

классов (возраст 15—17 лет) общеобразовательных и специализированных (школ с уклоном, куда дети поступают, пройдя отборочный конкурс) школ округов Балтимора и Вашингтона. Надо отметить, что выбраны были те школы, которые располагаются в так называемых «благополучных» районах, с низкими криминальными показателями. Большинство учеников — белокожие американцы, а так же дети, родители которых являются выходцами из европейских стран, СНГ, Китая, Индии и др. Испытуемым было предложено 10 вопросов опросника, при этом закрытые вопросы мы сделали открытыми, чтобы школьники могли высказать свое мнение о безопасной среде школы.

Целью нашей работы было получение информации о том, как представляют безопасную образовательную среду американские школьники. Мы не ставили перед собой социологических целей и получение точных данных, скорее нас интересовало многообразие мнений, чтобы потом, на основе полученной информации, можно было сделать соответствующий опросник для американских школьников.

Были получены следующие результаты.

Большинство американских старшеклассников, посещающих специализированные школы, уверены, что обучение в школе требует постоянного совершенствования их возможностей. Тогда как 30% учеников обычных общеобразовательных школ считают, чтобы получить хорошую отметку по многим предметам, им не требуется особых усилий, так как требования учителей к ним невысоки, и зачастую сами учителя формально проводят урок, преподнося ту или иную информацию, но не заинтересовывая ученика в плодотворном участии в образовательном процессе. Кроме того, часто выбор интересных для старшеклассника учебных предметов ограничен, что способствует также снижению интереса ученика к учебе и самосовершенствованию.

Большинство американских школьников как специализированных так и обычных школ считают, что обучение в школе помогает развитию интеллектуальных способностей, однако только 50% учеников ответили, что обучение в школе способствует приобретению жизненных умений и навыков. На вопрос, что же именно развивается у ученика при обучении в школе, многие старшеклассники ответили, что у них повышается общий кругозор и интеллектуальные способности. Однако некоторые ученики считают, что основная заслуга школы — это «натаскивание» учеников к сдаче всевозможных школьных тестов и экзаменов, но не приобретение глубоких знаний и интереса к учебе. И менее 15% учеников считают, что обучение в школе способствует развитию здоровых межличностных отношений, научает правильному межличностному общению.

На вопрос о том, какое настроение чаще всего бывает у них в школе, многие американские старшеклассники специализированных школ ответили, что довольно часто чувствуют себя уставшими, перегруженными, на грани стресса. Интересно отметить, что многие ученики обычных

общеобразовательных школ также чувствуют себя уставшими, «сонными» и подавленными, но не по причине перегруженности в школе, а скорее наоборот, из-за того, что им не интересно на уроках, что учителя преподносят им скучную и неинтересную информацию, не вовлекая учеников в образовательный процесс.

Также мы предложили американским школьникам выбрать наиболее значимые для них факторы безопасности образовательной среды. Предлагались следующие факторы: взаимоотношения с учителями, взаимоотношения с учениками, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к себе, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность проявлять инициативу, активность, учет личных проблем и затруднений. Также было возможно высказать свои собственные варианты ответов. Большинство учащихся ответили, что одним из наиболее значимых факторов безопасности образовательной среды для них является взаимоотношения с учителями. Многие школьники (70 %) также считают, что психологическая безопасность образовательной среды обеспечивается возможностью сохранения личного достоинства, уважительным отношением к себе и дружественными взаимоотношениями с учениками. Многие школьники от себя добавили, что психологическая безопасность школы также зависит от физического и психического здоровья ученика. Интересно отметить, что в старших классах американских школ занятия начинаются рано утром, и старшеклассникам приходится вставать раньше 6 утра и ехать в школу, и бывает, что дорога в школу занимает не менее одного часа. В связи с этим американские старшеклассники считают, что психологическая безопасность в школе также зависит от того, достаточно ли есть у ученика времени для сна или нет.

На вопрос о том, интересно ли им учиться в школе и почему, многие американские школьники ответили, что обучение в школе они считают неинтересным, поверхностным, не способствующим приобретению жизненных навыков и умений. Такое положение вещей они связывают с преобладанием в школах учителей с низкой профессиональной квалификацией, формальным отношением к преподаванию и низким творческим потенциалом, что ведет к потере интереса у учеников к образовательному процессу.

Важным был вопрос о защищенности учеников от насилия в отношениях с одноклассниками и с учителями, от публичных унижений, оскорблений и угроз, принуждения делать что-либо против желания, от игнорирования, недоброжелательного отношения. Дополнительно задавался вопрос о том, от чего именно школьники чувствуют себя защищенными или незащищенными. Около 40% старшеклассников считают, что они полностью защищены от каких-либо насилий в школе. Остальные ученики довольно часто сталкивались с недоброжелательным отношением к ним и игнорированием их как со стороны учеников, так и учи-

телей, и более часто со стороны последних. Некоторые старшеклассники испытывали на себе публичные унижения, оскорбления и угрозы со стороны одноклассников. Некоторые ученики (чаще девочки) считают себя незащищенными от сексуальных домогательств со стороны учеников. Старшеклассники специализированных школ чувствуют себя более защищенными от каких-либо насилий в школе, чем ученики общеобразовательных школ. Это обусловлено тем, что учеников специализированных школ объединяют общие коллективные цели, такие как подготовка спектаклей или концертов, разработка какого-то технического, научного или социального проекта и т.д., что ведет к улучшению эмоционального состояния учеников, к выработке доверительных и дружественных взаимоотношений в классе. Более того, в таких школах, как правило, работают высококвалифицированные учителя, обладающие высоким интеллектуальным и творческим потенциалом, способные заинтересовать и вовлечь учеников в процесс обучения.

Несмотря на многочисленные попытки американских школьных психологов укрепить психологическую безопасность образовательной среды, многие вопросы о психологической защищенности ученика остаются открытыми. Большая роль в психологической безопасности школы отводится учителям, их профессиональным навыкам, неформальному творческому отношению к процессу обучения, доверительным взаимоотношениям с учениками. Психологическая безопасность образовательной среды также зависит от психического и физического здоровья учащихся, а также от их эмоционального состояния. Общие коллективные цели класса, а также доверительные взаимоотношения с учителями повышают положительный эмоциональный настрой учеников и их заинтересованность и вовлеченность в образовательный процесс, тем самым укрепляя психологическую безопасность образовательной среды.

Литература

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. — СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002.

2. *Березина Т.Н.* К вопросу о существовании «запаха страха» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 1. С. 144—151.

3. *Березина Т.Н.* Объективное измерение положительных эмоций у студентов как составляющая оценки безопасности образовательной среды. // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2013. № 1. С. 41—50.

4. *Березина Т.Н., Рыбцов С.А., Хитрякова Е.И.* Стресс и резервные способности человека (может ли человек «мысленно» послать сигнал об опасности). // Мир психологии. 2008. № 4. С. 148—160.

5. *Березина Т.Н.* Радость и удовольствие как базовые эмоции // Психология и психотехника. 2012. № 7. С. 40—47.

6. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998 — с. 33.

7. *Кабаченко Т.С.* Психология управления: Уч. пос. М.: 2000.

8. *Glew G.M., Fan M-Y, Katon W., Rivara F.P.* Bulling and school safety. The Journal of Pediatrics. 2008. V. 152, issue 1, pp. 123—128.

9. *Nansel T.R., Overpeck M.D., Haynie D., Ruan J., Scheidt P.* Relationships between bulling and violence among US young. Arch. Pediatr. Adolesc. Med. 2003. V. 157, pp. 348—353.

10. Bergmuller S. The relationship between cultural individualism-collectivism and student aggression across 62 countries. Agress. Behav. 2013. V. 39, pp. 182—200.

Оценка и отношение родителей к образовательной среде в школе: современные тенденции

Бурая И.А.,
педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1230
Москва, Россия

На современном этапе развития образования первостепенную роль приобретает оценка и отношение субъектов образовательного процесса к качеству образования и образовательной среде, в которой находится их ребенок. Если мы говорим о школьном образовании, то оценка образовательной среды — это прежде всего прерогатива родителей, которые принимают решение отдать своего ребенка в то или иное школьное учреждение. Именно родители являются основными «заказчиками» образовательных услуг согласно современной терминологии, могут существенно влиять на образовательную политику как в масштабе государства, так и в масштабе отдельно взятого учебного учреждения, оценивают результат обучения. На это есть ряд оснований: родители — это значимая часть общества, которая обладает всей полнотой прав и значительными (в том числе финансовыми и правовыми) ресурсами. Наконец, будучи законными представителями учащихся, до известного возраста от имени детей вступают во взаимодействие с образовательными учреждениями. «Таким образом, собственно родители (если переходить на экономический язык) являются реальными заказчиками образования. Непосредственно их отношение к школе и процессам, в ней происходящим, является важнейшим критерием благополучия ее работы и, соответственно, успешности или неуспешности реформирования» (Кондракова, 2009). Мнение родительской общественности влияет на успех и развитие учебного заведения.

Одной из основных характеристик учебного заведения является его образовательная среда. В самом общем смысле образовательная среда — это то, что нас окружает в процессе образования (как в физическом, так и в социально-психологическом аспекте), способствует его получению. «Образовательная среда выступает как целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения, определяемая конкретными задачами, которые ОУ ставит и решает в своей деятельности. Она проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи выполняются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого позволяет достичь. Образовательная среда ОУ рассматривается как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, реализованных в рамках единых принципов построения и обеспечивающих полный цикл или его логически завершенную часть» (Кривых, 2012). Баева выделяет понятие безопасности образовательной среды и особую категорию психологической безопасности, т. к. имеют место субъект-субъектные отношения, а значит, возможен и психологический травматизм. (Баева, 2002; Баева, Семикин, 2005).

С целью выявления отношения родителей к качеству образования, которое получают их дети, образовательной среде и ее комфортности для обучения было проведено эмпирическое исследование в школе. Полученные результаты позволили учесть пожелания родительской общественности в программе развития образовательного учреждения. Для достижения поставленной цели был разработан опросник, который заполнялся родителями анонимно для получения наиболее достоверной информации. Результаты обрабатывались при помощи статистического пакета SPSS.

Всего в исследовании приняло участие 223 родителя (при общей численности школьников менее 480 человек), при этом у многих несколько детей учатся в данной школе, а заполняют они одну анкету, так что можно считать выборку вполне представительной. Краткая характеристика выборки. В основном это люди среднего возраста: от 30 до 40 лет — 51,8%, от 40 до 50 — 38,7 %, старше 50 — 7,7 %, моложе 30 — 1,8%. Подавляющее большинство родителей имеют высшее образование (87,2%) со средним (27,1%) и выше среднего уровнем доходов (55,2). Основными причинами выбора данного ОУ являются: рекомендации друзей и знакомых (41,7%), традиционно для школы — близость к дому (35,4%), обучение старших детей в этой же школе (20,6%), родители сами учились в этой школе (15,7%). Можно сказать, что школа имеет положительную репутацию, чем и обусловлены полученные показатели. Удовлетворенность работой школы в целом отметили 52% родителей, 48% частично удовлетворены, а отрицательно настроенных не оказалось вовсе, что логично — при плохом мнении об ОУ они не отда-

ли бы детей в эту школу. Далее родители должны были оценить образовательную среду по следующим факторам (приведены средние оценки по шкале от 1 до 5, т. е. от самого низкого до самого высокого уровня):

1) материально-техническая база школы — 3;

2) профессиональный уровень педагогов — 4,2;

3) уровень психологического комфорта ребенка в образовательном процессе — 4;

4) возможность получения дополнительного образования — 2,8;

5) уровень и качество знаний по основным предметам — 4;

6) учет реальных интересов ребенка в получении знаний — 3,7;

7) отношения ребенка с учителями — 4,2;

8) санитарно-гигиенические условия — 3,5.

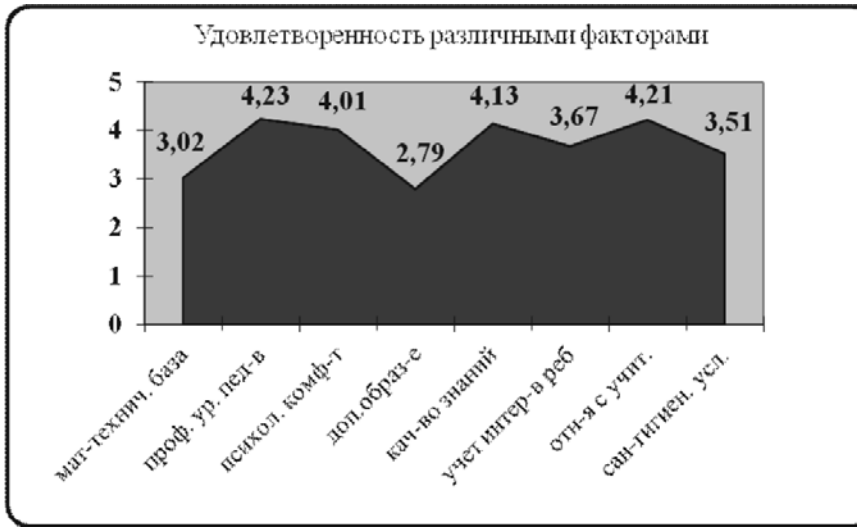


Рис. 1. Удовлетворенность родителей различными факторами образовательной среды

На рис. 1 видно, что в целом родители положительно оценивают образовательную среду в данном ОУ, западают лишь материально-техническая база (что соответствует реальности, т. к. само здание школы старое и возможности его ремонта ограничены) и возможность получения дополнительного образования. Родители хотят большего разнообразия кружков и секций (например, изучение третьего иностранного языка) при этом, зачастую, не учитывая нагрузку, которая ложится на плечи их детей. Анализ частоты выбора той или иной категории ответа (от 1 до 5) по каждому из перечисленных параметров показал, что наиболее часто родители выбирали 4 и 5 (кроме материально-технической базы и дополнительного образования). Факторный анализ с позволил на основе

ответов родителей выделить 2 группы показателей среди вышеперечисленных. В первую группу вошли: отношения ребенка с учителем (0,8); качество знаний (0,8); профессиональный уровень педагогов (0,77); учет реальных интересов ребенка (0,7); психологический комфорт (0,7). Во второй группе: материально-техническая база (0,86); санитарно-гигиенические условия (0,83); дополнительное образование (0,6). Условно эти группы можно обозначить как то, что имеет непосредственное отношение к качеству образовательного процесса (1-ая группа), и то, что составляет его материальную базу, т. е. в сознании родителей эти понятия разделены.

Для правильного выбора линии дальнейшего развития школы нужно выяснить чего не хватает родителям сегодня в образовании и какой бы они хотели видеть школу в будущем. Наиболее частыми ответами (можно выбрать несколько ответов) на этот вопрос были: современная материально-техническая база (68%), более широкое использование компьютерных технологий (51%), применение новых педагогических технологий (28%). С одной стороны, родителей действительно волнует вопрос о том, в каких условиях учатся их дети, а с другой стороны, возможно, что в данном ОУ родители довольны всеми остальными содержательными аспектами образовательной среды, поэтому и выделился именно материальный компонент. Также следует отметить, что высокая материальная обеспеченность образовательного учреждения сама по себе еще не гарантирует получения качественного образования.

Следующим важным вопросом является выделение приоритетов и целей образования нашего контингента. На рис. 2 представлено распределение предпочтений опрашиваемых (можно выбрать несколько ответов):

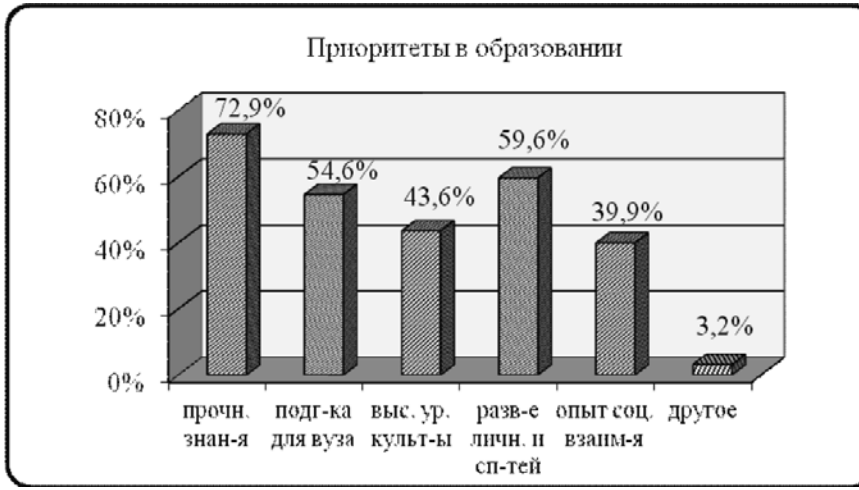


Рис. 2. Частотное распределение ответов родителей по приоритетам

Прочность знаний, которые ребенок получает в школе является абсолютным приоритетом для родителей (73%), далее идет развитие личности ребенка и его способностей (60%), подготовка к поступлению в вуз (55%), школа также должна развивать и повышать культурный уровень учащихся (44%) и давать опыт социального взаимодействия (40%). Таким образом, список требований, предъявляемых родителями к школе и ее образовательной среде многообразен и высок. Эти требования отражают необходимость обеспечения социально-психологического комфорта и безопасности образовательной среды.

Настоящее исследование показало, что родители положительно оценивают образовательную деятельность данной школы и качество получаемых знаний. Вместе с тем, современные родители большое внимание уделяют различным параметрам образовательной среды: ее материально-техническому оснащению, использованию современных технологий в обучении, психологическому комфорту и безопасности, т. е. всему тому, что обеспечивает высокий уровень образования и всестороннее развитие личности.

Литература

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.

2. *Баева И.А., Семикин В.В.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб., 2005. Вып. 12.

3. *Кривых С.В.* Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах. Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы II Международной науч.- практ. конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. — СПб.: Экспресс, 2012.

4. *Тарасов С.В.* Образовательная среда как ресурс реализации национальной стратегии «Наша новая школа» // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях. Межвуз. сб. науч. тр. — СПб.: ЛОИРО, 2009.

«Престижные» классы как фактор развития самосознания в начальной школе

Гудзовская А.А.,
к. пс. н., доцент кафедры общей психологии
Самарского государственного университета
Самара, Россия

Самосознание является психологическим образованием личности, представляющим совокупность отношений и представлений о себе, сво-

ей роли и статусе в мире, оценок своих действий и поступков. Самосознание лежит в основе организации и регуляция жизнедеятельности человека. Анализу и особенностям самосознания посвящено множество исследований, в том числе И.С. Кона, В.С. Мухиной, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, К. Хорни, Э. Эриксона, В.А. Ядова и др.

Системообразующим и интегративным ядром индивидуальности и самосознания является самооценка личности, которая во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний. Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека.

В качестве основных условий развития самооценки психологи выдвигают такие факторы, как общение с окружающими и собственная деятельность ребенка. В общении усваиваются формы, виды и критерии оценок, в индивидуальном опыте происходит их апробация, наполнение личностными смыслами. Из оценок себя окружающими ребенок постепенно вычленяет критерии и способы оценивания другого, интериоризирует их. Формирование адекватной самооценки, как одной из индивидуально-личностных особенностей человека, непосредственно связано с проблемами воспитания, обучения и развития (И.М. Кон, А.И. Липкина, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова Р.В. Овчарова, Д.Б. Эльконин).

Самооценка как важнейшая личностная инстанция оказывает большое влияние на все сферы жизнедеятельности личности, выступает важнейшим регулятором деятельности, способствует саморазвитию. От особенностей самооценки зависит уровень притязаний, активность личности и взаимоотношения её с окружающими людьми [5].

Согласно официальным статистическим данным уже к началу школьного обучения выявляется до 30% детей с проблемами социальной дезадаптации и различными психосоматическими расстройствами, для большинства из которых наиболее характерной чертой является сужение или отсутствие представлений о себе как самоценной личности [4].

Ребенок 7—10 лет большую часть времени начинает проводить в школе, основной его деятельностью является учебная. В этой связи, считается, что мощным фактором воздействия на самооценку учащихся выступает оценка учителя. Дети, ориентируясь на мнение педагога, считают себя и своих сверстников «отличниками», «двоечниками», хорошими и плохими учениками.

Целый ряд теоретических и эмпирических исследований говорит о взаимосвязи между успехами в основной деятельности (для младших школьников — в учебной) и особенностями отношения к миру. В концепции Ж. Нюттена обосновывается важность такой стороны отношения к миру — как временная трансспектива жизни. Им самим и его последователями получено множество фактов о взаимосвязи условий

жизнедеятельности и отношения к целеполаганию, к перспективе собственного будущего [3].

М.Р. Гинзбург отношение к своим периодам жизни, позитивность-негативность оценивания, насыщенность-обеднённость периодов жизни событиями и самооктуализацией относит к факторам личностного самоопределения, которое может быть гармоничным или требующим педагогической или даже психотерапевтической коррекции [1].

В образовательных учреждениях часто встречается негласная практика дифференцированного обучения, в зависимости от проявленных успехов ребенка при поступлении в школу или в первые годы обучения. Какое влияние на самосознание младших школьников, их отношение к себе и миру оказывает ситуация разделения учащихся начальной школы на «сильные» (престижные) и «слабые» классы, когда самоотношение ребенка еще только проходит период становления?

Планируя эмпирическое исследование, мы предположили, что дети, обучающиеся в престижном «успешном» классе, отличаются завышенной самооценкой, установкой на лидерство, к миру относятся как к ценному, актуальному и значимому, жизненную перспективу воспринимают длительной.

Младшие школьники из класса, составленного по «остаточному принципу» относятся к себе менее позитивно, их представления о себе и мире упрощены, мир воспринимается как менее актуальный и ценный, жизненная перспектива более короткой.

Для диагностики использованы следующие методы: «Неоконченные предложения» Ж. Ньюттена в модификации А.Б. Орлова, Шкала временных установок Ж. Нюттена, Методика исследования самооценки «Дерево» или «Найди себя», модификация Л.П. Пономаренко, контент-анализ сочинения «Я человек» [2].

Исследование проведено на базе одной из авторитетных гимназий города во второй учебной четверти. В нём приняли 40 учащихся двух третьих классов. Экспериментальной группой определен класс, в котором в начале года собраны 17 лучших учеников из всей параллели. В контрольную группу вошли 27 учащихся другого, «остаточного», класса той же гимназии.

Анализ результатов диагностики показал, что содержательные аспекты самосознания отличаются в экспериментальной и контрольной группах.

Наиболее распространенными характеристиками отношения к себе младших школьников из перспективного класса являются установки на лидерство, на отдых и развлечения (по 70-71,4%% опрошенных) (методика «Дерево»). Для учащихся из контрольного класса в большей степени характерны установки на преодоление препятствий для достижения цели (74,1% и 54,1% опрошенных контрольной и экспериментальной групп соответственно).

Классы отличаются по количеству детей, которые идентифицируют свое состояние как «комфортное», «нормальная адаптация». В классе, собранном по «остаточному принципу», таких учащихся половина (48,1%), в экспериментальном — только каждый пятый (21,4%).

Одним из заданий для третьеклассников было определение той фигурки на рисунке дерева, которая им не нравится. Это позволило выявить различия между группами по отвергаемым аспектам самоотношения. В классе с низким социальным статусом отмечается доминирующее неприятие негативного эмоционального состояния — в основном «кризисное состояние» (33,3%), «утомляемость, общая слабость, небольшой запас сил, застенчивость» (33%). А также 22,2% учащихся считает негативной «завышенную самооценку с установками на лидерство».

В психологии (например, в психоанализе, в анализе потребностей человека с помощью методики «Сонди») отвержение, непринятие эмоции интерпретируется как вытеснение некоторых существующих тенденций. Таким образом, в контрольном классе гипотетически можно прогнозировать развитие негативных тенденций самоотношения, а в экспериментальном — нарастание противоречия между установками на лидерство, и стремлением к развлечением и желанием добиваться успехов без преодоления препятствий.

Нами проанализировано соответствие проективной самооценки школьников (фигурка «Я») и идеальной оценки (фигурки, которые нравятся). В престижном классе существенно чаще реальный образ Я совпадает с идеальным (у 71% опрошенных в экспериментальном и у 41% в контрольном классе). В этом возрасте высокая самооценка является типичной. Поэтому можно говорить о тревожной тенденции в контрольном классе, где больше половины учащихся демонстрируют непринятие себя и своего социального статуса.

Отношение к себе отчетливо проявляется в сочинениях на тему «Я человек». В престижном классе больше половины учащихся (61%) идентифицируют себя как представителя человеческого рода (идентификация «Я человек»), что отражает позитивную динамику их личностного развития. В классе с более низким статусом практически треть опрошенных не соотносят себя с родовыми человеческими свойствами и при размышлении на тему «Я человек» — пишут о своих индивидуальных характеристиках. В экспериментальном классе таких учащихся всего 8%.

Отношение к себе проявляется и в объеме тех характеристик и категорий, которые используют учащиеся для описания себя. Л.С.Выготский в результате анализа множества детских сочинений сделал вывод, что чем больше слов и категорий автор сочинения использует для ответа на тему, тем больше он в ней ориентируется, тем больше она ему знакома.

В экспериментальном классе сочинения «Я человек» насчитывают в среднем 29 слов (от 8 слов в самом коротком сочинении до 69 слов — в

самом длинном), в контрольном классе среднее количество слов, использованных для описания себя — 20 (от 5 до 43 слов).

Отношение к учебной деятельности, процессу обучения, школе, учителям, одноклассником нашло отражение в результатах двух диагностических процедур: «Незавершенные предложения» Ж.Нюттена, и сочинение «Я — человек».

В сочинении «Я человек» тема обучения и познавательных мотивов не задана, поэтому наличие учебных категорий в тексте достаточно точно указывает на актуальность и значимость темы для автора. В экспериментальном классе 92 % всех обследованных обратились к учебно-познавательной теме в своем сочинении. В контрольном классе таких учащихся 56 % (различия значимы при уровне значимости 0,001). В экспериментальном и контрольном классе среднее количество употребленных категорий, отражающих познавательный интерес 3,8 категорий в контрольном — 1,5 категории соответственно. В престижном классе доля учебно-познавательной категории среди всех использованных школьниками категориальных единиц составляет 17%. В то же время в контрольном классе эта доля составляет всего 6 процентов (различия значимы при уровне значимости p=0,001).

Для выявления некоторых отношений к миру были рассчитаны доли использования категории «Социальный мир» в сочинениях третьеклассников. К этой группе категорий мы отнесли следующие: люди, друзья, родители, мир (человечество), социальные роли.

В экспериментальном классе 46,2% обследованных обращаются в сочинениях к категориям социального мира, что говорит об актуальности тех или иных сторон мира для автора. Доля этой категории по отношению ко всему объему текстов составляет 13,2%. В контрольном классе «мир» представлен менее выразительно. В нем 29,6 % ребят использовали категории внешнего мира (различия не значимы), доля категорий ко всему объему сочинений — 6,5% (различия е значимы при уровне значимости p=0,001). Социальный интерес, согласно А. Адлеру, является обязательным условием психологического здоровья. Снижение социального интереса может быть вызвано психологическим напряжением, стрессом.

Шкала временных установок Ж. Нюттена позволила выявить, что в классе со статусом престижного оценки по критерию внутренний/внешний контроль близки к границе значений «внешний контроль» (4,3б.). То есть прошлое представляется им как период жизни, протекание и результаты которого зависели скорее не от них самих, а от других людей. Средняя оценка по этому показателю в контрольном классе, наоборот, ниже нормативной (3,1 б.). То есть ребята из «неперспективного» класса считают, что прошлое зависело от их усилий, фактически это свидетельство признания своей ответственности и, возможно, вины за приклеившийся к ним ярлык низкостатусных.

В контрольном классе ценность и приятность будущего несколько менее выражены, чем в экспериментальном, хотя по отношению к настоящему, тенденции были противоположными. Этот результат также требует анализа и интерпретаций.

Гипотеза исследования частично подтвердилась. Младшие школьники, обучающиеся в престижном классе для перспективных, отличаются завышенной самооценкой, установкой на лидерство, к миру относятся как к актуальному, ценному и значимому. Третьеклассники из параллельного класса относятся к себе менее позитивно, их представления о себе и мире упрощенные, мир воспринимают как менее актуальный и ценный Ожидаемая разница в длительности жизненной перспективы между учащимися разных классов не выявлена.

Таким образом, успехи в учебной деятельности младших школьников, отношение, которое демонстрирует учитель к воспитаннику и его сверстникам, сказываются на самосознании ребенка, на его самооценке, социальном статусе, отношениях к миру, к другим людям, к собственной жизненной трансспективе.

Бихевиористский подход к разделению классов на успешные (престижные) и неуспешные (аутсайдеры) можно рассматривать в качестве позитивного подкрепления для тех детей (а также родителей, учителей), которые попали в класс «перспективных», если не учитывать наличия окружения из менее успешных сверстников.

Является ли организация классов для «малоперспективных» тем отрицательным подкреплением, которое заставляет избегать поведения, приведшее в этот класс? На этот вопрос нельзя ответить положительно. Учащиеся получают не однократное отрицательное подкрепление переводом в класс для менее успешных, а «пожизненное», его невозможно избежать, освободиться от него. В школе обычно не предусмотрены механизмы «перемещения из класса в класс в зависимости от успешности прохождения программы, испытаний» (в рамках параллели), в результате младшие школьники вынуждены адаптироваться к положению аутсайдеров на ближайшие 8—10 лет.

Полученные в нашей работе данные полезны школьным психологам при выборе эффективного направления в работе с детьми, имеющими низкий социальный статус. Целями программы должны стать нормализация социального статуса и самооценки школьников, противостояние практике дифференцирования учеников по успешности учебной деятельности. Главная задача педагога-психолога — предотвратить закрепление ситуативного неблагоприятного состояния ребёнка в качество личности, что будет важным шагом на пути формирования психологически здоровой, активной личности учащегося.

Литература

1. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. — 1994. № 3.

2. *Гудзовская А.А.* Контент-анализ как метод диагностики личностной зрелости / Акмеология: развитие личности и профессионала. Сб. трудов — Самара: Новая техника. — 2005.

3. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004.

4. *Перевозникова Е.В.* Психологические особенности самосознания подростков из семей православной и атеистической ориентации, 2004.

5. *Позднякова О.Л.* Особенности самооценки детей младшего школьного возраста. — 2003.

Психологически безопасная среда как условие формирования социальных компетенций подростков

Гусева Е.О.,
педагог-психолог ЦЭПП МГППУ, аспирант ГБОУ ВПО МГППУ,
Москва, Россия
Голованова А.А.,
тьютор ГБОУ СПО колледжа № 26,
Москва, Россия

Мы живем в современном обществе, в мире высоких технологий, темпы развития которых за последние пятьдесят лет стремительно ускоряются. Определяющим фактором жизни в таком обществе становится скорость — скорость внедрения новых технологий, скорость овладения новыми знаниями, скорость приспособления к новым условиям. Этот мир предъявляет такие же высокие требования и к подрастающему поколению: современные подростки должны успевать за развитием инноваций, следовательно, должны усвоить большой объем знаний, обладать более широким спектром компетенций, постоянно овладевать все новыми навыками.

XXI век — век информационных технологий, век Интернета. Глобальная паутина связала миллиарды людей нашей планеты, в ее сетях и проходит жизнь «продвинутой» молодежи: учеба, работа, увлечения, дружба и любовь. Даже для выражения эмоций был придуман специальный электронный язык — смайлики. Интернет — это бесконечный поток информации, информации самой разной и обо всем на свете. А человек настолько увяз в этом потоке, что выходит на улицу только, чтобы физически переместиться из одного пункта в другой, но даже это перемещение он совершает, не покидая просторов Интернета благодаря различным переносным порталам.

Развиваются с огромной скоростью и различные социальные сети. Большая популярность социальных ресурсов для общения превращает-

ся в потребность подростков в подобном общении. Они все больше времени проводят за мониторами компьютеров, «сидят» в интернете посредством телефонов и планшетов. Это неизбежно приводит к минимализации межличностного общения. Это не может не отразиться на личностном развитии подростков, в силу дефицитарности эмоционального общения, которое является важным элементом взросления ребенка, становится ведущей деятельностью в подростковом возрасте. Недостаточность непосредственного межличностного общения в детском и подростковом возрасте препятствует, по мнению М.И. Лисиной [3, с. 34], успешному усвоению общественно-исторического опыта человечества, удовлетворению одной из базовых потребностей человека в принадлежности и любви, а также самопознанию и формированию образа самого себя и других людей.

Информационные технологии сегодня используются практически везде: в образовании, науке, культуре, промышленности, экономике, государственном управлении и т.д. Человек не обходится без них и в повседневной жизни: покупки, оплата счетов, общение, поиск необходимой информации и многое другое. Школа — как институт базового образования — также использует информационные технологии как для эффективного менеджмента в системе образования, так и в организации качественного учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому в последнее время российские школы активно оснащаются современной компьютерной техникой (не просто один школьный компьютерный класс, а персональный компьютер, планшет или макбук для каждого ученика; проектор или интерактивная доска для каждого класса). Сегодня даже первоклассник часть урока полноценно работает с использованием персонального компьютера, и это без учёта того времени, которое он проводит за компьютером дома. Именно компьютер стал сейчас основной «игрушкой» как для взрослых, так и для детей. На вопрос «Во что ты больше всего любишь играть?», даже дошкольник отвечает: «В компьютер!»

Безусловно, умения работать на компьютере, осваивать и использовать информационные технологи, ориентироваться в электронных СМИ являются важными для современного человека. Новое российское образование, строящееся на компетентностной парадигме и нацеленное на «воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями»[1], не может пренебрегать этими вызовами, предъявляя, таким образом, высокие требования к уровню обученности ученика. Это приводит к тому, что внимание учащихся и их родителей, а так же образовательных организаций направленно на успешность прохождения ребенком образова-

[1] Из пояснительной записки к Федеральному Государственному Образовательному Стандарту основного общего образования.

тельной программы. Зачастую в образовательной практике наблюдается недооценка значимости развития социальных компетенций учащегося, его психологического здоровья и благополучия.

Отметим, что под компетенциями И.А. Зимняя [2, с. 23] подразумевает некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Она считает, что все компетентности в широком смысле социальны, поскольку они вырабатываются (формируются и проявляются) в социуме, а социальные компетентности в узком смысле слова характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми. И.А. Зимняя выделяет следующие ключевые социальные компетентности [2, с. 29]:

— *компетентность здоровьесбережения* как основу бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;

— *компетентность гражданственности* как основу социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;

— *информационно-технологическая компетентность* как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;

— *компетентность социального взаимодействия* как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;

— *компетентность общения* как способность адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках.

Из перечисленных выше компетенций, в образовательном процессе основное внимание уделяется развитию информационно-технологической компетентности, в то время как все остальные уходят на второй план. Подростки огромное количество времени проводят за компьютерами, не задумываясь о том, насколько это может быть вредно для их здоровья. И не только для физического: ведь никто не знает, какие сайты посещает ребенок, «навигируя» по Интернету, какую «добывает» информацию. В начале 2012 года по России прокатилась волна детских самоубийств. Трудно поверить, что 10—15-летние дети самостоятельно приходят к такому решению. Интернет и его бесконтрольное пользование выступают одной из косвенных причин суицида: всего несколько слов, введенных в поисковую систему, открывают целый список всевозможных способов покончить с жизнью.

Рассматривая проблемы психологической безопасности в образовательной среде школы, не следует забывать и про все возрастающие требования к ученику школы. Одним из значимых моментов в его жизни является сдача выпускных экзаменов. Сегодняшняя система образования нацелена на успешное прохождение ЕГЭ, от результативности сдачи которого зависит: поступление и обучение в ВУЗе, авторитет в глазах сверстников, одобрение и оценка родителей. Данный экзамен позиционируется как краеугольный камень в жизни ученика, и уже с первого класса идет планомерная подготовка к этому испытанию. Естественно, что в такой обстановке у учеников возрастает уровень тревожности, школьники пребывают в постоянном беспокойстве, и это не может не отразиться на их психологическом состоянии и самочувствии.

Подобные стрессовые ситуации переносились бы подростками гораздо спокойнее, если бы им оказывалась психологическая поддержка и помощь со стороны психологов, педагогов, а также родителей. Однако и те, и другие, понимая важность сдачи подростком ЕГЭ для его дальнейшей судьбы, все свое внимание уделяют результативности процесса обучения. Таким образом, подросток оказывается заложником образовательной ситуации, требований школы и ожиданий своих родителей; и вместо необходимой ему поддержки и помощи испытывает еще большие стрессовые воздействия. Недостаток (а порой и отсутствие) значимых межличностных отношений со сверстниками еще больше усугубляют проблему сохранения психологического благополучия современного школьника.

В наше время подростки, как никогда ранее, нуждаются в комфортной и психологически безопасной среде, в которой они могли бы чувствовать себя защищенными от негативных влияний современного социума, от избыточных потоков информации, от которых защититься самостоятельно они пока неспособны. Школа, несомненно, должна обеспечить такую среду, под которой И.А. Баева [1, с. 74] понимает «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников».

Является ли современная образовательная среда школы психологически безопасной? Этот вопрос до сих пор остается в образовательной практике открытым. Ответить на него однозначно нельзя. С одной стороны образовательная среда соответствуя требованиям сегодняшних реалий, формирует социальные компетенции, готовит молодежь к жизни в мире информационных технологий. С другой стороны, социальным компетенциям в полном их объеме развиваться в данных условиях достаточно сложно. Во-первых, никто не обучает подростков стратегиям «выживания» в огромном информационном пространстве, напол-

ненном не только полезной информацией, но и вредной, и опасной. Во-вторых, в век технологического прогресса становится проблематичным прививать школьникам необходимые навыки личностно значимого непосредственного социального взаимодействия со сверстниками. И в образовательной практике необходимо находить оптимальные стратегии, модели и технологии развития социальных компетенций учащихся в психологически комфортной и безопасной образовательной среде.

Литература

1. *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А. Баевой. — М., 2009.

2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М., 2004.

3. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009.

Эмоциональное выгорание родителей как фактор формирования агрессивного поведения школьников

Ефимова И.Н.,
Доцент, MSc, Государственная классическая академия им. Маймонида
Москва, Россия

Многие авторы (Варга А.Я., Спиваковская А.С., Эйдемиллер и др.) указывают на связь особенностей детско-родительских отношений и формирования у ребенка агрессивности. Так указывается, что причинами детской агрессии могут служить: неприятие детей родителями, безразличие или враждебность со стороны родителей, разрушение эмоциональных связей в семье, неуважение к личности ребенка, чрезмерный контроль или полное отсутствие его, избыток или недостаток внимания со стороны родителей, отказ в праве на личную свободу.

В этой связи особое значение приобретает проблема родительского выгорания. О существовании данного феномена неоднократно упоминали отечественные и зарубежные исследователи (Л.А. Базалева, Д.С. Данилов, Е.В. Лессовая, Ю.В. Попов, М.И. Рожков, J. Coleman, S.R. Latson, M. Linska и др.) В наших исследованиях было показано, что более 10% родителей московских школьников имеют признаки, сходные с эмоциональным выгоранием в профессиональной сфере.

Для родителей был выявлен специфический комплекс симптомов в когнитивной, эмоциональной, ценностно-смысловой и поведенческой

сферах, который может быть структурирован на основании трехфакторной модели выгорания Maslach и Jackson (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция родительских достижений). Для его обозначения нами был предложен термин «родительское выгорание» (РВ). «Синдром родительского выгорания — это многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию» [3]. Так же как и профессиональное, родительское выгорание представляет собой ответную реакцию на продолжительные и хронические стрессы.

Для матери или отца при сильной степени выгорания характерны следующие особенности [3]:

1. Малая резистентность к стрессовым нагрузкам, сниженная витальность, склонность к депрессии, заботу о детях они воспринимают как эмоционально тяжелую.

2. Эмоции по отношению к ребенку выхолощены и двойственны, преобладают радость и гнев/раздражение. Высокая степень враждебности не проявляется в открытом поведении, а приводит к подозрительности, обидчивости, и сильному чувству вины. В отношении ребенка такие родители практически не ощущают принятие, нежность, любовь, эмоциональный подъем. Так же им не свойственна и тревога за детей.

3. Родители, подверженные эмоциональному выгоранию, не выделяют объективные причины трудностей в заботе о детях (отсутствие времени, состояние здоровья, социальные условия и т.п.), они склонны обвинять в неудачах себя и в еще большей степени находить причины трудностей в самом ребенке (непослушен, ленив, невнимателен и т.д.), им свойственны отвержение и инфантилизация (инвалидизация) ребенка.

Приведенные выше характеристики позволяют говорить о следующих серьезных опасностях родительского выгорания:

1) Дети лишены любви, эмоциональной близости и принятия, в результате чего может возникнуть внутренняя изоляция, не разовьется способность понимать мир другого человека.

2) Негативно окрашенное оценочное отношение родителей к детям, приписывание им ложной вины за невыполнение родительской роли приводит, с одной стороны, к нарушениям самооценки ребенка, к усилению у него сопротивляющегося поведения, приписыванию другим агрессивных намерений и прямой агрессивности и, с другой стороны, как следствие, к еще большему усилению выгорания родителей.

3) Не способность учитывать внешние по отношению к семье факторы приводит к тому, что семья перестает восприниматься как часть социума, и родители оказываются не в состоянии искать помощь в решении своих проблем, обращаясь к представителям образовательных, ме-

дицинских, социальных учреждений и служб. Одновременно нарастает тенденция снять с себя бремя родительских обязанностей за счет перекладывания их на плечи специалистов (педагогов, врачей, психологов).

Отягощающими факторами так же выступает то, что пик родительского выгорания приходится на первые два года жизни ребенка и на возраст 11—12 лет (переход в среднюю школу). Депрессивность матери и родительское отвержение на раннем этапе являются одним из тяжелейших патологизирующих факторов в развитии ребенка, которые приводят, в том числе, и к формированию устойчивой агрессивности еще в дошкольном возрасте. Неблагоприятная ситуация в детско-родительских отношениях в годы, предшествующие пубертату, подготавливает опасную почву для личностных акцентуаций и протестных, в том числе агрессивных, форм поведения подростка.

Мишенью родительского выгорания становятся не только члены семьи, но и другие участники воспитательного и образовательного процессов. Попытки построения специалистом сотрудничества с выгоревшим родителем обычными методами приводит к парадоксальному эффекту: чем большие усилия прикладывает педагог/воспитатель или психолог, тем активнее родитель устраняется от участия и перекладывает ответственность за результат на других. Подобная необъяснимая ситуация фрустрирует специалиста и часто порождает агрессивные чувства и поведение в адрес родителя, а при длительном характере может приводить к эмоциональному выгоранию педагогических кадров.

Таким образом, задача по предотвращению развития родительского выгорания, включая его профилактику и диагностику на ранних стадиях, представляется крайне важной для создания безопасной образовательной среды.

Для диагностики родительского выгорания нами был предложен опросник «Родительское выгорание» (РВ) [4], представляющий собой модификацию диагностической опросника Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой «Профессиональное выгорание». Методика была апробирована на более чем 400 родителях московских школьников. Полученные показатели надёжности и валидности, говорят о высоком психометрическом уровне, что позволяет широко применять данный психодиагностический инструмент на практике (в ближайшее время методика станет доступна в электронной версии журнала «Вестник МГОУ» (серия «Психология) №4 за 2013 год). Опросник РВ позволяет выявить степень (высокую, среднюю, низкую) выраженности трех факторов родительского выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция родительских достижений).

Профилактические и коррекционные мероприятия в связи с родительским выгоранием могут строиться на основании программ, используемых при работе с профессиональным выгоранием или методических рекомендаций по сопровождению приемных родителей (например, см.

[5], [6]). Однако при этом следует учитывать, что выполнение родительских функций имеет мотивацию, отличную от профессиональной. Забота о детях, деятельность по их воспитанию предполагают гораздо большую эмоциональную включенность и особым образом связаны с самооценкой родителя. В нашей практике мы неоднократно сталкивались с тем, что специалисты сферы образования с готовностью проходят тестирование как профессионалы и отказываются от участия в исследованиях в качестве родителей или гораздо болезненнее воспринимают полученные результаты.

Установление контакта с выгоревшим родителем становиться возможным, если психолог эмпатийно присоединяется к его переживанию отягощенности родительскими обязанностями. Будет ошибкой на первом этапе сотрудничества в качестве цели обозначать повышение родительской компетентности или эффективности. Необходима эмоциональная разгрузка, центрация на личности родителя и консультации позволяющие ему перераспределить ответственность за ребенка.

В построении профилактических мероприятий следует учитывать, что наиболее подвержены родительскому выгоранию взрослые в возрасте от 25 до 30 лет (чаще всего это родители детей младшей возрастной группы) и в возрасте 37—42 лет.

Для каждой из этих групп существуют свои специфические факторы риска, которые и должны стать мишенями работы психолога. Для молодых родителей детей от 0 до 2 лет главными проблемами являются неуверенность в родительской компетентности при отсутствии опыта и отказ от собственных интересов и самоактуализации в пользу нужд ребенка. Для родителей старше 35 лет одним из главных факторов риска выступает прохождение нормативного возрастного кризиса, поэтому тема самооценки также должна быть затронута в работе, но в большей степени речь будет идти не об успешности как родителя, а месте родительства среди других сфер жизни, успешность в которых и возможность выхода на новый уровень развития определяют благополучное прохождение этого жизненного этапа. В сфере родительства так же должны быть обнаружены новые задачи и подходы, оно начинает восприниматься зрелой личностью по-новому. С точки зрения выполняемых задач главной проблемой выступает новый уровень социализации ребенка, когда после перехода в среднюю школу он должен адаптироваться к новым требованиям. Его успешность часто рассматривается родителями, как мерило их родительской состоятельности и определяет самооценку. На этом этапе большая профилактическая работа может быть проведена с помощью информирования родителей на родительских собраниях о психологическом содержании кризиса ребенка и рекомендаций по его сопровождению в адаптации к новым условиям.

Для профилактики профессионального выгорания специалистов, взаимодействующих с выгоревшими родителями, необходимо включе-

ние данной тематики в программы повышения профессионального мастерства, проведение тренингов по ведению беседы с проблемными родителями и супервизии трудных случаев. Представляется полезным включение темы родительского выгорания в программы высшего профессионального образования по подготовке педагогических кадров и психологов. Особенно важно это для будущих специалистов, ориентированных на работу с детьми с серьезными проблемами здоровья и психологического развития, так как их родители составляют группу риска эмоционального выгорания.

Литература

1. *Варга А.Я.* Типы родительских отношений. — Самара: СамГПУ, 1997. — 88 с.

2. *Водопьянова Н.Е, Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009.

3. *Ефимова И.Н.* Личностные характеристики и особенности эмоциональных и поведенческих проявлений родителей в связи со степенью их эмоционального выгорания // Российский научный журнал. — 2013. № 4 (35).

4. *Ефимова И.Н.* Основы психологического консультирования: Учеб.-метод. пособие / Авт.-сост. И.Н. Ефимова. — М.: ГКА им. Маймонида, 2012.

5. *Ефимова И.Н.* Почему ноги не несут: эмоциональное выгорание и проблемы воли // Экзистенциальный анализ № 4. — М.: ИЭАПП, 2012.

6. *Ефимова И.Н.* Экзистенциально-аналитический подход к профилактике эмоционального выгорания педагогов и родителей. Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции, г. Москва, 22—24 ноября 2012 г. / отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо; Нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики»; Росс. гуманит. науч. фонд. — М.: Логос, 2012.

7. *Романова Е.С.* Психодиагностика: учебное пособие. — СПб: Питер, 2008.

8. *Романова Е.С., Гребенников Л.Р.* Механизмы психологической защиты: гензис, функционирование, диагностика. — Мытищи: Изд. «Талант», 1996.

9. *Романова Е.С., Рыжов Б.Н.* «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. — 2010. № 1.

10. *Рыжов Б.Н.* Основы системной психологии// Системная психология и социология — 2010. № 1.

11. *Рыжов Б.Н.* Системная периодизация развития// Системная психология и социология. — 2012. № 5.

12. *Смирнова Е.О.* Агрессивные дети// Дошкольное воспитание. — 2003. № 4.

Психологическая безопасность студентов вуза как субъектов организации

Карамушка Л.Н.,
член-корреспондент НАПН Украины,
д. пс. н., профессор, зав. лабораторией
организационной психологии
Института психологии НАПН Украины
Киев, Украина
Дектярева Т.В.,
к. пс. н., доцент кафедры Университета экономики
и права «КРОК»,
науч. корр. лаборатории организационной
психологии Института психологии НАПН Украины
г. Киев, Украина

Актуальность исследования

Высшее учебное заведения является сложной организацией, функционирующей по четко определенным законам и правилам, решающей очень важную задачу — обучение и воспитание квалифицированных конкурентоспособных специалистов, востребованных не только в своей стране, но и в международном сообществе.

Основной вектор современного высшего образования актуализировался в девяностые годы XX века в связи с гуманитарной парадигмой, новыми тенденциями гуманизации образования, внедрения личностно ориентированного подхода, который предусматривает создание условий для полноценного проявления и развития личностных качеств человека.

На процесс формирования личностных качеств человека влияют различные по силе, направлению и влиянию следующие факторы: социально-экономическое положение государства, государственный строй, язык общения; религия; национальные ценности и идеалы, история; культура и др. Студент вуза на протяжении всего учебного процесса находится в образовательной среде, которая оказывает интенсивное влияние на формирование его личности.

Исследование среды организации, в том числе и образовательной, как составляющей пространственно-предметного окружения, рассматривается как зарубежными (Дж. Гибсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В.А. Ясвин и др.), так и украинскими исследователями (Л.Н. Карамушка, Г.О. Балл, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалб и др.).

Вместе с тем, практически не исследованной в Украине остается проблема психологической безопасности образовательной среды высших учебных заведений, в частности, понимание субъектами учебно-

воспитательного процесса сущности данного явления и факторов, которые влияют на данный феномен.

Исходя из актуальности и недостаточной разработки проблемы, нами определены следующие **задачи исследования**:

1. Определить понимание студентами сущности психологической безопасности образовательной среды высших учебных заведений.

2. Изучить взаимосвязь между значимостью для студентов различных аспектов психологической безопасности образовательной среды высших учебных заведений и факторами мезоуровня (тип учебного заведения), и факторами микроуровня (организационно-профессиональными, социально-демографическими и материально-экономическими характеристиками студентов).

Методика и организация исследования. Для проведения исследования использовалась авторская анкета «Психологическая безопасность образовательной среды высших учебных заведений». Следует отметить, что анкета включала около 20 вопросов, которые касались различных аспектов проблемы. Вопросы были открытыми, что давало возможность получить «реальные» не «формализованные» ответы студентов. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерного пакета статистических программ SPSS (версия 13.0).

Исследования проводилось среди студентов государственных и частных высших учебных заведений г. Киева в 2013 г.

В исследовании приняло участие 200 студентов в возрасте от 17 до 25 лет (55,4% — студенты до 20 лет, 44,6% — студенты от 21 до 25 лет). Из них 30,4% юношей и 69,6% девушек. 54,5% студентов обучались в частных вузах, 45,5% — в государственных.

Исследование является первым этапом научного проекта, посвященного исследованию психологических факторов и условий психологической безопасности образовательной среды высших учебных заведений, в котором примут участие студенты и преподаватели высших учебных заведений с разных регионов Украины (2012—2016 гг.).

Теоретические основы исследования

В основу исследования положены следующие теоретические положения.

Вслед за Ясвин В., под *образовательной средой* авторами понимается «система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1, с. 17]. Мы также разделяем точку зрения Каташова А.И., который трактует термин «*образовательная среда вуза*» как совокупность духовно-материальных условий его функционирования, обеспечивающей саморазвитие свободной и активной личности студента, реализацию творческого потенциала его личности. Образовательная среда выступает функциональным и пространственным

объединением субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи, и может рассматриваться как модель социокультурного пространства, в котором происходит становление личности [2, с. 8].

Высшее учебные заведения понимаются нами как социальные институты, которые осуществляет задачи по формированию личности, способной к самоактуализации, а для этого необходимы стабильные условия, использование технологий с наименьшим риском угроз процесса формирования и развития личности, обеспечения его устойчивости к негативным воздействиям социальной среды. Основной угрозой является психологическая травма, источником которой является психологическое насилие при взаимодействии участников образовательной среды.

Безопасность рассматривается нами, как явление, обеспечивающее нормальное развитие личности. Потребность в безопасности является базовой в иерархии потребностей человека (А. Маслоу), без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации [3].

Социальная безопасность, в структуру которой входит и *психологическая безопасность личности*, означает эффективное выполнение социальными институтами своих функций, направленных на удовлетворение потребностей, интересов, целей населения страны [2].

Концепция *психологической безопасности образовательной среды* позволяет проектировать систему взглядов на обеспечение безопасности участников от угроз позитивному развитию и психическому здоровью в процессе педагогического взаимодействия.

Анализ исследований рада авторов (Грачев Г.В., 1998; Кабаченко Т. С., 2000; Баева И.А., 2002), показал, что эффективность образовательного процесса будет зависеть от показателя психологической безопасности образовательной среды [4; 5; 6].

Основой *конструирования психологической безопасности* выступает *внутриличностное общение*, свободное от психологического насилия во взаимодействии. Результирующим ее итогом является психологически здоровая личность. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды и, как следствие, охрана и *поддержание психического здоровья* ее участников является приоритетным направлением деятельности психологической службы в системе образования.

Результаты эмпирического исследования

1. Прежде всего, следует отметить, что *преобладающее большинство опрошенных (89,5%) дали ответы на вопрос*, который касался того, как они понимают сущность психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения. Не ответили на поставленный вопрос только 10,5%. Это опосредованно свидетельствует, на наш взгляд, о достаточно высокой значимости данной проблемы для студентов.

2. Что касается *непосредственно понимания студентами сущности исследуемого явления*, то исследование показало, что наибольше количество опрошенных (36,8%) отметили, что они понимают под психологической безопасностью высшего учебного заведения «отсутствие давления со стороны других людей и влияние негативных факторов (стрессов, психического напряжения и т.п.)».

Далее следуют ответы опрошенных, которые касаются таких аспектов содержания данного явления: «эффективная организация учебно-воспитательного процесса у высшем учебном заведении для получения образования и диплома» (26,3%); «создание благоприятных условий общения и партнерские отношения между студентами и преподавателями, студентами и студентами» (24,6%); «чувство комфорта» (22,8%).

И значительнее меньше студентов указали на такие аспекты данного явления: «чувство уверенности у студентов» (3,5%) и «создание благоприятной предметно-образовательной среды (хорошие аудитории, оборудование и т.п.)» (3,5%).

3. Исследование установило влияние *типа высшего учебного заведения* на значимость для студентов разных аспектов психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения. Так, установлено, для *студентов частных вузов* более значимыми, чем для студентов государственных вузов, являются такие аспекты психологической безопасности, как «отсутствие давления со стороны других людей и влияние негативных факторов (стрессов, психического напряжения и т.п.)» ($p<0,05$); «создание благоприятных условий общения и партнерские отношения между студентами и преподавателями, студентами и студентами» (статистически значимая тенденция $p<0,1$); «эффективная организация учебно-воспитательного процесса у высшем учебном заведении для получения образования и диплома» (статистически значимая тенденция $p<0,1$).

К тому же установлено, что среди студентов частных высших учебных заведений значительнее меньше тех студентов, которые не ответили на поставленный вопрос ($p<0,05$).

4. Выявлено влияние *ряда социально-демографических факторов* на значимость для студентов разных аспектов психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения:

а) *пола студентов*: «чувство комфорта» более значимо для девушек, чем для юношей ($p<0,01$), в то время как «чувство уверенности» более значимо (для юношей, чем для девушек (статистически значимая тенденция $p<0,1$);

б) *возраста студентов*: «отсутствие давления со стороны других людей и влияние негативных факторов (стрессов, психического напряжения и т.п.)» более значимо для студентов в возрасте до 20 лет, чем для студентов в возрасте от 21 до 25 лет (статистически значимая тенденция $p<0,1$), в то время, как «чувство комфорта» более значимо для студентов в возрасте от 21 до 25 лет, чем для студентов в возрасте до 20 лет;

в) *места рождения студентов*: для студентов, которые родились в столичном городе, более значимым, чем для студентов, которые родились в других населенных пунктах, является «создание благоприятных условий общения и партнерские отношения между студентами и преподавателями, студентами и студентами» (статистически значимая тенденция $p<0,1$), в то время, как для студентов из других населенных пунктов более значимым является «создание благоприятной предметно-образовательной среды (хорошие аудитории, оборудование и т.п.)» (статистически значимая тенденция $p<0,1$).

5. Констатировано влияние *материально-экономических факторов* на значимость для них разных аспектов психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения:

а) *уровня материального обеспечения семьи студентов*: «эффективная организация учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении для получения образования и диплома» более значимая для студентов, которые имеют средний и низкий уровень материального обеспечения, чем для студентов, которые имеют высокий уровень материального обеспечения ($p<0,05$);

б) *материально-бытовых условий проживания студентов*: «чувство комфорта» более значимо для студентов, которые проживают с родителями или снимают квартиру, чем для студентов, которые проживают в общежитии ($p<0,05$).

6. Исследование не выявило влияние организационно-профессиональных факторов (уровень обучаемости студентов, наличие в них трудового стажа, сочетание учебы с работой, участия в общественной деятельности) на значимость для них различных аспектов разных аспектов психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения.

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать такие выводы:

1.Психологическая безопасность образовательной среды высших учебных заведений понимается студентами, прежде всего, как *социальная безопасность, безопасность взаимодействия* между участниками учебно-воспитательного процесса, которая способствует эффективному достижению студентами целей обучения в вузе.

2. На значимость для студентов разных аспектов психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения влияют такие *факторы*: 1) факторы мезоуровня (тип учебного заведения); 2) факторы микроуровня: а) социально-демографические (пол, возраст, место рождения студентов); 3) материально-экономические факторы (уровень материального обеспечения семьи студентов; материально-бытовые условия проживания студентов).

3. Полученные данные целесообразно учитывать при создании психологическая безопасность образовательной среды в высших учебных заведений, с ученом реализации *дифференцированного подхода* по отношению к разным типам высших учебных заведений (государственных, частных) и разным группам студентов (выделенных по гендерному, возрастному, материально-экономическому и др. критериях).

Литература

1. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001.

2. *Каташов А.І.* Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасноголіцею: автореф. дис. на здобуттянаукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / А.І. Каташов. — Луганськ, 2001.

3. *Маслоу А.* Мотивация и личность. Санкт-Петербург, 2001.

4. *Баева И.А* Психологическая безопасность в образовании: Монография. Санкт-Петербург, 2002.

5. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998.

6. *Кабаченко Т.С.* Психология управления: Уч. пос. М.: 2000.

Психологическая безопасность детей в круглосуточной группе детского сада[1]

Кондакова И.В.,
к. пс. н., ассистент кафедры психологии развития и образования,
РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
Аминова Е.М.
магистр психологии, воспитатель, ГДОУ № 20 Курортного района,
Санкт-Петербург, Россия

В настоящее время широко обсуждается вопрос восстановления системы круглосуточного пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях. Многие считают это эффективным способом решения проблем, связанных с уходом за ребенком в то время, когда

[1] Круглосуточная группа — группы, в которых дети находятся все дни за исключением выходных и праздничных дней.

родители отсутствуют по медицинским (например, мать-одиночка попадает в больницу, а других родственников нет) или иным причинам (работа по графику, в ночное время и т.д.). Но возникает вопрос: а какое влияние на детей оказывает их пребывание в круглосуточных группах? Чувствуют ли они себя психологически безопасно в данной ситуации?

Психологическая безопасность рассматривается нами и как состояние среды, «свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников», и как состояние личности, характеризующееся способностью «сохранять устойчивость в среде ... с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживании ею своей защищенности / незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [1, стр. 6—7]. Таким образом, можно допустить, что круглосуточная группа не может рассматриваться как психологически безопасная среда, так как не выполняет одну из важнейших функций — удовлетворение потребности в личностно-доверительном общении. Известно, что дошкольный возраст характеризуется повышенной потребностью ребенка в общении, где взрослый выступает не только как собеседник, удовлетворяющий его эмоциональные потребности, но и как источник познания, партнер по обсуждению мироустройства. Дошкольник нуждается в серьезном отношении и к его вопросам, и к нему самому, возрастает необходимость в уважении, в личностном признании [2]. При пребывании в круглосуточной группе данная потребность, в виду более формализованного общения между детьми и воспитателями, не может быть удовлетворена полностью. Также расставание с родителями на длительный срок является серьезным психотравмирующим фактором для детей из круглосуточной группы. Итак, можно предполагать, что дошкольники, посещающие круглосуточную группу, будут чувствовать себя менее психологически безопасно, чем дети не из круглосуточной группы.

Для того чтобы подтвердить выдвинутую гипотезу мы провели исследование на группе, состоящей из 18 дошкольников 4—6 лет. Часть детей (10 человек, 5 мальчиков и 5 девочек) посещают круглосуточную группу, а остальные (8 человек, 4 мальчика и 4 девочки) — нет. Длительность посещения дошкольниками круглосуточной группы составляет от 1 года до 3 лет на момент исследования. Для определения психологической безопасности детей было проведено систематическое включенное структурированное наблюдение. По итогам наблюдения были составлены карты на каждого из дошкольников, которые затем были про-

анализированы как качественно, так и количественно. В карте отмечались особенности эмоциональной сферы, преобладающего поведения, комфортности пребывания в группе, которые совместно и указывали на состояние психологической безопасности / опасности при пребывании в детском саду.

В результате проведенного исследования было выявлено, что все дошкольники положительно относятся к лицу, сопровождающему их в детский сад (как правило, это один из родителей), и спокойно с ним расстаются. Только один мальчик 4 лет из круглосуточной группы прощается с родителями, плача. Объяснением такого поведения является психологическая неготовность ребенка расстаться с родителями на длительный срок. Для более старших детей из данной группы ситуация расставания является привычной, поэтому они более легко и спокойно прощаются с сопровождающим.

Для всех детей, не посещающих круглосуточную группу, характерно активное поведение после расставания с родителями. Они начинают энергично осваивать пространство группы: бегать, играть, собирать конструктор, рисовать или заниматься другой деятельностью. Для большинства детей из круглосуточной группы (60%) характерно более спокойное поведение. Двое детей после расставания с родителями нуждаются в дополнительном времени перед началом освоения территории группы. Они сначала стоят у двери, и только спустя некоторое время переходят в группу. Освоение пространства также идет постепенно: начиная с сидения на стуле, затем игра в настольные игры или в кукольном уголке, а после уже более активные и коллективные игры, например, в машинки, железную дорогу.

Психологическая безопасность проявляется и в отношении к незнакомым взрослым и другим детям из группы. Так все дошкольники, не посещающие круглосуточную группу, характеризуются положительным отношением к незнакомым взрослым: улыбаются при встрече, легко вступают в разговор, рассказывают об игрушках и показывают их. Для дошкольников из круглосуточной группы также присуще вступление в активный разговор, демонстрация и рассказ об игрушках, однако, они меньше улыбаются, а двое детей вообще уходят от знакомства, отворачиваются, не вступают в контакт. Возможно, это также объясняется меньшим сроком нахождения в круглосуточной группе (1 год) по сравнению с другими детьми из данной группы.

Отношение к другим детям в обеих группах примерно одинаково. Большинство дошкольников (семеро из круглосуточной группы и пятеро не из круглосуточной группы) имеют либо амбивалентное, либо отрицательное отношение к остальным ребятам. Негативное отношение проявляется в драках, повышенной агрессивности, конфликтности, обидчивости, отбирании игрушек, амбивалентное — в трудности ус-

тановления контакта, но при вступлении в контакт в хороших дружеских отношениях, доброжелательности, заинтересованности в собеседнике, но при этом и в драках, отбирании игрушек у тех, с кем начали общаться.

В эмоциональном плане все дошкольники, не посещающие круглосуточную группу, характеризуются доминированием положительных эмоций, только у двоих отмечается частая смена настроения и некоторые признаки агрессии. У большинства детей из круглосуточной группы можно отметить частое проявление негативных эмоций, а у одного ребенка они являются преобладающими, и проявляются как в чувствах тревоги и печали, так и в агрессии. Частая смена настроения отмечается только у двоих респондентов. Можно отметить, что дети с преобладающими отрицательными эмоциями в обеих группах, также характеризуются негативным отношением к другим детям и более спокойным освоением пространства группы. При этом стоит отметить общее снижение настроения к концу рабочей недели у дошкольников из круглосуточной группы. В четверг-пятницу преобладающим настроением у данных детей становится тревога, страх. Они боятся, что родители не придут за ними, что им придется еще остаться в детском саду. Особенно это усиливается с каждым новым приходом родителей других детей.

Проведенный корреляционный анализ полученных данных (см. табл. 1 и 2) позволяет заключить, что для дошкольников из круглосуточной группы характерны следующие взаимосвязи: возраст детей (1) взаимосвязан с эмоциями, испытываемыми детьми при расставании с сопровождающим лицом (4, 5): чем более старше становятся дошкольники, тем более спокойно, без отрицательных проявлений они расстаются с родителями, т.е. дети привыкают к посещению детского сада и расставание с сопровождающими становится менее травматичной ситуацией, что проявляется в более активном освоении пространства группы (7) и положительном отношении к незнакомым взрослым (8). Это подтверждает и положительная взаимосвязь количества лет посещения круглосуточной группы (2) с активным освоением пространства группы (7) и преобладающим настроением во время пребывания в детском саду (14), положительная взаимосвязь положительных эмоций при расставании с сопровождающим лицом (4) с поведением при приходе в группу (6), освоением пространства группы (7) и отношением к незнакомым взрослым (8), положительная взаимосвязь освоения пространства группы (7) с отношением к незнакомым взрослым (8) и преобладающим настроением во время пребывания в детском саду (14), а также отрицательная взаимосвязь негативных эмоций при расставании с сопровождающим лицом (5) с поведением при приходе в группу (6), освоением пространства группы (7) и отношением к незнакомым взрослым (8).

Положительная взаимосвязь поведения при приходе в группу (6) с отношением к другим детям (9) и положительными эмоциями во время пребывания (10) в группе говорит о том, что чем более свободно поведение ребенка при приходе в группу, тем дружелюбнее он относится к окружающим его детям и тем чаще у него преобладают положительные эмоции во время нахождения в детском саду.

Отрицательная взаимосвязь положительных эмоции во время пребывания в группе (10) с частой смены эмоций (12) свидетельствуют о том, что частые смены эмоций не характерны для детей с преобладающими положительными эмоциями во время пребывания в группе.

Можно сделать общий вывод, что чем старше становится ребенок, чем дольше он ходит в группу, тем менее болезненно для него происходит расставание с сопровождающими, он более свободно и активно осваивает территорию группы, во время посещения детского сада у него преобладает хорошее настроение без частых смен эмоций, ему легче установить и поддерживать контакт с незнакомыми взрослыми, а отношение к другим детям становится более доброжелательным.

Таблица 1

Взаимосвязи компонентов психического развития дошкольников из круглосуточной группы

Параметры	1	2	4	5	6	7	10
4	0,75**						
5	-0,75**						
6			0,68*	-0,68*			
7	0,70*	0,68*	0,67*	-0,67*			
8	0,70*		0,89***	-0,89***		0,71*	
9					0,65*		
10					0,67*		
12							-0,67*
14		0,67*				0,78**	

* p≤0,05, ** p≤0,01, *** p≤0,001

Примечание: 1 — возраст, 2 — количество лет посещения круглосуточной группы, 4 — положительные эмоции при расставании с сопровождающим лицом, 5 — отрицательные эмоции при расставании с сопровождающим лицом, 6 — поведение при приходе в группу, 7 — освоение пространства группы, 8 — отношение к незнакомым взрослым, 9 — отношение к другим детям, 10 — положительные эмоции во время пребывания в группе, 12 — частая смена эмоций, 14 — преобладающее настроение во время пребывания в группе.

Таблица 2

Взаимосвязи компонентов психического развития дошкольников, не посещающих круглосуточную группу

Параметры	Отрицательные эмоции во время пребывания в группе (11)	Частая смена эмоций (12)
Частая смена эмоций (12)	0,75*	
Преобладающее настроение во время пребывания в группе (14)		-0,75*

* $p \leq 0,05$

Из полученных корреляций для дошкольников, не посещающих круглосуточную группу, видно, что частая смена эмоций также характерна для детей с преобладающими негативными эмоциями во время пребывания в группе, что было ранее выявлено для детей из круглосуточной группы. Это подтверждает и отрицательная взаимосвязь частой смены эмоций (12) с преобладающим настроением во время пребывания в группе (14), т.е. дети с преобладающим хорошим настроением во время посещения детского сада чувствуют себя более защищенными, что проявляется в доминировании положительных эмоций и редкой их смене.

Проведенное наблюдение позволяет сделать вывод, что дошкольники, не посещающие круглосуточную группу, в большинстве чувствуют себя в группе безопасно, им нравится ходить в детский сад, им интересно заниматься в группе и общаться с другими детьми. Во время пребывания в детском саду у них преобладает хорошее настроение, только у двоих отмечается чаще хорошее настроение, чем плохое. У половины дошкольников, посещающих круглосуточную группу, можно отметить хорошее настроение во время пребывания в детском саду, а у другой половины — чаще хорошее, чем плохое. Возможно, именно не полное удовлетворение потребности в безопасности приводит к частой смене настроения, появлению агрессивности по отношению к другим детям и, соответственно, худшей адаптации в группе.

Таким образом, пребывание дошкольников в круглосуточной группе является серьезной травматической ситуацией, приводящей к резкому ухудшению их поведения, негативном отношении к незнакомым взрослым и окружающим их детям. Постепенно, с увеличением длительности пребывания в группе дети приобретают ресурсы совладания с данной ситуацией, что проявляется в улучшении отношений, как к взрослым, так и к детям, к преобладанию хорошего настроения во время пребывания в круглосуточной группе. Поэтому, с нашей точки зрения, нахождение детей в группе круглосуточного пребывания, возможно лишь как временная мера, когда взрослые в силу жизненных обстоятельств не могут забирать ребенка из детского сада. Продолжительное пребывание в круглосуточной группе приводит к более длительной и тяжелой адапта-

ции в начале посещения детского сада, большей тревожности и неудовлетворению основных потребностей дошкольников.

Литература

1. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под ред. И.А. Баевой. — СПб, Речь, 2006.

2. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.

Организация мониторинга безопасности образовательной среды в техникуме

Леонтьев М.С.,
методист по СМК, преподаватель-организатор ОБЖ,
ГАОО СПО СО «Колледж управления и сервиса «Стиль»»
Екатеринбург, Россия

Стремительное развитие сферы обслуживания в современной России заставляет обращать особое внимание на процесс и качество подготовки будущих специалистов туризма, ресторанного и гостиничного сервиса, в том числе и в звене среднего профессионального образования (СПО). Детальное исследование всей структуры образовательного и сопутствующих процессов является безусловно необходимым для выявления наиболее «узких», проблемных мест в общей картине подготовки выпускников.

Екатеринбургский колледж управления и сервиса «Стиль» готовит кадры для предприятий сферы обслуживания, тесно сотрудничая в данном направлении с работодателями — ведущими предприятиями г. Екатеринбурга и Свердловской области. Быстро меняющаяся социально-экономическая и демографическая ситуация в регионе диктует необходимость постоянного мониторинга качества подготовки выпускников, в скором времени предлагающих свои услуги на рынке труда. В связи с этим становится крайне важным разработка и максимально успешное применение маркетинговых механизмов исследования степени удовлетворённости обучающихся (внутренних потребителей) качеством образовательных услуг, предоставляемых учебным заведением, в том числе и безопасности жизнедеятельности в рамках образовательного процесса. Выявив степень удовлетворённости обучающихся (внутренних потребителей), возможно в оптимальной степени скорректировать как образовательный процесс в целом, так и отдельные его компоненты — учебный, учебно-воспитательный, учебно-производственный и прочие

процессы. При этом насколько будут соблюдены высокие параметры безопасности, настолько и велика окажется степень психологического комфорта образовательной среды.

Внедряемая в настоящее время в колледже система менеджмента качества (СМК) позволяет оптимизировать и маркетинговые механизмы. Нами разработана Анкета для выявления степени удовлетворённости внутренних потребителей качеством услуг, предоставляемых образовательной организацией. Состав вопросов Анкеты варьирует в зависимости от специальности и курса, на котором обучаются респонденты, и охватывает весь спектр повседневной деятельности образовательного учреждения: от непосредственно учебного процесса до культурно-досуговой компоненты, медицинского обслуживания и условий проживания в общежитии.

Использование рассматриваемой Анкеты позволяет выявить некоторые моменты, снижающие степень удовлетворённости обучающихся. Так, в Анкету включены вопросы, направленные на выявление возможных мест сбыта наркотических веществ в районах города, непосредственно примыкающих к колледжу, выяснение возможного интереса криминальных элементов к молоджи, обучающейся в колледже, корректировку психологического микроклимата в образовательной организации в целом и в отдельных учебных группах.

Полученные результаты первичного анкетирования послужили основой для принятия продуманных управленческих решений, что, в конечном итоге, выразилось в повышении степени удовлетворённости внутренних потребителей безопасностью образовательного процесса в целом на 20—25 %. Суммарная степень удовлетворённости безопасностью образовательной среды достигла 91 %.

Также отмечается высокая степень удовлетворённости учебным, учебно-производственным и учебно-воспитательным процессами. Так, например, удовлетворённость учебно-методической базой колледжа (в т.ч. безопасностью её использования) составляет 87,1 %. Удовлетворённость условиями производственной практики составляет 83,4 %. При этом в ряду негативных факторов, влияющих на общую удовлетворённость результатами производственной практики на предприятиях г. Екатеринбурга, студентами называются неприязнь со стороны руководителей предприятий, негативный психологический микроклимат на предприятии, где осуществляется производственная практика, плохое питание в течение рабочего дня. Подобные результаты служат входными данными для анализа безопасности образовательного процесса со стороны высшего руководства колледжа (директора и его заместителей по направлениям).

Отдельный раздел Анкеты посвящён учебно-производственному процессу: учащиеся оценивают работу мастеров производственного обучения (средняя оценка — 4,8), демонстрируют удовлетворённость / неудовлетворённость предприятиями, где осуществляются учебная и производственная практики: в сопоставлении с параллельно проводящими-

ся маркетинговыми исследованиями требований работодателей к качеству подготовки выпускников данные результаты позволяют своевременно скорректировать содержание практического обучения, взаимоотношения образовательного учреждения с работодателями и прочие непростые моменты. Менеджмент качества в данном случае направлен на максимальную аппроксимацию содержания обучения к будущей адаптации выпускников колледжа к требованиям регионального рынка рабочих мест, что становится крайне важным в условиях введения в образовательный процесс Федерального государственного образовательного стандарта и вступления в силу ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», предусматривающих возможность варьирования части учебного материала в рамках модульного планирования учебного процесса.

Таким образом, достигается высокая результативность реализуемого в колледже менеджмента качества, нацеленного, в соответствии с нормами международного стандарта МС ИСО 9001:2008, на постоянное улучшение условий образовательного процесса.

В Анкете применяется прямая оценка учащимися деятельности преподавателей в образовательном процессе через характеристику преподаваемых ими дисциплин по трём критериям: интересность преподавания, актуальность предъявляемой информации и профессиональная необходимость. На ожидаемо высоком уровне учащиеся 2—4 курсов оценивали специальные и профильные дисциплины — средняя оценка 4,9, несколько ниже — общепрофессиональные и естественнонаучные дисциплины — средняя оценка 4,6. Преподавание таких общепрофессиональных дисциплин, как «Безопасность жизнедеятельности» и «Охрана труда», оценено студентами (в целом по колледжу) достаточно высоко — суммарная оценка составляет 4,7 по 5-балльной шкале, что показывает, с одной стороны, явный интерес учащихся к культуре безопасности жизнедеятельности, безопасности производственного процесса, а с другой стороны, высокий уровень профессионального мастерства преподавателей данных дисциплин.

Обострение криминогенной обстановки в Екатеринбурге и Уральском регионе обусловило введение в состав Анкеты вопросов, касающихся учебно-воспитательного процесса: были включены вопросы, раскрывающие возможность проникновения в среду учащихся алкоголя и наркотиков. Как показали результаты анкетирования, употребление наркотических и опьяняющих веществ на территории колледжа носит единичный характер, не превращаясь в систему, при этом стало возможным выявить и места возможной продажи наркотиков. В связи с этим активизирована деятельность руководителей воспитательной работы, всего педагогического коллектива и службы охраны по максимальному предотвращению подобных отрицательных тенденций.

Ряд вопросов Анкеты вскрывает отношение учащихся к организационному сопровождению образовательного процесса — в частности, к деятель-

ности, Совета общежития, заведующего и воспитателей общежития. Интегративная оценка студентами данных организационных форм является положительной и составляет 82,3 % позитивных ответов. Наблюдаются некоторые шероховатости в восприятии учащимися методов работы воспитателей общежития,, что вызвано в том числе и субъективными причинами. Тем не менее, корректировка системы студенческого самоуправления в колледже, осуществляемая по результатам первичного анкетирования, повышает позитивную оценку вышеназванных направлений работы на 17,4 %.

Финалом Анкеты являются два резюмирующих вопроса:

1. Как вы оцениваете результаты своего обучения в КУиС **на сегодняшний день**?

2. Вам нравится учиться в КУиС?

Указанные вопросы чрезвычайно презентативны, поскольку отражают **общую** удовлетворённость студента. Первичное анкеетирование позволяет на данный момент: позитивно рассматривать результаты использования Анкеты: положительно оценивают результаты своего обучения в КУиС 89,8 % респондентов, о том, что им нравится учиться в КУиС, заявляют 95,1 % опрошенных студентов. На наш взгляд, данные результаты свидетельствуют о в целом положительном психологическом климате в колледже, об общей удовлетворённости учащихся условиями образовательного процесса.

Таким образом, мониторинг удовлетворённости студентов качеством услуг колледжа выступает действенным и разработанным инструментом менеджмента качества подготовки выпускников, оптимизации учебного, учебно-воспитательного и учебно-производственного процессов, является фундаментом ряда взвешенных управленческих решений, преследующих цель повысить конкурентоспособность выпускаемых специалистов на рынке труда, и предоставляет прекрасную возможность корректировать общую политику колледжа в области качества.

Homa informaticus в образовательной среде: психологический аспект проблемы безопасности

Макаренко О.В.,
доцент, к.пс.н., кафедра психологии и педагогики НГТУ
Новосибирск, Россия
Тулинцев А.Е.,
доцент, к.пед.н., кафедра теории и технологии обучения в высшей школе, Первый МГМУ им.И.М.Сеченова
Москва, Россия

Начиная с 1980-х годов, построение информационного общества стало одной из стратегических целей всех развитых государств. К сожа-

лению, несмотря на приложенные усилия, бесспорным остается тот факт, что современный университет не заменил промышленную корпорацию в качестве базового элемента производственной сферы «нового общества», а скорее академическое знание инкорпорировано в процесс капиталистического производства, более того образованность и уровень знаний не стали, вопреки прогнозам, определяющим фактором социальной дифференциации людей.

Известное определение немецкого философа Г. Зиммель гласит: «Человек образованный — тот, кто знает, где найти то, чего он не знает». С одной стороны умение осуществить поиск необходимой информации относится к основным требованиям нашего времени, которым должен соответствовать современный образованный человек. С другой стороны, по мнению Д. В. Иванова, — ошибка многих авторов концепций «информационного общества» обусловлена тем, что они неправомерно отождествляют информацию и знание [2]. Весьма важно различать сообщение (или послание), интерпретацию (или восприятие) и коммуникацию. Сообщение — это передаваемый продукт интеллектуальной деятельности человека. Интерпретация — это образ, складывающийся в результате процесса восприятия, как сложного процесса приема и преобразования информации, интерпретация — это «мысль», то есть приобретаемое знание. Коммуникация — это операция передачи, трансляция.

В современном нам обществе, именно операция коммуницирования — доминирующее звено в триаде «сообщение — интерпретация — коммуникация». Налицо факт возникновения не информационного общества, а общества коммуникаций. Иначе, мы имеем переход событийного ряда из материальной сферы в симуляцию последней ? виртуальную реальность или пространство коммуникаций.

Угроза безопасности образовательной среды может гнездиться в пространстве коммуникаций. Угрожающее воздействие могут оказывать такие приемы как «утечка информации», неполная или частично искаженная информация, провокационные или манипулятивные сообщения, неадекватно выбранный источник сведений.

Анализируя проблематику информационной безопасности в приложении к вопросам воспитания и образования, к особенностям применения Интернета, выделены источники информационно-психологических факторов риска в образовательной среде [1]. Источниками могут являться как сама информационная среда, так и конкретный индивид в силу индивидуально-типологических и коммуникативных характеристик его личности (критичности, внушаемости, тревожности, стрессоустойчивости и т.п.).

В связи с высоким интересом к заявленной проблеме нами было проведено исследование, целью которого было изучить на выборке студентов связь коммуникативных и индивидуально-типологических особенностей с восприятием Интернета [3]. В исследовании приняли учас-

тие студенты Новосибирского государственного технического университета в возрасте от 19 до 23 лет (117 человек). В соответствие с целью исследования были использованы следующие методики: опросник установок по отношению к Интернету (Э.Н. Губенко); индивидуально-типологический опросник (Л.Н. Собчик); тест уверенности в себе (В.Г. Ромек); методика диагностики перцептивно-интерактивной компетентности (модификация Н.П. Фетискина). Приведем краткое описание этих методик:

1. Опросник установок по отношению к Интернету (Э.Н. Губенко) составлен на основе уже описанных поведенческих симптомов зависимости от Интернета, а также связанных с Интернет-зависимостью феноменом промедления, депрессией, импульсивностью и патологическим увлечением азартными играми. Опросник содержит 4 шкалы:

- Шкала «Социальный комфорт» включает в себя вопросы о том, как испытуемый себя чувствует в Интернете (например, «В сети я часто чувствую успокоение», «В сети я могу быть самим собой» и др.), устанавливает ли в Интернете социальные связи (например, «Человека легче близко узнать через Интернет, чем при непосредственном общении» или «В сети отношения с людьми бывают более глубокими, чем в жизни»).
- Шкала «Одиночество/депрессия» включает в себя вопросы о чувстве одиночества в реальной жизни и невозможности существовать без Интернета (например, «Меня любят лишь немногие помимо моих сетевых знакомых», «Не могу себе представить, что смог бы когда-либо обходиться без Интернета более или менее долго»).
- Шкала «Сниженный самоконтроль» содержит вопросы о наличии навязчивых мыслей об Интернете, неспособности сократить время пользования Интернетом (например, «Я часто продолжаю думать о чем-то, пережитом в Интернете, еще долгое время после выхода из него», «Иногда мне хочется начать меньше пользоваться Интернетом, но я не могу этого сделать»).
- Шкала «Отвлечение» включает в себя вопросы о том, использует ли испытуемый Интернет как средство для избегания выполнения более важных и ответственных дел (например, «Я часто использую Интернет как предлог, чтобы уйти от неприятных занятий»).

2. Индивидуально-типологический опросник (Л.Н. Собчик), позволяет отнести каждого конкретного человека к определенному типу. В основе методики лежит разработанная Л.Н. Собчик теория ведущих тенденций, согласно которой основу личностного фактора составляет одна или несколько ведущих тенденций, пронизывающих разные уровни развития личности — от врожденных свойств темперамента, через характер, который формируется в процессе взаимодействия со средами, в том числе и с информационно-образовательной средой — к зрелой личности, в которой объединение осуществляется интегрированным «Я» (самосознание, самооценка, самоконтроль).

3. Тест уверенности в себе (В.Г. Ромек) составлен из уже существующих тестов уверенности, стабильно группирующиеся в одни и те же факторы в разных социо-культурных средах.

4.Методика диагностики перцептивно-интерактивной компетентности (модификация Н.П. Фетискина) направлена на изучение личностной готовности к формированию интегративных критериев коммуникативной компетентности в пределах малых групп стабильного и временного типа. Тест включает в себя шесть шкал: взаимопознание; взаимопонимание; взаимовлияние; социальная автономность; социальная адаптивность; социальная активность.

Корреляционный анализ (критерий Спирмена) позволил выявить следующие связи. Студенты, воспринимающие Интернет как социальный комфорт для себя, оказываются личностями возбудимыми с высокой эмоциональной чувствительностью, но при этом обнаруживают социальную трусость, неуверенность в себе и демонстрируют отсутствие стремления к взаимопознанию в процессе коммуникации (Рисунок 1).

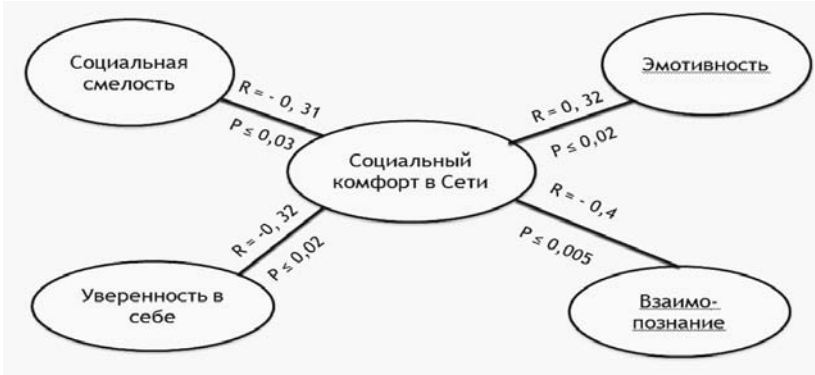


Рис. 1. Связь шкалы «Социальный комфорт» с индивидуально-типологическими и коммуникативными характеристиками личности

Студенты, для которых характерно чувство одиночества в реальной жизни и невозможность существовать без Интернета, оказались личностями возбудимыми с высокой эмоциональной чувствительностью, социально не смелыми и не уверенными в себе (Рисунок 2).

Схожая картина получилась при анализе корреляционной плеяды по шкале «Сниженный самоконтроль» с индивидуально-типологическими и коммуникативными характеристиками личности студентов. Обнаружена положительная связь данной шкалы с показателем «эмотивность», и сильные отрицательные связи с показателями «уверенность в себе» и «взаимопознание». Таким образом, студенты, испытывающие трудности со временем пребывания в Интернете характеризуются импульсивностью, низкой уверенностью в своих силах, а также субъективным восприятием окружающих (Рисунок 3).

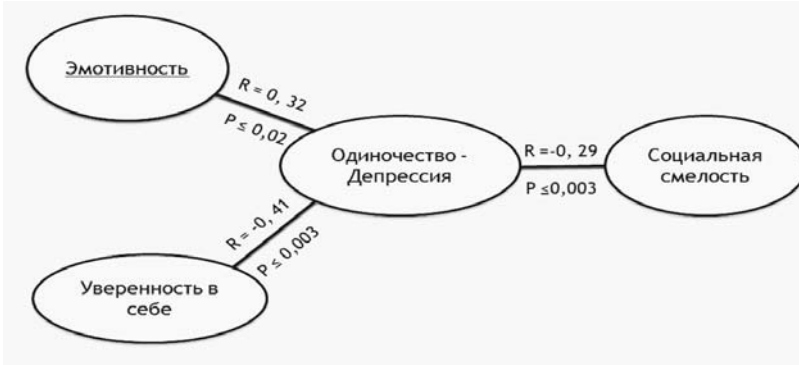


Рис. 2. Связь шкалы «Одиночество-Депрессия» с индивидуально-типологическими и коммуникативными характеристиками личности

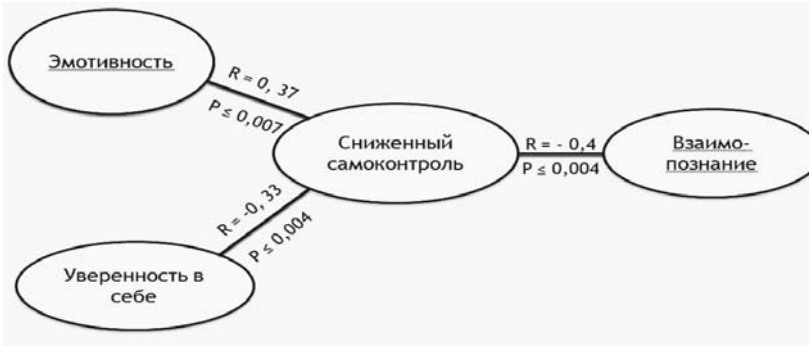


Рис. 3. Связь шкалы «Сниженный самоконтроль» с индивидуально-типологическими и коммуникативными характеристиками личности

Полученные результаты по шкале «Отвлечение» указывают на то, что студенты воспринимающие Интернет как средство избегания неприятных дел, мыслей и проблем склонны к низкой оценке своих способностей к принятию решений, не критичны по отношению к себе, инертны в отношении своих установок и субъективны в оценке личностных качеств окружающих (Рисунок 4).

Следует признать, что сила воздействия информационной среды связана с индивидуально-типологическими и коммуникативными особенностями самих студентов и это воздействие рано или поздно начинает характеризовать их психологическое здоровье. Путь снижения угроз информационной среды заключается в психологическом изучении возможных источников таких угроз, особенно существующих в образовательной среде, для такого чтобы определить меры психологического воздействия на них.

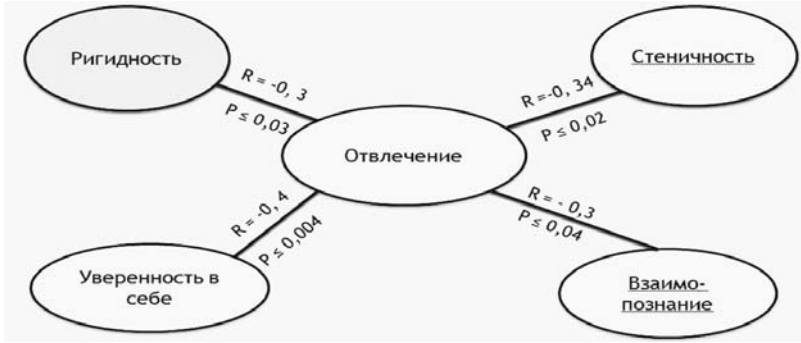


Рис. 4. Связь шкалы «Отвлечение» с индивидуально-типологическими и коммуникативными характеристиками личности

Литература

1. *Аносов В.Д., Лепский В.Е., Войскунский А.Е., Стрельцов А.А.* Проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности / В.Д. Аносов и др. // Информационное общество, № 4—6, 1997.

2. *Иванов Д.В.* Правовая защита ресурсов творческой информации и обеспечение информационной безопасности РФ / Д.В. Иванов. — автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. — Специальность 12.00.14. — Санкт-Петербург, 2008.

3. *Makarenko O.V.* The psihologo-pedagogical maintenance of vocational training of engineers for innovative economy / O.V. Makarenko // International Scientific Publications: Educational Alternative, Bulgaria, Burgas. — Volume 10, Part 1,, 2012.

Личностные качества и профессиональная активность педагогов как условие психологической безопасности

Попова Т.А.,
доцент кафедры психологии ПГГПУ
Пермь, Россия

Психологическая безопасность как состояние сохранности психики предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека со средой.

Вопрос о психологической безопасности образовательной среды стал в последнее время особенно актуальным (Баева И.А., 2002). Образовательная среда отличается высоким эмоциональным напряжением, стрессогенностью, что отмечают различные авторы (Н.А. Аминов, 1994; Э.Ф. Зеер, 2012; А.К. Маркова, 1996; Т.И. Ронгинская, 2002; Сыманюк Э.Э., 2006, В. Форманюк, 1994 и др.)

Профессия педагога требует от человека высокой эмоциональной напряженности в течение длительного времени, предполагает деятельность в условиях высокой степени неопределенности, быстрой смены ситуаций взаимодействия, мобилизации адаптационных механизмов, проявления толерантности и прогностических способностей. Одним из проявлений нарушения психологического здоровья педагога является профессиональное (психическое) выгорание. В отечественной психологии имеются исследования, предметом которых является синдром выгорания в социальных профессиях, в том числе, педагогической (Бойко В.В., Водопьянова Н.Е, Старченкова Е.С., 2008; 2011; Орел В.Е., 2001; 1994, Ронгинская Т.И., 2002, Сыманюк Э.Э., 2006).

В нашем исследовании, которое проводилось на выборке 75 педагогов общеобразовательных школ г.Перми, изучались особенности поведения и переживания, связанного с работой (опросник AVEM У.Шаршмидта и А.Фишера), личностные свойства (16 PF Р. Кеттелла), подверженность психическому выгоранию (опросник А.Рукавишникова).

В результате кластерного анализа (по методике AVEM и опроснику психического выгорания), было получено три кластера. Первый кластер объединил выборку в 43 человека, второй кластер- 18, третий кластер — 14 человек. Т-критерий Стьюдента показал значимые различия между данными кластерами.

Для испытуемых первого кластера более характерны такие личностные черты как открытость, чувствительность, самообвинение, проницательность, мечтательность, социальная смелость. Также у представителей первого кластера более высокие показатели готовности к энергетическим затратам и тенденции отказа в ситуации неудачи.

В тоже время у представителей второго кластера более высокие показатели по следующим шкалам: стремление к совершенству, способность сохранять дистанцию по отношению к работе, активная стратегия решения проблем, внутреннее спокойствие и равновесие, чувство успешности в профессиональной деятельности и удовлетворённость жизнью.

Были выявлены также значимые различия между первым и третьим кластерами. У педагогов, входящих в первый кластер, более выражены такие личностные черты как открытость, чувствительность, проницательность, самообвинение. Также представители первого кластера отличаются более высокими показателями AVEM: способностью сохранять дистанцию по отношению к работе и тенденцией отказа в ситуации неудачи, внутренним спокойствием и равновесием.

Испытуемые, которых объединил третий кластер, характеризуются более высокими значимыми показателями AVEM, такими как субъективное значение деятельности, профессиональные притязания, готовность к энергетическим затратам, стремление к совершенству, чувство социальной поддержки.

Были выявлены значимые отличия между показателями испытуемых второго и третьего кластеров. У испытуемых второго кластера более выражены показатели AVEM: способность сохранять дистанцию по отношению к работе, внутреннее спокойствие и равновесие, удовлетворённость жизнью, чувство социальной поддержки.

У представителей третьего кластера более высоки такие показатели AVEM как субъективное значение деятельности, профессиональные притязания, готовность к энергетическим затратам, стремление к совершенству, чувство социальной поддержки. В то же время, у этих испытуемых выше показатели выгорания — психоэмоциональное истощение, и индекс психического выгорания.

Очевидно, данная группа педагогов, придающая высокое значение профессиональной деятельности, отличающаяся высокой степенью готовности к энергетическим затратам, стремлением к совершенству и связанной с этим неудовлетворённостью эффективностью своей деятельности, обладает конструктивными способами преодоления стрессовых ситуаций и психического выгорания.

Литература

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании [Текст]: Монография / И.А. Баева. СПб, 2002.

2. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. 2-е изд., СПб: Питер. 2008.

3. *Водопьянова Н.Е.* Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика [Текст] / Н.Е. Водопьянова. — СПб: Изд-во СПбГУ, 2011. — 160 с.

4. *Зеер Э.Ф., Мешкова И.В.* Детерминация развития личности в профессионально-образовательном пространстве [Текст] / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова // Образование и наука. 2012, № 9.

5. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство [Текст] / под ред. И.А. Баевой. — СПб: Речь, 2006. — 288 с.

6. *Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. [Текст] / В.Е. Орел // Психол. журнал, 2001. — Т. 22, № 1.

7. *Ронгинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст]: Т.И.Ронгинская // Психологический журнал, 2002. Т. 23, № 3.

8. *Полунина О.В.* Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей. Психологический журнал, 2009, 30 (1).

Оценка рисков сексуального поведения современной молодежи как профилактический фактор национальной безопасности России

Рогачева Т.В.
д. пс. н., зав. кафедрой клинической психологии,
ГБОУ ВПО «Уральский государственный
медицинский университет»
Екатеринбург, Россия

Каждый год во всем мире, по оценкам разных авторов [1], заражается инфекциями, передаваемыми половым путем около 330 миллионов человек. Самыми распространенными заболеваниями являются трихомониаз (около 120 млн.), хламидиоз (около 50 млн.) и гонорея (около 25 млн.). В России также наблюдается постоянный рост заболеваний, передающихся половым путём. На сегодняшний момент более 50% взрослого населения являются носителями той или иной половой инфекции по данным различных авторов. Причиной такой высокой распространённости считается изменившееся сексуальное поведение и низкая культура населения в отношении профилактики заболеваний.

Современное состояние заболеваемости инфекциями, передаваемыми половым путем, среди учащейся молодежи, оценивается специалистами также как критическое. Так, заболеваемость сифилисом в целом по России в последнее десятилетие XX века достигла высоких значений и расценивалась как эпидемия. Показатель заболеваемости сифилисом в 1999 году составил 186,7 на 100 тыс. населения, превышая показатель 1989 г. более чем в 43 раза. Сексуальная активность детей и подростков формируется неблагоприятной микросоциальной средой и пропагандой свободных сексуальных отношений средствами массовой информации, распространенной и доступной эротической и порнографической кино-видеопродукцией.

Вполне объяснимым в контексте проведенных цифр является необходимость научно-обоснованного подхода к профилактической работе с учащимися, так как именно данная группа молодежи является наиболее уязвимой среди организованной молодежи. С целью обоснования профилактической работы было проведено социологическое исследование молодежи в возрасте 17—18 лет, обучающейся на первых курсах ВУЗов / колледжей (на базе общего среднего образования) г. Екатеринбурга. В результате исследования было установлено, что толерантное отношение учащейся молодежи к ранним половым связям, которое постоянно тиражируется средствами массовой информации и телевидением, выражено у достаточно небольшой группы молодежи. Явная поддержка данному явлению не выражается, но в отличие от мнения пред-

ставителей взрослого населения — преподавателей — неприятие явления у молодых людей также отсутствует.

Наиболее нетерпимо относятся к ранним половым связям преподаватели (62%). Молодежь значительно толерантнее: 11% поддерживают и 61,5% нейтрально относятся к данному явлению. Прослеживаются небольшие различия между студентами и учащимися колледжа: последние чуть более толерантны по отношению к ранним половым связям.

Интересная зависимость прослеживается относительно пола опрашиваемых. При равном количестве юношей и девушек, выразивших нейтральное отношение, юноши гораздо более часто дают положительную оценку этому явлению, нежели девушки: среди юношей 16% — оценивших положительно и 23,7% отрицательно, а у девушек эти показатели составляют соответственно 4,1%, 32,8%.

На наш взгляд, довольно высока группа, состоящая из молодых людей, живущих половой жизнью, но при этом не имеющих постоянного партнера: 22% от общего количества опрошенных. То есть каждый 4-5 представитель учащейся молодежи отличается рискованным сексуальным поведением. Различия между учащимися первых курсов колледжа и ВУЗов отсутствуют. Однако установлена сильная зависимость характера сексуальной жизни от пола респондента: более рискованное сексуальное поведение демонстрируют представители мужского пола, каждый третий (33,3%!) попадает в группу риска.

Ситуация представляется еще более угрожающей, если соответствующие показатели рассмотреть только по отношению к числу молодых людей, живущих половой жизнью. В этом контексте доля рискующих составляет уже 38,4%! И здесь специфика в уровне образовательного звена не прослеживается. Контрольную и, одновременно, уточняющую нагрузку несет в себе информация о количестве сексуальных партнеров за последние 6 месяцев. Эта информация полностью согласуется с предыдущей: 38% опрошенных и живущих половой жизнью имели связь не менее, чем с двумя партнерами. Каждый 4—5 (22,5%) — не менее, чем с тремя; каждый 7—8 (13,3%) — не менее, чем с четырьмя партнерами

Каковы обстоятельства вступления в ранние сексуальные отношения? Подтверждением важности коммуникативной функции секса в молодежной среде является доминирование такой мотивации вступления в сексуальный контакт как стремление узнать партнера: не проверить или закрепить сложившиеся отношения, а именно узнать его. На эту причину указали почти 2/3 (64% опрошенных). Среди позитивных моментов следует отметить довольно слабое влияние прагматической мотивации (такой, как престиж, деньги, желание выйти замуж), очень сильно развитой у молодежи еще 7—10 лет назад. Вместе с тем настораживает существенное влияние внешних факторов на установление сексуального контакта, таких как наличие места, а также факторов делинквентного поведения: прием алкоголя, наркотиков.

С чем связано у молодежи понимание безопасного секса? Прежде всего, надо отметить, что, к сожалению, отсутствует видение ими опасности ранних сексуальных связей. Только менее половины опрошенных (в основном это те, кто еще не живет половой жизнью или имеют связь с одним партнером) считают, что это может негативно отразиться на собственном здоровье молодого человека или на здоровье его потомства. Поведенческая стратегия группы риска в полной мере проявила себя и в этом вопросе. И здесь позиции молодых людей и их педагогов существенно расходятся: 80% из числа последних убеждены, что ранняя половая связь наносит вред здоровью и самой молодежи, и их потомства. Опасность сексуальных отношений молодые люди связывают с возможностью заражения венерическими заболеваниями, наступлением незапланированной беременности, приобретением воспалительных заболеваний половых органов. Показатели по первым двум позициям (вензаболевания и нежелательная беременность/аборт) настолько велики, что можно говорить о единодушии мнений в признании чрезвычайной опасности таких последствий.

Оценка реальности такой опасности, находит отражение в оценке респондентами остроты проблемы вензаболеваний в таком крупном индустриальном городе как Екатеринбург. Респондентам было предложено высказаться, какую долю населения города, на их взгляд, составляют люди — носители этих заболеваний. По мнению преподавателей, каждый третий горожанин (31,2%) является носителем вензаболеваний (среднее значение рассчитано по формуле средней арифметической взвешенной). У молодежи этот показатель тоже высок, однако значительно ниже, чем у преподавателей: 22,7%. Примитивизм, поверхностность имеющихся знаний и, одновременно, высокая оценка потенциальной угрозы свидетельствуют исключительно об эмоциональном, а не рациональном восприятии проблемы всеми опрашиваемыми. Отсутствие взвешенной, обоснованной когнитивной компоненты в этих оценках, а превалирование в них чувственно-эмоциональных структур приводит к тому, что они далеко не всегда выступают критериями самоконтроля собственных поступков.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что в настоящее время актуальными и приоритетными становятся меры общественной и социальной профилактики распространения инфекций, передаваемых половым путем. Понятно, что санитарное просвещение молодежи относительно полового воспитания прямо связано с формированием общественного мнения, отвергающего случайные и беспорядочные половые связи, рекомендующего укрепление семейных уз и здоровый образ жизни. Подростки и молодые люди, оказавшиеся в группе риска, должны быть объектом пристального изучения специалистами: дерматовенерологами, психологами, акушерами-гинекологами, подростковыми врачами. Грамотное проведение первичной профилактики инфекций, передаваемых половым путем, совместно с педагогами в старших классах об-

щеобразовательных школ и младших курсах средних специальных учебных заведений и ВУЗов должно быть дополнено элементами вторичной профилактики в данном учебном заведении. К мерам профилактики распространения половых инфекций в России следует отнести и новые организационно-управленческие технологии, которые обеспечивают координацию взаимодействия дерматовенерологов, педиатров, акушеров-гинекологов на уровне органов управления здравоохранением субъектов Российской Федерации и муниципальных образований. Они призваны регламентировать интеграцию различных специалистов, активизировать и оптимизировать лечебно-реабилитационные мероприятия по отношению к детям, больным и переболевшим сифилисом и другими инфекциями, передаваемыми половым путем.

Литература

1. https: // Lab4U.ru

Отношение студентов естественнонаучного факультета к образовательной среде одного из Пермских вузов

Смирнова А.В.,
Ассистент естественнонаучного факультета,
Пермский Государственный
Гуманитарно-Педагогический Университет
Пермь, Россия

Проблеме изучения образовательной среды в современной психолого-педагогической науке посвящено достаточно много исследований. В течение всего периода обучения в своей жизни ребенок испытывает психоэмоциональную и социальную напряженность. И время студенчества не исключение. В высших и средних учебных заведениях усложняется содержание и структура информационной среды, что многократно усиливает ее влияние на психику ребенка. Меняется и режим учебы: студент переходит в новую для себя систему «семестр-сессия», включающую в себя производственную или педагогическую практику, научно-исследовательскую деятельность; узнает про новые виды самостоятельной работы, такие как курсовые и диплом; а также сталкивается с новыми формами контроля его работы — коллоквиумы, зачеты и экзамены. В некоторых учебных заведениях появилась баллово-рейтинговая система, которая представляет собой систему накопления баллов за учебный год и в зависимости от этого студент получает определенное место в рейтинге своего курса или факультета. Безусловно, эти нововведения будут сказываться на общем психическом состоянии учащегося [1, 2, 3, 4, 6].

Если студенты не справляются с нагрузками, то они в итоге занимают пассивную позицию в жизни, с легкостью позволяют другим брать инициативу и ответственность за решения (иногда напрямую связанную с их собственной жизнью), предпочитают обыденную, шаблонную деятельность, избегают новых идей и проектов, имеют низкий уровень психологической безопасности, и, следовательно, низкий уровень здоровья, что грозит малой производительностью их труда в будущем [5].

В рамках проекта № 001-П «Психолого-педагогическая безопасность личности в образовательном пространстве: профилактика и комплексное сопровождение» было проведено исследование студентов естественнонаучного факультета Пермского Государственного Гуманитарно-Педагогического университета. Всего опрошено 69 человек 1—5 курсов очной формы обучения. Для тестирования использовалась методика И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды» [7].

В ходе исследования рассматривались вопросы психологической безопасности образовательной среды: референтная значимость окружения (отношение к образовательной среде вуза), удовлетворенность в личностно-доверительном общении, т.е. удовлетворенность характеристиками образовательной среды вуза (взаимоотношения с учащимися, взаимоотношения с учителями, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность проявить инициативу, учет личных проблем и затруднений), защищенность от психологического насилия (от унижения, оскорбления, угроз, принуждения делать что-либо против желания, игнорирования, недоброжелательного отношения).

Анализ отношения к образовательной среде вуза показал, что большинство студентов имеют позитивное отношение к образовательной среде вуза, т.е. рассматривают данную среду как референтную в качестве носителя норм, стандартов поведения, устанавливающих и усиливающих нормы и стандарты поведения личности (рис. 1.).

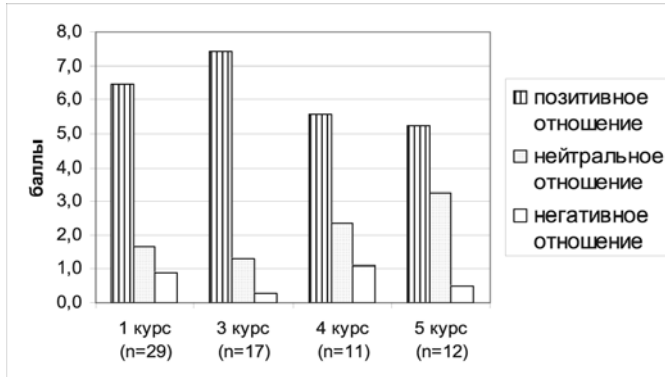


Рис. 1. Показатели 3-х типов отношений к образовательной среде для всех курсов

Показатель уровня удовлетворенности студентами характеристиками образовательной среды вуза распределяется равномерно у всех курсов естественнонаучного факультета и размещается в диапазоне 3,9 — 4,0 балла (из 5,0 возможных). Данные значения соответствуют высокому уровню удовлетворенности характеристиками образовательной среды. Уровню защищенности также соответствуют высокие показатели: 3,6 — 4,1 балла (из 5,0 возможных) (рис.2).

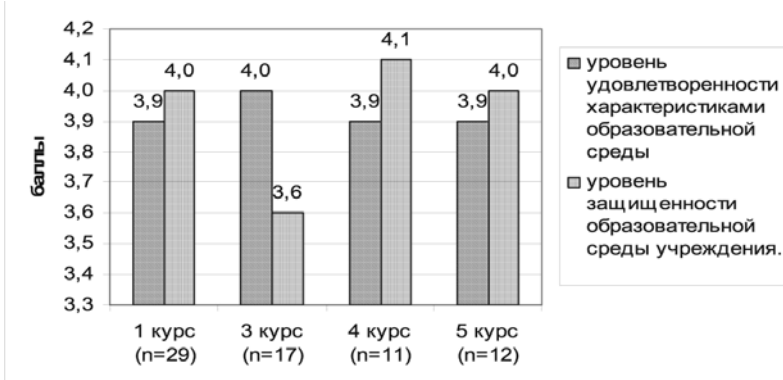


Рис. 2. Показатели 2-х уровней образовательной среды для всех курсов

Из представленных данных видно, что показатель позитивного отношения и уровня удовлетворенности выше у студентов средних курсов, нежели у первых и старших курсов (7,4 и 4,0 балла соответственно). Вероятной причиной можно считать трудности процесса адаптации и несформированность представлений о процессе обучения в вузе на первых курсах, на последних — снижение позитивного отношения может быть связано с несовпадением ожиданий, возросшей критичностью, связанной с взрослением и пониманием проблем и трудностей освоения учебно-профессиональной деятельности, неопределенностью ситуации дальнейшего трудоустройства, далеко не всегда связанного с получаемой специализацией.

Таким образом, большинство студентов естественнонаучного факультета характеризуют себя как «позитивно настроенных, удовлетворенных и защищенных» при существующих условиях обучения в данном вузе.

Несмотря на высокие показатели позитивного отношения к образовательной среде вуза, а также учитывая высокие баллы для уровней удовлетворенности и защищенности на примере Пермского Государственного Гуманитарно-Педагогического вуза психологам и педагогам высших учебных заведений нужно продолжать поддерживать студентов в данном образовательном пространстве, способствовать их адаптации к условиям обучения и консультировать их по вопросам профессионального самоопределения.

Литература

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография /И.А. Баева. — СПб., 2002. — 271 с.

2. Безопасность образовательной среды. Сборник статей. Часть 1 / Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2008. — 166 с.

3. Безопасность образовательной среды. Сборник статей. Часть 2 / Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2008. — 143 с.

4. *Вайнер Э.Н.* Образовательная среда и здоровье учащихся / Э.Н. Вайнер // Валеология. 2003. — № 2.

5. *Козлова Н.В., Гуляев А.С.* Психологическая безопасность как критерий профессионального здоровья студентов старших курсов инновационных университетов [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2012. — № 4 (15). — URL: http://medpsy.ru (дата обращения: 13.05.2013).

6. *Колесникова Т.И.* Психологический мир личности и его безопасность / Т.И.Колесникова. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 176 с.

7. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под. ред. И.А. Баевой. — СПб.: Речь, 2006. — 288 с.

Оценка школьной тревожности и агрессивности

Тарасова С.Ю.,
к. пс. н., ст. науч. сотр., Психологический институт РАО
Москва, Россия

На сегодняшний день многие авторы — социологи, психологи, педагоги — обращают внимание на увеличение количества случаев буллинга (хулиганство, драки, школьная травля) среди подростков и детей предподросткового возраста [8]. Агрессивные действия, совершенные детьми и подростками, еще не достигшими возраста уголовной ответственности, вызывают подчас сильный общественный резонанс. Параллельно возрастные и клинические психологи отмечают наличие проблем самооценки и формирующегося образа Я в целом современного школьника уже на момент обучения в 5-х, 6-х классах. Нельзя недооценивать здесь и роль СМИ, которые иной раз оказывают негативное влияние на характер детских страхов и тревог. На протяжении последнего десятилетия обычные школьники среди страхов стабильно указывают, например, войну, теракты, физическое насилие со стороны неизвестных людей, собственную смерть или смерть родителей [9].

Цель настоящего исследования — выявление закономерных взаимосвязей между содержанием детских страхов и тревог и агрессивностью. Уже достаточно давно принято разделять агрессию и агрессивность.

Вслед за Л. Берковицем мы склонны понимать под агрессией вид поведения, физического или символического, которое мотивировано намерением причинить кому-нибудь вред [1]. Тогда как агрессивность — относительно стабильная готовность человека к агрессивным действиям в самых разнообразных ситуациях. Буллинг классифицируется также как агрессия: физический, эмоциональный, сексуальный, устный; прямой или косвенный. На сегодняшний день остро стоит проблема легитимизации агрессии. Другими словами, агрессоры уверены, что агрессия — норма поведения.

Интересно, что, по мнению некоторых немецкоязычных авторов, рост подростковой агрессивности и жестокости отмечен и в достаточно экономически благополучных странах, как, например, Германия [10]. Однако, согласно мнению С.Н. Ениколопова, агрессия и насилие особенно явно проявляются в реформирующихся странах, где активно идет процесс перераспределения ресурсов и социальных статусов [2]. Крупные, резкие или длительные социальные перемены связаны с нарушением традиционного уклада жизни и, как следствие, невозможностью удовлетворения потребности в идентичности. Состояние общества находит отражение в попытках людей, в том числе детей и подростков, практически любыми доступными способами повысить или сохранить свой статус. Чувствующие себя «проигравшими» люди начинают использовать агрессию для своего «освобождения» [2]. Возникает, соответственно, и ответная агрессия для сохранения существующего положения вещей. Таким образом, одним из основных мотивов совершения агрессивных действий могут быть проблемы самооценки и уровня притязаний. Однако известно, особенности самооценки и образа Я в целом сложно оценить количественно. Следует также учесть, образ Я подростка и ребенка предподросткового возраста находится в стадии формирования. В свою очередь, нарушениям самооценки и образа Я человека обычно сопутствует повышенный уровень самооценочной и межличностной тревожности [5]. Эти виды тревожности доступны количественной оценке и потому могут стать индикатором проблем формирования образа Я.

В настоящем сообщении представлены результаты первого этапа лонгитюдного исследования, выполненного на базе средней общеобразовательной школы с углубленным изучением английского языка г. Москвы.

Методы исследования

Перечислим психологические методики: шкала личностной тревожности для учащихся 10—12 лет (А.М. Прихожан) [5, Приложение 3], методика Басса-Перри — русскоязычная версия BPAQ в адаптации С.Н. Ениколопова [3], социометрический тест в модификации А.Я. Каплана [4]. У преподавателя иностранного языка и классных руководи-

телей взяты оценки успеваемости детей по английскому языку (без помощи учительского журнала), необычности поведения (причина в поведении учащегося, а не в его познавательных способностях), агрессии к окружающим (включая учителей и других взрослых, а также символические действия: ломает стулья, сильно бьет ногами сумку и пр.).

В нашем исследовании принимало участие 60 школьников — учащиеся 5-х и 6-х классов. На данный момент проведено два последовательных измерения показателей по следующим субшкалам методики определения личностной тревожности: школьная, самооценочная, межличностная и магическая тревожность. Обследование с использованием опросника Басса-Перри проведено один раз весной у учеников двух 6-х классов (42 ребенка).

Результаты исследования и их обсуждение

В настоящей работе при обследовании учащихся 6-х классов обнаружены корреляции для психологических тестов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей по шкалам опросника диагностики агрессии и субшкалам определения личностной тревожности

Шкалы методик	Коэффициенты корреляции r-Спирмена			
	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожн.	Магическая тревожность
	r	r	r	r
Гнев	,45**	,33*	n.s.	n.s.
Враждебность	,54***	,33*	,48**	n.s.

Усл. обозначения: n.s. — не значимая величина; символами отмечены уровни значимости: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$.

Как видно, враждебность и отчасти гнев детей возрастают при актуальном состоянии повышенной школьной, межличностной и самооценочной тревожности. В свою очередь, показатели по шкале *Физической агрессии* опосредованно связаны с показателями по шкале Враждебности. Обнаружены корреляции уровня физической агрессии ребенка и значений по шкале Гнев ($r = 0,59$, $p < 0,001$), а также значений по шкале *Гнев* и уровня враждебности ($r = 0,72$, $p < 0,001$). Далее решили посмотреть, каковы различия между группами агрессивных и неагрессивных детей. С целью выделить группу агрессивных детей поделили учащихся 6 Б класса по шкале *Физическая агрессия* на две контрастные

группы — с показателями более 20 и менее 20 баллов. Затем проанализировали различия между полученными группами агрессивных (более 20 баллов) и неагрессивных (менее 20 баллов) детей при помощи критерия U-Манна-Уитни. Полученные в классе 6 Б различия по видам тревожности показаны при помощи диаграммы (рис. 1). В классе 6 А результаты сходны.

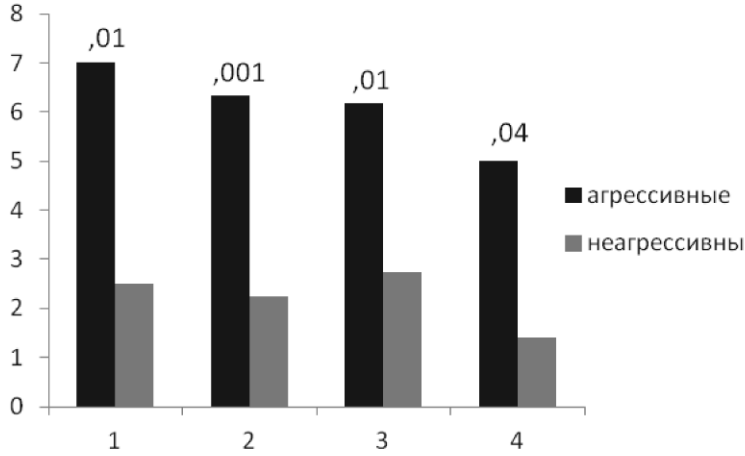


Рис. 1. Величина уровней тревожности для учащихся класса 6 Б, разделенного на две группы по выраженности Физической агрессии: выше или ниже значения 20 баллов

Обозначения: по оси X — порядковые номера субшкал тревожности: 1 — школьная тревожность, 2 — самооценочная тревожность, 3 — межличностная, 4 — магическая; по оси Y — показатели выраженности тревожности. Цифрами над столбцами отмечены уровни значимости.

Интересные результаты получены при помощи социометрического теста. Обнаружена невысокая, но значимая корреляция уровня межличностной тревожности ребенка и значений социометрического индекса **Фрустрированность** ($r = 0{,}32$, $p < 0{,}05$). В каждом из трех обследованных классов можно наблюдать сильно изолированных в социальной группе (классе) учеников. Сильно изолированных в своем коллективе детей можно описать следующим образом: устойчиво сверхтревожные (10 стеновых показателей), отличаются высоким уровнем враждебности и склонны к физической агрессии в поведении. Кроме того, у них самые высокие значения социометрического индекса *Фрустрированность* в своем классе. Добавим, претензии других учащихся к «отверженным» носят меркантильный характер: «У тебя сегодня та же рубашка, что и вчера», «Мы живем на Кутузе, а ты не на Кутузе (Кутузовский проспект)».

Итак, обозначена связь между личностной тревожностью, враждебностью и агрессивным поведением школьников. А какова устойчивость

проявления показателей тревожности в течение учебного года? Мы обследовали учащихся 5-х и 6-х классов в динамике при помощи шкалы личностной тревожности для учащихся. По каждой субшкале нас интересовали уровни тревожности: 1—2 стена — низкотревожные (подобное «чрезмерное спокойствие» может носить защитный характер); более 2, но менее 9 стенов — нормативный уровень тревожности; 9—10 стенов — сверхтревожные, которых мы обозначили как группу риска [5, Приложение 1]. Самая многочисленная группа риска обнаружена по субшкале межличностной тревожности — в нее при первом измерении входит около 30% детей. К концу учебного года число сверхтревожных учеников снижается, но остается достаточно большим — 20%. При этом межличностная тревожность сильно связана с самооценочной ($r = 0,73$, $p < 0,001$) и со школьной ($r = 0,69$, $p < 0,001$). По результатам исследований многих авторов, школьники группы риска (сверхтревожные, невротизированные) устойчиво составляют около 30% [4, 6]. Обследовали учащихся группы риска дополнительно при помощи методики «Неоконченные предложения» (каждого ребенка обследовали индивидуально). Можно обоснованно предположить наличие конкретных страхов у детей группы риска и, в то же время, востребованных среди одноклассников. Эти страхи связаны с ситуациями подтверждения своего достаточно высокого статуса в коллективе. Приведем примеры завершенных предложений: «Мне больше всего хотелось бы быть умной, чтобы не обижали»; «Мне больше всего хотелось бы длинное до пола красивое, все в камнях, золотое платье. Боюсь, у меня не будет друзей».

Предварительные результаты исследования показали: в каждом из классов выделяются сильно изолированные в коллективе дети. «Отверженные» стабильно сверхтревожны, обладают высоким уровнем враждебности и склонны к физической агрессии в поведении. Отметим, что вопрос о причинах развития враждебности является на сегодняшний день практически малоизученным. И враждебность, и агрессивность — факторы предрасположенности к агрессивному поведению, которое преломляется по-разному: физически, косвенно, вербально. Враждебная смысловая установка личности включает в себя поведенческий компонент [7]. Но агрессивность и враждебность не одно и то же. Поэтому уточнение различий между этими факторами — важная задача дальнейших исследований. Подчеркнем, агрессивность — устойчивая готовность реагировать агрессивно во многих разнообразных ситуациях [1].

Вторым итогом выполненной работы стал тот факт, что враждебность положительно коррелирует со школьной, самооценочной и межличностной тревожностью детей. Но причины, лежащие в основе агрессивности школьника, требуют более глубокого изучения и связаны с диагностикой проблем формирования образа Я ребенка и подростка в процессе обучения. Комплексное лонгитюдное исследование взаимосвязи детской агрессивности и тревожности с учетом актуальных социальных факторов поз-

волит определить основные причины роста агрессивности и жестокости подростков в условиях общеобразовательной школы, а также обозначить пути профилактики в психологическом сопровождении школьной жизни.

Литература

1. *Берковиц Л.* Агрессия. Причины, последствия и контроль. — СПб.: «Издательский дом НЕВА», 2001.

2. *Ениколопов С.Н.* Экологическая модель исследования насилия // Тезисы докладов 6-ой Российской конференции по экологической психологии. — М.: 2012.

3. *Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П.* Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. № 1.

4. *Осницкий А.К., Тарасова С.Ю.* Психофизиологические показатели школьной тревожности // «Психологические исследования». 2011. № 2 (16). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/455-osnitsky-tarasova16.html (Дата обращения: 15.09.2013).

5. *Прихожан А.М.* Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. — М.: Питер, 2009.

6. Психологические центры: организация, содержание деятельности, документация / Малых С.Б., Буланова О.Е., Бурмистрова Е.В., Белехов Ю.Н., Екжанова Е.А., Красило А.И., Савченко И.А., Ярыгин В.Н. М.: Изд-во «Генезис», 2007.

7. Психология. Словарь. — М.: Политиздат, 1990.

8. *Собкин В.С., Маркина О.С.* Влияние опыта переживания школьной травли на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (18).

9. *Тимербулатов И.Ф., Юлдашев В.Л., Зулькарнаев Т.Р., Сафина Р.Б., Муратшина Я.Б.* Структура невротических расстройств у школьников // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2008. № 3.

10. *Walter G., Nau J., Oud N.* Aggression und Aggressionsmanagement. — Bern: Verlag Hans Huber, 2012.

Стрессоустойчивость личности как механизм личностной безопасности

Тихомирова Т.С.,
к. пед. н.
Москва, Россия

В условиях изменения образовательных целей-ценностей, высоких темпов процессов модернизации и инновационных преобразований на

всех уровнях образовательной системы, проблемы личностной безопасности, благополучия и здоровья становятся особенно актуальными.

Решение этих проблем в образовательной системе связывается с созданием безопасной образовательной среды, свободной от психологического насилия [1; 2]. Психологически безопасной средой считается такая среда, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия. Среди структурных компонентов защищенности такие как унижение, угрозы, недоброжелательное отношение, игнорирование, принуждение делать что-то против своего желания, которые выявляются на основе опросов учителей, учащихся и их родителей. Однако данные показатели, необходимы при оценке условий образовательной среды, но недостаточны для однозначного признания этих условий благоприятными для личностного развития и здоровья детей по следующим причинам, выявленным в результате наших исследований:

— благополучие человека, раскрытие личностного потенциала, связаны со способностью решать жизненные задачи, активностью, умением принимать решения и нести ответственность за их последствия, которые должны формироваться на протяжении всего периода школьного обучения. Для подлинного развития нужны не только определенный комфорт, но и конструктивные стрессы, в том числе возникающие в результате нравственных коллизий [8; 6,51];

— комфортные условия образовательной среды не обязательно сочетаются с качественными результатами предметной подготовки, что может стать механизмом страхов перед будущим, привести к снижению возрастной планки репетиторства и запредельной нагрузке школьников, губительных для здоровья [7];

— в образовательной среде помимо явных осознаваемых угроз существуют такие, которые не проявляются в явном виде, но создают опасные для личностного развития условия. Например, ранняя профилизация школьного обучения, деление детей на математиков и гуманитариев в раннем возрасте могут стать механизмом неполноценного развития ребенка, программирования детского развития и внутриличностных барьеров, как у педагога, так и у школьника, в результате чего педагог теряет мотивацию учить и повышать свою квалификацию, а школьник изучать учебный предмет. Подобное «навешивание ярлыков» можно заметить в процессе проектной деятельности, тестирования школьников [8];

— решение проблемы личностной безопасности субъектов образовательной среды, благополучия и здоровья связано с уровнем психолого-педагогической подготовки и психологической культуры педагогических кадров [2, 9,21, 10,6]. Однако современные исследования выявляют у педагогов не только низкий уровень психологических знаний, но и отсутствие позитивного опыта их применения и готовности к использованию в практической деятельности [4, 50—51].

По этим причинам мы считаем, что решение проблемы личностной безопасности, благополучия и здоровья в современной образовательной среде школьников сопряжено с изучением и оценкой качества ее ресурсов.

Нами предлагается технологический подход к созданию образовательной среды, технологическим результатом которого должна стать здоровая среда развития [8]. Здоровая среда развития — это среда обитания детей и взрослых, условия которой формируют и поддерживают стремления к субъектному взаимодействию, благоприятному для самореализации ее обитателей и среды в целом. Одним из технологических условий является оценка психологического влияния организационно-содержательных средовых ресурсов на личностное развитие и здоровье.

Важнейшим компонентом психического здоровья личности является стрессоустойчивость — способность противостоять стрессу, самостоятельно преодолевать проблемы, возникающие на пути ее духовного роста и физического совершенствования [10,4). Нами разработаны методологические и методические основы программы ее формирования [9; 10; 11].

Проблему создания безопасной среды, оптимальной для сохранения и укрепления здоровья, представляется наиболее целесообразным решать во взаимосвязи с проблемой стресса и стрессоустойчивостью личности по следующим причинам:

- определенность проявлений стресса позволяет с высокой степенью достоверности оценить аффективные состояния субъектов жизнедеятельности и их влияние на ее эффективность и здоровье как в настоящем, так и в будущем;
- стресс вызывает одинаковые изменения в организме, независимо от пола и возраста, поэтому знание стрессовых проявлений и значения стресса для человека поможет ребенку и взрослому определить способы оптимального взаимодействия, лучше понять друг друга и в нужную минуту прийти на помощь;
- формирование стрессоустойчивости является личностно значимым процессом, в ходе которого на практике осуществляется осознанный поворот человека к самому себе, собственным ценностям, переживаниям и возможностям с целью достижения благополучия, личного совершенства и самореализации в жизни и деятельности.

Отметим некоторые отличительные особенности нашего подхода. Во-первых, в отличие от сложившихся взглядов на стресс как ответную реакцию на экстремальные события внешней среды [3; 5] в авторской концепции стрессоустойчивости подчеркивается значимость незначительного по силе, но продолжительного по времени стрессового воздействия, которое может оказаться более разрушительным для здоровья и эффективной деятельности, чем сильный, но быстропроходящий стресс. Во-вторых, одним из методологических оснований является убеждение, что стресс может по-разному влиять на эффективность деятельности и здоровье, а положительные и отрицательные события могут вызывать одинаковые организмические изменения и оказаться одинаково разрушительными как для эффективной дея-

тельности, так и для здоровья. В таблице 1, разработанной нами, представлены положительное и отрицательное значения стресса [11,12—13].

Таблица 1

Положительное и отрицательное значение стресса для здоровья, жизнедеятельности и личностного развития человека

№	Положительное значение	Отрицательное значение
1.	Защита от вредных воздействий окружающей среды	Разрушение организма, если нагрузка превышает возможности человека
2.	Увеличение адаптационного потенциала человека за счет приобретения и накопления положительного опыта управления стрессом, успешного решения жизненных задач	Формирование опасных условий функционирования организма в случае отсутствия знаний и условий для естественной разрядки возникающего при стрессе напряжения, накопление отрицательного жизненного опыта
3.	Автоматическое реагирование при повторении угрожающей ситуации, если накоплен достаточный положительный опыт преодоления; снижение числа стрессовых факторов	Снижение «порога чувствительности» к воздействиям внешней среды в случае длительного стрессового состояния; рост числа факторов, усиливающих стресс
4.	Тренировка защитных сил организма, расширение границ его природных возможностей	«Расточительное» расходование имеющихся жизненных ресурсов, «сужение» границ природных возможностей человека
5.	Активизация ресурсных возможностей, повышение эффективности деятельности и поведения	Снижение качества ресурсного потенциала, дезорганизация деятельности и поведения, дезадаптация
6.	Возможность управления качеством своей жизни, взаимодействия с миром и собой за счет осознанного использования «сигналов» стресса	Превращение «сигналов стресса» в дополнительный источник стресса при некомпетентном отношении к себе, своему организму и окружающим людям
7.	Наблюдаемые стрессовые изменения могут стать индикаторами качества условий образовательного процесса, поводом для их коррекции	«Заразительность стрессом», которая проявляется в том, что стрессовые изменения в поведении и деятельности человека сами становятся источником стресса для окружающих
8.	Формирование эффективных стратегий самоорганизации жизни, деятельности и поведения за счет осознанного использования адаптационного потенциала	Формирование разрушительных для здоровья стратегий поведения и деятельности, создание внутренних барьеров для самореализации и самосовершенствования
9.	Формирование личностных качеств и способностей (механизмов стрессоустойчивости), которые создают внутренние условия для сохранения здоровья, самореализации и постоянного самосовершенствования	Формирование дезадаптивной личности

Проблема стрессоустойчивости наиболее разработана в психологии спорта и труда, в том числе педагогического. Однако системный анализ су-

ществующих методологических подходов позволяет заметить их некоторую фрагментарность и статичность. В качестве общей тенденции можно отметить понимание стрессоустойчивости как синонима нервно-психической устойчивости, как способности человека посредством саморегуляции и самоуправления противостоять отрицательным факторам внешней среды, не снижая продуктивности деятельности и не нанося ущерба своему здоровью [3,563]. Однако подобное понимание такого важного для личностного развития свойства, на наш взгляд, превращает образовательную среду в механизм роботизации человека, подавления его индивидуальности [11,30].

Разработанная нами методология привлекает внимание к стрессоустойчивости через категорию деятельности. Знание ее структуры, сформированность и осознание значения компонентов для получения планируемого результата, признается содержательным условием снижения количества разрушительных стрессовых факторов. Деятельность рассматривается как источник стресса и способ развития стрессоустойчивости, а компоненты деятельностной структуры, выраженные конкретными умениями, как субъектно-деятельностные механизмы этого свойства [9,44—46; 11,54—57;]. Нами обоснована необходимость включения в структуру деятельности коммуникативного компонента, что позволяет рассматривать его роль и значение с системных позиций и избежать традиционной недооценки или абсолютизации, наблюдаемой сегодня. Стрессоустойчивость проявляется единством субъектно-деятельностных и личностных характеристик и включает мотивационные, рефлексивные, эмоционально-волевые и коммуникативные компоненты, признаваемые в разработанном нами технологическом подходе инвариантом личностного и средового развития. При формировании стрессоустойчивости внимание концентрируется на факторах, которые позволяют человеку управлять стрессом, использовать его позитивные возможности, вследствие чего сохраняется и укрепляется здоровье.

Вывод. Предложенный технологический подход к созданию образовательной среды позволяет с достаточной степенью точности выявить существующие риски и угрозы для личностной безопасности, благополучия и здоровья субъектов образования за счет использования методологии формирования стрессоустойчивости органичной к требованиям новых образовательных стандартов.

Литература

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис.докт.псих.наук. — СПб., 2002. — 386 с.

2. *Баева И.А., Семикин В.В.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психологическое здоровье школьников // Вестник практ.психол. образования, № 3 (4). — 2005.

3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.

4. *Мошнина Р.Ш., Батырева С.Г.* Требования к сформированности гомпетентностей педагога, работающего по новому стандарту // Стандарты и мониторинг в образовании, 2011. — № 3.

5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.

6. *Тихомирова Т.С.* Здоровая среда как механизм снижения рисков профильного обучения // Профильная школа, 2013. — № 2.

7. *Тихомирова Т.С.* Организационные подходы к снижению конфликтогенности учебного процесса / Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. Вып. 20: Региональные конфликты: моделирование, мониторинг, менеджмент. — М.: Едиториал УРСС, 2003.

8. *Тихомирова Т.С.* Технология гуманизации современной образовательной среды // Традиции гуманизации в образовании: Приложение к сборнику материалов II Международной конференции памяти Г.В. Дорофеева, 2012.

9. *Тихомирова Т.С.* Формирование стрессоустойчивости подростков. Методическое пособие. — М.: СИП РИА, 2003.

10. *Тихомирова Т.С.* Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельност / автореферат диссерт.на соискание ученой степени канд. пед. наук — М.: ИПК и ПРНО МО, 2004.

11. *Тихомирова Т.С.* Стрессоустойчивость школьника: знания × здоровье = успех. — Ю.: Издательство ЗАО «ПСТМ», 2009.

Психологическая безопасность личности младшего школьника: проблемы исследования[1]

Шахова Л.И.,
Ассистент кафедры психологии Института педагогики и психологии САФУ имени М.В. Ломоносова,
аспирант кафедры психологии развития и образования РГПУ имени А.И. Герцена
Архангельск, Россия
Баева И.А.,
д. пс. н., профессор, член-корреспондент Российской академии образования
Санкт — Петербург, Россия

Психологическая безопасность является актуальной темой современных исследований. Она изучается не только в научных трудах, но и

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-06-00559

обсуждается на форумах, ориентированных на широкую аудиторию, находит отражение в учебных пособиях, звучит в средствах массовой информации. Сегодня можно говорить, что психологическая безопасность оформилась в отдельное направление психологического знания. В исследованиях проблем психологической безопасности существует три аспекта изучения: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности (И.А. Баева), психологическая безопасность деятельности (Т.В. Эксакусто и Н.А. Лызь). Как известно, в объективно безопасной среде человек может не испытывать состояние психологической безопасности, если ресурсов не хватает, и наоборот, может ощущать себя комфортно даже в среде, содержащей факторы опасности, если у него достаточно ресурсов, чтобы справиться со сложной жизненной ситуацией. В нашем исследовании делается акцент на изучении психологической безопасности личности ребенка. Не смотря на то, что изучение психологической безопасности ребенка актуальна в настоящее время, до сих пор неоднозначно даны ответы на ряд вопросов, анализу данной ситуации посвящена настоящая статья.

Первая проблема — это определение феномена психологической безопасности личности. Некоторые исследователи используют понятие психологической безопасности личности, но не дают определение, и охватывают широкий спектр изучаемых явлений. Другие рассматривают данное понятие как синонимичное психологическому здоровью или как отсутствие угроз. Разное толкование понятия затрудняет процесс распространения знания в научном сообществе, осложняет классификацию явлений, описываемых изучаемой категорией. Большинство исследователей рассматривают данную категорию как позитивное самоощущение и благополучие в конкретных условиях жизни (И.А. Баева, Т.Ф. Борисова, Е.В. Бурмистрова, и др.) [1]. В настоящее время подход к психологической безопасности как психическому состоянию является наиболее актуальным (И.А. Баева, П.И. Беляева) [3].

В исследованиях рассматривается психологическая безопасность отдельных категорий людей: военнослужащих (Н.П. Татьянченко), педагогов (Н.С.Ефимова, Н.Б. Калашникова, С.В. Корепанова, С.В. Обмачевская), студентов (Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец), подростков и юношей (С.А. Богомоз, Н.В. Козлова, О.А. Елисеева, О.И. Макова), младших школьников (П.И. Беляева, В.В. Курбанова, С.А. Рогова, А.Ф. Верховская), дошкольников (Е.А. Ничипорюк). Человек развивается уникально на каждом возрастном этапе, соответственно и угрозы для развития личности также специфичны. При этом, кроме угроз и актуальных трудностей, с которыми сталкивается человек, он должен подготовиться и к трудностям потенциальным, типичным для следующего этапа развития. Следует отметить, что вопросы обеспечения психологической безопасности личности ребенка на разных возрастных этапах и в разных образовательных средах, остаются мало разработанными. Эту

особенность можно обозначить как вторую проблему исследований в данной области.

В большинстве работ, посвященных теме психологии безопасности личности, делается акцент на подростковом и юношеском возрасте, на наш взгляд возможно формирование психологической безопасности личности с более раннего возраста. В начальной школе это становится наиболее актуальным, так как именно в этот период закладываются основы будущей социальной и личностной компетенции, и в тоже время ребенок становится более самостоятельным, большую часть времени предоставлен себе и вынужден преодолевать трудности самостоятельно.

Третьей проблемой является определение структуры психологической безопасности личности именно младшего школьника, так как в каждый возрастной этап в этом состоянии есть своя специфика. О.Ю. Зотова рассматривает структуру психологической безопасности личности как совокупность следующих компонентов: когнитивного, поведенческого, смыслового, коммуникативного, мотивационно-потребностного, ценностного, мотивационно-оценочный. П.И. Беляева выделяет компоненты психологической безопасности младшего школьника, которые оцениваются и объективно и субъективно — это защищенность, удовлетворенность и уверенность в себе [2]. Л.А. Михайлов выделяет самые важные качества личности в контексте психологической безопасности: исследовательская инициативность и регуляторный опыт.

С определением компонентов связана четвертая проблема — это определение критериев психологической безопасности личности младшего школьника. В модели П.И. Беляевой, определены соответствующие компонентам критерии психологической безопасности ребенка: ощущение ребенком комфорта физической среды и временной организации его жизни, школьная мотивация, психологический климат классного коллектива, отсутствие школьной тревожности. На сегодняшний день универсальным критерием нарушения психологической безопасности личности младшего школьника указывается наличие у него негативных эмоциональных состояний. На наш взгляд, дополнительными критериями могут быть эффективность деятельности ребенка, отношение ребенка к образовательной среде, программе по которой он учится. Если мы говорим о подготовке ребенка к следующим этапам с их специфическими проблемами, то необходимым становится оценка субъектной позиции в учебной деятельности и познавательной активности, так как именно начальная школа должна научить детей учиться. Кроме того, критерием психологической безопасности личности ребёнка может быть его способность анализировать ситуации повседневной жизни, видеть причины и последствия своих действий и поступков других людей. Важным условием оценки психологической безопасности личности младшего школьника является мнение экспертов (учителей, родителей, педагогов дополнительного образования, воспитателей групп продлен-

ного дня и т.д.). С одной стороны они включены в деятельность ребенка и могут оценить его состояние в школе, с другой стороны они сами, прежде всего родители, могут влиять на формирование психологической безопасности своих детей.

Еще одна проблемная область — это поиск ресурсов психологической безопасности личности. В исследованиях в качестве такого ресурса может быть умение понимать и принимать других, быть социально значимым среди других, принятым другими (Р.В. Агузумцян, Е.Б. Мурадян), развитие эмоционально — смысловой (А.Д. Кошелева) и нравственной сферы личности (Н.Т. Оганесян, Л.Т. Потанина), психологическое здоровье (Т.И. Ежова), религиозность (О.В. Сучкова). В кросскультурных исследованиях, проанализированных Л.А. Гаязовой выделяются ресурсы личности, способствующие сопротивляемости негативным воздействиям в детском возрасте (ориентация на результат, способность к сопереживанию, оптимизм, автономия, способность к саморегуляции, экстраверсия), и семейные ресурсы (близкий эмоциональный контакт с матерью, наблюдение за опытом преодоления трудных ситуаций родителями, стиль воспитания). Важным ресурсным компонентом является безопасность образовательной среды, в которую включен ребенок. Р. Кэмпбелл определяет главную внутреннюю угрозу в жизни человека — это неумение справиться с гневом и не эффективные способы его проявления. Соответственно, ресурсом может выступать эмоциональная саморегуляция. Данная проблема актуальна для всех субъектов образовательной среды. Так как одной из самых существенных психологических опасностей является неудовлетворение потребности в доверительном общении, то создание условий (через психологическое просвещение, тренинги и т.д.) для гармонизации детско-родительских отношений, совершенствование навыков общения учителей с детьми может служить удовлетворению одной из базовых потребностей в доверительном общении, и как следствие, повышение психологической безопасности личности. Для учащихся начальных классов одним из условий психологической безопасности личности является готовность к школьному обучению и отсутствие ММД, так как это основные факторы риска школьной дезадаптации, приводящей к ощущению ребенком неуспешности, тревожности, дезорганизации деятельности, что также нарушает психологическую безопасность личности ребенка.

И, наконец, еще одной проблемой является создание программы сопровождения психологической безопасности младшего школьника, в которой учитываются все вышеназванные проблемы. Данная программа должна быть направлена на всех участников образовательного процесса, так как только в их взаимодействии формируются ресурсы психологической безопасности ребенка.

Все перечисленные выше проблемы актуальны для изучения психологической безопасности личности ребенка, обучающегося по всем об-

разовательным программам. Особое значение данная тема приобретает для младших школьников, обучающихся по экспериментальным программам, так как именно психологическая безопасность учеников может быть одним из критериев эффективности программы. Мы изучаем психологическую безопасность личности младших школьников, учащихся кадетских классов, встает проблема поиска специфических критериев и ресурсов для этой категории детей. С одной стороны дополнительное образование, в том числе и кадетское, обеспечивает разностороннее развитие ребенка, но с другой стороны может создавать дополнительные риски для благополучного развития ребенка (информационная нагрузка, особый режим дисциплины, узкая профессиональная направленность и др.).

Соответственно становится необходимым изучение психологической безопасности младших школьников, в том числе учащихся кадетских классов и школ, а также разработка программы психологического сопровождения данных учащихся с точки зрения психологической безопасности личности.

Литература

1. *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И.А. Баевой. М.; СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2011.

2. *Беляева П.И.* Психологическая безопасность личности младшего школьника и образовательная среда // Психология обучения. 2012. № 8.

3. *Беляева П.И.* Психологическая безопасность школьника как психическое состояние // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2011. № 64.

РАЗДЕЛ 3.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ: МОДЕЛИ, СТРАТЕГИИ, МЕТОДЫ

Некоторые аспекты проблемы прогнозирования риска суицида

Бовина И.Б.,
д. пс. н., доцент, вед. науч. сотр. лаборатории «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Анализ литературы по проблеме суицида свидетельствует о том, что вопрос о разработке диагностического инструментария, позволяющего предсказать индивидуальный риск суицида, по-прежнему остается в фокусе самого пристального внимания исследователей [2]. По результатам исследования [4], проведенного среди 264 психологов и 167 психиатров в конце 80-х гг.., 28% психологов и 62% психиатров имеют опыт «потери пациента» (т.е. пациент совершает суицид). Причем, эти показатели оказались более высокими по сравнению с более ранними данными (22% и 51% соответственно). Если учесть рост показателей суицида, особенно в подростково-молодежной среде, то станет очевидно, что вопрос выявления индивидов с высоким риском совершения суицида, требует все новых и новых усилий исследователей.

Разработка инструментария сопряжена с разработкой той или иной объяснительной модели, определением того, какой именно конструкт позволяет точнее предсказать индивидуальный риск, или какой вес имеют конструкты. Более того, эффективность оценки риска совершения суицида зависит от того, насколько чувствителен измерительный прибор. Проблема заключается в том, что риск совершения суицида — *подвижен*, сильно зависит от состояний, в которых пребывают индивиды (подробнее об этом см. в теории подвижной уязвимости.

В многочисленных исследованиях уже было показано, что существуют статистически значимые связи между различными факторами, причем эти результаты были получены на большой группе испытуемых, однако, попытки применить эти закономерности для оценки риска отдельно взятого индивида оборачивается порождением крайне ошибочных прогнозов [5]. Анализируя эту ситуацию, Дж. Фоулер предлагает разводить два типа факторов, которые были выявлены в многочислен-

ных исследованиях [2,3] как факторы, позволяющие предсказывать риск совершения суицида: с одной стороны, речь идет о статичных факторах, «удаленных», по отношению к совершению суицида; с другой стороны — факторы, которые приближены к моменту совершения суицида.

В первую группу попадают следующие факторы:

1) наличие психиатрического диагноза у индивида,

2) сила психического заболевания,

3) сочетание ряда факторов (наличие диагноза, симптомы, демографические характеристики, история госпитализации и пр.),

4) психологическая уязвимость (импульсивность, агрессивность, тревожность, депрессивность, чувство безнадежности и пр.),

5) генетические маркеры (уровень серотонина, например),

6) демографические характеристики (например: мужчина, неженатый, подростки или люди пожилого возраста белые и пр.),

7) прошлые попытки совершения суицида.

Как отмечает Фоулер [5], попытки сконцентрировать внимание на том или ином факторе как предикторе совершения суицида приводит к ошибочным прогнозам, и даже сочетание нескольких статичных факторов приводит к построению ошибочных предположений. В меньшей степени это касается такого фактора, как прошлые попытки совершения суицида.

Во вторую группу попадают факторы:

1) суицидальная идеация;

2) тяжелые жизненные события (потери близких, разрыв близких отношений, унижения, предательство и пр.);

3) когнитивные и аффективные конструкты, доступные имплицитному измерению (в большей степени это касается аффективных состояний, которые можно фиксировать в ходе интервью);

4) возвращение к привычной жизни после госпитализации.

Фокусирование внимания на одном из факторов опять же ведет к формулированию ошибочного предположения в отношении риска совершения суицида. Однако, как отмечает Фоулер [5], вероятность ошибочных прогнозов ниже, по сравнению с первой группой факторов. Так, она оказывается высокой в случае суицидальной идеации, средней — в случае тяжелых жизненных событий и возвращения к привычной жизни после госпитализации, средней-низкой — в случае когнитивных и аффективных конструктов. И здесь, как подчеркивает Фоулер, интервью оказывается той самой стратегией анализа риска совершения суицида индивидом, ибо в его рамках есть возможность оценить аффективные состояния субъекта, не делая при этом ссылок на сам суицид, что крайне ценно для диагностики.

Наконец, Фоулер предлагает выделять защитные факторы, т.е. то, что удерживает индивида от совершения суицида: 1) религиозные

убеждения; 2) причины для продолжения жизни; 3) пребывание в браке; 4) наличие детей в доме; 5) наличие социальной поддержки; 6) наличие терапевтического контакта; 7) использование психотропных лекарств; 8) наличие контактов, с помощью которых можно получить поддержку.

Оценка риска суицида должна опираться на анализ вклада этих факторов. И в этой связи интервью могло бы оказаться тем инструментарием, который позволял бы справиться с этой задачей наилучшим образом, учитывая, что интервьюирование сопряжено с методом наблюдения, что позволяет фиксировать те самые имплицитные конструкты, которые выделяет Фоулер в качестве фактора, в наименьшей степени позволяюшего делать ошибочные прогнозы.

Итак, задачей исследователей по-прежнему является разработка надежного инструментария для диагностики риска совершения суицида. Хотя Фоулер и не предлагает конкретного решения, но перспективным видится комбинирование измерительных средств из разных областей, а также использование имплицитных методик, которые позволили бы выявить маркеры, позволяющие построить точный прогноз, относительно риска совершения суицида.

Любопытными видятся попытки исследователей в предсказании риска совершения суицида, базирующиеся на имплицитных и проективных методиках. В частности, речь идет об адаптации теста имплицитных ассоциаций [6].

Суть теста имплицитных ассоциаций (ТИА) заключается в понимании природы имплицитных мыслей. Испытуемому предлагается выполнить задания на классификацию объектов (слов и изображений), продолжительностью 5 минут. Ключевая идея этой методики в том, что классификация связанных объектов происходит быстрее, чем несвязанных. Эта методика, с нашей точки зрения, позволяет оценивать когнитивные и аффективные конструкты, о которых говорит Фоулер, хотя и иным образом, чем это возможно в случае интервью. На настоящий момент существует серия исследований, в рамках которых адаптация ТИА позволяет измерить имплицитные ассоциации, которые люди имеют, относительно суицида, смерти и причинения себе вреда [6] и прогноза относительно причинения себе вреда. На настоящий момент эта линия исследований требует дальнейшей разработки. Однако уже существуют эмпирические основания, позволяющие говорить о том, что не все имплицитные мысли о суициде предсказывают будущее поведение, что позволяет ограничивать область поиска надежных предикторов риска суицида.

Литература

1. *Bae S., Ye R., Chen S., Rivers P.A., Singh K.P.* Risky behaviors and factors associated with suicide attempt in adolescents // Archives of suicide research, 2005, vol. 9, N 2, pp. 193—202.

2. *Brown G.K.* A review of suicide assessment measures for intervention research with adults and older adults, 2002. URH://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15290520.pdf (Дата обращения 25.08.2013).

3. *Bursztein C., Apter A.* Adolescent suicide// Current opinion in psychology, 2008, vol. 22, N 1, pp. 1—6.

4. *Chemtob C.M., Bauer G.B., Hamada R.S., Pelowski S.R., Muraoka M.Y.* Patient suicide: occupational hazard for psychologists and psychiatrists// Professional psychology: research and practice, 1989, 20, pp. 294—300.

5. *Fowler J.C.* Suicide risk assessment in clinical practice: pragmatic guidelines for imperfect assessments// Psychotherapy, 2012, vol. 49, N 1, pp. 81—90.

6. *Randall J.R., Rowe B.H., Dong K.A., Nock M.K., Colman I.* Assessment of self-harm risk using implicit thoughts// Psychological Assessment, advance online publication, 2013, May, 6. doi: 10.1037/a0032391

Психологическое сопровождение дошкольников, переживших развод родителей

Богомягкова О.Н.,
к. пс. н., доцент кафедры психологии ПГГПУ
Пермь, Россия

В России ежегодно более 600 тыс. детей переживают развод родителей [4]. Развод почти всегда является психотравмирующей ситуацией, он связан с всоким риском возникновения различного рода нарушений психического состояния у всех членов семьи. Дети, в силу естественной возрастной зависимости от родителей, личностной и эмоциональной незрелости, оказываются наиболее уязвимыми к психотравмирующему действию развода.

Актуальность проблематики психологических травм детства, в частности переживания ребенком ситуации развода родителей, значимо подтверждается в свете социального и психологического подхода к проблеме. Статистические данные института семьи и брака констатируют повышение процента разводов в семьях, при этом пик разводных процессов приходится на 4—6 год совместной жизни и 18—20 годы брака (данные ЗАГС по Пермскому краю). Зная особенности взаимодействия в общении детей, переживших развод, специалист (педагог, психолог, социальный работник) сможет проводить воспитательную и психологическую работу более целенаправленно для определенной возрастной категории детей.

Целью проведенного в ПГГПУ исследования является определение различий в коммуникативно-личностном развитии детей разведенных родителей и детей из полных семей.

Объектом исследования стали особенности общения и личностной сферы детей старшего дошкольного возраста

Предметом исследования является изучение влияния семьи (полной и разведенной) на коммуникативно-личностную сферу ребенка.

Гипотезой стало предположение о том, что параметры коммуникативно-личностного развития детей разведенных родителей заметно отличаются, в сравнении с детьми, воспитывающимися в полной семье.

Проблему влияния развода на развитие ребенка изучали такие ученые как: К. Аронс, Н. Акерман, Дж.В. Валлерштейн, С.И. Голод, В.Н. Дружинин, Дж.В. Келли, А.Г. Ковалев, А. Маслоу, М. Раттер, О.А. Русаковская, Ф.С. Сафуанов, Н.К. Харитонова, А.Г. Харчев, В.М. Целуйко, Г. Фигдор, Э. Фромм, Г. Хоментаускас, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис.

Вместе с тем, в отечественной социальной педагогике и психологии специальных исследований собственного положения детей в послеразводной ситуации сравнительно мало. Гораздо больше внимания уделяется проблемам неполной, монородительской, материнской семье, т.е. проблемам женщин. Хотя ясно, что важным моментом влияния на ребенка является как раз причина возникновения неполной семьи: развод, внебрачное рождение и т.п. [7].

За рубежом, наоборот, начиная с 1960-х гг. проводятся многочисленные социологические и психологические исследования, нацеленные именно на изучение влияния последствий развода на детей [3].

Последствия развода родителей могут отрицательно сказаться на всей последующей жизни ребенка. «Битва» родителей в доразводный и послеразводный период приводит к тому, что у 37,7% детей снижается успеваемость, у 19,6% страдает дисциплина дома, 17,4% требует особого внимания, 8,7% убегают из дома, у 6,5% возникают конфликты с друзьями [4].

Особенности непосредственных реакций ребенка на развод родителей специфичны для каждого возраста. Исследования зарубежных психологов показали, что для ребенка-дошкольника развод родителей — это ломка устойчивой семейной структуры, привычных отношений с родителями, конфликт между привязанностью к отцу и матери. Специалисты изучали реакции детей дошкольного возраста на распад семьи в предразводный период, в период развода и через несколько месяцев после развода. Их интересовали изменения поведения детей в игре, их отношений со сверстниками, эмоциональные проявления, характер и степень осознания переживаемых в семье конфликтов [3]. Отечественная психология (Ф.С. Сафуанов, Н.К. Харитонова, О.А. Русаковская) доказывают, что дошкольники, как правило, еще не понимают, что означает развод, но осознают, что один из родителей стал меньше участвовать в их жизни. Переживания детей часто сопряжены с чувствами тревоги, беспомощности, одиночества, горя и утраты. Наиболее характерным

для них является чувство вины, когда дошкольники считают, что они были «не достаточно хорошими». В ситуации развода родителей у детей 3—5 лет появляется регрессивное поведение, возрастает агрессивность по отношению ко взрослым и сверстникам [4].

У детей 5—7 лет наблюдается усиление агрессии и тревоги, раздражительность, неугомонность, гневливость. Дети этой возрастной группы достаточно отчетливо представляют, какие изменения в их жизни вызывает развод. Психологи и педагоги в своих исследованиях отмечают, что дети способны рассказывать о своих переживаниях, тоске по отцу, желании восстановить семью. У детей не наблюдается ярко выраженных задержек в развитии или снижения самооценки. Девочки старшего дошкольного возраста переживают распад семьи сильнее, чем мальчики: тоскуют по отцу, мечтают о повторном браке матери с ним, приходят в состоянии крайнего возбуждения в его присутствии. Наиболее уязвимых детей 5-6 лет отличает острое чувство потери: они не могут говорить и думать о разводе, у них есть нарушения сна и аппетита. Некоторые, наоборот, постоянно спрашивают об отце, ищут внимание взрослых и физического контакта с ними [5, 6].

Прежний мир ребенка, в котором он родился и жил до развода родителей, разрушился, и перед ним встает трудная задача: нужно выживать, приспосабливаться к новым обстоятельствам. Не всегда это приспособление дается ребенку легко [1]. Одно из самых ближайших последствий послеразводного стресса для детей — нарушение их адаптации к повседневной жизни. И именно это направление деятельности специалистов становится центральной задачей профилактики и коррекции развития ребенка, переживающего/пережившего развод родителей.

Поиск ресурсов детского развития и их актуализация в рамках комплексного сопровождения обосновывает необходимость изучения коммуникативной и личностной сферы ребенка-дошкольника, пережившего развод родителей в сравнении со сверстниками из полных устойчивых семей.

В рамках проводимого исследования коммуникативно-личностной сферы старших дошкольников, переживших развод родителей, в качестве испытуемых обследовано 137 детей в возрасте 5—7 лет (из них 69 человек-это дети, пережившие развод родителей, 68 человек — дети, чьи родители состоят в браке). Диагностический инструментарий, используемый в работе, включал социометрический эксперимент «Секрет» Т.А. Репиной, визуально-вербальную методику Рене Жиля, методику одномоментных срезов структуры детской группы в свободном общении Т.А. Репиной.

Для выявления статистически значимых различий между показателями коммуникативно-личностного развития детей, переживших развод родителей, и детей, чьи родители находятся в браке, был использован Т-критериальный анализ Стьюдента.

Т-критерий показал, что дети, чьи родители в разводе, хуже относятся к отцу, чем дети, живущие в полной семье (t=-2,12*) Это можно объяснить тем, что при разводе, ребенок меньше контактирует с отцом. Также у ребенка может сложиться негативное отношение к папе после развода. Ребенок почти всегда перенимает точку зрения матери, поскольку не может сформировать собственного мнения о поступках отца. Кроме этого, есть юридическая сторона вопроса, при которой, ребенок после развода остается с матерью.

Также у детей разведенных родителей лучше складываются отношения с воспитателем (t=2,53*). Можно предположить, что ребенок, не найдя нравственного образца у себя в семье, находит его во взрослом, с которым больше проводит времени: этим взрослым, чаще всего является воспитатель.

Дети разведенных родителей более конфликтны (t=2,64*). Куличковская Е.В. и Степанова О.В. видят причину в том, что у ребенка ст. дошкольного возраста утрата одного из родителей может вызвать продолжительную депрессию [2]. Он растерян, чувствует себя беззащитным, испытывает постоянную тревогу, ведет себя нервозно. Возникают проблемы с дисциплиной, дома ребенок становится агрессивным и непокорным, может начать грубить, обманывать, настраивать родителей друг против друга, требовать от них подарков. Когда конфликты между родителями становятся настолько серьезными, что ведут к расторжению брака, они часто являются источником сильнейших переживаний ребенка и могут, таким образом, провоцировать его агрессию. Мэвис Хэтерингтон из университета Вирджинии наблюдала такие агрессивные реакции, проводя свое широко известное лонгитюдное исследование влияний развода на детей. Она и ее коллеги оценивали социальное поведение детей обоего пола, начиная с четырехлетнего возраста в течение двух лет после развода их родителей. По сравнению со сверстниками из полных семей дети разведенных родителей даже через год после развода проявляли более высокий уровень как эмоциональной, так и инструментальной агрессии, физической и вербальной. Другим проявлением эмоционального смятения было то, что они не только чаще по сравнению со сверстниками из полных семей проявляли агрессивность, но и были менее успешны в достижении своих целей с помощью агрессии [2].

Дети разведенных родителей более фрустрированы (t= 2,62*) и отгорожены (t= 2,64*), чем дети, живущие в полной семье. Если ребенку недостает любви, он теряет уверенность в себе, к нему приходит чувство насильственной отчужденности других от него, он чувствует себя покинутым и одиноким. Отчужденное отношение близких к ребенку, порождает у него чувство отгороженности от других и связанный с этим страх — состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения.

Социальный статус детей, переживших, развод родителей, ниже, чем у детей из полной семьи (t= 2,99). Это можно объяснить тем, что психо-

логическая травма нанесенная разводом родителей, приводит к социальной дезадаптации: к сужению круга людей, с которыми ребенок может нормально взаимодействовать, к формированию психологических комплексов, вследствие чего в группе детей ребенок имеет социометрический статус отверженного.

У детей, переживших развод родителей, значительно ниже показатели свойств общения, а именно продолжительность (t=-2,62*), избирательность (t=-4,72***) и интенсивность общения (t=-5,19***).

Это можно объяснить тем, что ребенку сложно вступать в контакты со сверстниками, что объясняет малое количество сверстников, с которыми он общается. Такие дети быстро переключается в общении с одним ребенком на общение с другим, не устанавливая близких контактов.

Представленные статистические данные расставляют акценты на направлениях и задачах комплексного (психолого-педагогического и социального-правового) сопровождения высококонфликтных семей, находящихся в ситуации развода и детей, оказавшихся «запертыми в хроническом конфликте». Авторская практика психотерапии (психодрама, сказкотерапия, арттерапия, техники гештальта) в работе с детьми и семьями позволяет обеспечивать безопасность личности ребенка и его социального пространства через индивидуальные и групповые программы сопровождения. Основным эффектом проводимой работы является с одной стороны — формирование способности родителей к решению вопросов, касающихся ребенка, исходя не из своих переживаний, а «из интересов ребенка»: компетентно и ответственно; с другой стороны — поиск и актуализация личностных ресурсов детского развития как условие противостояния психоэмоциональной травме, полученной вследствие развода родителей.

Ситуация развода может быть отнесена к особым психотравмирующим социальным ситуациям с высоким риском формирования психических нарушений у детей, являющихся предметом спора между родителями. Продолжительность и выраженность конфликта, степень вовлеченности и возраст детей, индивидуально-психологические характеристики участников приводят к особым формам реагирования. Представленный опыт эмпирической и практической работы дополняет существующие исследования в области высококонфликтного развода с участием детей и обосновывает необходимость психотерапевтического сопровождения ребенка и его семьи.

Литература

1. *Берковиц Л.* Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. — Прайм-Еврознак, 2007.

2. *Куличковская Е.В.* Это горькое слово «Развод». Психологическая работа с детьми/Е.В. Куличковская, О.В. Степанова. — Генезис, 2010.

3. *Савинов Л.И.* Социальная работа с детьми в семье разведенных родителей (учеб.пособ) /Л.И. Савинов, Е.В. Кузнецов. — М., 2002.

4. *Сафуанов Ф.С.* Психолого-психиатрическая экспертиза по судебным спорам между родителями о воспитании и месте жительства ребенка / Ф.С. Сафуанов, Н.К. Харитонова, О.А. Русаковская. — М., 2012

5. *Фигдор Г.* Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование) / Г. Фигдор. — М., 1995.

6. *Фигдор Г.* Беды развода и пути их преодоления / Г. Фигдор. — М., 2006

7. *Хоментаускас Г.* Семья глазами ребенка: дети и психологические проблемы в семье / Г. Хоментаускас. — Екатеринбург, 2006

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка младшего подросткового возраста с игровой компьютерной зависимостью

Волкова Е.Н.,
д. пс. н., профессор, проректор по научной деятельности ФГБОУ ВПО «Нижегородский Государственный едагогический Университет» им. К. Минина
Нижний Новгород, Россия
Гришина, А.В.,
к. пс. н., начальник Управления научных исследований, доцент кафедры Информатики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Нижегородский Государственный Педагогический Университет» им. К. Минина
Нижний Новгород, Россия

Младший подростковый возраст считается важнейшим возрастным этапом в формировании личности ребенка. Этот период характеризуется важными изменениями в социальных связях и социализации, так как преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития: освобождение от родительской опеки; постепенное вхождение в группу сверстников, становящуюся каналом социализации и требующую установления отношений конкуренции и сотрудничества с партнерами обоих полов.

Многие исследователи рассматривают этот возраст как период «зенита любознательности», однако эта любознательность весьма поверхностна. Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способнос-

тей отмечено двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению; расширением временной перспективы.

В современном мире трудно найти подростка, который бы не интересовался компьютерными играми.

В России число детей, проводящих за компьютерными играми, с каждым днем увеличивается. Подростки проводят за компьютером в 4 раза больше времени, чем со своими родителями.

Сегодня практически каждый подросток имеет доступ к компьютеру, часто компьютер заслоняет собой все остальные стороны жизни подростка, формируя игровую компьютерную зависимость у внешне благополучных детей.

Высокая степень реалистичности, великолепная графика и звуковое сопровождение современных компьютерных игр, практически полностью погружают подростка в пространство игры, создавая иллюзию присутствия в виртуальном мире, и в этом смысле, могут играть пагубное воздействие на его развитие, блокировать самостоятельность и свободу выбора ребенка, сформировать зависимость от игры.

Игровая компьютерная зависимость возникает, в отличие от других видов зависимости, не в социально неблагоприятной среде, а в обыденной жизни. Вследствие этого вовлеченность подростков в компьютерные игры воспринимается не как нарушение его социальной жизни и развития, а как нормальный и даже желательный досуг.

В настоящее время актуальность проблемы противодействия игровой компьютерной зависимости признана на государственном уровне. Исходные данные общероссийского мониторинга показали, что численность детей и подростков в возрасте 7—14 лет с различной степенью выраженности игровой компьютерной зависимости колеблется от 2% до 10% человек.

Сложившаяся ситуация требует поиска эффективных методов и средств по предупреждению игровой компьютерной зависимости.

Младший подросток, посвящающий себя компьютерной игре, не получает новых значимых сведений об объектах (партнерах взаимодействия), и, как следствие, не может изменить свои представления о них и оптимальных вариантах поведения по отношению к ним.

Неадекватные представления у детей с высоким уровнем ИКЗ о других, о ситуациях взаимодействия и о деятельности способствуют некомпетентности во взаимодействии и требуют психолого-педагогического вмешательства.

На наш взгляд, противодействие личности ребенка игровой компьютерной зависимости определяется формированием ее социальной компетентности как особого компонента личностного потенциала, позволяющего активно и конструктивно вести себя в любой жизненной ситуации. В виду этого нами была разработана и апробирована комплексная программа психолого-педагогического сопровождения ребенка млад-

шего подросткового возраста, позволяющая нивелировать негативные эффекты имеющейся игровой компьютерной зависимости и снизить риск возникновения более глубокого ее уровня. Программа разрабатывалась на протяжении нескольких лет и была успешно проведена на группе младших подростков в возрасте от 10 до 12 лет, обучающихся в школах г. Нижнего Новгорода.

Каждый этап программы психолого-педагогического сопровождения раскрывался с учетом когнитивного (информационного), эмоционального (эмоционально-оценочного) и поведенческого компонента психики человека.

При этом каждый компонент включал в себя два раздела: культура использования игровых компьютерных технологий, индивидуально-личностные и социально-личностные особенности учащихся.

1. Когнитивный компонент (информирование).

1. Формирование у учащихся, их родителей и педагогов реалистичных представлений о явлении ИКЗ, ее причинах, поведенческих проявлениях и последствиях для развития личности младшего подростка. В ходе занятий с участниками программы обсуждалась информация о том, с чем младший подросток может столкнуться при длительных сеансах за компьютером. Акцент в работе со взрослыми был сделан на осознании ИКЗ как проблемы и понимании, что использование подростками информационных технологий, не регулируемое взрослыми, может стать причиной игровой компьютерной зависимости, но может быть сбалансировано в процессе взаимодействия с компетентным взрослым, трансформировано в здоровое отношение к использованию возможностей информационных технологий.

2. Развитие представлений о индивидуально-личностных и социально-психологических особенностях младших школьников. Содержание занятий было направлено на развитие личностной рефлексии и понимания собственной уникальности и понимания другого как ценности: ознакомление со способами самоанализа, осознания своих индивидуально-психологических особенностей, в том числе интеллектуальных и коммуникативных способностей, особенностей отношений со взрослыми и сверстниками, познание своих возможностей и ограничений во взаимодействии с другими людьми, сферы интересов, возможностей и путей саморазвития и самореализации.

2. Эмоциональный компонент (формирование эмоционально-положительного отношения к предотвращению и преодолению ИКЗ).

1. Отношение к ИКЗ. Формирование стойкого негативного отношения к ИКЗ на основе понимания ее пагубных последствий в сочетании с развитием осознанного положительного отношения к здоровому образу жизни.

2. Формирование адекватного позитивного самоотношения на основе реалистичного образа «Я», развитие позитивного отношения к окру-

жающим на основе осмысления своего «Я» как части социальной группы в семье или классе, развитие интереса к общению со сверстниками и взрослыми и совместной деятельности с ними за счет повышения ее интенсивности и эмоционально-позитивной насыщенности в ходе деловых игр, дискуссий, тренингов, формирование предпочтения выбора сверстников для общения, а не виртуальных персонажей.

3. Поведенческий компонент (укрепление уз, связывающих ребенка с социумом, формирование навыков эффективного общения).

1. Разработка и обсуждение правил пользования компьютером и компьютерными играми, внедрение их в повседневный распорядок дня.

2. Формирование самодисциплины и самоконтроля, развитие умения ставить цель и прогнозировать результаты своих действий, планировать свое время. Развитие навыков установления и поддержания психологического контакта в общении. Осознание и снятие внутренних барьеров и зажимов, мешающих эффективной коммуникации, развитие навыков разрешения конфликтов. Развитие способности прогнозировать поведение другого человека, находить общие темы для взаимодействия.

В эксперименте приняло участие 146 человек с высоким уровнем ИКЗ, из них 74 младших подростка вошли в экспериментальную группу, с которой проводились занятия по программе, и 72 младших подростка — в контрольную, с которой занятия не проводились.

Эффективность программы психолого-педагогического сопровождения оценивалась на основе изменения средних показателей, полученных при исследовании индивидуально-личностных особенностей младших подростков.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о позитивной динамике личностного развития младших подростков экспериментальной группы: у них появилось стремление находить друзей, они лучше стали ориентироваться в новой обстановке, стремиться расширить круг своих знакомств. Появилось стремление заниматься общественной деятельностью и помогать своим близким, друзьям. Дети стали проявлять инициативу в общении, стремились принимать участие в организации общественных мероприятий, стали более способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации.

В экспериментальной группе увеличилось количество младших подростков, у которых изменилась выраженность показателей субъектности:

— осознание способности к рефлексии (φ=2,723 при $p<0,001$),

— осознание свободы выбора и ответственности за него (φ=2,61 при $p<0,01$),

— понимание и принятие другого (φ= 3,143 при $p<0,001$),

— осознание саморазвития (φ= 3,231 при $p<0,001$).

Увеличилось количество испытуемых в экспериментальной группе, у которых проявились высокие показатели волевого потенциала

(φ=8,50 при $p<0,01$). При этом уменьшилось количество испытуемых в экспериментальной группе с низкими показателями волевого потенциала (φ=9,70 при $p<0,01$). Это свидетельствует о том, что увеличилось количество младших подростков, активно стремящихся к выполнению намеченных целей.

Уменьшилось количество испытуемых в экспериментальной группе, имеющих высокий уровень склонности к риску. Уменьшение количества испытуемых имеющих высокий уровень склонности к риску свидетельствует о более продуманном и рациональном принятии решений в жизненных ситуациях.

Эффективность программы определи результаты ее работы, заключающийся в эффекте развития и взросления ребенка (младшего подростка) — расширение сферы его интересов, зоны осознания себя, своих особенностей, готовность самостоятельно принять ответственное решение, способность видеть и находить выход в сложной ситуации.

Литература

1. *Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2006. 196 с.

2. *Цымбаленко С.Б.* Подросток в информационном мире. Москва: НИИ школьных технологий, 2010. 253 с.

3. *Анн Л.Ф.* Психологический тренинг с подростками. СПб: Питер, 2007. 271 с.

Аутоагрессивное поведение детей: причины и меры профилактической работы

Грасмик М.В.,
психолог отделения психолого-педагогической помощи
Муниципальное Казенное Учреждение
Центр психолого-педагогической помощи
Новокузнецк, Россия
Касикина Н.Л.,
психолог отделения психолого-педагогической помощи
Муниципальное Казенное Учреждение
Центр психолого-педагогической помощи
Новокузнецк, Россия

Доверительные взаимоотношения родителей и детей — это основа для благополучия ребенка во всех сферах его жизни, в том числе и жизни в стенах школы. Причина саморазрушительного поведения ребен-

ка — аутоагресии, кроется чаще всего в потере доверия к значимым взрослым, родителям и учителям. Часто этот пагубный процесс в отношениях начинается незаметно для взрослых. Аутоагрессия может быть, как физической, так и психологической. Физическая аутоагрессия проявляется в нанесении себе физических повреждений, в особо тяжелых случаях — в попытках суицида. Психологическая аутоагрессия — это мысленное или словесное самоунижение, обесценивание собственной личности. В какой-то момент ребенок делает вывод о том, что он не очень-то значим для родителей, у них есть более важные дела, или что он, по их мнению, уже «должен сам решать свои проблемы», должен рассчитывать только на свои силы.

Когда такой ребенок обращался за помощью к взрослому (учителю, или к папе с мамой), то не получил необходимой поддержки, внимания, понимания и принятия со стороны взрослого. Возможно, эта проблема, и связанные с ней переживания ребенка, тогда показались взрослому наивными, мелкими, незначительными, даже смешными [5]. Но в глазах ребенка эта трудность может иметь субъективно большой масштаб, с этой «мелочью жизни» он мог столкнуться впервые, не зная, как при этом следует поступать. И главная опасность обесценивания взрослым проблемы ребенка заключается в том, что зачастую при появлении уже значительной трудности, ребенок будет, помня свой опыт игнорирования со стороны родителей или учителя, понимать, что помощи ждать не откуда, надо справляться с напряжением как-то самому. Будет делать это, как умеет. Роль учителя в восприятии младшего школьника трудно переоценить, это своего рода «третий родитель» по степени влияния на эмоциональное состояние, самоотношение ребенка. Критичное отношение к учителю формируется уже ближе к подростковому возрасту [1], [5], когда на первый план выходят отношения со сверстниками, способность осознавать собственные переживания, отстаивать свои психологические границы. Наиболее остро тема аутоагрессивного поведения встаёт в пубертатный период, с ним происходят изменения, ранее для него незнакомые, одними из которых является повышение уровня агрессивности [1], [3]. Одолеваемые гневом, но осознающие степень ответственности за агрессивное поведение, дети направляют агрессию на себя, чтобы не выплеснуть во вне. Такая категория школьников имеет ряд психологических и социальных предпосылок, закрепляющих это поведение:

- недостаточный уровень эмоциональной близости с родителями, эмоциональная депривация с раннего детства [6], критическое отношение к нему со стороны взрослых, демонстрация родителями негативного отношения к ребенку, несоответствие уровня ожиданий со стороны ближайшего окружения и возможностей самого ребёнка;
- ситуация физического, эмоционального, или психологического насилия в семье [2], [6];

• личностные особенности самого ребенка, такие черты, как замкнутость, тревожность, обращенность на свой внутренний мир, неуверенность и низкая оценка своих способностей и возможностей, лабильность настроения, ранимость, самообвинение, самокопание, пониженный фон настроения и т.д. [1], [3];

• неблагополучный, конфликтный характер взаимоотношений школьника с классным руководителем, педагогическим составом, одноклассниками;

• неврологические нарушения, аномалии личностного и интеллектуального развития, акцентуации характеров по психастеническому, дистимному, лабильному, сензитивному типам [1], [3];

• высокий уровень общей тревожности ребенка, как следствие влияния социальной ситуации (переживание тяжелых психотравмирующих событий, потеря близких, тяжелое заболевание родителя или самого ребенка, ситуации неблагополучия в школе, нападения, и т.д.);

• низкий уровень успеваемости в школе [1], [2];

• завышенный уровень требований к себе, аутоагрессия в этом случае как самонаказание;

• демонстративность поведения, когда саморазрушительное поведение используется школьником в качестве привлечения внимания, как «крик о помощи» [1];

• низкая устойчивость к стрессу, непереносимость тяжелых негативных чувств [1];

• реакция самоуничижения, как подражание значимому человеку (сверстник, родитель, и др.);

• недостаточность социальных навыков, коммуникативная некомпетентность [2].

Меры профилактики аутоагрессивного поведения ребенка в школьном возрасте вытекают из причин, и должны носить системный и комплексный характер, к чему в течение многих лет призывает ряд отечественных авторов [1], [2], [3], [6]. Предотвратить или полностью искоренить аутоагрессивное поведение детей и подростков невозможно, но реально свести к минимуму. Для этого требуется, знать природу данного поведения, не бояться его и не закрывать глаза на факты его проявления. Необходимо участие всех значимых взрослых вокруг школьника, в первую очередь родителей, классного руководителя, психолога. Классный руководитель должен исходить из того, что его работа заключается не только в преподавании предмета, но и в руководстве классом. Если учитель будет реальным лидером для ребят, на которого они могут ориентироваться в своих суждениях, к которому могли бы обратиться в трудной для себя ситуации, рассчитывая на понимание, грамотное направление поведения и поддержку, то ситуация с насилием и различными формами агрессивных проявлений будет двигаться в сторону повышения гуманизации образовательного процесса. Осуществляя руководство коллективом детей, нужно стремить-

ся максимально использовать все ресурсы класса для командообразования, создания таких отношений, где не будет места травле, бойкотированию, или любому другому виду негативного выделения ребёнка [1], [4].

К сожалению, на сегодняшний день, в большинстве школ если и есть психолог, то в большей степени он выполняет функции диагноста, учителя урока психологии, время от времени выполняет экспертную роль на родительских собраниях. Этого недостаточно для улучшения психологического благополучия всех участников образовательного процесса, без чего маловероятны положительные изменения в состоянии детей. Полезной может быть работа по следующим направлениям:

1. адресная работа психолога, возможно классного руководителя, социального педагога, с семьей ребенка (при выявлении случаев аутоагресии) по информированию, консультированию, возможно коррекции дисфункциональных отношений в семье, по оптимизации процесса воспитания и образования ребенка;

2. индивидуальная психологическая работа с детьми, проявляющими агрессивное и аутоагрессивное поведение, направленная на снижение психоэмоционального напряжения, обучение навыкам саморегуляции, социально-приемлемым способам отреагирования эмоций и чувств;

3. групповая работа психолога с классом, нацеленная на укрепление эмоциональных связей между детьми, психологической разрядке, сплочению детского коллектива, повышению коммуникативных навыков учащихся;

4. индивидуальная и групповая психологическая работа с педагогическим коллективом школы по информированию, по профилактике и снижению уровня эмоционального выгорания и стрессового напряжения, по стимулированию личностного и профессионального роста педагогов;

5. систематическая информационная работа психолога и педагога с родителями на собраниях, семинарах, дискуссиях с целью поиска совместных путей преодоления трудностей образовательного и воспитательного процесса;

6. систематическая групповая работа педагога с детьми (возвращение к коллективным творческим делам, регулярное проведение конкурсов, праздников и другим формам организованного досуга ребенка в школе), с целью раскрытия личности ребенка в среде одноклассников, сплочения детей, развитию творческих способностей, увеличение числа ситуаций успеха ребенка.

7. содействие со стороны администрации школы в регулярном повышении квалификации педагогического состава, посещение педагогами семинаров и обучающих курсов по психологическому просвещению, по профилактическим мерам в отношении форм различного насилия в школе.

Для выполнения подобного объема работы в школе необходима группа специалистов, психологическая служба [1], [4]. Также важно уделять достаточное внимание этой проблематике при профессиональной подготовке педагогов и психологов.

Научные работы Никольской И.М., Грановской Р.М. по выявлению копинг — стратегий детей в стрессовой ситуации позволяют делать выводы о том, что помогает ребенку справиться с тягостными переживаниями [5]. Копинг-стратегии перечисляются по мере частоты использования детьми, и субъективной оценке ребенком их эффективности: «сплю»; «рисую, пишу, читаю»; «прошу прощения или говорю правду»; «обнимаю, прижимаю, глажу» (иногда дети говорили о тактильном контакте с близкими, но чаще про домашних питомцев); «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде»; «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным»; «гуляю вокруг дома или по улице»; «смотрю телевизор, слушаю музыку»; «играю во что-нибудь»; «остаюсь сам по себе, один»; «мечтаю, представляю что-нибудь»; «молюсь» [5, с. 159]. И эти, зачастую простые и естественные, способы улучшения психоэмоционального состояния ребенка нельзя игнорировать окружающим его взрослым.

Ряду детей помогает религиозный взгляд на себя, на ситуацию, на окружающий мир. Это также важно учитывать и в семейном воспитании, и в образовательном процессе. Введение в школах, хотя бы на уровне классных часов, уроков по религиозному просвещению, может благотворно повлиять на повышение духовной самоценности ребенка.

Литература

1. *Егоров А.Ю., Игумнов С.А.* Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. СПб., 2005.

2. *Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф.* Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб., 2005.

3. *Медведева И.Я., Шишова Т.Л.* Книга для трудных родителей. М., 2008.

4. *Млодик И.Ю.* Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога. М., 2012.

5. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. СПб., 2006.

6. *Шанько Г.Г.* Неврозы у детей. Минск, 2007.

Психопрофилактические работы с детьми в кризисных ситуациях

Давлетгареева Г.Р.,
Гариханова Д.Д.,
студенты института электроэнергетики и электроники КГЭУ
Казань, Россия

Социально-экономическая и культурологическая ситуация развития человека, проявляющаяся в высоком ритме жизни, огромном пото-

ке информации и необходимости оперативно реагировать на различные вызовы современной жизни, во многом противоречит привычным способам построения стратегий поведения исходя из природных (биологических) стимулов и общественных (социальных) нормативов. Современный человек оказался перед необходимостью искать выходы из сложной ситуации, так как в его опыте не содержится похожих стратегий преодоления, путей решения актуальных проблем. Всё это оказало существенное влияние на школу, на тех, кто с ней тесно связан: учащихся, педагогов, родителей. Таким образом, бурное развитие цивилизации и невозможность использования для преодоления современных проблем биологического кода и опыта поколений во многом определило рост психологической травматизации населения, что отражается негативно на его психическом здоровье.

Понятие «***кризис***» (от греч, krisis — решение, поворотный пункт, исход) — переломный момент, тяжелое переходное состояние, обострение, опасное неустойчивое состояние. В китайском языке понятие кризис определяется как «полный опасности шанс», как возможность роста человеческой личности, которые индивид обретает, проходя через состояние психического кризиса и испытывая различные сопротивления. Гордон В. Олпорт определяет кризис как ситуацию эмоционального и умственного стресса, которая требует значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени. Зачастую подобный пересмотр представлений влечет за собой изменения в структуре личности. Эти изменения могут носить как позитивный, так и негативный характер. По определению, личность, находящаяся в кризисе, не может оставаться прежней; иными словами, ей не удается осмыслить свой актуальный психотравмирующий опыт, оперируя знакомыми, шаблонными категориями или использовать простые привычные модели приспособления. Слово «кризис» мы воспринимаем как своего рода предупреждение: следует что-то предпринять, пока не произошло нечто худшее. Не всегда представляет опасность сам кризис, а скорее то, что мы упустили шанс. Кризис может повлечь за собой рост и созревание.

Для критической ситуации характерно то, что она не всегда осознается человеком. О ее наличии или переживании судят по косвенным признакам. Особенно отчетливо это проявляется в девиантном поведении подростков как форме компенсации и защиты. Основаниями для выделения критической ситуации могут выступать: концепты потребностей — в зависимости от того, какая потребность; внутреннее психическое напряжение; индивидуальные ситуационные реакции; индивидуальные паттерны реагирования — стереотипы поведения. Попадая в критическую ситуацию или воспринимая ее как таковую, человек начинает взаимодействовать с ней. Он и ситуация выступают друг для друга в качестве объекта и субъекта взаимодействия, которое можно представить, как ***переживание-преодоление*** критической ситуации [1].

На начальном этапе возникновения критической ситуации человек выступает в качестве объекта ее воздействия. По мере развития ситуации человек становится действенным субъектом взаимодействия. В ходе этого процесса происходит изменение ситуации в сторону ее преодоления или ухудшения, углубления. Поэтому человек либо идет по пути становления-развития, либо деградирует как личность.

Критическая ситуация порождает следующие противоречия, способствующие развитию девиантного поведения у подростков:

• противоречие образа «Я» — возникает в момент ощущения человеком «утраты себя» и еще не наступившего «обретения себя», противоречие смыслов и их содержания; вследствие этого возникает *смыслоутратность*;

• возникающее в критической ситуации внутриличностное противоречие сопровождается переживанием-преодолением его самого и ситуации в целом; это ведет к *трансформации личности*;

• психологические коллизии подростка и его *девиантное поведение* детерминированы этой трансформацией, коренящейся в критической ситуации его существования.

Одним из последствий кризиса, а точнее, деструктивного разрешения кризисной ситуации является суицид. ***Суицид*** — умышленное самоповреждение со смертельным исходом (лишение себя жизни). Психологический смысл суицида чаще всего заключается в отреагировании аффекта, снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой волей или неволей оказывается человек. Люди, совершающие суицид, обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами. Они часто страдают психическими болезнями, эмоциональными нарушениями, особенно депрессией, и смотрят в будущее без надежды. В подростковом возрасте возрастает количество суицидов [2]. По данным статистики, самоубийство является третьей основной причиной подростковой и юношеской смертности после несчастных случаев и убийств. В медицине есть даже специальный термин «пубертатный суицид». Более того, суицид рассматривают как один из вариантов проживания данного возрастного кризиса. Для подростков самоубийство — типичная реакция на стрессовые ситуации и кризисы. А это значит, что в любой момент подросток может почувствовать себя совершенно лишним в этом мире. В отличие от взрослых, у детей и подростков отсутствуют четкие границы между истинной суицидальной попыткой и демонстративно-шантажирующим аутоагрессивным поступком. Это заставляет в практических целях все виды аутоагрессии у детей и подростков рассматривать как разновидности суицидального поведения. Еще одной особенностью суицидальной активности подростков является несерьезность, мимолетность и незначительность (с точки зрения взрос-

лых) мотивов, которыми дети объясняют попытки самоубийства. Существуют различные формы психопрофилактической работы. Первая форма — ***организация социальной среды***. Воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить нежелательное поведение личности. Воздействие может быть направлено на общество в целом, например, через создание негативного общественного мнения по отношению к отклоняющемуся поведению. Объектом работы также может быть семья, социальная группа (школа, класс) или конкретная личность. Профилактика суицидального поведения у подростков включает прежде всего социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни. Вторая форма психопрофилактической работы — ***информирование***. Это наиболее привычное направление психопрофилактической работы в форме лекций, бесед, распространения специальной литературы или видео- и телефильмов. Суть подхода заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения её способности к принятию конструктивных решений. Перспективному развитию данного подхода может способствовать отказ от преобладания запугивающей информации, а также дифференциация по полу, возрасту, социально-экономическим характеристикам. Третья форма — ***активное социальное обучение социально-важным навыкам***. Данная модель преимущественно реализуется в форме групповых тренингов. В настоящее время распространены следующие формы:

1. Тренинг устойчивости к негативному социальному влиянию (развивает способность сказать «нет» в случае негативного давления сверстников).

2. Тренинг аффективно-ценностного обучения (формируются навыки принятия решения, повышается самооценка, стимулируются процессы самоопределения и развития позитивных ценностей).

3. Тренинг формирования жизненных навыков (формируются умения общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты). Четвёртая форма — ***организация деятельности, альтернативной девиантному поведению***. Альтернативными формами активности признаны: познание (путешествие), испытание себя (походы в горы, спорт с риском), значимое общение, любовь, творчество, деятельность (в том числе профессиональная, религиозно-духовная, благотворительная). Пятая форма — ***организация здорового образа жизни***. Она исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом. Здоровый стиль жизни предполагает здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, общение с природой, исключение излишеств. Шестая форма — ***активизация личностных ресурсов***. Активные занятия подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста, арттера-

пия — всё это активизирует личностные ресурсы, в свою очередь обеспечивающие активность личности, её здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию. Седьмая форма — ***минимизация негативных последствий суицидального поведения***. Данная форма работы используется в случаях уже сформированного суицида. Она направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий. В различных видах психопрофилактической работы могут использоваться схожие формы и методы. По способу организации работы выделяют следующие формы психопрофилактики: индивидуальная, семейная, групповая работа. В целях предупреждения суицидального поведения используются различные социально-психологические методы. Среди ведущих методов психопрофилактической работы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики [3].

Способы борьбы с отрицательными эмоциями

Выговоритесь! Этот прием возможен, когда есть рядом кто-то обязательно доброжелательный и расположенный выслушать вас, пускай даже молча. В социальной психологии такого человека условно именуют «жилеткой». Обычно это люди немолодые, душевные, умеющие хранить чужие тайны. Нередки случаи, когда облегчение приносит беседа со случайным попутчиком. Здесь работает фактор анонимности.

Напишите письмо! Если подходящего слушателя нет или вы не хотите прибегать к первому приему, напишите все ваши огорчения и переживания в форме письма. Адресат не важен. Причем это письмо не обязательно отправлять, а если вы его сохраните, то спустя некоторое время вам будет очень интересно, а скорее всего и полезно, перечитать его, проанализировать и сделать кое-какие выводы.

Сделайте себе подарок! Эту рекомендацию можно выполнить как буквально, так и в переносном смысле — «подарив» себе несколько часов или целый день приятного времяпрепровождения. При этом помните, что такого рода «подарки» нельзя делать слишком часто, иначе радость от них заметно потускнеет.

Помогите другому! Всегда есть человек, нуждающийся в чьей-то помощи, хотя бы в том, чтобы его выслушали. Переключив свою энергию на помощь «ближнему», вы не только сделаете доброе дело, но и поможете себе выйти из пассивно-упаднического настроения, активизируете себя, ибо творить добро всегда приятно.

«Нет худа без добра!» Эта известная поговорка может служить девизом направленности ваших мыслей и действий. Составьте список всего хорошего, что присутствует в вашем положении, бесстрастно проанализировав то событие, которое повергло вас в уныние и тоску.

Помощь ребенку в кризисной ситуации

— Заверьте ребенка, что вы сделаете все, чтобы он был в безопасности. Ваше поведение во многом определяет то, как будет реагировать ребенок на событие.

— Реакция ребенка на событие может быть разной: раздражительность, агрессивность, гиперактивность (повышение физической активности), тревожность, нарушение сна и аппетита, замкнутость, изменение привычного стиля поведения.

— У ребенка могут появиться острые эмоциональные реакции (испуг, страх) на звуки, запахи, напоминающие о событии. Могут наблюдаться соматические расстройства (головная боль, боль в животе, тошнота, головокружение и т.д.)

— Уделяйте ребенку больше времени и внимания. Ребенок должен знать, что родители любят его, поддерживают, гордятся им.

— Поговорите с ребенком о том, что произошло. Скажите ему, что чувства, которые он испытывает — это нормальная реакция на травматическое событие.

— Ограничьте просмотр Вашим ребенком телевизионных программ с травмирующим содержанием.

— Если ребенок в игре воспроизводит увиденные или пережитые негативные события, не следует этого опасаться. Это один из способов отреагирования психологической травмы. Играйте с ребенком, слушайте, разговаривайте, рисуйте, лепите, делайте аппликации — творчество способствует снятию стресса.

— Придерживайтесь распорядка дня: в еде, игре, сне. Это поможет ребенку восстановить чувство стабильности и безопасности мира.

— В случае, если ваш ребенок не идет на контакт, замкнулся или вновь и вновь проигрывает травматическую ситуацию — значительно изменилось его поведение, необходимо обратиться за помощью к психологу.

— Когда вы укладываете ребенка спать, посидите с ним подольше, расскажите что-нибудь доброе, спокойное — это может помочь снизить страхи и кошмарные сновидения.

Литература

1. *Созинов А.С., Моисеев В.Б., Васильев В.В.* Основы здорового образа жизни: учебное пособие для студентов.-Пенза: ОАО «Областной издательский центр», 2011. — 176 с.

2. *Поленов Б.В.* Защита жизни и здоровья человека в XXI веке. Восемь основных источников опасности для человечества. М.: ООО «Группа ИДТ», 2008. — 720 с.

3. *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования: учебное пособие.- Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. — 210 с.

Роль образовательной среды в личностном и профессиональном самоопределении старшеклассников

Данилова М.В.,
к. пс. н., Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия

Исследование современной образовательной среды является одной из важнейших задач, решаемых в рамках психологии и педагогики. Говоря о безопасности образовательного пространства, стоит иметь в виду не только защищенность субъектов учебного процесса и возможность полноценного усвоения набора знаний, но так же создание психологических условий для интеллектуального, личностного и профессионального развития, выявление ресурсов личности в конструктивном разрешении психологических кризисов, неизбежно сопровождающих это развитие.

В настоящее время существуют разные подходы в определении понятия современной школьной образовательной среды. Так, А.А. Реан, Н.В. Бордовская (2005), определяя современную школу, рассматривают средние образовательные учреждения как школьную систему (государственные и платные школы), типы школ (гимназии, лицеи, специализированные, общеобразовательные школы, специальные школы для детей с нарушениями развития, школы-интернаты), профильные школы (математические, гуманитарные, химические и т.п.) и программы обучения (авторские, экспериментальные и т.п. школы). В целом, образовательная среда школы представляет собой комплекс образовательных условий, которые необходимы для практической реализации определенной образовательной технологии, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных взаимоотношений и комплекс разнообразных видов деятельностей, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами (Панов В.И., 2007; Ясвин В.А., 2001). Совокупность условий образовательной среды выступает в качестве внешних средовых факторов влияния на процессы развития, их действие опосредуется индивидуально-личностными особенностями (Л.А. Головей, 2008; Д.И. Фельдштейн, 2006 и др.).

На этапе завершения школьного обучения подростки находятся в серьезном кризисе возрастного развития, решая задачи переоценки собственных способностей и личностных качеств, изменения социальной ситуации развития, смены ориентации учебной деятельности и мотивации на профильные направления. Школа, как один из важнейших институтов социализации, призвана не только передать учащимся учеб-

ные знаний и навыки в разных областях науки и культуры, но и обеспечить им возможность конструктивного разрешения проблем личностного и профессионального самоопределения.

Целью данного исследования явилось изучение особенностей интеллектуально-личностного и профессионального самоопределения подростков в разных условиях образовательного пространства, а также роли школы в их формировании. В исследовании принимали участие подростки в возрасте 14—16 лет, учащиеся профильной школы (105 чел.), государственной общеобразовательной средней школы (100 чел.), частной общеобразовательной школы, где учатся подростки, для которых посещение массовой школы по разным причинам оказалось неприемлемым: отклонения в поведении, эмоциональные проблемы, трудности межличностного взаимодействия и т.п. (40 чел.) и детского дома-школы (70 чел.), всего 315 человек.

Для изучения интеллектуально-личностных характеристик были применены тест Р. Амтхауэра и тест Р. Кеттелла (подростковый вариант), для выявления направлений профессионального самоопределения была разработана анкета, содержащая вопросы о мотивах социальной активности и планах выбора дальнейшего профессионального пути.

Мы предположили, что учащиеся разных школ могут иметь особенности интеллектуально-личностной сферы. Однако, анализ личностных характеристик учащихся разных школ позволил утверждать, что в формировании их личностных качеств основополагающую роль сыграла не образовательная среда, а условия семейной ситуации развития. Выявлен схожий характер особенностей личности воспитанников детских домов и учеников частных школ. Они тревожны, не удовлетворены собой, болезненно переносят критику в свой адрес, похвалу, комплименты принимают с недоверием. И воспитанники детского дома-школы, как социальные сироты, лишенные родительского попечительства, и учащиеся частной школы, чьи родители большую часть времени заняты в бизнесе, а зачастую и живут в отрыве от детей, испытывают серьезную семейную депривацию. Учащимся из обычной и специализированной школ характерны общительность, хорошо развитые коммуникативные качества, эмоциональная стабильность, низкая тревожность, которые, как можно предполагать, формируются в более благоприятных условиях семейного взаимодействия.

Проведенный кластерный анализ подтвердил полученные выводы, выделив две типологические группы подростков с особенностями личностных характеристик: одну типологическую группу образовали учащиеся специализированной, общеобразовательной школ, во вторую группу вошли подростки детского дома и частной школы.

Исследование интеллектуальной сферы подростков позволило выявить особенности интеллекта учащихся. Анализ интеллектуальных особенностей подростков специализированной и государственной об-

щеобразовательной школ свидетельствует, что показатели способностей к абстрагированию, понятийному, словесно-логическому мышлению, а также способности оперировать математическими закономерностями находятся в пределах средней нормы по возрасту, однако у учеников общеобразовательной школы эти показатели оказались достоверно ниже ($p<0,01$), чем у их сверстников из специализированной школы. Подростки частной школы показали соответствие нормативным возрастным показателям по информированности, общему словарному запасу языка, комбинаторным способностям, умению оперировать образными категориями во внутреннем плане. Воспитанники детского дома по всем предложенным субтестам показали результаты достоверно более низкие ($p<0,01$), чем их сверстники, учащиеся в других школах, участвовавших в исследовании.

Итак, в целом показатели уровня интеллекта старшеклассников специализированной, обычной общеобразовательной и частной школ находятся в пределах возрастной нормы, при этом наиболее высокие результаты показали подростки специализированной школы, наиболее низкий уровень интеллектуального развития продемонстрировали воспитанники детского дома.

Проведенный кластерный анализ выделил две основные группы с наиболее близкими по интеллектуальному профилю показателями. Первую группу составили учащиеся общеобразовательной, частной школ и детского дома-школы со схожими школьными программами. Во вторую группу вошли подростки специализированной школы с углубленным изучением профильных дисциплин.

Таким образом, можно с достаточной долей вероятности предполагать, что формирование личности учащихся происходит в большей мере под влиянием семьи, тогда как для развития интеллекта школьников, наряду с семейной ситуацией, существенное значение имеет образовательная среда. Углубленное изучение предметов учебного курса может способствовать интеллектуальному развитию школьников.

В значительной мере роль образовательной среды проявилась в формировании профессионального самоопределения подростков. Влияние образовательной ситуации развития на профессиональное самоопределение сказывается, прежде всего, на такой его стороне, как уровень сформированности профессиональных планов. Так у старшеклассников государственной и частной общеобразовательных школ они чаще ($p<0,05$) сформированы, чем у воспитанников детского дома-школы и у сверстников из специализированной школы. Планирование профессионального пути предполагает как выбор уровня дальнейшего обучения, так и возможности устройства на работу без профессионального образования. Ответы испытуемых разных школ на вопрос о выборе уровня дальнейшего образования свидетельствуют о том, что подавляющее большинство испытуемых специализированной школы (71,4%), чуть

больше половины старшеклассников частной школы (52,8%), 32,7% (больше трети) учеников общеобразовательной школы и 7,4% воспитанников детского дома-школы планируют продолжить обучение в вузах. Прямо противоположная ситуация с выбором среднего специального образования: его выбирают больше половины воспитанников детского дома (58,8%), 41,8% учащихся общеобразовательной школы, 9,4% учеников частной и 5,7% старшеклассников специализированной школы. Надо отметить, что во всех школах отмечается большой процент не определившихся: 21% — в специализированной, 27,8% — в общеобразовательной школе, 25,5% — в частной школе, 20,6% — в детском доме-школе. Работать после окончания школы собираются 13,2% воспитанников детского дома и 1% учащихся из других школ.

Формирование профессиональных планов неразрывно связано с мотивацией личности, отражающей стремления, желания и пути достижения целей. Изучение мотивов профессионального выбора старшеклассников, таких как интерес к делу, польза для других, карьера, престиж профессии, деньги, показало, что у учащихся специализированной и частной школ на первом и втором местах оказались интерес к выбираемой деятельности и материальная обеспеченность (деньги). Мотив материальной заинтересованности занимает первое место у учащихся общеобразовательной школы и у воспитанников детского дома-школы, тогда как интерес к делу занимает второе место. О пользе дела, карьере, престиже профессии старшеклассники задумываются мало, эти мотивы не оказывают существенного влияния на их профессиональный выбор. Сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни выявил различия на 5% уровне значимости в мотивах выбора профессии учащимися в связи со спецификой образовательного заведения. Больше всего различий обнаружено между учащимися специализированной школы и детского дома-школы. Юноши и девушки специализированной школы чаще обращают внимание на престижность профессии и приносимую пользу для общества, тогда как воспитанники детского дома в большей степени ориентируются на материальную обеспеченность и разные внешние мотиваторы, такие как получение новых впечатлений, выбор вместе с другом, наличие красивой униформы и пр. Это может быть объяснено тем, что выпускники специализированной школы, получающие углубленные знания в профильных областях, более уверенно чувствуют себя, учитывая разные стороны выбираемых профессий, тогда как выбор выпускников детского дома зачастую предопределен, и они стремятся из предлагаемого узкого круга профессий выбрать либо наиболее выгодные для себя, либо более знакомые, либо вместе с кем-то, чтобы чувствовать себя более уверенно и защищенно. Эти внешние мотиваторы отличают их и от учащихся частной и государственной общеобразовательных школ.

Анализ показал, что наиболее сформированными и гармоничными профессиональные планы оказываются у старшеклассников общеобра-

зовательной школы. Ранняя профилизация учащихся специализированной школы может рассматриваться как фактор, затрудняющий профессиональное самоопределение и способствующий обострению нормативного кризиса учебно-профессиональной ориентации. Подростки частной школы относятся к предстоящему профессиональному выбору недостаточно зрело, возможно, превышая свои реальные способности. Воспитанники детского дома проявляют пассивность и отсутствие серьезной мотивации к планированию своего профессионального будущего.

Исходя из того, что роль образовательной среды в наибольшей мере проявляется в формировании интеллектуальных характеристик и параметров профессионального самоопределения подростков, были проанализированы взаимосвязи этих показателей. Очевидно, что показатели интеллектуального развития выступают в качестве основы для формирования профессионального самоопределения. Более высокий уровень интеллекта тесно связан со степенью сформированности профессиональных планов, что проявляется у учащихся общеобразовательной и специализированной школ. У воспитанников детского дома более высокий уровень интеллекта сопряжен с большими затруднениями в формировании профессиональных планов, для более интеллектуально-развитых воспитанников детского дома ситуация профессионального выбора представляется наиболее фрустрирующей, учитывая ограниченность реального выбора профессиональных учебных заведений. Значимых взаимосвязей показателей интеллекта и личности подростков частной школы с параметрами сформированности профессиональных планов не обнаружено, что говорит о незрелости и, зачастую, о ситуативности их профессиональных выборов.

Выявленные особенности личностного и профессионального самоопределения подростков разных школ позволяют наметить наиболее продуктивные направления работы психологов и педагогов, могут быть учтены при разработке программ психологического сопровождения и преодоления кризиса учебно-профессиональной ориентации в соответствии со спецификой образовательной среды.

Внимание к когнитивному развитию подростков, мероприятия школы по повышению самопознания, мотивации, информированности в мире профессий, введение профилизации обучения на этапе старшей школы, расширение возможностей профессионального выбора для воспитанников детских домов, а также просвещение родителей и привлечение их к активному участию в жизни и развитии детей — это те необходимые шаги, которые могут быть существенным вкладом школы в процессы личностного и профессионального самоопределения старшеклассников, снижая степень риска деструктивного личностного развития, асоциального поведения, ошибок в совершении важных жизненных выборов.

Литература

1. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. Учебник для вузов. — СПб.: «Питер», 2005. — 432 с.

2. *Головей Л.А., Данилова М.В.* Интеллектуально-личностное развитие подростков в условиях различных форм обучения и семейного взаимодействия // Вестник СПбГУ. — СПб.: Изд-во СПбГУ, серия 12, вып. 3, 2008. — с. 107—113.

3. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: «Питер», 2007. — 352 с.

4. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления. Структурно содержательные характеристики процесса развития личности. — М.: МПСИ, 2004. — 672 с.

5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Программа социально-психологического сопровождения ребенка с ограниченным жизненным пространством

Дарган А.А.,
аспирант кафедры социологии и теологии
Северо-Кавказский Федеральный университет
Ставрополь, Россия

Ограничение жизнедеятельности ребенка, которое возникает вследствие нарушения развития ребенка с ограниченными возможностями, потери контроля за своим поведением, а также способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, общению нередко приводит к его изоляции «в четырех стенах» — ребенок с инвалидностью оказывается в ограниченном жизненном пространстве.

Ограниченность жизненного пространства влияет на развитие личности больного ребенка, ему приходится сталкиваться со многими социальными и психологическими проблемами, из-за чего возникает потребность в социально-психологической поддержке детей с ограниченным жизненным пространством.

Согласно Постановлению Правительства Российской Федерации «Об утверждении порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях», для детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья временно или постоянно не могут посещать общеобразовательные учреждения, органы управления образованием и образовательные учреждения, реализующие общеобразовательные программы, с согласия родителей обеспечивают обучение этих детей на дому [2].

Школа, в образовательное пространство которой оказался включен ребенок с ограниченным жизненным пространством, обладает всеми возможностями для создания эффективного механизма оказания социально-психологической помощи такому ребенку. Разработка данного механизма должно осуществляться в соответствии с индивидуальным потребностями ребенка в данной помощи, путем разработки методов сбора информации о потребностях детей с ограниченным жизненным пространством в социально-психологической поддержке, а также реализации эффективных технологий помощи, направленных на решение возникающих проблем детей с ограниченным жизненным пространством.

Наиболее эффективной моделью оказания постоянной социально-психологической помощи в школе является **социально-психологическое сопровождение ребенка с ограниченным жизненным пространством**, которое представляет собой непрерывный целесообразно организованный процесс оказания социально-психологической помощи с учетом специфики социальных и психологических проблем конкретного ребенка, развития личности ребенка с особыми потребностями на разных возрастных этапах, с привлечением всех социальных институтов.

Данная программа была разработана благодаря полученным данным о нуждаемости детей с ограниченным жизненным пространством г. Ставрополя в социально-психологической помощи, путем разработки эффективных технологий помощи, направленных на решение возникающих проблем детей с ограниченным жизненным пространством.

Целью данной программы является создание условий для социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченным жизненным пространством, достижения ими оптимального социального, психического, интеллектуального уровня путем осуществления следующих задач:

1. Создание условий для наиболее полной компенсации ограничений, вызванных инвалидностью ребенка, обеспечения возможностей для удовлетворения основных психосоциальных потребностей, материальных и духовных ресурсов, необходимых для развития детей и родителей.

2. Организация работы со всеми участниками взаимодействия: с ребенком, его семьей, ближайшим окружением, педагогами через службы, ориентированные как на детей, так и на их родителей и близких.

Приоритетные группы: дети и подростки с поражениями опорно-двигательного аппарата и неврологией, психическими расстройствами, обучающиеся на дому и воспитывающиеся в семьях, ограниченные пространством закрытого помещения; их семьи.

Социально-психологическое сопровождение развития личности ребенка с инвалидностью предполагает участие междисциплинарной команды специалистов, в которую входят школьные психологи, социальные педагоги, другие специалисты, работающие с детьми-инвалидами.

Руководит программой **специалист сопровождения**, который при участии семьи ребенка-инвалида, специалистов разрабатывает «Про-

грамму реабилитации ребенка-инвалида». Социальный работник осуществляет обеспечение мероприятий программы реабилитации, отслеживает и координирует ее исполнение.

Программа реабилитации — план совместных действий родителей и специалистов, способствующих развитию способностей ребенка, его оздоровлению, социальной адаптации. Такая система мероприятий разрабатывается индивидуально для каждого конкретного ребенка и семьи, учитывая, как состояние здоровья и особенности развития ученика, оказавшегося в ограниченном жизненном пространстве и обучающегося на дому, так и возможности и потребности семьи, в которой он воспитывается.

Форма работы: надомная.

Ведущая форма работы социального работника — специалиста сопровождения и привлеченных специалистов — домашнее визитирование. Также при взаимодействии социального работника с семьей ребенка-инвалида используется телефонное и Интернет-консультирование.

Направления деятельности:

При осуществлении постоянного социально-психологического сопровождения развития личности ребенка с ограниченным жизненным пространством реализуются следующие направления деятельности:

1. Диагностическая работа.

Диагностическое направление определяется ориентацией социально-психологического сопровождения на углубленное социальное, психологическое, физическое изучение ребенка с ограниченным жизненным пространством на протяжении всего периода его обучения в школе, определение причин нарушений в обучении, воспитании, развитии личности.

Основным методическим инструментарием по сбору данных о нуждаемости детей с ограниченным жизненным пространством в социально-психологической помощи является анкетный опрос. Также диагностика проводится путем наблюдения, бесед.

Задачи специалиста сопровождения:

В русле диагностического направления специалист сопровождения осуществляет следующие конкретные мероприятия:

Первоначальное изучение социальных и психологических проблем ребенка с ограниченным жизненным пространством, семьи, его воспитывающей, личностных особенностей ребенка, выявление позитивных и негативных факторов, влияющих на возможность успешной социализации ребенка с ограниченным жизненным пространством, его реабилитации и адаптации.

Постоянный диагностический мониторинг проблем ребенка с ограниченным жизненным пространством, психологического состояния семьи.

2. Профилактическая работа.

Задачи данного направления определяются необходимостью создавать условия для полноценного психофизического развития ребенка с

ограниченным жизненным пространством на каждом возрастном этапе, своевременно предупреждать возникновение социальных и психологических проблем у ребенка-инвалида и семьи, его воспитывающей, предотвращать возможные нарушения в становлении личности, интеллекта, а также межличностного общения и взаимодействия.

В русле профилактического направления деятельность специалиста сопровождения направлена на осуществление следующих конкретных мероприятий:

Проведение работы по адаптации ребенка с ограниченным жизненным пространством к запланированным жизненным изменениям: к обучению в домашних условиях, лечебным и восстановительным процедурам и т.п. Конкретные рекомендации родителям, педагогам по оказанию помощи детям в адаптационный период.

Организация условий для наиболее полного обеспечения возможностей для удовлетворения основных психосоциальных потребностей детей с ограниченным жизненным пространством, культурных и духовных ресурсов, необходимых для развития детей и родителей.

Организация работы по сохранению благоприятного психологического климата в семье.

3. Консультативная работа.

Данное направление деятельности определяется необходимостью оказания помощи семье ребенка с ограниченным жизненным пространством в овладении фактами, знаниями и навыками, которые способствуют улучшению ситуации; предоставление информации, необходимой семье ребенка-инвалида в конкретной ситуации.

Задачи специалиста сопровождения:

В русле консультативного направления деятельность специалиста сопровождения направлена на осуществление следующих конкретных мероприятий:

Проведение индивидуального консультирования родителей по проблемам социальной защиты детей-инвалидов, обучения, развития детей с ограниченным жизненным пространством; консультирование детей по проблемам жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений со сверстниками, взрослыми, самовоспитания.

Проведение консультирования с педагогами, другими специалистами, привлеченными для решения проблем ребенка.

4. Психологическая работа.

Данное направление деятельности предполагает индивидуально-ориентированный подход к развитию личности ребенка с ограниченным жизненным пространством, активное воздействие на процесс формирования личности ученика, путем оказания психологической и психотерапевтической помощи семье и ребенку с ограниченным жизненным пространством на весь период обучения в школе.

Задачи специалиста сопровождения:

В русле психологического направления деятельность специалиста сопровождения направлена на осуществление следующих конкретных мероприятий (самостоятельно или с привлечением специалистов):

Оказание помощи детям с ограниченным жизненным пространством, а также их родителям, в совладении стрессом в период острых кризисов;

Коррекция нестабильности эмоциональной сферы, межличностных отношений и социальных контактов, связанных с межличностными и внутриличностными отношениями.

Обучение ребенка с ограниченным жизненным пространством самосохранительному поведению (профилактика суицидального поведения, аутичности).

5. Посредническая работа.

Осуществление социально-психологического сопровождения предполагает привлечение различных служб и специалистов для решения конкретных проблем ребенка с ограниченным жизненным пространством и семьи, его воспитывающей.

Задачи специалиста сопровождения:

Социальный работник — специалист сопровождения в данном случае выступает как посредник между ребенком с ограниченным жизненным пространством, его семьей и данными службами и специалистами.

Литература

1. *Блинков Ю.А.* Медико-социальная экспертиза лиц с ограниченными возможностями: учебное пособие для вузов [Текст] / Ю.А. Блинков, В.С. Ткаченко, Н.П. Клушина. — Ростов-на-Дону: Феникс. — 2002. — 320 с.

2. Постановление Правительства РФ от 18.07.1996 N 861 (ред. от 04.09.2012) «Об утверждении Порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в негосударственных образовательных учреждениях».

Психологическое здоровье школьников в условиях безопасности образовательной среды в рамках реализации ФГОС

Драганова О.А.,
к.пс.н., зав.кафедрой психологии и педагогики,
Липецкий институт развития образования
Липецк, Россия

В настоящее время образовательные учреждения переходят на новые Федеральные государственные образовательные стандарты

(ФГОС), что задает новые требования к работе образовательных организаций в целом, а также требования к условиям реализации образовательной программы.

Введение нового стандарта общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы. Работа педагога-психолога, таким образом, становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы, поскольку результаты его деятельности предполагают оценку качества обучения в образовательной организации.

Состояние здоровья современных школьников является одним из показателей качества образования. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. В связи с этим важное место в образовательном процессе занимают *психологическое здоровье обучающихся*, индивидуализация образовательных маршрутов, *создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды*. Поэтому задачей психологической службы образовательных учреждений является создание условий, при которых каждый ребёнок мог бы почувствовать себя комфортно и физически, и психологически.

Одними из условий реализации основной образовательной программы в рамках ФГОС (п. 28 ФГОС НОО, п.25 ФГОС ООО) являются психолого-педагогические, включающие вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, в том числе, сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся [7].

Сегодня проблема психологического здоровья является актуальной и разрабатывается рядом исследователей (В.А. Ананьев, 1998; А.М. Степанов, 1994; И.В. Дубровина, 2000; О.В. Хухлаева, 2001; О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов, 2001; В.Э. Пахальян, 2002; Г.С. Никифоров, 2003 и др.). По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье — это прижизненное образование, основу которого составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза [6]. Широко распространено понимание психологического здоровья в рамках адаптационного подхода (О.В. Хухлаева, 2001; Г.С. Никифоров, 2003; Каменская В.Г., 2009 и др.).

Психологическое здоровье школьников в максимальной степени подвержено влиянию со стороны условий жизни и обучения, а также особенностей поведения человека. В психологии безопасности как новом, целостном направлении, «возможен учет одновременно психологических условий окружающей человека физической и социальной среды и внутренних ресурсов личности» [1].

В связи с этим, мы полагаем, что уровень психологического здоровья школьников является одним из индикаторов психологической безопасности образовательной среды.

Таким образом, психологическое здоровье — это определенный уровень развития и совершенства форм и способов взаимодействия индивида с внешней средой, позволяющий успешно реализовывать это взаимодействие. Под «развитием» понимается не только отсутствие застоя и наличие движения, но и стремление к цели, определяющее последовательное накопление человеком позитивных новообразований.

Для формирования, сохранения и сбережения психологического здоровья обучающихся необходима комплексная программа, включающая в себя все направления деятельности педагога-психолога образовательной организации.

Традиционные направления деятельности педагога-психолога в рамках ФГОС трансформировались в *формы работы* психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза) [7].

Именно сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся является актуальным вопросом и первостепенной задачей психолого-педагогического сопровождения образовательной среды.

Общеобразовательные школы г. Липецка и Липецкой области в 2009—2011 гг. были включены во всероссийский проект в рамках ведомственной аналитической программы Министерства образования и науки РФ по проблеме «Мониторинг и прогноз физического, психосоматического и психологического здоровья, профилактика социальных дезадаптаций и аддикций у учащихся основных ступеней образовательной системы в разных экологических и социокультурных условиях».

Работа по проекту включила в себя три этапа: 1 — первичная диагностика психологического здоровья; 2 — профилактическая работа с детьми и подростками группы риска посредством тренинга и просветительской работы с педагогическим коллективом образовательных учреждений; 3 — вторичная диагностика школьников, прошедших тренинг.

Исследование групп обучающихся проводилось по двум основным компонентам здоровья: 1) по психологическим характеристикам, определяющих качество психологического здоровья и уровень социальной адаптации/дезадаптации (психотизм, нейротизм, число эмоциональных инверсий, общая напряженность психологических защит и особенности структуры системы эго-защитных механизмов, субъективная оценка своего психологического здоровья); 2) по психосоматическим и физиологическим характеристикам, определяющим качество психосоматического и физического здоровья, а также уровня адаптационного ресурса (проба Штанге, группа здоровья, антропометрические показатели телосложения, основные параметры сенсомоторной интеграции как основы развития высших психических функций и интеллекта).

Полученные результаты многообразны и отражают различные составляющие психологического здоровья: эмоциональное состояние, ин-

дивидуально-типологические особенности, личностные характеристики, интеллектуальное развитие.

Основываясь на результатах проведённого исследования, можно говорить о выраженной зависимости между нарушениями психологического здоровья и учебной успеваемостью.

Исследование показало, что общий интеллект не отражается на успеваемости учащихся: интеллект с возрастом постепенно и нелинейно возрастает, тогда как успеваемость в старших классах падает, достигая крайне низких значений. Этот факт говорит о неадекватно сложной образовательной программе, которая недоступна большинству учащихся, а также о нарастании психосоматических признаков школьной дезадаптации, которая проявляется в явном виде у 10—12% обучающихся всех ступеней образовательной системы.

Положительная взаимосвязь интеллекта и успеваемости является показателем адекватности методики обучения и тактики педагогического воздействия. «При правильно организованной, адекватной системе требований и методик обучение способствует развитию познавательных функций, а при неадекватной — тормозит его» — отмечает М.М. Безруких [2, с. 69].

Общее развитие ребенка и развитие интеллекта, в частности, зависит и от психоэмоционального состояния. Изучение эмоциональной сферы обнаружило высокие показатели тревожности и психического напряжения преимущественно у учеников начальной школы на фоне слабого физического здоровья, а также наличие сильного эмоционального стресса учащихся выпускных классов.

Психологические защиты имеют характерные возрастные особенности, определяя специфику системы эго-защитных механизмов. Практически во всех обследованных выборках первую позицию занимает проекция, снижающая социальную зрелость личности учащегося, на второй и третьей позиции находятся отрицание и/или интеллектуализация.

По данным Каменской В.Г., общая напряженность защит (ОНЗ) отражает реально существующие, но неразрешенные внутренние и внешние конфликты, что приводит к повышению уровня нейротизма и может нарушать социальную адаптацию [4]. Этот показатель важен для оценки нормативности эмоционально психического состояния обследуемых.

Из достоверной положительной корреляции ОНЗ и уровня нейротизма следует, что внутреннее и внешнее напряжение оказывает влияние на изменение общего эмоционального фона и вегетативных компонентов эмоциональных реакций. Общая напряженность психологических защит в сравнении между группами обнаружила, что уровень ОНЗ достоверно выше в 4-ом, 8-ом, 11-м классах сельской школы по сравнению с городской.

Объективное состояние здоровья учащихся основных ступеней школьного образования (по распределению групп здоровья и числу пропусков по болезни) к старшим классом нелинейно ухудшается, что

согласуется с многочисленными литературными сведениями об утрате физического здоровья к концу обучения в школе. Однако этот факт не находит своего адекватного отражения на уровне сознания детей и подростков. Все учащиеся позитивно оценивают свое физическое здоровье и относятся к себе как к практически здоровым, независимо от статуса физического и психосоматического здоровья.

Оценка характеристик сенсомоторной интеграции как психофизиологической базы адаптации, проводимая с помощью авторской компьютерной программы «Рефлексометрия» (Каменская В.Г., Урицкий В.М.), дает основание для заключения о положительной возрастной динамике точности выполнения рефлексометрических задач, о возрастании качества произвольного внимания и оперативной памяти в старших классах.

Ухудшение психологического здоровья в результате социальной дезадаптации приводит к снижению адаптационных ресурсов и ослаблению физического здоровья школьников [5].

Полученные данные дают достаточно надежный и устойчивый прогноз состояния психологического и психосоматического здоровья, а также очерчивают критические условия, в которых наиболее вероятен срыв адаптационных ресурсов с существенным ухудшением здоровья школьников.

Вторым этапом работы по проекту было проведение тренинговых занятий с обучающимися. В основу тренинговой программы по сохранению психологического здоровья и профилактики асоциального поведения школьников положены принципы неспецифической профилактики, направленные на формирование у детей и подростков таких личностно-нравственных ориентиров, которые, реализуясь в поведении участников программы, сводили бы риск формирования аддикций к минимуму.

Цель программы: сохранение психологического здоровья детей и подростков и обеспечение благоприятных условий их развития; актуализация процесса социального самоопределения.

Задачи программы:

1. Выработка адекватных и эффективных навыков общения.

2. Формирование ценностных ориентации, позитивного образа «Я» и жизненных целей.

3. Приобретение социальных навыков, которые позволят адаптироваться в условиях коллектива группы.

4. Предотвращение аддиктивных форм поведения посредством развития личностно-нравственного потенциала.

Программа состоит из двух блоков: а) формирование психологического здоровья (позитивного образа «Я» и самоотношения); б) коррекция асоциального поведения.

Проведенные на втором этапе занятия позволяют заключить, что психологический тренинг как форма активного обучения способствует профилактике социальных дезадаптаций и формированию психологического здоровья у обучающихся основных ступеней образовательной системы.

Третьим этапом проекта была вторичная диагностика школьников, прошедших тренинг. По итогам посещения тренинговых занятий у учеников наблюдается уменьшение эмоциогенных инвертированных реакций, достоверное увеличение показателя экстраверсии, снижение показателя эмоциональной нестабильности.

Таким образом, результаты исследования по итогам участия в проекте показали, что формирование и сохранение психологического здоровья современных школьников возможно в условиях безопасности образовательной среды при проведении комплексных мероприятий совместно с педагогами и родителями.

Литература

1. *Баева И.А., Волкова И.А., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А. Баевой. — М.; СПб.: «Нестор-История», 2011.

2. *Безруких М.М.* Школьные факторы риска и их влияние на состояние здоровья учащихся // Справочник руководителя образовательного учреждения. — 2009. — № 8. — с. 65—74.

3. *Дубровина И.В.* Истоки и условия развития психологического здоровья школьников // Вестник практической психологии образования. — 2013. — № 2 (35). — с. 3—10.

4. *Каменская В.Г., Котова С.А.* Концептуальные основы здоровьесберегающих технологий развития ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста. — СПб.: Детство-Пресс, 2008.

5. Психологическое здоровье и социальная адаптация. Сборник материалов / Под ред. Каменской В.Г. — СПб: «7 Студия РИК», 2009.

6. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Речь, 2008.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011.

Значение Операционализированной Психодинамической Диагностики (ОПД-2) для профилактики аутоагрессивного поведения

Кошкин К.А.,
к. мед. н., ст. науч. сотр. лаборатории «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Выявление и профилактика аутоагрессивного поведения являются важными исследовательскими задачами, опирающимися на нужды

практических специалистов разных областей: психологов, психиатров, педагогов, социологов и т.д. [1, 4, 11, 12] Диагностическая система, учитывающая социальный, межличностный, внутриличностный контексты расширяет понимание и возможности обращения с аутоагрессивным поведением [6].

В 1992 году группа психоаналитиков, психосоматически ориентированных терапевтов, психиатров в Германии объединились в рабочую группу, которая взяла себе название «Операционализированная психодинамическая диагностика» (ОПД) [5]. Цель это команды — разработать основанную на феноменах описательно ориентированную классификацию психических расстройств. Суть операционализации заключается в установлении связи между концепцией и методическим инструментарием с помощью эмпирических данных, которые характеризуют изучаемый объект или процесс.

Многоосевой психодинамический диагноз основан на 5 осях: «опыт болезни», «межличностные отношения», «конфликт», «структура», «психологические и психосоматичесие расстройства в соответствии с 5 частью МКБ-10». Таким образом, четыре из них являются психодинамическими осями, одна описательной. Ось 1 «Опыт болезни и предпосылки к лечению» до некоторой степени заимствована из когнитивной психологии. Содержательно она несет в себе информацию о симптомах, жалобах и ожиданиях от лечения. Ось 2 «Межличностные отношения» уходит корнями в психоаналитическую диагностику и описывает события переноса и контрпереноса. Ось 3 «Конфликты» использует часть классической психоаналитической диагностики, точнее — придает центральное значение внутриличностным конфликтам как процессуально-содержательным силам, действие которых формируют жизнь индивида, а потому эта ось определяет цель терапии. Ось 4 «Структура» — эта ось описывает качества, содержащие в себе возможности и невозможности, соответствия и несоответствия конкретной психики. Ось 5 «Психические и психосоматические расстройства» включает описательные, феноменологические, диагностические категории МКБ И DSM. Таким образом, наиболее доступным и развитым способом определяются психопатологические феномены, которые должны быть включены в психодинамический диагноз. Диагноз в данном случае служит не только описанием ключевых проблемных характеристик, но и определяет ресурсы и уровень развития личности пациента. Следовательно, планирование терапии опирается на диагностику, формулирование целей и определение соответствующих терапевтических шагов. Результаты этих шагов могут быть формально оценены.

Попытки классификации психических феноменов и состояний многочисленны. Одни из них слишком просты, до примитивности, другие,

в своем развитии достигают чрезвычайно высоких уровней абстракций. И в том и в другом варианте они приводят к отрыву от клинически наблюдаемых явлений, становятся спекулятивными и двусмысленными. В настоящее время клиницисты имеют в своем распоряжении описательные системы классификации такие как МКБ-10 и DSM-IV, предлагающие описательные, симптом-центрированые диагнозы, дающие мало руководства к действию для клинициста с точки зрения показаний и способов проведения психотерапии. Клиницисты вынуждены искать связь между явлениями, интеграцию вне этих диагностических систем, обнаруживая, таким образом, их существенную недостаточность. С другой стороны чрезвычайно развитые психоаналитические концепции приводят к тому, что даже по поводу легко наблюдаемых явлений, таких как паттерны переноса, терапевтические отношения, сеттинг и т.д. специалистам чрезвычайно трудно прийти к общему мнению относительно них.

Многоосевой подход предоставляет возможность лучше отразить сложный набор условий, который мы находим в большинстве психических феноменов и расстройств. Основой понимания психических и психосоматических процессов является двусторонняя биопсихосоциальная модель: состояние нервной системы зависит от ее использования. Психические процессы, феномены в своей основе являются биологическими событиями. По мере нарастания времени функционирования нервной системы, времени, интенсивности и фокусов ее активности, накапливается опыт, как совокупность последствий этого функционирования, который, образуя субъективно значимую историю, в свою очередь, снова воздействует на нервную систему. Иными словами, чем больше система активирована, тем стабильнее ее основные функции (например: игра на пианино, мобилизация страхов, управление автомобилем). Поскольку разные функции нервной системы развивают свои основные свойства и возможности в разное время, то и критические периоды формирования этих функций (таких как конституция личности, регуляция, абстрактное мышление и т.д.) будут различными, хотя и тесно связанными между собой. Эта непрерывность формирования и организации психических функций приводит к известным трудностям. Во всем поле психосоциальных наук нет фиксированных единиц болезни. Существует общее согласие, что основные психические явления могут быть наилучшим образом описаны в терминах непрерывности спектра психических явлений, предполагающей плавность перехода между формами, то есть отсутствии ясных границ между этими явлениями. Очевидно, что такая модель, без очевидных границ между нормой и патологией требует выделения в этом непрерывном континууме наиболее важных явлений: феноменов, симптомов, синдромов. Выделенные области этого континуума

могут иметь разную ценность, значимость, разную интенсивность, обусловленность и связанность. Все эти выделения направлены на прототипирование и классификацию наблюдаемых явлений, чтобы полученные специалистом результаты имели бы надежность и практическую значимость. Чтобы осуществить это прототипирование требуется привязка к каким-либо заданным параметрам, осям. Поэтому современные классификации это многоосевые подходы, позволяющие за счет независимости, но связанности осей описать наблюдаемое явление. Однако, создавая эти описания, классификации, прототипы нельзя терять из виду их относительность, фрагментарность, условность. Поэтому предлагаемый подход, ОПД, как попытка операционализировать психодинамические концепции, ограничен и несовершенен.

Проблема мультимодального подхода, учитывающего как биопсихологические данные, так и индивидуальные ретроспективы и перспективы состоит в интеграции этих различных уровней. Операционализация психосоциальных данных спорно, а в лучшем случае натянуто, связывает показатели этих методик с информацией, полученной с помощью открытого интервью. Чаще всего мы видим явный разрыв между этими двумя уровнями, компенсируемый более или менее ловкими интерпретациями. T.Junker-Tress [9] подчеркивает, что в настоящее время мы должны оперировать несколькими научными языками в описании человека. Языки эти имеют свои ограничения и уникальные возможности, имеются также и многочисленные точки соприкосновения между ними. Наша задача — зная ограничения и возможности той или иной описательной системы, зная точки соприкосновения, иметь возможность описывать явления на разных языках, свободно переключаясь между ними. Попытки преодолеть эту ситуацию, попытки за счет редуцирования концепций разных языков описания свести все в единую систему приводит к существенным смысловым потерям. Операционализация, в частности ОПД, являет собой попытку ввести еще одну систему идентификации явлений, направленную на облегчение профессиональной коммуникации и преемственности данных научно-практической деятельности.

Конечно, любая операционализация качеств, явлений, феноменов является компромиссом — специалисты вынуждены вместо холистического взгляда на клиента, в первую очередь, осуществлять сбор детальных данных по отдельным осям и лишь потом пытаться соединить эти находки воедино. Но этот компромисс предлагает систему прототипирования психических явлений, обеспечивающая возможность их изучения, позволяющая обмениваться опытом и уточнениями, что способствует вызреванию системного понимания психических процессов. Способствует переведению те-

оретических конструктов в исследовательские и терапевтические операции. Не имея возможности операционализировать используемые конструкты, наблюдаемые феномены и процессы, а также идентифицировать связи между ними, психотерапия не имеет шансов стать полноценной областью научного знания.

В заключении, хотелось бы обратить внимание на отношение оси конфликтов с другими осями. В частности с осью структуры. Структурное интервью О. Кернберга [3] различает невротический, пограничный и психотический уровни интеграции и предлагает описательную операционализацию этих уровней. Менее известна дифференциация уровней M. Lohmer [10], включающая невротический, умерено интегрированный и пограничный уровни. ОПД постулирует четыре уровня интеграции структуры личности: высокий уровень структурной интеграции, умеренный, низкий и дезинтегрированный уровень структуры. При этом утверждается, что на низком уровне структурной интеграции и на уровне дезинтеграции внутриличностный конфликт не может сформироваться. На этих уровнях функционирования можно обнаружить лишь так называемые конфликтные контуры, содержащие неоформленное напряжение. В силу недостаточности структурной интеграции конфликтные контуры не являются жизнеопределяющими. В отличии от собственно конфликтов, которые обладают постоянством формы, гештальта, являются жизнеопределяющими, бессознательными и приводящих к дисфункциональному опыту и поведению, предполагающие способность к базовой аффективной регуляции и самоконтролю. Возвращаясь к отношениям между структурой и конфликтом, то их связь — это связь между формой и содержанием. Высокий уровень интеграции, формы создает условия для четко оформленного содержания конфликта. При низкой интеграции конфликтные контуры скорее будут выявлять недостаточность интеграции чем проявляться собственным содержанием. Также следует отметить, что структурный уровень и тип конфликта не могут соединяться произвольным образом. В исследованиях T. Grande [8] было выявлено, что конфликт «автономность-зависимость» начинает проявляться уже на низком уровне интеграции, в то самое время, как другие встречаются только начиная с умеренного уровня (например «потребность в заботе-самодостаточности») или с высокого («эдипальный конфликт»).

Многомерность подхода ОПД-2 не только многоосевой подход, с помощью которого можно сформировать интегрированное описание аутоагрессивного поведения с точки зрения разных клинических парадигм, но и система, позволяющая регистрировать и учитывать связанность составляющих его феноменов в процессе их развития, что представляет особенную ценность при изучении аутоагрессивного поведения у детей и подростков [2, 4, 7].

Литература

1. *Амбрумова А.Г.* Теоретико-методологические и организационные проблемы суицидологической превенции // Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии. М., 1984. С. 8—26.

2. *Вострокнутов Н.В.* Социально-дезадаптированные дети: проблемы отклоненности поведения и сопутствующие психические расстройства // Психиатрия и общество. М., 2001. С. 49—59.

3. *Кернберг О.* Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии (Библиотека психологии и психотерапии). — М.: Класс, 2001.

4. *Морев М.В.* Социально-экономические и демографические аспекты суицидального поведения населения на примере Вологодской области: Автореф. дисс. ... канд. эконом. наук. Вологда, 2009. 27 с

5. Операционализированная Психодинамическая Диагностика (ОПД) — 2. Руководство по диагностике и планированию терапии. — М.: Академический проект; Культура, 2011.

6. *Розанов В.А.* О механизмах формирования суицидального поведения и возможностях его предикции на ранних этапах развития // Укр. мед. журн. 2010. Т. 1. С. 92—97.

7. *Сухотина Н.К.* Донозологические формы нервно-психических расстройств у детей // Социальная и клиническая психиатрия. 2008. Т. 18, № 1. С. 75—80.

8. *Grande T., Rudolf G., Oberbracht C.* Veranderungsmessung auf OPD-Basic: Schwierigkeiten und ein neues Konzept. In: W. Sneider, H. Freyberger (Hrsg.). Was leistet die OPD? Emperische Befunde und klinische Erfahrungen mit der Operationalisierten Psychodynamischen Diagnostik. Huber; Bern, 2000.

9. *Junker-Tress B., Tress B.* Erkenntnistheoretische Grundlagen und Probleme der Psychotherapeutischen Medizin. In: S. Ahrens, W. Schneider (Hrsg.). Lehrbuch der Psychotherapie und Psychosomatischen Medizin. Schattauer; Stuttgart, 2002.

10. *Lohmer M., Klug G., Herrmann B., Pouget D., Rauch M.* Zur Diagnostik der Fruhstorung. Versuch einer Standortbestimmung zwischen neurotischem Niveau und Borderline-Storung // Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik, 37 (1992) 243-255.

11. *Murray C.J., Lopez A.D.* (Eds.). The Global Burden of Disease: a comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020. Cambridge: Harvard University Press, 1996. P. 6—39.

12. Suicide prevention. Mental health: facing the challenges, building solutions: report from WHO European Ministerial Conference. Copenhagen: WHO Regional Of? ce for Europe, 2005. P. 75—82.

Профилактика и коррекция в условиях арт-терапевтической студии по оказанию помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения

Крапивина В.Ф.,
руководитель ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей»
Воронеж, Россия
Остапенко Г.С.,
к. пс. н., доцент, арт-терапевт ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей»
Воронеж, Россия

Актуальность проблемы обоснована тем, что в России и за рубежом специалистами, работающими в сфере профилактики жестокого обращения с детьми и подростками, используются арт-терапевтические технологии, что активно реализуется в нашей российской системе профилактики и коррекции.

Арт-терапия — это направление в психотерапии, психокоррекции и реабилитации, основанное на занятиях клиентов изобразительным творчеством. Арт-терапия может рассматриваться как одно из ответвлений так называемой психотерапии искусством наряду с музыкальной терапией, драматерапией и танцедвигательной терапией и является универсальным средством психологической поддержки детей, пострадавших от жестокого обращения. Методы этой терапии помогают обучать детей, подростков и родителей социально приемлемым формам выражения агрессии и других негативных чувств, осознать свои переживания, увидеть многообразие способов их проявления и научиться творчески выходить из кризисной ситуации.

Арт-терапия как метод не имеет возрастных ограничений и может использоваться даже в работе с людьми, испытывающими затруднения при вербализации своих переживаний и избегающими глубокого личностного контакта с терапевтом (детьми, подростками, взрослыми, не обладающими навыками самоанализа).

Навыки конструктивного взаимодействия с ребенком вырабатываются у родителей в условиях группового взаимодействия с обязательным использованием интерактивных форм работы (упражнения, ролевые игры, дискуссии, арт-терапевтические техники), а также в индивидуальной работе с психологом, направленной на совместный поиск ресурсов для изменения воспитательной стратегии.

В связи с актуальностью данной проблемы возникла необходимость создания специальных методик и программ по работе с детьми и подростками, подвергавшимся жестокому обращению. Сотрудниками и специалистами центра была разработана программа «Мобильная арт-тера-

певтическая студия для оказания выездной помощи детям и подросткам, пострадавшим от жестокого обращения». Теоретическая значимость этой программы в том, что она основана на методологии комплексного подхода, включающего в себя: 1) психологическую реабилитацию детей и подростков, пострадавших от жестокого обращения; 2) психологическую поддержку родителей (кровных или замещающих), обучение их навыкам эффективного выхода из стрессового состояния и оказания поддержки ребенку, 3) подготовку и обучение специалистов навыкам фотовидео-арт-терапии в работе с детьми данной категории, 4) распространение полученного опыта среди специалистов с целью формирования профессиональных компетенций для оказания квалифицированной помощи детям, пострадавшим от жесткого обращения, 5) обучение добровольцев (волонтеров) навыкам оказания помощи целевой группе и участвующих в практической работе с целевой группой.

Методологическую основу программы составили: *принцип субъектности* — отношение к участникам арт-терапевтического процесса не как к пассивным реципиентам коррекционных и развивающих воздействий, но как к личности с индивидуальным набором потребностей, установок, жизненных трудных ситуаций; *принцип активности* — всемерное вовлечение участников арт-терапевтического процесса в различные формы творческого самораскрытия с проявлением ими инициативы и ответственности; *принцип опоры* на наглядно-чувственный характер деятельности, активное использование визуальных, музыкально-аудиальных, кинестетических и игровых средств самовыражения, стимулирование творческого воображения; *принцип единства и взаимодействия* вербальной и невербальной экспрессии — чередование в ходе арт-терапевтических занятий изобразительной деятельности, движения и танца, музицирования, сочинения историй и обсуждений; дополняют теоретические положения исследования Л.Д. Лебедевой о диагностических и коррекционных возможностях рисунка, А.И. Копытина о системном подходе в арт-терапии.

Структура Программы состоит из нескольких блоков. Методическая часть представляет собой синтез индивидуально-практической и тренинговой работы, содержит различные упражнения, сессии, направленные на совершенствование умений специалистов, работающих с детьми и подростками.

Разработанные методические комплекты могут быть использованы для накопления профессионального опыта и творческого решения сложных жизненных ситуаций, характерных для детей и подростков. Тренинги предусматривают различные способы организации образовательных микропроцессов (в отношении как теоретических, так и практических элементов работы), а также различных упражнений и сессий.

Цель программы: Организация мобильной арт-терапевтической группы для оказания своевременной помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения, и психокоррекционной работы с родителями с целью преодоления

трудностей семейного воспитания и изменения установок по отношению к ребенку. Развитие профессиональных компетенций специалистов, работающих по данному направлению с использованием инновационных технологий терапии искусством (арт-терапии, фото- и видео-терапии).

Практическая реализация программы: В результате реализации созданной программы уже организована психологическая помощь детям, пострадавшими от жестокого обращения, в Павловском районе Воронежской области. Созданы условия для помощи родителям в овладении навыками эффективного родительства и конструктивного взаимодействия с ребенком. Организована поддержка замещающим семьям, принявших на воспитание детей, подвергавшихся насилию. Организована система обучения специалистов и волонтеров, работающих с детьми по данному направлению в Павловском районе. Распространяется полученный опыт среди специалистов учреждений образования и социальной защиты. Оказана арт-терапевтическая помощь, коррекция нарушений в развитии и социальной адаптации детей, подвергшихся жестокому обращению, с применением технологии мобильной фото-видео-арт-терапевтической студии. Происходит процесс формирования позиции ответственного родительства и психологической компетентности у родителей (кровных и замещающих).

Планируется проведение обучающих семинаров по формированию профессиональных компетенций у специалистов в области арт-терапевтической работы с детьми, пострадавшими от жестокого обращения; для оказания квалифицированной помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения, проведены уже два вебинара.

Осуществляется подготовка к изданию методического пособия по использованию мобильной фото-видео-арт-терапевтической студии в оказании реабилитационной помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения.

Внедрение технологии мобильной фото-видео-арт-терапевтической студии позволит реализовать комплексный подход в работе с детьми, пострадавшими от жестокого обращения, и членами их семей, включающий в себя психологическую реабилитацию детей, пострадавших от жесткого обращения, психологическую поддержку родителей (кровных или замещающих) и обучение их навыкам эффективного выхода из стрессового состояния и оказания поддержки ребенку, что повысит эффективность оказания квалифицированной помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения, в г. Воронеже и отдаленных районах Воронежской области.

Внедренную технологию фото-видео-арт-терапии в работе с детьми, пострадавшими от жесткого обращения, в дальнейшем можно будет использовать для продолжения и углубления работы с группой детей во всех 34 муниципальных районах Воронежской области, что позволит создать широкую сеть по оказанию своевременной квалифицированной помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения, а также осуще-

ствлять целенаправленные профилактические меры по повсеместному предотвращению фактов жестокого обращения с детьми и формированию у населения нетерпимого отношения к насилию.

Литература

1. Арт-терапия — новые горизонты: сб. статей / под ред. А.И. Копытина. — М.: Когито-Центр, 2006. — 335 с.

2. *Копытин А.И.* Теория и практика арт-терапии / А.И. Копытин. — С-Пб.: Питер, 2002. — 368 с.

3. *Копытин А.И.* Тренинг по фототерапии / А.И. Копытин — М.: Речь, 2003 — 96 с.

4. *Копытин А.И.* Практикум по арт-терапии / под ред. А.И. Копытина. — С-Пб.: Питер, 2001. — 448 с.

Защитное и совладающее поведение как механизмы обеспечения безопасности личности

Никифорова Д.М.,
Аспирантка Института психологии РГППУ
Екатеринбург, Россия

Рассматривая психологическую безопасность в контексте защищенности, следует обратить внимание на изучение механизмов психологической защиты и стратегий совладающего поведения, которые обеспечивают внутреннюю психологическую стабильность личности с возможностью ее развития, а также устойчивость и способность конструктивно разрешать проблемы взаимодействия с окружающим миром. В то же время, защитные механизмы и копинг-стратегии могут представлять определенную угрозу для личности, ее благополучия и психического здоровья, поскольку их неадекватное функционирование может приводить к социальной дезадаптации, обострению и углублению внутриличностных конфликтов. Особую актуальность это имеет для образовательной системы, где активно происходят процессы формирования личности учащихся, а процессы взаимодействия субъектов зачастую имеют повышенную психоэмоциональную нагрузку.

И.А. Баева определяет образовательную среду как психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение. И в этих условиях психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Т.е. пси-

хологическая безопасность личности отражается в ее переживаниях защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации [1].

Характеристика безопасности среды находится в соотношении с категорией угрозы, опасности. Чувство угрозы или страха возникают тогда, когда человек оценивает ситуацию как опасную и не располагает, на его взгляд, достаточно надежными способами ее разрешения. Т.е. угроза сама по себе еще не является источником психологической опасности. В.Г. Маралов под отношением к опасности понимает способность индивида своевременно обнаруживать сигналы опасности и осуществлять выбор адекватных или неадекватных способов реагирования на угрозу [2].

Встает вопрос о том, каким образом обеспечить человеку пребывание в состоянии безопасности. Здесь есть два пути: либо создать и поддерживать абсолютно безопасную среду вокруг человека, ограждая его от всех воздействий извне. В этом случае мы изначально формируем нежизненноспособный тип личности, лишая человека возможности развития. Второй путь — развить у личности такие качества, которые помогут ей противостоять стрессовым, конфликтным, трудным жизненным ситуациям. Если следовать по второму пути, то мы придем к понятию, которое начинают все чаще использовать исследователи, а именно: «личность безопасного типа» — это личность, способная таким образом выстраивать свою жизнь и деятельность, чтобы не наносить ущерб себе, другим людям, окружающему миру, и одновременно, противостоять угрозам, осуществлять специфическую деятельность по обеспечению безопасности [4]. И здесь защитное и совладающее поведение могут быть как раз теми механизмами, которые позволят человеку справиться со сложными жизненными ситуациями.

Термин «защита» впервые был применен З. Фрейдом в 1894 году, когда он отметил его роль в снижении напряжения, возникающего при фрустрации внутренних инстинктивных импульсов в ситуации соблюдения внешних требований социального взаимодействия. А. Фрейд расширила представления о механизмах защиты, которые рассматривала не только как врожденные особенности, но и как индивидуальные свойства, приобретаемые индивидом в ходе онтогенеза [3]. Набор механизмов защиты индивидуален для каждого человека и являет собой характеристику адаптивных способностей личности. Функции психологических защит, с одной стороны, можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, с другой стороны, они могут оцениваться и как негативные в связи с теми искажениями информационного потока, которые производит «фильтр» защит.

Совладающее поведение (копинг) сходно с понятием психологической защиты в том, что характеризуется как механизм, ограждающий психику человека от чрезмерного напряжения и стресса, но проявляется в форме сознательных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

В исследовании приняли участие более 200 студентов средних и высших учебных заведений г.Екатеринбурга. В работе использовались

методики: опросник «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолл в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой; опросник «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (ПТЖС) SVF120 В. Янке и Г. Эрдманн (в адаптации Н.Е. Водопьяновой); опросник «Социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда; «Шкала субъективного благополучия» Н.П. Фетискина.

В результате применения двухэтапного кластерного анализа выборка была разделена по показателям социально-психологической адаптации и субъективного ощущения благополучия на две подгруппы, характеризующиеся существенными различиями в проявлении исследуемых показателей. В *первую подгруппу* (n=141) вошли участники, условно более считающие себя более благополучными по сравнению со второй подгруппой, но объективно менее адаптированные в среде. Они меньше принимают себя и других людей, чем респонденты второй подгруппы, больше склонны уходить от проблем, а также обладают меньшим эмоциональным контролем и более проявляют экстернальный локус контроля. *Вторая подгруппа* студентов (n=62) отличается более высокой социально-психологической адаптированностью, но считает себя менее благополучными. При этом они испытывают эмоциональный комфорт, лучше принимают себя и других людей, а также проявляют интернальность в жизненных ситуациях.

Для того чтобы определить, какие группы стратегии защитного и совладающего поведения используют респонденты каждой из выделенных подгрупп, был проведен факторный анализ. Количество факторов определялось методом «каменистой осыпи» с последующим варимаксвращением. В первой подгруппе респондентов (КМО=0,523, уровень значимости коэффициента Бартлетта p=0,000) было выделено шесть факторов, объясняющих 50,64% от общей дисперсии данных. Во второй подгруппе респондентов (КМО=0,784, уровень значимости коэффициента Бартлетта p=0,000) было выделено семь факторов, объясняющие 53,74% от общей дисперсии (табл. 1).

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что респонденты и первой и второй групп в своем поведении используют стратегии защитного и совладающего поведения, которые являются небезопасными как для самих учащихся, так и для их социального окружения. Это выражается в проявлении агрессивных действий, манипуляций, ухода от травмирующей ситуации, замкнутости, вымещении своих негативных эмоций на других людях или жалость по отношению к самому себе, которая не дает адекватно разрешать сложившуюся ситуацию. Респонденты второй группы также используют небезопасные модели защитного и совладающего поведения, но помимо этого в их поведении присутствуют и позитивные стратегии, которые имеют более безопасную направленность и не наносят вреда другим людям. Респонденты этой группы используют просоциальные действия, интеллектуализацию, релаксацию, осторожные действия и т.д.

Таблица 1

Результаты факторного анализа защитного и совладающего поведения студентов

№	Группа	Факторы (с нагрузкой)	Компоненты (с нагрузкой)	Название фактора
1	С нарушенной безопасностью защитного и совладающего поведения	F1 (4,875)	-самоконтроль (0,824), -позитивное самомотивирование (0,797), -самоутверждение (0,686), -контроль ситуации (0,670), -антиципирующее избегание (0,632), -самоодобрение (0,530), -отрицание (0,521).	«Контроль над собой и ситуацией»
		F2 (3,802)	-релаксация (0,833), -замещающие действия (0,833), -отвлечение (0,779), -снижение значимости ситуации (0,661).	«Расслабление»
		F3 (3,333)	-самообвинение (0,670), -заезженная пластинка (0,645), -беспомощность (0,602), -жалость к себе (0,529), -поиск социальной поддержки (0,522), -ассертивные действия (-0,519).	«Слабость Я»
		F4 (3,177)	-агрессивные действия (0,723), -агрессия (0,691), -регрессиям (0,589), -асоциальные действия (0,558), -замещение (0,545), -компенсация (0,527).	«Проявление агрессии»
		F5 (1,952)	-непрямые действия (0,661), -асоциальные действия (0,616), -контроль ситуации (0,514).	«Манипули-рование»
		F6 (1,599)	-социальная замкнутость (0,577), -жалость к себе (0,529).	«Отказ от взаимодействия»
2	С нормальной безопасностью защитного и совладающего поведения	F1 (4,668)	-беспомощность (0,771), -жалость к себе (0,736), -бегство от стресса (0,691), -самообвинение (0,634), -прием лекарств (0,633), -агрессия (0,541), -антиципирующее избегание (0,525), -социальная замкнутость (0,511).	«Уход от решения проблем»
		F2 (4,244)	-самоконтроль (0,874), -позитивное самомотивирование (0,835), -контроль ситуации (0,688), -самоутверждение (0,671), -снижение значимости ситуации (0,559), -самооправдание (0,518).	«Контроль над собой и ситуацией»
		F3 (2,777)	-агрессивные действия (0,806), -асоциальные действия (0,696), -непрямые действия (0,572), -замещение (0,569).	«Проявление агрессии»
		F4 (2,735)	-поиск социальной поддержки (0,862), -вступление в социальный контакт (0,737), -поиск социальной поддержки (0,569)	«Просоциальное поведение»
		F5 (2,173)	-самоодобрение (0,648), -отрицание (0,540).	«Положительный настрой»
		F6 (1,869)	-замещающие действия (0,631) -релаксация (0,606), -отвлечение (0,564).	«Отвлечение»
		F7 (1,419)	-осторожные действия (0,520), -интеллектуализация (0,510).	«Разумная осторожность»

Литература

1. *Баева И.А., Семикин В.В.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. 2005. № 5 (12).

2. *Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Нифонтова О.В., Перченко Е.Л., Табунов И.А.* Психологические особенности взаимосвязи сензитивности к угрозам и потребностей в безопасности у старших школьников и студентов // Вестник ЧГУ 2012. № 3, Т. 1.

3. *Фрейд А.* Психология Я и защитные механизмы. М, 1993.

4. *Шершнев Л.И.* Формирование личности безопасного типа как отражение потребности общества и времени // Информационный сборник «Безопасность». 1994. № 7.

К вопросу применения аппаратно-програмных методов, предназначенных для скрининг-диагностики функциональных систем организма в кризисной психологической помощи

Пономарев П.Л.,
к. пед. н., ст. науч. сотр. лаборатории «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Психодиагностическая проблема оценки психофизиологического статуса подростка, находящегося в кризисной ситуации, и функциональных резервов его организма, приоритетно в системе экстренной психологической помощи. Функциональные реакции организма на стресс могут регистрироваться не только психологическими тестами, но и аппаратными клинико-физиологическими методами.

Возможности психологических тестов, нацеленные на оценку субстрата острых психических состояний, широки, но носят субъективный характер, требуют затрат времени для обработки. Не все, используемые в психотерапевтической практике методы, позволяют достоверно судить об органической или функциональной природе выявляемых психофизических отклонений. Поэтому сформулировать прогноз о риске развития кризисных состояний в будущем является проблематичным.

Современные информационные системы диагностики дают основание использовать биологические сигналы для интегрального суждения не только о состоянии конкретного органа, являющегося источником данного сигнала, но и о состоянии иных органов, систем органов и организма, как целого [3].

Качественные и количественные воздействия внешней среды и последующие психофизиологические реакции сопровождаются адекватным или неадекватным функциональным ответом со стороны организма подростка, который необходимо незамедлительно фиксировать в ситуации кризиса. Это требует быстрой реакции со стороны психолога экстренной службы и соответствующих технологических средств.

Выделены три типа информационно-коммуникативных процессов в организме: химический (иерархически организованные процессы нейро-гуморального контроля жизнедеятельности с участием первичных и вторичных мессенджеров — нейропептидов, иммуноглобулинов и т.д.); прямой — посредством мембранных контактов, рецепторных полей, клеточных иммунологических механизмов; и физический — путем взаимодействия с внешними и внутренними электромагнитными полями различных волновых характеристик [8].

Адаптация как процесс поиска оптимального функционального состояния (с последующим нахождением решения) в ситуации психологического кризиса, является индивидуальной реакцией, отраженной во всем многообразии метаболических, психических и функциональных проявлений.

Таким образом, информационный подход должен опираться на математический аппарат одномоментного анализа исследуемой функции по определенному алгоритму с целью получения исчерпывающей информации о состоянии организма [10].

Учение об «общем адаптационном синдроме» Г. Селье и «теория адаптационных реакций» Л.К. Гаркави, Е.Б. Квакиной, М.А. Уколовой доказывают безусловную значимость гормонального фактора в развитии адаптационных реакций при действии раздражителей разной силы. Что говорит о важности гуморального звена в системе управления и, в первую очередь, применительно к кризисным состояниям, т.е. состояниям с нарушенной регуляторной основой.

Асимметричный характер течения метаболических циклов обеспечивает избыточность анаболизма и поддержание нелинейных колебательных процессов. С этой точки зрения, ключевым в прогнозе развития изменений системы, опирающейся на механизм нейрогуморальной регуляции, будет оценка энергетической «гармонии» в соотношении нервного и гуморального метаболизма для всей системы регуляции [1].

Оценка сердечного ритма и тонуса вегетативной нервной системы по Р.М. Баевскому позволяет судить об удовлетворительной адаптации организма, о функциональном напряжении механизмов адаптации, о неудовлетворительном состоянии процессов адаптации с уменьшением функциональных резервов, о срыве адаптации с истощением функциональных резервов [2].

Применение в кризисном консультировании аппаратных технологий изучения ритмов сердца позволит получить информацию с четырех уровней управления.

1. Периферический или автономный. Отражает состояние регуляции сердечной деятельности на уровне сердца.

2. Вегетативный. Отражает соотношение симпатических и парасимпатических влияний на уровне выше периферического и до центров вегетативной иннервации в продолговатом мозге.

3. Гипоталамо-гипофизарный. Отражает состояние высших вегетативных центров, которые не являются симпатическими или парасимпатическими, а объединяют в себе регуляцию обоих отделов ВНС. На этом уровне будет проявляться двоякая природа регуляции: нервная и гуморальная — в силу двуединой природы клеток гипоталамуса, являющихся нервными и секретирующими одновременно [5].

4. ЦНС, которая интегрирует и адаптирует перестройку функциональной деятельности организма под влиянием стресса.

Возможности фрактального анализа ритмограмм сердца позволяют выделить характер взаимодействия симпатической и парасимпатической систем и закономерно перейти от одного ритмического процесса (ритмограмма сердца) к другому (ритмограмма мозга) [4].

В качестве исходной информации для оценки функциональных изменений могут быть использованы следующие сигналы: электрокардиограмма и электроэнцефалограмма головного мозга, а также другие физиологические показатели. Система управления этими ритмами функционально и морфологически входит в состав единой адаптационной вертикали, обеспечивающей течение приспособительных реакций к условиям внешней и внутренней среды. Поэтому показатели этой системы и берутся за основу информационной оценки уровня адаптации. Предлагаемая программа

«Омега М» разработана на основе принципиально нового метода фрактального динамического анализа совокупности ритмов сердца и мозга [8].

Теоретическую основу технологии составляют:

— «теория функциональных систем» П.К. Анохина;

— «теория доминанты» А.А. Ухтомского;

— «теория детерминанты» Г.Н. Крыжановского;

— представления об информационных взаимосвязях клеточных образований, органов и систем органов, обеспечиваемых не только системами регуляции и иммунитета, но и электромагнитно-частотными колебаниями и биологическими ритмами структур организма [6].

Многим перечисленным требованиям отвечает телеметрическая технология мониторинга качества здоровья и скрининг-диагностики «Омега М», представляющая собой аппаратно-программный комплекс на базе персонального компьютера [7]. Цифровой анализатор кардио-

ритмов «Омега М» предназначен для комплексного исследования функционального состояния человека на основе нейродинамического анализа вариабельности сердечного ритма.

Не смотря на то, что использование скрининг-диагностики функциональных систем организма в психокоррекционной практики является инновационным методом, сделаем ссылки на успешный опыт использования данной технологии. Так, в работе D.J. Libby et al. [12] использовались данные вариабельности сердечного ритма (ВСР) как диагностический инструмент в терапии по отказу от курения. Исследователи применяли ВСР как диагностический и прогностический в психокоррекционной работе в измененных состояниях сознания у больных с никотиновой зависимостью. Определено, что если во время медитации происходил рост показателя мощности высокочастотного компонента ВСР (HF), то терапия была более успешной [12]. Анализ вариабельности сердечного ритма использовался для определения уровня тревожности и депрессивных расстройств [13, 14, 17]. Ряд работ посвящено исследованию ВСР при реакции на стресс [11, 16, 18].

Учитывая вышеизложенное, мы рекомендуем систему «Омега М» в системе кризисной психологической помощи подросткам для оценки их психофизиологического статуса и эффективности психотерапевтических интервенций.

Литература

1. *Аршавский И.А.* Физиология развития детей. — Пущино, 1985. — 36 с.

2. *Баевский Р.М.* Классификация уровней здоровья с точки зрения теории адаптации // Вестник РАМН СССР. — 1989. № 8. — С. 73—78.

3. *Маргулис А.Р.* Значение методов диагностической визуализации изображений для здравоохранения // Информационный бюллетень по вопросам военно-медицинской службы иностранных армий и флотов. СПб: Изд-во ВМА, 1995, № 91. — С. 131—138.

4. Нейродинамические принципы формирования биофизических сигналов // Материалы конф. «Интеллектуальные системы и информационные технологии управления». Псков, 19—23 июня 2000 г., С. 93—97.

5. *Сердюковская Г.Н., Чурьянова М.И.* Методология донозологической диагностики // Вестник РАМН, М.: Медицина, 1995, № 7. — С. 59—64.

6. *Смирнов К.Ю.* Цифровой анализатор биоритмов «Динамика-100» — практическая реализация методов нейродинамической обработки // Материалы конф. «Интеллектуальные системы и информационные технологии управления». Псков, 19—23 июня 2000 г., С. 10—16.

7. *Смирнов К.Ю.* Технические особенности компьютерной диагностической системы «Динамика 100» // Материалы совещания специалистов Центра передовых медицинских технологий. СПб, 1996 г. С. 10.

8. *Смирнов К.Ю.* Компьютерная диагностическая система «Динамика 100» // Доклад на заседании Комитета по охране здоровья Государственной Думы Российской Федерации. Москва, 1996. Стенограмма.

9. Телемедицина. СПб: Анатолия, 1998. — 488 с.

10. *Хлуновский А.Н., Хлуновская Е.А.* Об универсальности электромагнитного поля как носителя информации на всех уровнях организации биосферы // Биомедицинская информатика и эниология. СПб: Изд-во «Ольга», 1995. — С. 130—139.

11. *Li Zh. A* longitudinal study in youth of heart rate variability at rest and in response to stress / Zh. Li, H. Sneider, Sh. Su, X. Ding, J.F. Thayer, F.A. Treiber, X. Wang //International Journal of Psychophysiology. 2009. Vol. 73, № 3. P. 212—217.

12. *Libby D.J.* Meditation7induced changes in high7frequency heart rate variability predict smoking outcomes / D.J. Libby, P.D. Worhunsky, C.E. Pilver, J.A. Brewer // Frontiers in Human Neuroscience. 2012. Vol. 6. P. 1—8.

13. *Licht C.M.* Association between major depressive disorder and heart rate variability in the Netherlands study of depression and anxiety / C.M. Licht, E.J. de Geus, F.G. Zitman, W.J. Hoogendijk, R. van Dyck, B.W. Penninx // Arch Gen Psychiatry. 2008. Vol. 65, № 12. P. 1358—1367.

14. *Lo T.G., Grimaldi D.T.L.* Spectral analysis of Heart Rate Variability in psychiatric patients: autonomic nervous system evaluation in psychotic, anxiety and depressive disorders // Rivista di Psichiatria. 2012. Vol. 47, № 2. P. 139—148.

15. *Markil N.* Yoga Nidra Relaxation Increases Heart Rate Variability and is Unaffected by a Prior Bout of Hatha Yoga / N. Markil, M. Whitehurst, P.L. Jacobs, R.F. Zoeller // The Journal of Alternative and Complementary Medicine. Vol. 18, № 10. Oct. P. 953—958.

16. *Morales J.* The Use of Heart Rate Variability in Assessing Precompetitive Stress in High Standard Judo Athletes / J. Morales, V. Garcia, X. Garcia7Masso, P. Salva, R. Escobar, B. Busca // International journal of sports medicine. 2012. Vol. 34, № 2. P. 144—151.

17. *Stapelberg N.J.* Mind and Heart: Heart Rate Variability in Major Depressive Disorder and Coronary Heart Disease — a Review and Recommendations / N.J. Stapelberg, I. Hamilton7Craig, D.L. Neumann, D.H. Shum, H. McConnell // Australian & New Zealand Journal of Psychiatry. 2012. Vol. 46, № 10. P. 946—957.

18. *Wang X.* Genetic influences on heart rate variability at rest and during stress / X. Wang, X. Ding, S. Su, Z. Li, H. Riese, J.F. Thayer, F. Treiber, H. Snieder // Psychophysiology. 2009. Vol. 46, № 3. P. 458—465.

Эмоциональная безопасность личности в образовательной среде

Розенова М.И.,
профессор кафедры общей и практической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова,
профессор кафедры социальной психологии МГОУ,
Москва, Россия

Формирование и развитие эмоциональной сферы личности происходит на протяжении всего онтогенеза, являясь важнейшей составляющей жизнедеятельности субъекта. Человеческие страсти доминируют в детерминации личностных выборов и поступков человека. Совладание и обуздание собственных страстей является одним из сложнейших личностных навыков и выступает основой саморегуляции индивидуума.

Среди человеческих переживаний, страстей и пороков особое место занимает феномен зависти, который по оценкам многих специалистов, даже сейчас, определяется как недостаточно изученный, в сравнении с другими (например, ревностью), при том, что его потенциальная, перспективная социальная опасность, определяется и оговаривается практически всеми исследователями [4; 7; 9]. Серьезным аргументом наличия угрозы в зависти является факт ее табуирования в культуре и социальных нормах, посредством общественного порицания. В исследовании К. Муздыбаева, например, было выявлено, что подавляющее число испытуемых в его выборке (700 человек) оценивают зависть как отрицательное понятие [10].

Зависть трактуется как свойство личности (Е.П. Ильин) и как черта личности (Дьяченко А.А., Кандыбович М.И.), как неотъемлемая часть человеческой природы или конституции (М. Кляйн, Шопенгауэр) и как аспект мотивации человека (С.Ю. Головин), как эмоция и переживание (К. Муздыбаев, Г. Бреслав, И. Котова), и как социальный феномен (Т. Бескова) и, наконец, как один из тяжких смертных грехов, за который в чистилище полагается страшная пытка сшивания век (Данте) [1; 2; 3; 6; 8].

Обобщая опыт определений зависти можно говорить о том, что зависть доминирующим образом понимают состояние (или свойство) ненависти, проецируемое на другую личность, которая сравнительно с субъектом зависти обладает некими преимуществами или возможностями, или находится в более благоприятном положении (физическом, социальном, психологическом) [7].

Исследование проблематики зависти позволяет констатировать многообразие форм ее существования и проявления. Традиционно выделяют:

— *открытую зависть*, когда субъект напрямую выражает свое не самое положительное отношение к объекту, что хорошо иллюстрирует

высказывание Г. Гельмгольца о том, что по усиливающейся грубости противника можно судить о размерах собственного успеха [5, с. 135].

— *Скрытую зависть* — это более сложная по архитектонике переживаний и, как правило, более опасная, форма данного переживания (или личностного свойства) поскольку имеет не прямое выражение неприязни (к чему человек уже может быть готов), а опосредованное, манипулятивное на фоне спрессованности сдерживаемого недовольства.

— *«Черную зависть»* — крайняя и наиболее отрицательная форма выражения зависти, сопровождающаяся сильными негативными эмоциями с тенденцией совершать злонамеренные действия по устранению чужого успеха, радости или благополучия [5, с. 136].

— *«Белую зависть»* — социально-адаптированный вариант зависти, являющийся источником мотивации достижения, двигателем прогресса, обретения конкурентоспособности, азарта и стимулом творческой активности (чужой успех выступает в качестве зарядной батареи для собственного продвижения и роста).

Продолжая «цветную» классификацию, А.Б. Орлов выделяет еще «красную зависть» и «зеленую зависть»:

— «Красная зависть» или «зависть-поклонение»: понимается как влюбленность и обожание, непреодолимое желание обладания и восхищения объектом;

— *«Зеленая зависть»* или «зависть любовь» — как любовь к Единому, возвышенное редкое катарсическое состояние подлинной влюбленности [11].

Помимо, выше перечисленных разновидностей зависти выделяют еще следующие ее виды-уровни:

— *осознанную зависть*, при которой субъект отдает себе отчет, осознает и оценивает свое положение как более низкое по отношению к окружению; и

— *бессознательную (неосознаваемую) зависть*, которая активирует бессознательные защитные механизмы, комплексы и архетипы, задающие многообразие форм ее проявления [5].

Рассмотренная многоликость зависти отражает и подтверждает сложность, противоречивость и потенциал вариативности последствий этого переживания (или даже свойства).

Не секрет, что образовательная среда (и в младшей, и в средней, и в старшей, и в высшей школе) является высоко конкурентным полем деятельности и разнообразных проявлений человека. Данный контекст (образовательной среды), таким образом, неизбежно порождает источники, факторы и условия возникновения, развития и проявления зависти в полном наборе ее возможных вариаций.

Факт переживания зависти и последствия этого переживания и для актуального самочувствия и для потенциального личностного развития учащегося выступает в качестве серьезного испытания на прочность.

Учитывая туманность происхождения зависти (некоторые концепции определяют ее источники и в конституциональной природе человека, и в перинатальном и родовом опыте, и в опыте ранних отношений и взаимодействий с родителями [17; 18; 19; 20]), сложность ее внутренней архитектоники и потенциал негативных последствий, одной из важнейших задач образовательной среды и всего образовательно-воспитательного пространства является создание надежных профилактических заслонов на пути возможной актуализации и гипертрофирования зависти и завистливых черт личности.

Это достигается, с одной стороны, посредством психологически правильной организации самого образовательного процесса и среды, выстроенных с ориентировкой на высокие морально-нравственные ценности (сотрудничество, взаимопомощь, товарищество, дружбу и т.п.) и это, само по себе, архисложная задача; с другой стороны, посредством обучения навыкам самоанализа и терапевтической самопомощи в сложной ситуации внутреннего мира и мира чувств. В качестве примера, мы приводим авторскую пошаговую модель работы с переживанием зависти, конечной целью которой является создание более безопасного социального климата-пространства, первично для образовательной среды, в которой находится ученик, и вторично и потенциально для общей безопасности людей по отношению к другим и самим себе. Представляемая модель «10 шагов от зависти» является универсальным обучающим средством и включает следующие поэтапные звенья:

1 шаг: освоение как первостепенной внутренней установки первоочередности анализа собственной личности перед предъявлением возможных претензий по отношению к другим (известный принцип о том, что перед тем, как указать на «соринку» в глазах другого, надо сначала отыскать «бревно» в собственных очах).

2 шаг: анализ феномена зависти и его осознание как естественного факта и свойства человеческой природы. Осознание и принятие зависти как части человеческой натуры. Это снижает остроту социально-оценочной негативности в отношении зависти как таковой, и, как следствие, приводит к снижению внутриличностных напряжений и потребности в бессознательной маскировке и психологических защитах от нее.

3 шаг: признание и принятие наличия элементов зависти внутри себя. Этот шаг представляется сложным для личности, поскольку предполагает необходимость признания собственных слабостей и несовершенств, потребности в чем-либо или ком-либо.

4 шаг: нейтрализация отрицания зависти у себя. Этот шаг сопряжен теснейшим образом с предыдущим и направлен на снижение интенсивности действия страхов и психологических защит. Любые состояния и качества человека, особенно связанные с негативными и социально-порицаемыми аспектами человеческой натуры, гораздо легче преодолеваются, когда они осознанны. Бессознательные и «защищенные» состоя-

ния и свойства практически не поддаются коррекции, а лишь нарастают, усугубляя ситуацию внутриличностного и внешнего конфликта.

5 шаг: Формирование и развитие чувства собственного достоинства и уверенности в себе. Работа эта длительная, непростая, во многом связанная с особенностями окружающей среды и людей, но являющаяся необходимым фоном позитивного преодоления очень многих человеческих пороков и несовершенств.

6 шаг: развитие способности признавать (но не переоценивать) ценность собственных нужд и потребностей, и понимание того, что иногда необходимо вступать в конкурентные отношения. Последнее требует дополнительно развивать способность дифференцировать степень и необходимость соревновательного участия в той или иной ситуации, и способность к объективной, независимой, интеллектуальной (а не эмоциональной) оценке ситуации.

7 шаг: развитие навыка внутренней трансформации «черной зависти» в обычный соревновательный формат. Этот шаг базируется на сформированной способности к осознанию и принятию зависти как таковой и ее наличия в себе (шаг 2 и шаг 3).

8 шаг: развитие способности к идентификации с другими (особенно значимыми другими) и повышение уровня эмпатии (способности сопереживать и откликаться на нужды других).

9 шаг: повышение социального статуса за счет развития свой личности и способностей, к чему приводят подлинные усилия, вкладываемые в получение реальных достижений. Количество труда и напряжений, нацеленных на получение каких-либо преимуществ (хорошая учеба, качественная работа, развитие карьеры, совершенствование профессиональных или любых других полезных навыков, преодоление собственных несовершенств или слабостей), как правило, автоматически выравнивают и повышают самооценку и удовлетворенность человека самим собой, а, следовательно, снижают необходимость остроты сравнений себя с другими, т.е. снижают необходимость зависти.

10 шаг: развитие и стимулирование аллоцентрических тенденций в личности. Аллоцентризм противоположен, по своей сути, эгоизму и эгоцентризму. Выражается аллоцентризм в возможности приоритетной направленности не на себя и свои нужды, а на нужды и интересы другого: это способность воспринимать другого, его личность и интересы более значимым, чем «Я-сам». Аллоцентризм является основой подлинной заботы и подлинной любви, но развиваются аллоцентрические свойства в личности человека крайне тяжело и длительно в процессе всего онтогенеза под влиянием опыта, отношений, обучения, воспитания и социализации [13; 14; 15; 16].

Таким образом, ситуация с завистью, несмотря ее тотальное распространение среди людей и предположение, что она есть неотъемлемая часть природы человека, тем не менее, на уровне человеческого разви-

тия, не безнадежна. В числе основных психолого-педагогических необходимостей устранения, снижения и нивелировки столь социально и личностно неприятного (и даже опасного) феномена можно определить необходимость тщательно спланированной профилактической работы, создающей основу нашего эмоционального комфорта и эмоциональной безопасности по отношению, как к другим людям, так и к самим себе, защищая нас от саморазрушения и различного рода девиаций.

Литература

1. *Бескова Т.В.* Социальная психология зависти. Саратов, 2010.

2. *Бреслав Г.М.* Ненависть как предмет психологического исследования / Г.М. -Бреслав // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 138—148.

3. *Гусова В.А.* Зависть как социальный феномен: Дисс. ... канд. фолософ.наук. — М., 2006.

4. *Дескюре Ж.Б.* Зависть и ревность / Ж.Б. Дескюре. — СПб.: Изд-во В.И. Губинского, 19899.

5. *Дмитриева Н.В.* Психология зависти / Н.В. Дмитриева // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 2. С. 133—141.

6. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.

7. *Короленко Ц.П., Шпикс Т.А.* Психология и психопатология зависти у женщин / Ц.П. Короленко, Т.А. Шпикс // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2011. № 4. С. 93—96.

8. *Котова И.Б.* Зависть как личностный феномен / И.Б. Котова / Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25—28 июня 2003 г.: В 8 т. — СПб., 2003.

9. *Кочетова Т.В., Кукушкина А.Н.* Социально-психологические и философские аспекты исследования зависти: проблемы и перспективы исследования / Т.В. Кочетова, А.Н. Кукушкина // Социальная психология и общество. 2012. № 3. С. 5—15.

10. *Муздыбаев К.* Психология зависти / К. Муздыбаев // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 3—11.

11. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции и практики: Учебное пособие для студентов психологического факультета вузов / А.Б. Орлов. — М.: Академия, 2002. — 272 с.

12. Психотерапия женщин / М. Лоуренс, М. Магуир. — СПб.: Питер, 2003. — 208 с.

13. *Розенова М.И.* Неосознаваемые установки отношения родителей к детям: Монография / М.И. Розенова; Моск гос. гум. ун-т им. М.А. Шолохова. — Омск: Изд-во ФГБОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. — 160 с.

14. *Розенова М.И.* Отношения любви в контексте образования и развития личности. Диссертация доктора психол. наук по специальности 19.00.07. — М., 2006. — 500 с.

15. *Розенова М.И.* Отношения любви в контексте обыденного сознания, развития, обучения, воспитания и социализации личности (теоре-

тическое и экспериментальное исследование проблемы): Монография / М.И. Розенова; Моск гос. ун-т печати. — М.: МГУП, 2006. — 528 с.

16. *Розенова М.И.* Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности: психологические парадоксы. Текст / М.И. Розенова // Психология и психотехника. 2013. № 6 (57). С. 536—545.

17. *Klein M.* Envy and Gratitude // The Writing of Melanie Klein. — N.Y., 1957. — Vol. 3. — P. 176 — 235.

18. *Klein M.* (1977) «Envy and gratitude», in Envy fnd Gratitude and Other Essays, Delta edition / M. Klein. — N.Y.: Dell Co, 1977.

19. *Kutter P.* Liebe, Hab, Neid, Eifersucht.- 2. Aufl — Gotti gen:Vandehoeck & Ruprecht, 1998. — 109 S.

20. *Schoeck H.* Envy: A Theory of Sosial Bethavior / H. Schoeck. — N.Y.: Hacourt, Brace and Word, 1969.

Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности[1]

Силантьева Т.А.,
сотрудник ИПИО МГППУ
Москва, Россия

В статье представлены данные о различиях в структуре саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья (с ОВЗ) и здоровыми студентами в ситуации инклюзивного образования и необходимости для студентов с ОВЗ социальной поддержки. Мы рассматриваем социальную поддержку студентов с ограниченными возможностями здоровья как один из главных факторов, обеспечивающих их психологическую безопасность в ситуации инклюзивного образования.

В числе психологических ресурсов им выделяются: (1) ценностно-смысловые *психологические ресурсы устойчивости*, наличие которых дает субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность и принятие решений (сюда относятся удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, чувство связности, субъективная витальность, жизнестойкость, толерантность к неопределенности); (2) *психологические ресурсы саморегуляции*.

У нас была гипотеза о том, что при длительном (хроническом) стрессе в ситуации инвалидности, вызванным недостатком ресурсов совладания, социальная поддержка является личностным ресурсом саморегуляции и встроена в систему саморегуляции, при кратковременном

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект No.13-36-01049 «Исследование развития личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования».

стрессе социальная поддержка является внешним ресурсом устойчивости и частью социального капитала, который вносит вклад в общее благополучие субъекта.

Выборка испытуемых состояла из студентов факультета информационных технологий МГППУ и студентов социально-педагогического колледжа МГППУ. Выборка испытуемых с ограниченными возможностями здоровья (с ОВЗ) составила 48 человек (27 студентов университета и 21 учащийся колледжа, из них 14 девушек и 34 юноши, средний возраст 18±1,6 лет). Выборка условно здоровых испытуемых составила 162 человека (79 студентов университета и 83 учащихся колледжа, из них 102 девушки и 60 юношей, средний возраст 18,5±1,5 лет). Всего в исследовании приняло участие 210 человек.

В исследовании была использована батарея психодиагностических методик: Тест смысложизненных ориентаций СЖО [4], Тест жизнестойкости С. Мадди [8], Опросник витальности [11], Опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна [7], Шкала общей самоэффективности [9], Опросник копинг-стратегий COPE [2], Опросник социальной поддержки SSQ Сарасона [3], Опросник осознанного присутствия MAAS [10],Опросник Ю. Куля Ориентация на действие или состояние [1]. Затем мы провели корреляционный, факторный, регрессионный анализ в программе SPSS 18.

Результаты. Сначала мы провели корреляционный анализ в группах *лиц с ОВЗ* и *условно здоровых* по соотношению параметра удовлетворенности социальной поддержкой как общего показателя достаточности поддержки с показателями *саморегуляции*: шкалами ориентация на действие/состояние опросника Куля, самоэффективностью, шкалой планирования COPE, шкалой подавления конкурирующей активности COPE, опросником осознанного присутствия; с показателями психологической *устойчивости*: с общим показателем смысложизненных ориентаций, субъективной витальностью, жизнестойкостью.

Таблица 1

Результаты анализа взаимосвязей удовлетворенности социальной поддержкой с параметрами саморегуляции в группах студентов с ОВЗ и условно здоровых испытуемых

Группа испытуемых		Лица с ОВЗ		Условно здоровые	
Шкалы методик		Удовлетворенность поддержкой			
		r	ρ	r	ρ
Осознанное присутствие		0,495**	0,000	0,183*	0,020
COPE	Планирование	0,667**	0,000	0,205*	0,009
	Подавление конкурирующей активности	0,625**	0,000	0,115	0,142

Ориентация на действие/состояние	Ориентация на действие при планировании	0,707**	0,000	0,265**	0,001
	Ориентация на действие при неудаче	0,591**	0,000	0,309**	0,000
Самоэффективность		0,714**	0,000	0,215**	0,006
Жизнестойкость		0,111	0,454	0,360**	0,000
СЖО		0,211	0,150	0,370**	0,000
Витальность		0,169	0,252	0,335**	0,000

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).
*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Как мы видим, есть различия в корреляционных матрицах групп. У инвалидов очень сильные связи удовлетворенности соцподдержкой с ресурсами саморегуляции и отсутствуют значимые корреляции с ресурсами устойчивости, самая сильная связь со шкалой ориентации на действие при планировании опросника Куля и самоэффективностью. У здоровых студентов связи удовлетворенности соцподдержкой с ресурсами саморегуляции менее выражены, зато есть значимые корреляции с показателями устойчивости. Наиболее выражены связи со смысложизненными ориентациями, жизнестойкостью, витальностью и шкалой ориентации на действие при неудаче. Это позволяет нам сделать предварительный вывод о подтверждении выдвинутой гипотезы разной функциональной нагруженности соцподдержки в группах, что соцподдержка для лиц с ОВЗ встроена в их систему саморегуляции, а для здоровых она является ресурсом социального капитала и задействуется при недостаточности собственных ресурсов (при неудаче).

Для подтверждения этого вывода проведем факторный анализ распределения показателей по группам. Мы выделили трехфакторную структуру в обеих группах.

Таблица 2

Результаты факторного анализа ресурсов саморегуляции и устойчивости и удовлетворенности соцподдержкой в группах студентов с ОВЗ и условно здоровых испытуемых

Лица с ОВЗ	Условно здоровые	Название фактора
Фактор 1 (объясненная дисперсия 39%) **удовлетворенность поддержкой (0,903) , самоэффективность (0**,854), планирование (0,802), подавление конкурирующей активности(0,739), осознанное присутствие (0,645), ориентация на деятельность при планировании (0,806), ориентация на деятельность при неудаче (0, 634)	**Фактор 2** (объясненная дисперсия 11%) ориентация на деятельность при планировании (0,589), ориентация на деятельность при неудаче (0, 538)	**Совладание за счет саморегуляции**

Фактор 2 (объясненная дисперсия **18**%) жизнестойкость (0,837) , СЖО (0,865), толерантность к неопределенности (0,423), витальность (0,786)	**Фактор 1** (объясненная дисперсия **30**%) Жизнестойкость (0,788), СЖО(0,803), толерантность к неопределенности (0,590), **самоэффективность (0,**626), **удовлетворенность соцподдержкой (0**,614), витальность (0, 790), ориентация на деятельность при планировании (0,407), ориентация на деятельность при неудаче (0, 413)	**Совладание за счет ресурсов устойчивости**
Фактор 3 (объясненная дисперсия **10**%) **размер соцсети (-0,604), количество родственников (-0,604)**, толерантность к неопределенности (0,606)	**Фактор 3** (объясненная дисперсия **13**%) **размер соцсети (0**,669), **количество родственников (0**,683), толерантность к неопределенности (-0,426)	**Совладание за счет соцсети**

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Как видим, в группе лиц с ОВЗ показатель удовлетворенности социальной поддержкой вкладывается в фактор вместе с ресурсами саморегуляции, а ресурсы устойчивости относятся к другому фактору. В группе здоровых студентов показатель удовлетворенности соцподдержкой относится к одному фактору вместе с ресурсами устойчивости. Таким образом, гипотеза о различии функций поддержки в группах подтверждается.

Для проверки гипотезы о том, что соцподдержка относится к ресурсам саморегуляции при хроническом стрессе (инвалидности) и к ресурсам социального капитала и устойчивости при кратковременном стрессе у здоровых, проведем проверку частной гипотезы о том, что соцподдержка задействуется при планировании деятельности в группе инвалидов, а в группе здоровых поддержка задействуется при неудаче в деятельности.

Для этого проведем линейный регрессионный анализ с пошаговым отбором.

Таблица 3

Ориентация на деятельность как предиктор удовлетворенности соцподдержкой

	Переменная	R Square	Adj.R Square	F	sig	Beta	t	sig
	Ориентация на деятельность при планировании (ОВЗ)	0,499	0,488	45,868	0,000	0,707	6,773	*0.000*
	Ориентация на деятельность при неудаче (здоровые)	0,095	0,090	16,867	0,000	0,309	4,107	*0,000*

По результатам регрессионного анализа мы видим, что в группе лиц с ОВЗ 50% вклада в переменную удовлетворенности соцподдержкой вносит параметр ориентации на действие при планировании. Это говорит о том, что решение о готовности действовать в группе лиц с ОВЗ приводит к планированию запроса соцподдержки. В группе здоровых на решение о запросе поддержки влияет неудача в прошлых действиях. Можно сказать, что по отношению к циклу саморегуляции, у лиц с ОВЗ соцподдержка задействуется на этапе планирования в качестве ресурса саморегуляции, а у здоровых она подключается при неудаче саморегуляции в качестве внешнего ресурса.

По результатам нашего исследования мы можем говорить о том, что поддержка задействуется в трудных ситуациях в качестве ресурса устойчивости при кратковременном стрессе и в качестве ресурса саморегуляции при хроническом стрессе (инвалидности). Также мы можем предположить на основе анализа литературы наличие таких состояний острого стресса и сильной травматизации, когда поддержка не принимается и не воспринимается и таких ситуаций, когда, несмотря на хроническую недостаточность личностных ресурсов при инвалидности, вырабатывается свой стиль саморегуляции и самоподдержки, при котором соцподдержка отвергается в качестве опасности вторичной инвалидизации. Это является перспективой дальнейших исследований.

Литература

1. *Васильев И.А., Шапкин С.А., Митина О.В., Леонтьев Д.А.* Ориентация на действие или состояние как индивидуальная характеристика саморегуляции. М., Смысл, 2008.

2. *Гордеева Т.О.* Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, Е.А. Рассказова, О.А. Сычев, В.Ю. Шевяхова // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, С.А. Хазовой. Кострома, 23—25 сентября 2010. — С. 195—197.

3. *Дёмин А.Н., Кожевникова Е.Ю., Седых А.Б., Седых Б.Р.* Психологическое профилирование на рынке труда. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2003.

4. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1992. — 16 с.

5. *Леонтьев Д.А.* Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.

6. *Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А.* Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в ус-

ловиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 80—94.

7. *Луковицкая Е.Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис. канд. психол. наук / Е.Г. Луковицкая. — СПб.: 1998. — 18 с.

8. *Мадди С.* Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 6. — С. 87—101.

9. *Шварцер Р.* Русская версия шкалы общей самоэффективности / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. — 1996. — № 7. — С. 71—76.

10. *Brown K.W., Ryan R.M.* Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective // P.A. Linley, S. Joseph (Eds.). Positive Psychology in Practice. London: Wiley, 2004. P. 105—124.

11. *Ryan R.M., Frederick C.* On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well- being // Journal of Personality. 1997. Vol. 65. P. 529—565.

Системный подход проектирования технологии поддержки школьников в кризисных ситуациях

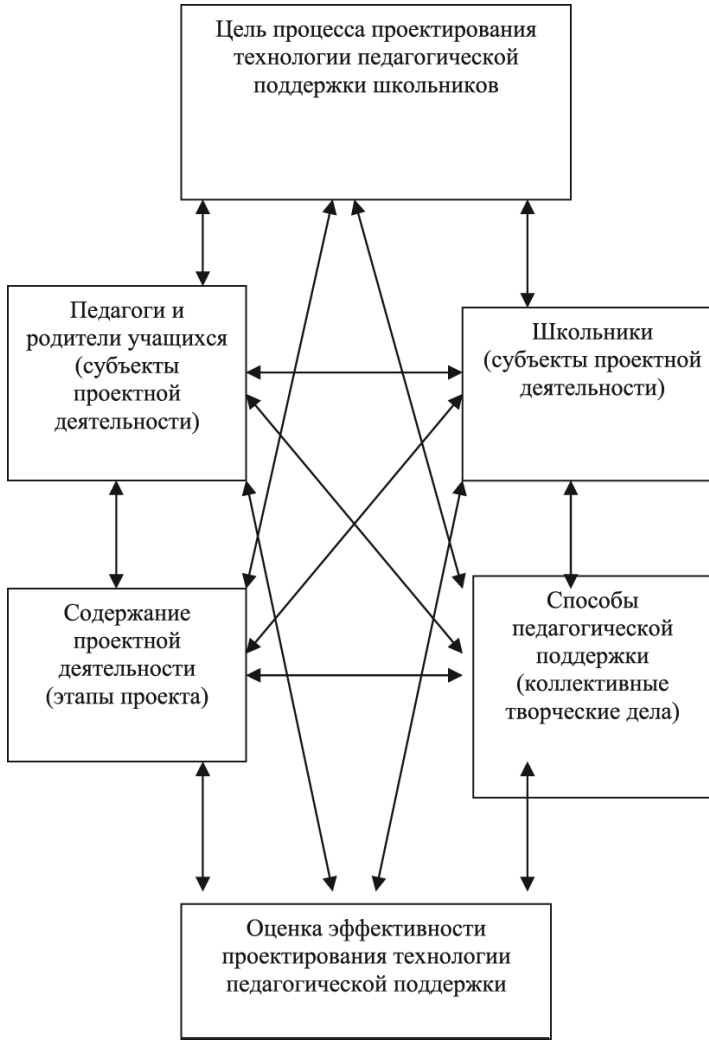
Стрыгина М.Н.,
педагог-психолог ЦО № 491 гимназии,
аспирант МГПУ
Москва, Россия

Актуальность данного исследования заключается в развитии образования как системы. Гуманистическая педагогика и психология, направленная на развития личности, раскрытие её потенциалов, становления самостоятельности являются базовым. Важнейшим элементом педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие педагога и учащегося. Образование обогащается новыми процессуальными умениями, и подчинено задаче развития способностей учащихся. При высокой стрессоустойчивости способности учащегося более активированы новыми ЗУНами. В кризисной ситуации учащегося этот порог снижен.

Учебно-воспитательный процесс проектируется с опорой на современные инновационные технологии. Их реализация предполагает внедрение в практику школы альтернативных систем обучения и проектирование инновационных педагогических

технологий, с учетом особенностей учащихся, имеющего проблемы.

Одной из таких значимых технологий на сегодняшний день является технология педагогической поддержки школьников. Педагогическая поддержка необходима учащимся, потому что жизнь в обществе требует от человека умения признавать и учитывать потребности и права других, толерантного отношения к образу жизни окружающих людей, умения взаимодействовать в социуме — приходить к согласию и кооперироваться для достижения общих целей, а также постоянно развиваться и постоянно постигать нечто новое. Все эти способности не даются человеку от рождения, а развивать их самому нелегко. Деятельность педагога должна быть ориентирована на решение задач, связанных с теми или иными трудностями в жизни учеников, на развитие и становление индивидуальности каждого ребенка, а также разработку способов адаптации личности к жизни в современном обществе. Общеобразовательная школа как сложное многокомпонентное структурное образование несет в себе все характерные признаки системы: а) целостность и единство составляющих учебного процесса школы: ее целей, организации, проектирования, содержания обучения, средств достижения педагогических целей, форм, методов, приемов педагогического воздействия, условий субъект-субъектного педагогического взаимодействия преподаватель — ученик; б) иерархичность системы, что предполагает применение системного подхода для обеспечения взаимодействия компонентов как внутри каждого уровня, так и на межуровневой основе; в) состав системообразующих связей для функционирования компонентов на уровне педагогических систем. Руководителям и педагогам часто приходится встречаться с такими видами взаимосвязи, которые более всего влияют на объединение отдельных элементов в целостные системы. К ним относятся все целевые связи, ибо цель подчиняет себе функционирование всех частей системы. Цели работы школы на год, например, определяют планирование работы всего школьного коллектива. К систематизирующим относятся все связи управления: субординационные (по вертикали), координационные (по горизонтали), связи преемственности (между звеньями школы, учителями, учениками и т.д.). Выявляя структурные компоненты и системообразующие факторы процесса проектирования технологии педагогической поддержки школьников, необходимо опираться на модель структурно-функционального анализа деятельностной системы, предложенную В.П. Симоновым. В соответствии с этой моделью, ***структура процесса проектирования технологии педагогической поддержки школьников*** выглядит следующим образом:



Данную схему регулируют компоненты педагогического менеджмента:

а) планирование: предполагает деятельность субъектов управления учебно-воспитательным процессом в школе по разработке технологии проекта, подбору участников проектной деятельности, осуществлению связи с родительской общественностью ;

б) организация процесса проектирования: подготовка педагогических кадров к проектной деятельности и педагогической поддержке школьников, обеспечение методической базы, подготовка родителей школьников как будущих субъектов проектной деятельности;

в) контроль и оценка эффективности: оценка личностно-профессиональной готовности педагогов к проектированию технологии педагогической поддержки школьников, оценка деятельности субъектов управления образовательным учреждением, оценка качества работы с семьей, контроль за изменением личностных параметров развития школьников.

Системный подход к изучению педагогических явлений раскрывается в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Б.С. Блума, Б.С. Гершунского, Т.А. Ильина, М.В. Кларина, А.П.Ковалева, Ф.Ф. Королева, И. Марева, В.П. Симонова, В.А. Сластенина. Подход предполагает анализ педагогического процесса как системы, которая определяется как «упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих в наиболее общем, инвариантном виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях» Гершунский Г.С. В качестве основных ее свойств выделяют целостность, взаимосвязанность со средой, динамичность. Отталкиваясь от традиционных и малоэффективных форм поддержки школьников, в ДВС была поставлена цель оказывать педагогическую поддержку школьникам через приобщение их к профориентационной работе. Взрослые стараются не только рассказать о существующих на сегодня и востребованных на рынке профессиях, которыми ребенок в будущем может овладеть, но и непосредственно вводить учащихся в самые перспективные сферы деятельности, увлекая их фундаментальными проблемами, проектными идеями и личностями. Идея составления ранней профессиограммы учащегося очень важна на данном этапе. Задача состоит в том, чтобы в кризисной ситуации провести переориентирование ребенка из проблемного поля в деятельностное. В основе такого введения в профессиональную сферу лежит направленность на решение вполне конкретной практической задачи в рамках реально существующих в этой сфере проблем. Ставя и решая такие практические задачи, ребенок получает возможность еще до начала систематического профессионального образования понять, какая деятельность стоит за профессиями данной сферы, и даже попробовать себя в нескольких квази профессиональных деятельностях. Вхождение в сферу деятельности возможно только через непосредственную, личную коммуникацию с ее представителями, что пригодится в будущей профессии, по мнению профессора МГПУ ИПССО Романовой Е.С. С точки зрения массовой работы, наиболее эффективно такой процесс может быть реализован посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий и создания информационно-коммуникационной сети. Значит, технологической основой создания детско-взрослого сообщества является проработка методологии вхождения подростков в контекст определенной сферой общности и культуры посредством сетевой коммуникации. Это позволяет новому члену сообщества более уверенно и адекватно позиционировать и развивать себя, а значит, актуа-

лизировать свой внутренний потенциал, трансформировав с помощью взрослого свою проблему. Процесс начинать надо с начальной школы, причем, включая все звенья педагогической поддержки.

План занятий с родителями учащихся 4-х классов по программе «Педагогическая поддержка младших школьников»

№ п/п	*Месяц*	*Тема*	*Форма*
1.	Сентябрь	«Сложности подросткового возраста»	Лекция
2.	Октябрь	«Если ребенок непослушный»	Диспут
3.	Ноябрь	«Школа и семья – партнеры»	«Круглый стол»
4.	Декабрь	«Как достичь взаимопонимания с ребенком»	Диспут
5.	Январь	«Преодоление трудностей в обучении»	Семинар
6.	Февраль	«Семейные традиции»	Семинар
7.	Март	«Конфликты в семье»	Тренинг
8.	Апрель	«Проблемы социальной адаптации ребенка»	Лекция
9.	Май	«Мой ребенок – трудновоспитуемый»	Семинар

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы программа повышения педагогической культуры семьи, углублялась в направлении проектной деятельности, трансформируя кризисную ситуацию. В ходе исследования родителям предлагается выстраивать разного рода проекты совместно с детьми в различных проблемных ситуациях. Так появились проекты в рамках ДВС (детско-родительские сообщества): «Мои прародители, предки», «Семейные традиции народов России», «Гордость семьи» и др. Таким образом, очень важно, что в психолого-педагогической поддержке школьника выделяется системный характер взаимодействия всех звеньев педагогического процесса.

Литература

1. Актуальные проблемы школьного образования / Под ред. В.П. Панасюка. — СПб.: Дельта, 1996. — 134 с.

2. *Александрова Е.А.* Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы. — Саратов, 2003.

3. *Андреев В.И.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. — Казань, 2000.

4. *Сериков Г.Н.* Образование: аспекты системного отражения. — Курган: Изд-во Зауралье, 1997. С. 104.

5. *Симонов В.П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. — М.: Международная педагогическая академия.- 1995. — 192 с.

6. *Романова Е.С.* 99 популярных профессий. — М.: 2001.

7. *Шилова Т.А.* Диагностика психол.-социальной дезадаптации детей Методическое пособие.. — М.; Айрис Пресс. — 2006.

Материнская толерантность как условие психологической безопасности личности дошкольника

Тукачева Е.В.,
студентка факультета дошкольной педагогики
и психологии детства ПГГПУ
Пермский Государственный
Гуманитарно-Педагогический Университет
Пермь, Россия

В настоящее время особенно остро стоит проблема формирования толерантности, изучением которой занимаются Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова, Л.Г. Федоренко и многие другие. Актуальность проблемы толерантного отношения объясняется рядом причин: резкое расслоение мировой цивилизации по экономическим, социальным и другим признакам и связанный с этим рост нетерпимости, терроризма; обострение межнациональных отношений, вызванных локальными войнами, проблемами беженцев и т.д. Наиболее часто встречается в литературе позиция рассмотрения толерантности как социального отношения или социальной установки (аттитюда) (Л.Г. Почебут, М.С. Мацковский, Н.В. Недорезова, О.Ю.Харламова).

В последние годы приобрела особую актуальность проблема психологической безопасности образовательной среды, что связано как с запросом общества к тем условиям, которые влияют на становление и развитие молодого поколения, так и с потребностями конкретных участников этой среды, которые проявляются в естественных желаниях чувствовать себя защищенными, удовлетворенными и психологически здоровыми. Личность формируется под воздействием социальной среды. Поэтому показатель защищенности человека или его склонности к опасности — не только врожденное качество, но и результат развития личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому.

Главной характеристикой родительского отношения, с одной стороны, является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности. С другой — родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. В этом конфликте заключается одно из самых сильных противоречий семейных отношений. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности и надежности. Дети, растущие в атмосфере

любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Семья предоставляет ребенку не только оптимальные возможности для формирования его личности, она также естественно вводит его в постоянно расширяющиеся социальные отношения, создает предпосылки для его социализации. У ребенка формируется эмоциональное поведение в отношении самого себя и других членов семьи, он учится эмоционально реагировать на постоянно изменяющиеся социальные ситуации, что является основанием для эмоционального благополучия (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.А. Костенко, Л.Г. Лунякова, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Г.Т. Хоментаускас, Д.Б. Эльконин).

Дошкольный возраст — это период ускоренного развития психических процессов, ребенок активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства формируется эмоциональное поведение и отношение ребенка к семье и к окружающему миру. Общение дошкольника невозможно без участия взрослого. Лисиной М.И. установлено, что на протяжении первых 7 лет жизни у детей последовательно возникают формы общения с взрослыми: ситуативно-личностная, вне ситуативно-познавательная, вне ситуативно-личностная. Человек не может жить, трудиться, удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не общаясь с другими людьми. Общение является необходимым условием существования человека и, вместе с тем, одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития (Е.О.Смирнова). Именно поэтому так важно изучить особенности коммуникативного и личностного благополучия у детей старшего дошкольного возраста.

В психологических исследованиях толерантность в основном представлена аспектами формирования коммуникативной толерантности старшеклассников, студентов — будущих социальных педагогов (С.И. Толстикова), студентов-медиков (В.В. Бойко, Л.А. Вовк).

Отсутствуют исследования, в которых уделяется внимание вопросам родительской толерантности во взаимосвязи с детскими особенностями развития, а именно коммуникативно-личностными качествами дошкольников.

В связи с вышеизложенным, представляется возможным определить предмет, объект исследования, выдвинуть гипотезу, закрепить цели и задачи научного исследования.

Предмет исследования: особенности общения и личности дошкольников с учетом толерантной/интолерантной родительской позиции.

Объект исследования — коммуникативно-личностная сфера детей 5—7 лет и толерантность их родителей.

Гипотеза исследования — существуют различия в свойствах личности, характеристиках общения и проявлениях эмоций детьми-дошкольниками в связи с проявлением толерантной позиции их родителей.

Цель — исследовать особенности коммуникативной и личностной сферы дошкольников толерантных и интолерантных родителей.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе МАДОУ «Детский сад №238» г. Перми. Испытуемыми были дети 5—7 лет (старшая и подготовительная группа), их родители. Были использованы следующие методики исследования: Методика Л. Г. Почебут «Интолерантность — толерантность»; Методика «Оцени поведение» (авторы: Е.И. Изотова и Е.В. Никифорова); Методика Т.Д. Марцинковской «Лесенка»; Диагностическая методика «Секрет» (разработана Т.А. Репиной, модифицирована Т.В. Антоновой); Методика «Одномоментных срезов структуры группы детского сада в свободном общении» (разработана Т.А. Репиной); Методика Рене Жиля.

Т-критерий Стьюдента показал значимые статистические различия по показателю:

— самооценки
— любознательности
— социального статуса
— эмоционально-нравственного реагирования
— продолжительность общения
— отношения ребенка к родителям как к чете в пользу выборки детей толерантных родителей.

Т.е. у ребенка, чья мама практикует толерантную позицию: самооценка выше, проявления любознательности выше, социальный статус выше, эмоционально-нравственное отношение к окружающему выше, продолжительность общения дольше, отношения к обоим родителям как чете выражено в большей мере.

При этом, дети интолерантных матерей имеют показатели близкие к статистически значимым по шкале «отношение к отцу», «отношение к родственникам», «отношение к друзьям», «отношение к воспитателю», «общительность». Это может быть свидетельством потребности ребенка в принятии. В том случае, если принятие не может обеспечить интолерантная мама, ребенок реализует его через общение с папой, близкими родственниками, с друзьями, с воспитателем.

Литература

1. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. М.: Воронеж. 2001.

2. *Почебут Л.Г.* Организационно-методические основы функционирования центра толерантности. СПб., 2004.

3. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод, ст. М.: Изд-во Мог.ков. психол.-социал, ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.

4. Формирование межэтнической толерантности личности обучающихся в воспитательной среде образовательных учреждений // Методические рекомендации / Под ред. А.В. Кречетниковой.-Ханты-Мансийск. — 2010.

Курение — угроза современного общества

Шамигулова А.М., Сибагатуллина Г.М.,
студенты Института экономики
и информационных технологий КГЭУ
Казань, Россия

Курение табака — одна из наиболее распространенных вредных привычек, отрицательно влияющая на здоровье курильщика и окружающих его людей. Всего в мире, по данным ВОЗ, курят около 1 млрд мужчин и около 250 млн женщин, т.е. почти каждый пятый житель планеты. Медицина и психология до сих пор не могут объяснить причину столь трудно отучиваемого влечения миллионов людей к табаку.

В России курение также приобретает массовый характер. В нашей стране в настоящее время курят 65% мужчин и около 30% женщин, из них в подростковом возрасте (до 18 лет) начали курить 80% мужчин и 50% женщин. Эти данные требуют серьезного внимания и принятия конкретных и решительных мер.

Самое страшное, что большинство курильщиков даже не задумываются о пагубных последствиях этой вредной привычки. О вреде курения нас постоянно предупреждает Минздрав, но мало кто на это обращает внимание. Многие заболевания, причиной возникновения которых может послужить курение, дают о себе знать не сразу. А когда курильщик узнает, что болен, то уже не имеет возможности исправить ошибки. Последствиями вредных привычек являются продолжительные болезни, а итог один — неминуемая смерть.

Не многие знают, насколько на самом деле тяжелы последствия курения. Чрезмерное курение является источником опасности, так как способствует возникновению целого ряда хронических заболеваний. Курение приводит к поражению легких, старению кровеносных сосудов, способствует развитию болезни сердца, желудка, является причиной злокачественных опухолей полости рта, гортани, бронхов. Оно увеличивает содержание холестерина в крови, способствует развитию атеросклероза, в том числе у детей и подростков. В результате имеет место омоложение инфаркта и инсульта, которые стали возникать у 32—35-летних людей. Доказана неоспоримая связь между табакокурением и заболеваниями глаз. Курение влияет на сексуальность и репродуктивную способность мужчин и жен-

щин. У курящих женщин на треть чаще рождаются недоношенные или маловесные дети, у плода возникает хроническая гипоксия головного мозга. Курение во время беременности приводит к спонтанным абортам. Постоянное и длительное курение приводит к преждевременному старению. По данным ВОЗ, ежегодно в мире от причин, непосредственно связанных с курением, умирают около 5 млн человек [1; 2].

Исследования показали, что в дыме сигарет обнаружено более 200 вредных для организма веществ. Токсичность табачного дыма в 4,5 раза превышает токсичность выхлопов автомобильного транспорта.

Пассивное курение (вдыхание дыма чужой сигареты) считается не менее опасным, чем прямое. Последние исследования показали, что пассивное курение опаснее для общественного здоровья, чем думали раньше. Реально пассивное курение повышает риск сердечных заболеваний почти на 50%. Если учесть, что, когда курильщик поджигает сигарету, примерно 80 процентов дыма распространяется по комнате, а только 20 процентов попадает в легкие, то получается, что пассивное курение намного опаснее и вреднее основного дыма, вдыхаемого курильщиком. Пассивное или вынужденное курение также может быть причиной рака легких, астмы, бронхита.

Для того, чтобы предпринимать меры по борьбе с этой пагубной для общества привычкой, необходимо проанализировать причины, которые способствуют ее распространению. К ним относятся: научно-техническая революция (телевидение, интернет); деятельность рекламных компаний; стремление «поспешного взросления»; интерес или любопытство; влияние окружения; курение как способ развлечения; курение как способ устранения барьеров между собеседниками; курение как неповиновение сторонней воле; курение как способ борьбы со стрессом или желание уйти от проблем; курение в состоянии алкогольного опьянения.

В настоящее время государство принимает активное участие в процессе борьбы против курения. С 1 июня 2013 года в России вступил в силу закон «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака» (взамен ФЗ № 87 от 10 июля 2001 года «Об ограничении курения табака») — закон, вводящий полный запрет курения во всех закрытых общественных местах в соответствии с Рамочной конвенцией ВОЗ по борьбе против табака. «Рамочная конвенция ВОЗ по борьбе против табака» (РКБТ ВОЗ) является первым договором, достигнутым в результате переговоров, проведенных под эгидой Всемирной организации здравоохранения, и представляет собой знаменательное достижение в продвижении вперед общественного здравоохранения, открывая новые правовые возможности для сотрудничества в борьбе против табака [3; 4].

Данный закон не направлен на ущемление прав курильщиков, так как не предписывает отказ от курения, а только ограничивает места, где будет полностью запрещено курение, как это делается во всех цивилизованных странах.

Антитабачный закон на первом этапе вводит запреты на курение в общественных местах. Полностью закон заработает с 1 января 2017 года.

Закон Российской Федерации от 23 февраля 2013 г. № 15-ФЗ «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака» запрещает курение в большинстве зданий и на отдельных территориях и предусматривает штрафы как с курильщиков, так и с юридических лиц, прямо или косвенно ответственных за то, что человек закурил не там, где следует.

Этим документом наша страна выполняет обязательства, взятые на себя Рамочной конвенцией Всемирной организации здравоохранения по борьбе против табака.

С 1 июня 2013 года нельзя курить:

— в школах, вузах, других образовательных учреждениях,

— на спортивных и культурных объектах,

— в больницах, поликлиниках, санаториях,

— в самолетах, в городском и пригородном транспорте, внутри и ближе 15 метров от входов на вокзалы и в аэропорты, морские и речные порты, станции метро,

— в помещениях социальных служб, в зданиях органов государственной власти и в муниципалитетах,

— на рабочих местах и в рабочих зонах, организованных в помещениях;

— в лифтах и подъездах многоквартирных жилых домов (за исключением случаев документального оформления согласия собственников на курение в специальном месте):

— на детских площадках и пляжах.

Антитабачный закон не ограничивается запретом на курение в общественных местах. Производители должны будут указывать полный список веществ, входящих в состав сигарет. Кроме того, закон устанавливает запрет на рекламу и стимулирование продажи табака, спонсорства табака. Также на пачках уже в этом году появились страшные картинки, изображающие, к примеру, «гангрену ноги или рак легких».

Для обозначения территорий, зданий и объектов, где курить запрещено, будет размещаться знак о запрете курения.

Сейчас Госдума РФ решает, какие должны быть штрафы за курение в запрещённых местах. Скорее всего, для граждан штраф составит от 1000 до 1500 рублей.

Что касается запрета на курение в кафе, ресторанах, на рынках, то эта норма «антитабачного» закона вступит в силу через год, с 1 июня 2014 года.

Ограничение курения на рабочих и в общественных местах является эффективной мерой защиты некурящих от воздействия табачного дыма и снижения распространенности курения. На путях реализации политики чистого воздуха особое значение приобретает осуществление контроля ее соблюдения. Надежным и объективным методом такого контроля явля-

ется измерение концентраций взвешенных частиц в воздухе рабочих помещений. Механизмы воздействия взвешенных частиц на организм человека определяются их размерами и площадью поверхности. Как маркер курения в помещениях используют концентрации взвешенных частиц с аэродинамическим диаметром менее 2,5 мкм, источником которых являются процессы сгорания органических веществ. Эти частицы могут достигать периферических бронхиол, попадать в альвеолы, препятствовать газообмену внутри легких, попадать в межальвеолярные перегородки, паренхиму легких и даже оказывать резорбтивное действие на организм человека, приводя к ряду негативных последствий для здоровья, включая сердечно-сосудистые и респираторные заболевания [8].

В последние годы в разных странах мира было проведено несколько исследований, которые показали достоверное увеличение концентраций взвешенных частиц в воздухе тех помещений, которые загрязняются табачным дымом [6;7].

В Казани были проведены измерения содержания взвешенных частиц в помещениях нескольких университетов города. Исследования проводились с использованием прибора TSI SidePak AM 510, предоставленного Международной организацией CTFK и Казанским общественным фондом «Выбор». Измерения концентраций вредных веществ ТЧ2,5 в воздухе осуществлялись фотометрически, в результате рассеивания луча лазера. Использование прибора позволило сопоставить степень загрязнения воздуха продуктами табакокурения в исследуемых помещениях.

Проведенные измерения позволили оценить соблюдение политики чистого воздуха в вузах города Казани. В учебных корпусах университетов города Казани, в том числе и в КГЭУ, не было обнаружено мест с указывающими на курение концентрациями взвешенных частиц.

В целом, степень загрязнения воздуха табачным дымом находится в пределах нормы. То есть, распоряжение о запрете курения в стенах большинства университетов города Казани исполняется качественно

Полученные результаты показывают, что в университетах, позволяющих курение в помещениях, наблюдаются опасные для здоровья концентрации взвешенных частиц в воздухе рабочих помещений; политика чистого воздуха должна охватывать не только учебные помещения, но и распространяться на общежития университетов [9].

Наиболее распространенным методом борьбы против курения является информационный подход, заключающийся в предоставлении информации о негативных сторонах табакокурения. Чтобы изменить отношение российского общества к данной проблеме, необходимо разрушить существующие сегодня стереотипы. Основными мерами по информированию населения о вреде потребления табака являются: повышение осознания риска развития тяжелых хронических заболеваний, а также развития табачной зависимости у человека в результате потребления табака, включая курение; разрушение имиджа табака как модно-

го атрибута жизни, признание потребления табака неприемлемым для общества; повышение ответственности работодателей за курение работников на рабочих местах; привлечение институтов гражданского общества к информированию о вредном воздействии табака и развитию мотивации к отказу от потребления табака среди взрослого населения.

Литература

1. *Поленов Б.В.* Защита жизни и здоровья человека в XXI веке. Восемь основных источников опасности для человечества. — М.: ООО «Группа ИДТ», 2008. — 720 с.

2. *Созинов А.С., Моисеев В.Б., Васильев В.В., Амиров Н.Х., Иванов А.В., Давлетова Н.Х., Дмитриев А.П., Кудряшова И.А., Миронова Е.В., Тафеева Е.А.* Основы здорового образа жизни: учебное пособие для студентов. — Пенза, 2011. — 176 с.

3. Федеральный закон от 23 февраля 2013 года № 15-ФЗ «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака».

4. Рамочная Конвенция по борьбе против табака и ее значение для Российской Федерации. — Казань. Изд. Казанского общественного фонда «Выбор», 2004. — 60 с.

5. *Ананьева Г.А., Андреева Т.И., Билялова З.М., Васильев В.А., Сайранов Р.Р., Переходько М.К., Камалова В.Л., Холоднова Д.В.* Мониторинг загрязнения воздуха взвешенными частицами табачного дыма в университетах города Казани // Tobacco Control and Public Health in Eastern Europe (Контроль над табаком и общественное здоровье в Восточной Европе) — 2011, Vol. 1, No. 1. — С. 11—20.

6. *Hyland A.* A 32-country comparison of tobacco smoke derived particle levels in indoor public places / A. Hyland, M.J. Travers, C. Dresler, C. Higbee, K.M. Cummings // Tob Control. — 2008. — .17. — № 3. — P. 159—165.

7. *Koong H.N.* Global air monitoring study: a multi-country comparison of levels of indoor air pollution in different work places / H.N. Koong, D. Khoo, C. Higbee, M. Travers, A. Hyland, K.M. Cummings, C. Dresler // Ann Acad Med Singapore. — 2009. — 38. — № 3. — P. 202—206.

8. *Valavanidis A.* Airborne particulate matter and human health: toxicological assessment and importance of size and composition of particles for oxidative damage and carcinogenic mechanisms / A. Valavanidis, K. Fiotakis, T. Vlachogianni // J Environ Sci Health C Environ Carcinog Exotoxicol Rev. — 2008. — 26. — № 4. — P. 339—362.

9. *Нгуайа М.Л., Переходько М.К., Камалова В.Л., Холоднова Д.В.* Мониторинг воздушной среды помещений для оценки вреда табачного дыма // Современные проблемы безопасности жизнедеятельности: опыт, проблемы, поиски решения: Материалы Международной научно-практической конференции Часть I. — Казань, 2010. — С. 310—314.

РАЗДЕЛ 4.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ТЕЛЕФОННОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

О проблемах консультирования подростков по вопросам сексуальности и пола

Алов А.М.,
психолог сектора дистанционного консультирования
«Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Современные подростки при обращении на Телефон доверия редко напрямую заявляют сексуальную проблематику. Однако данная проблема существует и достаточно широко представлена в практике телефонного консультирования. Для того, чтобы строить предположения о распространенности проблемы, достаточно учесть несколько важных факторов, которые, согласно И.С. Кону, являются системообразующими в развитии и формировании сексуальности современных подростков и прямо вытекают из перестройки семейной системы, произошедшей в России за последние 30—40 лет:

- более раннее сексуальное созревание современных подростков и более раннее начало половой жизни по сравнению со старшими поколениями;
- при этом более поздний возраст вступления в брак;
- повышение значимости сексуальной удовлетворенности в брачных и любовных отношениях;
- рост интереса к теме эротики и секса;
- рост толерантности по отношению к необычным, нетрадиционным формам сексуального проявления.

Это не все факторы, но и их достаточно, чтобы в совокупности с практически отсутствующим просвещением молодого поколения в вопросах пола и сексуальности привести к весьма удручающим последствиям: росту ранних беременностей, абортов, неблагополучных семей без отцов, психосексуальных расстройств, распространенности ЗППП, ВИЧ, СПИДа и т.д.

Иными словами, значение просвещения и консультирования по вопросам сексуальности трудно переоценить. Однако на практике выходит, что подобная работа не просто проводится однобоко и бессистемно (или даже не проводится вообще), а еще и получает агрессивное сопротивление со стороны определенных социо-культурных слоев населе-

ния, ратующих за мораль и нравственность и усматривающих в гуманизации секса попытку растлить молодое поколение и разрушить институт семьи и брака.

В связи с этим при консультировании и просвещении по вопросам сексуальности, консультант детского телефона доверия вынужден балансировать между профессиональными, морально-этическими и культурно-историческими требованиями, которые местами противоречат друг другу.

Кроме того и запрос на консультацию в этой области весьма редко звучит напрямую. Несколько примеров помогут показать, как это происходит чаще всего:

Девочка 16 лет сожительствует и вступает в половые отношения со зрелым мужчиной в ответ на материальные блага, которые он ей предоставляет. Мужчину она не любит, ей нравится мальчик ее возраста, и она спрашивает, что ей делает в сложившемся треугольнике;

Другая девочка 14 лет вступала в половые отношения с ровесников, ограничившиеся оральными ласками. В результате, компания, к которой оба они принадлежат, отвернулась от нее, обвиняя в нарушении норм морали. Она спрашивает, как восстановить свое честное имя;

Мальчик фактически изнасиловал ровесницу, не увидев разницы между отказом и сексуальной игрой. Его интересует, как не попасть за это под уголовную ответственность.

И чаще всего в подобных случаях дети получают консультацию специалиста именно по заявленной проблеме, в то время как причина, породившая ее, попросту игнорируется. И практически никто не объясняет детям, что к сексу ведет не алкоголь как таковой, а уже возникшее, но еще не понятое сексуальное влечение; что есть большая разница между товарно-денежными и любовными отношениями; что сексуальные и интимные отношения — не одно и то же; что добровольность, безопасность и осознанность — обязательные требования для любых сексуальных контактов и т.д. Ведь несмотря на перенасыщенность информационного пространства самыми различными книгами, статьями, сообществами, сайтами и т.п., специализирующимися на сексуальных отношениях, по-настоящему системной информации о сексуальности очень мало. Большая часть данных по этой проблеме представлена либо сухими медицинскими статьями, либо морализаторскими памфлетами, либо откровенными рекомендациями, в которых человек уподобляется механизму, а человеческие отношения — работе оператора. Куда печальнее, что для родителей это является не меньшей проблемой. Они также не могут в этой свалке мифов найти ответы на главные вопросы: а как правильно? А какой в этом я? И в этой ситуации ребенок оказывается один на один с сакральной неизвестностью, с которой он пытается справиться, обращаясь к популярному бреду из глянцевых журналов, обеспечивая себе тем самым массу комплексов и страхов. При этом не получая

главного — понимания самого себя и способов обезопасить свою половую жизнь.

Особой группой абонентов являются дети, обращающиеся по вопросам сексуальной идентичности. Их беда еще более трагична, чем у всего их поколения: они не только не знают, когда и как надо вступать в сексуальные отношения, но и с кем. И тут ситуация обостряется не только недостатком информации, но и стигматизацией нетрадиционных сексуальных проявлений, что погружает подростка в изоляцию: и с родителями, и с друзьями подобное обсудить зачастую невозможно. Хотя даже элементарное просвещение может сильно облегчить жизнь такого подростка и избавить его от излишней тревоги, показав, что на этапе поиска сексуальной идентичности сомнение в собственных предпочтениях, потребностях и даже принадлежности нормальны. И единичные случаи не принимаемых обществом проб — это не клеймо на всю жизнь и не диагноз, а просто способ поиска собственного Я.

Подводя итоги, можно заключить, что сексуальное просвещение и консультирование подростков по проблемам сексуальной сферы — на данный момент весьма востребованное и весьма важное направление. Его реализация возможна только при системном подходе, способном учитывать психосексуальные и социально-психологические особенности современных подростков и удовлетворять морально-этические, гуманистические и социо-культурные запросы общества.

Особенности переноса и контрпереноса в телефонном консультировании

Викулова Я.В.,
студентка 5-го курса факультета
«Консультативной и клинической психологии» МГППУ
Москва, Россия

За историю психодинамического направления смысл понятий «перенос» и «контрперенос» сильно менялся — как в разные годы, так и в рамках различных школ психоанализа. Со временем эти понятия стали приниматься не только в рамках психодинамического направления, но и представителями других направлений психотерапии. В данной работе не будет углубления в психоаналитические нюансы понимания переноса и контрпереноса и специфических тонкостей работы с этими феноменами, но будут рассмотрены общие определения и характерные особенности работы, пригодные для использования представителями непсихоаналитических направлений.

Каковы особенности проявления феноменов переноса и контрпереноса в дистанционном консультировании? Как они могут помочь в ра-

боте представителям непсихоаналитических направлений в психологии? Что может помочь психологу справляться с сильными контрпереносными реакциями? Данная работа ставит своей целью рассмотреть эти вопросы и представляет собой перевод и переработку трех англоязычных статей, опубликованных в электронных научных журналах в 2007 и 2010 годах.

Исходя из вышеуказанной цели, примем следующее определение переноса: перенос — это бессознательная потребность человека «заставить отношения в настоящем соответствовать психодинамической структуре прошлых отношений» (Маттинсон, 1975). То есть, пациент не воспринимает новые отношения (в том числе, с терапевтом) в чистом виде, а пытается упаковать их в форму прошлого опыта. Психолог, в свою очередь, тоже не воспринимает отношения с клиентом непосредственно или чисто интеллектуально — поведение клиента, его слова и интонации могут спровоцировать сильнейшие эмоциональные реакции. В раннем психоанализе это считалось исключительно отрицательным явлением, вызванным внутренними конфликтами аналитика и мешающим ему объективно интерпретировать послания от анализанта. Предполагалось, что контрперенос как эмоциональная вовлеченность аналитика в работу с пациентом может и должен быть устранен путем прохождения собственного анализа или отказа от данного пациента. Более современная позиция, распространившаяся вовне психоанализа, признает невозможность для терапевта полностью избавиться от собственных эмоциональных реакций. Более того, в интерперсональной теории и в развитых Бионом положениях Кляйн контрперенос представляется явлением, в большой степени отвечающим потребностям, защитам и стилю ведения отношений пациента или даже вызванным ими. Соответственно, в некоторых случаях проявление контрпереносных реакций терапевтом может оказать большое положительное воздействие на пациента/клиента. Когда пациент/клиент вызывает в терапевте чувство паники, беспомощности, возможно, эти чувства в более или менее подавленной форме мучают его самого, и он не может с ними справиться. Отсутствие эмоциональной реакции терапевта ничего не даст терапевтическому процессу. Если же терапевт покажет, что тоже испытывает эти чувства, но справляется с ними, то он сможет стать примером для пациента/клиента — показать, что совладание достижимо. (Carpy, 1989). В менее сложных случаях контрперенос может служить дополнительным инструментом для понимания пациента/клиента — то, что он не рассказывает о себе и скрывает от прямого наблюдения, может вызывать сильные эмоциональные реакции терапевта и тем самым обнаруживать себя. В этих свойствах контрпереноса заключается большой потенциал для терапевтической и консультативной работы.

Перейдем от общих положений к конкретике телефонного консультирования. Этот формат оказания психологической помощи имеет ряд

специфических особенностей и, в том числе, в области переноса и контрпереноса. Две основные особенности — это отсутствие визуального контакта между собеседниками и наличие у звонящего возможности в любой момент прервать разговор. Последнее делает телефонное консультирование очень удобным для абонентов, и особенно — для подростков. Потребность устанавливать контроль характерна для данной стадии развития, так как подростки очень плохо подчиняются общим правилам, воспринимая их как противодействие в их борьбе за автономию (Weisse & Weinstock-Kroczek, 1989).

Возможность повесить трубку и полная анонимность телефонных консультаций помогают не только подросткам — многие проблемы проще поведать тому, кого не знаешь совершенно. Невидимый психолог легко становится объектом переноса — без зрительного контакта он принимает в воображении абонента ту форму, которая требуется (Lester, 1974). Ему можно приписать — и через это приписывание проработать с ним — непонимание и несправедливость, испытываемые в общении с самыми близкими людьми. С другой стороны, благодаря положительному переносу, телефонный консультант часто представляется абоненту «идеальным» — это проявляется, в том числе, в большей терпимости к ошибкам и интервенциям, чем в очном консультировании (Delfin, 1978).

Что касается контрпереноса, то изложенные выше особенности телефонного консультирования, делающие его очень удобным для абонентов, могут стать причиной тяжелых переживаний психологов. Формат телефонного разговора также способствует более сильным реакциям контрпереноса. Розенбаум (Rosenbaum, 1974) сравнивал телефонный звонок с плачем младенца, а ответ консультанта — с неотложным ответом матери на этот плач. При этом консультант часто не знает, смог он помочь звонящему или нет. Особенно это тяжело в ситуациях кризисных звонков: сообщений о суицидальных намерениях, случаях насилия и т.п. Приведем пример: звонит пятнадцатилетняя девушка в слезах и рассказывает свою историю. Она прикована к инвалидному креслу, ей одиноко, и она уже не раз думала о самоубийстве, но каждый раз в последний момент рассказывала матери. Ее отец много ездит по работе, и она боится, что после возвращения он будет очень зол на нее из-за большого количества телефонных счетов, в том числе, за секс по телефону. «Я больше так не могу, — говорит она, — я напьюсь таблеток. Мать хранит их где-то здесь». Слышится звук, как будто она открывает сумку и что-то ищет. Консультант начинает волноваться, спрашивает, что она сейчас делает. Абонентка отвечает, что ищет таблетки, потому что ее жизнь не стоит того, чтобы жить... и вешает трубку. Через десять минут она звонит, просто чтобы сообщить, что не стала принимать таблетки. Однако далеко не всегда ситуация разрешается так ясно — часто после обрыва связи консультант остается наедине со своими контрпереносными переживаниями.

Сильные чувства, вызванные контрпереносом, могут повредить как работе консультантов, так и их собственному психологическому здоровью. Для предотвращения таких перемен к худшему психологу требуется помощь супервизора. Абонентам нередко нужна помощь консультанта, чтобы разобраться в их отношениях с близкими людьми, но консультант сам может запутаться в отношениях с теми, кому пытается помочь. В этих случаях супервизор выступает для консультанта в том же качестве, в котором сам консультант — для абонента. Так возникает то, что Бриттон (1989, 1998) называл «треугольным пространством». Если воспользоваться еще немного его терминологией, то супервизия предлагает взгляд со стороны на я-ты вовлеченность психолога во взаимоотношения с клиентом (Britton, 1998). Кроме того, как консультант может являться для пациента/клиента примером совладания с чувствами, ранее казавшимися невыносимыми, так супервизор через собственный контрперенос может показать психологу — и его чувства, которые сам психолог не мог понять до того и с которыми боролся, могут быть поняты и приняты (Agass, 2000).

Заключение.

Как и при психологической работе в других форматах, в телефонном консультировании перенос и контрперенос могут оказать неоценимую помощь психологу в работе с абонентами. При этом общение без очного контакта делает процесс переноса-контрпереноса более интенсивным — это имеет свои преимущества и несет свои опасности для консультанта. Поэтому телефонным консультантам требуется регулярная супервизия. С помощью супервизора консультант может как разобраться в собственных взаимоотношениях с абонентом, так и продвинуться в терапии, обнаружив в себе контрпереносные реакции, которых не видел сам по себе. В сфере телефонного консультирования это более актуально для работы с многократно обращающимися абонентами, чем для однократных обращений. Однако и в случае единственной консультации — особенно кризисной — супервизор может помочь консультанту: разобраться во взаимоотношениях с абонентом, понять и принять вызванные разговором эмоции.

Литература

1. *Agass D.* Countertransference, supervision and the reflection process (Контрперенос, супервизия и рефлексивный процесс) [Электронный ресурс] / Электрон. ст. — Режим доступа к ст.: http://dx.doi.org/10.1080/0265053022000033694

2. *Christogiorgos S., Vassilopoulou V., Florou A., Xydou V., Douvou M., Vgenopoulou S. & Tsiantis J.* Telephone counselling with adolescents and countertransference phenomena: particularities and challenges (Телефонное консультирование подростков и феномен контрпереноса: особенно-

сти и трудности) [Электронный ресурс] / Электрон. ст. — Режим доступа к ст.: http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2010.482394

3. *Greenberg J.* The Changing Paradigm of Psychoanalysis (Изменяющаяся парадигма психоанализа) [Электронный ресурс] / Электрон. ст. — Режим доступа к ст.: http://dx.doi.org/10.1080/08037069408410439

Проблемы принятия себя и самоопределения в подростковом возрасте и пути решения в рамках телефонного консультирования

Галкина Е.Н.,
педагог-психолог сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Значительная часть звонков на детский Телефон доверия связана с проблемами принятия себя у подростков и самоопределения в подростковом возрасте.

Сложности в самоопределении очень распространены и могут возникнуть у детей и особенно у подростков. Для оказания квалифицированной помощи абонентам необходимо владение теоретическими положениями о кризисах подросткового возраста и практическими методами работы с подобными запросами.

Хотелось бы изложить концепции и разработки отечественной возрастной психологии и аспекты, касающиеся проблемы принятия себя и самоопределения в подростковом возрасте, а также на основании этих теоретических положений определить цели, который консультант может ставить перед собой в работе с абонентами.

Данная работа будет касаться двух проблем:

- теоретические представления о психологических особенностях подросткового возраста.
- основные цели телефонного консультирования по вопросам, связанным с проблемой самоопределения и принятия у подростков.

Краткая характеристика проблемы: основные причины, симптоматика

Принятие себя, по определению С.Л. Братченко и М.Р. Мироновой, означает признание себя и безусловную любовь к себе такому, каков я есть, отношение к себе как личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору, веру в себя и свои возможности, доверие собственной природе, организму.

По мнению Д.А. Леонтьева, самопринятие является частью более широкого понятия — самоотношения. Наиболее поверхностным прояв-

лением самоотношения выступает самооценка — общее положительное или отрицательное отношение к себе.

Семья является первой социальной средой, в которой берет начало самосознание ребенка. Первые представления ребенка о себе начинают складываться в процессе взаимоотношений с родителями, так как самоотношение у ребенка не вытекает из его знании о себе, оно является перенесенным вовнутрь знаниями и отношениями взрослых плюс собственная активность ребенка. Как только ребенок начинает сознавать себя, в нем развивается потребность в любви и позитивном внимании. «Эта потребность универсальна для людей, она всепроникающая и постоянна в человеке». Поскольку дети не отличают своих действий от себя в целом, они воспринимают одобрение действия как одобрение себя. Точно так же наказание за действие они воспринимают как неодобрение в целом [4].

Часто в детстве ребенку, для того, чтобы получить любовь и внимание своих родителей, приходится отказываться от своих истинных чувств, от своего истинного «Я». Часто ребенка любят не за то, что он просто есть и не такого, какой он есть, а только тогда, когда он соответствует представлениям своих родителей, нормам своей семьи.

В большинстве семей существуют негласные правила, запрещающие открытое проявление чувств, прямое честное общение. В таких семьях не принято быть открытым, уязвимым, проявлять свое несовершенство, открыто обсуждать проблемы. Гнев считается неприемлемым чувством, и, часто, ребенку запрещается его проявлять. Мальчиков часто стыдят за слезы, сравнивая с девчонкой, насмехаются над страхом ребенка. Ребенку приходится подавлять потребность в любви. Эти правила часто формулируются как ведущие (неосознаваемые) установки: «Не думай», «Не чувствуй», «Не доверяй».

Выстраивается ложное «Я», которое было удобно и нравилось родителям. Многие послания и дисциплинарные формы, которые учат нас отрицать свое истинное «Я», даются нам родителями или другими авторитетными лицами, которые верят, что делают это «для вашего блага». Отсутствие контакта со своим истинным «Я» является основой для различного рода зависимостей в будущем (эмоциональной, алкогольной, наркотической игровой и т.д.).

Как известно, переходный возраст — период эмансипации ребенка от родителей, возникновение у подростка чувства взрослости, стремление к самостоятельности. И очень важно, чтобы родители в этот трудный для их детей период смогли перестроится — принять чувство взрослости своего ребенка.

Подростковый возраст — это самый трудный и самый сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности.

Наиболее важным отличительным признаком этого периода являются фундаментальные изменения, происходящие в сфере самосознания подростка, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Согласно мнению Б.Г. Ананьева, сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности.

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, всё более развиваются способности проникновения в свой собственный мир, начинается осознание своей особенности и неповторимости. Таким образом, постепенно у подростка формируется свое Я-концепция. В современной психологии Я-концепция рассматривается как один из компонентов личности, как отношение индивида к самому себе, степень принятия себя как личности.

Понятие « Я-концепция» выражает единство и целостность личности с ее субъективной внутренней стороной, то есть то, что известно индивиду о самом себе, каким он видит, чувствует и представляет себя сам. Я-концепция — это совокупность установок на самого себя. В большинстве определений установки подчёркиваются три главных её элемента, её три психологические составляющие:

1. Образ Я — представление индивида о самом себе.

2. Самооценка — аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Предметом самовосприятия и самооценки индивида могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений. Благодаря бурному росту и перестройке организма, резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый образ физического «Я». Физические изменения играют большую роль в становлении самосознания подростков. От самооценки физических изменений будут в дальнейшем зависеть многие аспекты самосознания.

Самооценка проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. [3].

Позитивную Я-концепцию можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной

ценности; синонимами негативной Я-концепции становятся в этом случае негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение своей неполноценности. Негативная Я-концепция может выражаться в завышенной или заниженной самооценке.

У людей, страдающих неврозами, самооценка чаще бывает завышенной или заниженной, а иногда даже крайней (самый добрый, самый стеснительный, самый честный). Люди с истерическими проявлениями высказывают такие суждения: «Я гораздо умнее, красивее, добрее большинства людей, но я самый несчастный и самый больной». Какие же трудности общения возникают у людей с завышенной самооценкой? Человек, считающий себя намного умнее других и тем более намеренно это подчеркивающий, неминуемо вызывает раздражение окружающих. Это естественно — ведь мысль «видите, какой я умный» подразумевает пренебрежительное отношение к окружающим. Неадекватное самомнение, подчеркивание своих достоинств, надменность, пренебрежение к другим — неиссякаемый источник негативизма окружающих.

Завышенная самооценка способствует и такой черте характера, как чрезмерная обидчивость. Обида, как правило, — это чувство, возникающее в ответ на несправедливое к себе отношение окружающих. Но что значит для человека «несправедливое»? А то, что чье-то мнение о нем ниже его собственного мнения о себе. Отсюда ясно, завышенная самооценка способствует обидчивости, нетерпимости к малейшим замечаниям (правда, бывает и другая крайность: человек с высоты своего «Я» даже серьезную критику не принимает близко к сердцу). Человек с неадекватно высокой самооценкой потенциально конфликтен в ситуациях, когда речь заходит о вознаграждениях и поощрениях за труд. Несовпадение ожидаемой и реальной наград закономерно выливается в обиду и зависть, которые накапливаются и, наконец, прорываются резким обвинением в чей-либо адрес.

Низкая самооценка может быть обусловлена многими причинами. Иногда человек перенимает ее в детстве у своих родителей, так и не вобравшихся со своими личностными проблемами, в других случаях она развивается у ребенка из-за плохой успеваемости в школе, что, в свою очередь, является результатом неблагоприятных условий для занятий дома или недостаточного внимания родителей. На самооценке ребенка могут пагубно отразиться как насмешки сверстников, так и чрезмерный критицизм со стороны взрослых. [9].

Принятие себя как личности во всей полноте со всеми позитивными и негативными качествами дает адекватную самооценку. Люди с адекватной самооценкой адаптивны, успешны, удовлетворены своей жизнью и реалистичны.

На формирование самоуважения и самооценки влияют многие факторы, действующие уже в раннем детстве, — отношение родителей, по-

ложение среди сверстников, отношение педагогов. Сопоставляя мнение о себе окружающих людей, человек формирует самооценку. И лишь к 14—15 годам подросток овладевает навыками самоанализа, самонаблюдения и рефлексии, анализирует достигнутые собственные результаты и тем самым оценивает себя. («Если я не спасовал в трудной ситуации, значит, я не трус», «Если смог осилить трудную задачу, значит я способный» и т. п.) [3].

Подытоживая написанное выше, можно сказать, что основой принятия человеком себя как личности является безусловное принятие его в родительской семье. Человек, не принимающий себя как личность, имеет заниженную или завышенную (неадекватную) самооценку, проблемы взаимоотношений в социуме, сложности с адаптацией, много вытесненных чувств, повышенную тревожность, чувство вины, отсутствие удовлетворенности в жизни, неадекватный уровень притязаний, нередки невротические отклонения.

Человек, имеющий высокую степень самопринятия, чувствует удовлетворение в жизни, имеет адекватную самооценку, позволяющую выстраивать с другими людьми удовлетворяющие отношения (на равных), адаптивен, может позволить себе переживать весь спектр чувств, которые у него есть, знает, чего хочет, уровень его притязаний адекватен.

Техника работы с проблемой принятия себя и самоопределения у подростков

1. Установление доверительного контакта с абонентом, оказание эмоциональной поддержки.

2. Психологическое просвещение абонента в плане особенностей подросткового возраста, изменения мировоззрения.

3. Прояснение — причины возникновения проблемной ситуации, связанной самоопределением. Психологическая помощь в понимании проблемы абонента с т.зр.подросткового возраста.

4. Проработка негативных чувств абонента (страх, тревога, неуверенность в себе).

5. Выявление ресурсов абонента, что помогло бы в разрешении данной ситуации.

6. Анализ психологических особенностей подросткового возраста, касающихся ситуации абонента.

7. Интерпретация запроса абонента (для выявления правильности рабочей гипотезы). На основании этой техники психолог делает пробные собственные предположения по данной ситуации и выносит их на одобрение и обсуждение абонента.

8. Совместный поиск альтернативных путей решения данной проблемы (психолог — абонент).

Рекомендации абонентам в случае консультирования по проблемам самоопределения

1. В процессе консультирования важно объяснить подростку причины возникновения кризиса подросткового возраста и способ его преодоления.

Необходимо развивать адекватный уровень притязаний подростка, который непосредственно будет влиять на самооценку, уверенность в себе и степень самопринятия абонента.

2. Желательно, чтобы в общении с родителями у подростка был установлен доверительный контакт, в результате которого подросток смог бы поделиться своими проблемами и трудностями, связанными с процессом самоопределения. Это поможет снизить тревогу в отношениях с родителями и позволит более конструктивно разрешать возможные трудные ситуации во взаимоотношениях.

3. Важно донести до подростка необходимость обращения за очной консультацией к психологу, также прохождение тренинга общения и коммуникации.

4. Полезным может стать прохождение профориентации для определения склонностей к определенным видам профессиональной деятельности подростка.

5. Важно развивать в себе сильные стороны с помощью получения знаний через книги, искусство, посредством общения со сверстниками.

В заключении, рассмотрим позицию консультанта Детского телефона доверия по данной теме [1].

Консультант на Детском телефоне доверия должен правильно донести до абонента (например, родителя) о возможностях психологического просвещения подростка в плане особенностей подросткового возраста (кризисные периоды).

Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему учат ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой.

Важно, чтобы консультант занимал нейтральную позицию в процессе консультирования, видел определенную картину мира, которую преподносит ему подросток и давал конкретные интерпретации в связи с полученной информацией от абонента.

Литература

1. *Роджерс К.* «Взгляд на психотерапию. Становление человека», М., 1994.

2. *Бернс Р.В.* «Развитие Я-концепции и воспитание», М., 1986.

3. *Братченко С.Л., Миронова М.Р.* «Личностный рост и его критерии», Спб., 1997.

4. *Чеснокова И.И.* «Проблемы самосознания в психологии», М., 1977.
5. *Леонтьев Д.А.* «Очерки психологии личности», М., 1993.
6. *Хорни К.* «Культура и невроз», М., 1982.
7. *Столин В.В.* «Самосознания личности», М., 1983.
8. *Ремшмидт Х.* «Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности», М., 1994.
9. *Мейли Р.* «Различные аспекты Я», М., 1982.

Роль решения организационных вопросов в профилактике эмоционального выгорания сотрудников службы Детского телефона доверия

Глинко О.Д.,
супервизор службы ЭПП Телефон доверия,
педагог-психолог высшей категории,
ГБУСОН РО «СРЦ г. Волгодонска»
Волгодонск, Россия

Эффективная деятельность супервизора в службе ЭПП осуществляется через профилактику эмоционального выгорания сотрудников, исследования сложных случаев работы, способствование регулярному усовершенствованию навыков консультирования [1, с. 128]. Но возможности расширения эффективности ограничены степенью решения организационных вопросов как в учреждении, к которому относится служба, так и вне учреждения — на региональном и федеральном уровне.

Служба ЭПП ТД нашего Центра работает с апреля 1997 года. За годы существования службы сложилась оптимальная система административного контроля и супервизорской поддержки.

В настоящее время служба укомплектована специалистами с высшим психологическим образованием (5 психологов и один супервизор), прошедшими специальную подготовку для работы на ТД на базе Центра и в Астраханском государственном университете.

Служба сотрудничает с 2006 года с Национальным Фондом защиты детей от жестокого обращения (г. Москва), с 2008 года входит в Ассоциацию Детских Телефонов доверия России. Служба также сотрудничает с 2010 года с Фондом поддержки детей в трудной жизненной ситуации (г. Москва).

В сентябре 2010 года служба была подключена к единому федеральному номеру Детского телефона доверия 8-800-2000-122. Для обоснования идеи этих тезисов остановимся именно на этом периоде работы службы.

С 01.09.2010 года в нашу службу всего поступило 37 074 звонков, что составляет в среднем около 37 звонков в сутки. Данные о содержании обращений размещены в таблице № 1.

Таблица 1

Статистика обращений на ТД ГБУСОН РО «СРЦ г. Волгодонска» за период подключения ТД центра к единому федеральному номеру (с 01.09.2010)

период	4 месяца 2010 года	2011 год
Всего обращений (без «молчаливых» звонков)	4231	11903
В том числе от несовершеннолетних	2626 (62%)	8192 (69%)
В том числе по случаям жестокого обращения с несовершеннолетними	265 (6,3%)	731 (6,1%)
В том числе по вопросам детско-родительским отношениям	687 (16%)	2564 (22%)
В том числе по вопросам отношений ребёнка со сверстниками	700 (17%)	3460 (29%)

Как видно из таблицы, две третьих звонков поступает от детей и подростков. Примерно четверть звонков составляют обращения по вопросам детско-родительских отношений. Проблемы отношений ребёнка со сверстниками волнует примерно 20% звонивших.

В течение всего периода остаётся относительно стабильным количество звонков по вопросам жестокого обращения с несовершеннолетними — 6—7%.

Изначально такие службы в мире и нашей стране создавались, как возможность поговорить с кем-то в момент мыслей или действий, связанных с самоубийством, кризисом отношений с близкими, одиночеством, переживанием горя, утраты. Такие звонки в нашу службу составляют с среднем 30—40%.

26% от общего количества звонков за этот период составили так называемые «молчаливые обращения» и обращения-розыгрыши.

На наш взгляд, это важная часть обращений особенно для работы с детьми и подростками, потому как это «проверочные» звонки [2, с. 203], по которым ребёнок определяет насколько серьёзно к нему относятся на том конце провода, смогут ли с ним разговаривать, когда он не вежлив, не в настроении и т.д. Такое отношение соответствует нормам Этической хартии международной федерации экстренной телефонной помощи и методическим рекомендациям Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (г. Москва) [1, с. 219].

Необходимо отметить, что часть молчаливых обращений связаны и с недостатками технического обслуживания линии, так как на всю Ростовскую область, в которой проживают около 4 млн человек только два телефона в настоящее время работают под единым общероссийским номером.

На сегодняшний день служба ЭПП ТД не только востребована, но и, по отзывам дозвонившихся детей и взрослых, нуждается в расширении за счёт образования новых служб или создания многоканальности в имеющихся.

Служба Центра регулярно проводит различные мероприятия по информированности населения и прежде всего детей и подростков о существовании, принципах работы Телефона доверия: статьи и репортажи в СМИ, продвижение информации о работе ТД в интернет-пространстве, информационные акции в городе, выпуск и распространение информационных листовок, буклетов, плакатов в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Но по анализу количества обращений было выявлено, что лучший результат информированности достигается при размещении рекламы, информации в Федеральных и областных СМИ.

На наш взгляд остаётся очевидным для сохранении продуктивности работы службы необходимо поддержание условий и системы профилактики эмоционального выгорания сотрудников службы. Чтобы консультанты ТД могли быть эффективными в психологическом сопровождении детей, оказавшихся в кризисной ситуации, необходимо иметь соответствующую подготовку и возможность сохранения и развития навыков экстренного психологического консультирования [3, с. 126].

Традиционно причины эмоционального выгорания группируются в два больших блока [1, с. 161]:

1. Объективные условия — особенности профессиональной деятельности (нагрузка, оплата труда, режим работы, условия труда, профессиональная защищённость, возможности профессионального роста и т.д.)

2. Субъективные условия — особенности личности и профессиональной компетентности сотрудника (стрессоустойчивость, опыт, умение работать с чужими чувствами и понимать свои, готовность к личностному росту и развитию и т.д.)

Исходя из этого созданная в службе ТД г. Волгодонска система профилактики эмоционального выгорания включает в себя:

— отбор и подготовку сотрудников (психологическая диагностика, курс обучающей супервизии и стажировка на базе Центра)

— создание комфортного обустройства помещения службы (удобная мебель, холодильник, микроволновка, термопот и т.д.)

— техническое обеспечение работы (беспроводной и проводной телефоны, индивидуальные гарнитуры, компьютер, подключённый к интернету)

— возможность получения регулярной супервизорской поддержки (Баллинтовкие сессии, групповые и индивидуальные супервизии, в том числе очные и заочные и т.д.)

— поддержание в службе эмоционально благоприятного психологического климата, командного духа

— оптимальная организация труда сотрудников (учёт интересов при составлении графиков работы, отпусков, возможность совмещения с другими работами и интересами)

— прохождение курсов повышения квалификации вне Центра, участие в конференциях, вебинарах, дистантных супервизиях (так, например, пять сотрудников участвовали в обучающей программе по теме «Экстренное психологическое консультирование», трое сотрудников — по теме «Супервизия экстренного психологического консультирования» в Астраханском государственном университете)

— проведение семинаров, тренингов, групп личностного роста на базе Центра, используя профессиональные ресурсы Центра (за время подключения к федеральному номеру было проведено 15 мероприятий, в том числе «Социально-психологический видеотренинг эффективного общения», группа эмоциональной поддержки «Поиски внутренних ресурсов развития и оптимизации взаимодействия», семинар-тренинг «Умение противостоять в конфликте: развитие ответственности в клиенте», психологическая мастерская «Вдохновение. Поиски, возможности в работе», группа личностного роста «Ни телом единым. Использование техник телесно-ориентированной терапии в самопрофилактики СЭС» и т.п.).

Тем не менее некоторые объективные условия остаются вне возможностей сложившейся в Центре и в службе административной и супервизорской системы работы. Это связанно прежде всего с ситуациями перегрузки [4, с. 396] — много обращений, работа в экстремальных условиях, много требований, избыток информации.

Поэтому наши предложения по развитию службы связаны прежде всего с решениями вопросов нормативной легализации работы служб ЭПП на региональном и федеральном уровне.

Предложения по развитию службы ЭПП Телефон доверия в настоящее время:

— Необходимость включения профессии «телефонный консультант» в Единый тарифно-квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих, утвержденный Министерством труда и социального развития РФ.

— Профессию «Телефонный консультант» в условиях Российской Федерации точнее было бы назвать «Педагог-психолог ТД», так как специалист консультирует детей и подростков, их родителей и других членов семьи, способствует просвещению детей и родителей и психопрофилактике негативных явлений в семье и вне семьи. В настоящее

время специалист службы фактически выполняет обязанности педагога-психолога, поэтому необходимо при 36-часовой нагрузке в неделю 18 часов тратить на работу непосредственно с клиентами на трубке и 18 часов на методическую работу (работа с литературой, прохождение супервизии, участие в методических совещаниях, семинарах, группах профилактики эмоционального сгорания и т.п.).

— Условия работы телефонного консультанта характеризуются повышенной напряжённостью ввиду его доступности, консультирования случаев жестокого обращения, кризисных ситуаций, в том числе суицидальных попыток, поэтому необходим более длительный отпуск (56 дней) для возможности восстановления.

— Разработка и принятие единых стандартов социальных услуг, предоставляемых службой Телефона доверия. Принятие на региональном уровне нормативных документов, регламентирующих количество ставок телефонных консультантов при круглосуточном режиме работы, нагрузку, распределение рабочего времени. На наш взгляд, (учитывая количество обращений на ТД — до 60 за сутки, работу с состояниями утраты, жестокого обращения, насилия, постравматичных переживаний, страхов и т.п.) необходимый минимум сотрудников ТД составляет 10 человек (9 ставок консультантов, 1 ставка супервизора).

— Открытие в регионе ещё служб экстренной психологической помощи или дополнительных телефонных линий с расширением штата.

Таким образом, исходя из шестнадцатилетнего опыта работы службы ТД г. Волгодонска и трехлетнего опыта работы под общероссийским номером, благодаря самоотверженному труду сотрудников Национального Фонда защиты детей от жестокого обращения Фондам, Фонда поддержки детей в трудной жизненной ситуации, Московского городского психолого-педагогического института и других прекрасных людей можно сказать, что в нашей стране пройден огромный путь для создания системы безопасности образовательной среды и психологического сопровождения детей, но необходимость поддержки социального статуса сотрудника службы ЭПП ТД остаётся и на сегодняшний день актуальной. И, именно, она может стать тем камушком в фундаменте огромного прекрасного здания, из-за которого оно будет терять устойчивость.

Литература

1. Детский телефон доверия, работающий под единым общероссийским номером 8 800 2000 122. Нормативные и методические материалы. 3 том — М.: Смысл, 2011. — 340 с.

2. *Моховиков А.Н.* Теория и практика психологической помощи. Телефонное консультирование. — М.: Смысл, 1999. — 410 с.

3. *Алексеева И.А., Новосельский И.Г.* Жестокое обращение с ребёнком. — М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения. — Генезис, 2010. — 459 с.

4. *Мухина В.С.* Отчужденные: абсолют отчуждения. — М.: Прометей, 2009. — 423 с.
5. *Андреева Г.М.* Социальная психология. — М.: Мысль, 1997. — 327 с.

Специфика обращений подростков на Телефоны доверия, работающие в крупных городах и мегаполисах

Ермолаева А.В.,
руководитель сектора дистанционного консультирования
«Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Обращение к психологу в современном обществе не является принципиально новым аспектом. Сейчас это достаточно распространенная практика. Особенно актуальной психологическая помощь становится в условиях современного ритма жизни, воздействия стрессоров на человека, дефицита времени для обеспечения психологической безопасности личности человека. Чаще всего данным факторам стресса подвержены люди, проживающие в крупных городах и мегаполисах, и в большей степени это касается детей и подростков.

Аналитический психолог Светлана Костина-Ерыкалова подтверждает: «Многие обращаются за помощью к психологу, жалуясь на стресс, депрессию, повышенную утомляемость, тревогу, вызванные высокими темпами жизни, невозможностью сделать паузу, побыть в тишине. На первый взгляд здесь нет влияния особого стресс-фактора. Однако стресс возникает не только в экстремальных условиях: он заключен в повседневной жизни, и день за днем подтачивает наши силы».

Центральным понятием в концепции городской жизни становится понятие перегруженности. Перегрузка касается, прежде всего, сенсорных и когнитивных систем. При воздействии на подростка она вызывает специфически «городские» черты, порожденные экономией ресурсов для обработки информации, и, во-вторых, эмоциональные состояния, присущие жителям большого города. Молодые люди в мегаполисе стремятся взаимодействовать друг с другом в четко заданных рамках и не выходить за их пределы. По возможности, они стремятся оградить себя от контактов с окружающими, это подтверждает рост количества коммуникаций в социальных сетях и сети Интернет. Невмешательство в чужую жизнь становится нормой, однако чувство собственной психологической безопасности неуклонно снижается, обостряя сыплющиеся на современного подростка проблемы.

По мнению ряда исследователей, сейчас в обществе формируется социальное направление личности, ориентированное на психологическое

здоровье. Привычки, образ мышления и поведения формируются в подростковом возрасте, когда на него особенно влияют социальные контакты. Все большее количество детей и подростков нуждается в помощи организаций, занимающихся психологической и психотерапевтической помощью. Телефонные службы в силу их доступности, демократичности и экономичности получили широкое распространение. Практика телефонного консультирования занимает все больше места в системе психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков.

Телефонное консультирование имеет по сравнению с очными формами работы ряд преимуществ, но, в тоже время, и ряд ограничений. С одной стороны, работа на Телефоне доверия (далее ТД) чаще всего носит единовременный характер, и поэтому не дает возможности выстроить с подростком длительные доверительные отношения и отследить результат. Другим ограничением психологического консультирования по телефону является использование только аудиального канала передачи информации, что также сужает возможности этой формы психологической помощи.

Среди преимуществ телефонной помощи можно выделить следующие. Во-первых, Телефон доверия требует от подростка гораздо меньше физических, материальных и эмоциональных затрат, чем обращение за очной психологической помощью. Кроме того, благодаря анонимности телефонного консультирования подросток в рамках телефонного диалога может чувствовать себя более безопасно и быть уверенным, что никто не узнает о его обращении к психологу. У подростка зачастую хватает решимости обратиться за помощью только при условии гарантированной анонимности. Телефонный контакт сам по себе в наибольшей степени гарантирует подростку анонимность. Но конфиденциальность обращения на Телефон доверия имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. Анонимность в большом городе дает большую свободу для проявления индивидуальности, но также служит опасным механизмом, запускающим безнравственное и неэтичное поведение. Это подтверждает значительное количество звонков-розыгрышей, поступающих на Телефон доверия. По данным статистики сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета (далее ДТД) за 12 часовую смену работы ДТД может поступать 15—80% звонков-розыгрышей от всех обращений, поступивших в службу. Среднее же значение составляет 25—30%.

Чем же привлекателен Телефон доверия для подростков? Для подростка его контакт с другим человеком, установленный с помощью технического средства связи, кажется более современным и, как следствие, более привлекательным. Сама возможность взять в руки аппарат и таким образом «владеть» контактом, контролировать его, управлять им по своему желанию (можно всегда прервать его, если он станет нежелательным), — сама эта возможность импонирует подросткам.

Телефонный вид связи подростка и психолога доступен во времени и на расстоянии. Наилучший режим работы детского Телефона доверия — круглосуточный.

Эмоциональный фон подростков меняется очень быстро, но при этом испытываемые ими негативные эмоции, такие как отчаяние, тоска, ярость, ненависть, одиночество и т. п. — реально глубокие чувства. Подростку важно обратиться за помощью именно в данный переживаемый момент. Имея при себе номер ТД и телефонный аппарат, подросток ощущает доступность для него обращения на Телефон доверия.

Если подросток живет в небольшом городе, поселке, он ощущает психологическую помощь как недоступную для себя. Частично это объясняется тем, что или психологической помощи нет там, где он живет, или ею невозможно воспользоваться и сохранить обращение в тайне. Отсюда ощущение недоступности для себя психологической помощи. Оно преодолевается возможностью обратиться за помощью по Телефону доверия на любом расстоянии. Специфика ТД небольших городов отражает сложность установления контакта между подростком и психологом из-за страха обратившегося разглашения ситуации. Конечно, Телефон доверия соблюдает конфиденциальность, но задачей психолога стоит создать «безопасный контакт» между ним и клиентом.

Для подростка, живущего в мегаполисе специфичен и свой круг проблем, отличающий его от проблем, с которым сталкиваются дети небольших населённых пунктов. Конечно, общий спектр проблем приблизительно одинаков. Рассмотрим его в таблице 1.

Таблица 1

Специфика обращений, поступающих на Телефон доверия[1] в мегаполисе (г. Москва)

№	Причина обращения	%[2]
1.	Травматические ситуации (насилие сексуальное, физическое, психологическое)	9%
2.	Семейная проблематика	21%
3.	Отношения со сверстниками	28%
4.	Психические состояния (депрессия, агрессия, страхи и т.п.)	4%
5.	Обращения по поводу затруднений, возникающих при общении в сети интернет.	0,7%
6.	Низкая самооценка, сложности в принятии себя, как личности	1,2%
7.	Другое	36,1%

[1] По данным сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ за 2011—2012 год.

[2] Процент консультативных обращений от всех поступающих звонков на ДТД.

Можно предположить, что подростков в мегаполисе при обращении на Телефон доверия интересуют специфические вопросы, присущие жителям больших городов, такие как: страхи, фобии, социальные контакты и сложности их установления, проблемы связанные с коммуникациями и коммуникативными каналами (Интернет и пр.). Так же достаточно специфичны и проблемы личности в большом городе: сложности самоутверждения и самореализации, принятии себя и др.

Безопасность абонента: супервизионное сопровождение консультантов Детского телефона доверия и проблема профессиональной компетентности

Залевский В.Г.,
руководитель Службы тьюторов
Алтайского государственного университета,
доцент кафедры общей и прикладной психологии
Барнаул, Россия

Супервизия в структуре деятельности служб экстренной психологической помощи и, в частности, в рамках практики Детского телефона доверия с единым общероссийским номером, является обязательным формальным, и, главное, — содержательным, — условием обеспечения надежности деятельности службы, сохранения здоровья сотрудников, а также, в итоге, обеспечения качества предоставляемых услуг, которое и обеспечивает в свою очередь безопасное существование абонента, как в процессе звонка, так и сразу после разговора с консультантом, и в сколь-нибудь отдаленной перспективе. Однако, в нашем случае, речь ведется не собственно об абоненте (звонящем), сколько о супервизионном сопровождении консультанта.

Мы рассматриваем супервизию как практику профессионального сопровождения деятельности консультанта телефона доверия в целях сохранения его физического (психосоматическая проблема), психического/психологического и социального здоровья. Кроме того, супервизия реализуется как элемент поддержки и развития профессиональных компетенций специалиста телефона доверия посредством применения эдьюкативных (обучающих) технологий и приемов, и интеграции философии, методологии и технологии в уникальный индивидуальный стиль деятельности консультанта.

Особое внимание в практике супервизионного сопровождения службы экстренной психологической помощи уделяется работе с так называемыми сложными, или, в нашей терминологии, — насыщенными, обращениями, которые дифференцируются по двум векторам. Первый:

это звонки, классифицируемые как суицидальные, звонки о потере (утрате), насилии и жестоком обращении, а также ряд других, несущих в себе сложное, трагическое переживание абонента. Второй: звонки, которые затрагивают личный опыт консультанта и могут вызвать, в большей или меньшей степени, актуализацию персональных переживаний (своего рода «коррупция»), что, в свою очередь, может придать работе консультанта в рамках звонка, так сказать, реверсивный, — направленный на «лечение своих проблем», характер, или иметь следствием флуктуацию симптоматики личных и/или профессиональных деформаций.

В указанных ситуациях супервизия принимает на себя обязательство и ставит задачи, во-первых, симптоматической работы, т.е. работы, направленной на снятие естественно возникающего у консультанта эмоционального напряжения в связи с насыщенностью звонка, работы с последствиями, так сказать негативным «послевкусием», что способствует превенции и/или коррекции деформаций, в первую очередь проявляющихся в синдромах выгорания и усталости; во-вторых, таргетируется способность консультанта видеть и понимать границы личного и профессионального, предотвращая или преодолевая последствия персональной включенности в проблему абонента, при этом ключевым содержанием оказывается умение быть сензитивным к началу процесса погружения специалиста в свои жизненные коллизии в процессе разговора с абонентом.

Стоит отметить, что, в силу различных причин, супервизионные сессии, как в индивидуальном, так и групповом контекстах, осуществляются постфактум, и это также накладывает свой отпечаток на процедуру и содержание процесса супервизии. Особенным здесь оказывается следующее: необходимость ретрофлексировать собственное состояние консультанта в момент и/или после звонка; осмысливать «здесь и сейчас» причины, по которым, в версии самого специалиста, данный абонент/звонок/обращение оказали столь травмирующее воздействие; вербализовывать, какие интерпретации причин и попытки преодоления последствий «коррупции» личного и профессионального уже предпринимались специалистом; уточнять, как он видит в перспективе свою компетенцию в смысле работы с подобными (насыщенными) обращениями и какое когнитивное и эмоциональное состояние он оценивает как «нормальное», или, иными словами, «рабочее».

Особого внимания требуют, несомненно, звонки, содержащие в себе суицидальные компоненты, и которые, априори, требуют супервизионного сопровождения. В нашем случае мы ориентированы на следующие задачи, реализуемые в методологии рационально-эмотивной психологии и психотерапии А. Эллиса, Г.В. Залевского.

Во-первых, реализуя эдьюкативную функцию супервизии, происходит содержательное описание (в виде обучающего диалога) феномена «(детский) суицид», что преследует своей целью более глубокое понимание данного явления, как основы для, по сути, совладания с собственным вос-

приятием конкретного звонка («знание — сила!»). Во-вторых, с применением приема «структура анализа», происходит техническое структурирование содержания звонка абонента, с целью выявления слепых зон, которые, возможно, консультант оставил без внимания (вытеснил, рационализировал ..., не посчитал нужным), и составления общей картины обращения, для формирования рефлексивной оценки к звонку с суицидальным содержанием. В-третьих, происходит фиксация переживаний консультанта через применение методик РЭТ (рационально-эмотивной терапии/супервизии) и, в частности, формулирование когниций и осознание эмоций, вызывающие сложные/напряженные переживания, с последующим их когнитивным переструктурированием, развивающим навыки научно-исследовательского профессионального мышления (А. Эллис).

Отметим, что последовательность применения процедур супервизии может оказаться любой, ибо зависит от текущего состояния консультанта, специфики его переживаний, содержательных особенностей обращения и ряда иных факторов, которые супервизор и/или консультант посчитают нужными вербализовать и «проработать».

Таким образом, реализуемая нами супервизионная практика в контексте работы с последствиями суицидальных обращений, ориентирована, прежде всего, на осмысление консультантом собственных переживаний, на когнитивизацию эмоций и повышение знаниевых и технических компетенций в работе, в частности, с суицидальными обращениями на Детский телефон доверия.

Дистанционное консультирование лиц страдающих алкогольной зависимостью

Иванцов О.В.,
к. пс. н., педагог-психолог МГППУ
Москва, Россия

Проблема употребления алкоголя являются одной из наиболее частых причин обращений в службы «Телефон доверия» среди прочих зависимостей. Абонент может находиться в состоянии алкогольного опьянения или быть озабоченным проблемой злоупотребления спиртными напитками. Кроме того, часто встречаются обращения третьих лиц (родственники, друзья, знакомые), которые желают получить эмоциональную поддержку или информацию об алкогольных проблемах их близких.

Для зависимых лиц характерны следующие личностные особенности, заслуживающие внимания в плане возможной психологической помощи при телефонном консультировании:

— сниженная переносимость затруднений;

— комплекс неполноценности;
— незрелость, инфантильность;
— относительная интеллектуальная недостаточность.

Наиболее часто обращаются дети и подростки в связи с поведением родителей находящихся в состоянии алкогольного опьянения. В этом случае основными методами работы консультанта являются эмпатическая поддержка и доверительный диалог. В случае агрессивных действий родителей следует убедиться, что дети находятся в безопасности. Если подросток убежал из дома в знак протеста против семейной ситуации, следует выяснить имеющиеся у него возможности получения помощи среди друзей или близких. Можно информировать абонента о существующих структурах, например полиции, центрах социально-психологической помощи, приютах, где он мог бы найти, по крайней мере, временную помощь, даже если члены семьи не желают этого. Справиться с этой проблемой собственными силами детям или подросткам крайне сложно.

Девушки (женщины) по проблеме алкогольной зависимости обращаются за помощью реже, в определении проблемы женщины часто проявляют уклончивость. Если они ищут помощи, их следует похвалить за обращение в службу.

Абоненты, обратившиеся в службу «Телефон доверия» в состоянии алкогольного опьянения отличаются агрессивностью и манипулятивным отношением к консультанту. Длительные рассуждения, как правило, не приносят результата, нравоучения являются бесполезными, лишь поощряя абонента к агрессивности. Необходимо использовать активное слушание, не вступать в спор или что-либо доказывать. Не следует высказывать пренебрежения или обвинять. Стоит предложить ту помощь, которую консультант считает целесообразной, а в случае отказа или убеждения, что абонент находится в безопасности, завершить разговор.

Кроме того, в процессе консультирования отмечается почти постоянное использование различных механизмов психологической защиты. Абоненты могут вытеснять обстоятельства и особенно чувства, связанные с приемом алкоголя. Они обращаются к рационализации своего поведения для приемлемого толкования употребления алкогольных напитков, например, ссылаясь на «тяжелую жизнь», неблагоприятные внешние обстоятельства. Склонность к проецированию, приписыванию употребление алкоголя значительному числу сверстников или знакомых уменьшает или освобождает от чувства вины за собственное поведение. Защита приводит к тому, что негативизм и сопротивление не только оказываются неизменными спутниками консультативного процесса, но и ярко проявляются в вербальной агрессии.

Во время консультирования не следует жалеть времени на создание доверительных отношений. Расположение абонента необходимо для того, чтобы выяснить его системы поддержки и личностные ресурсы, ко-

торые помогут справиться с зависимостью. Выяснению помогает обсуждение увлечений собеседника. Сославшись на недостаточную информированность, что и в самом деле не является редкостью для взрослых консультантов, следует расспросить о современных музыкальных группах, привычках, одежде молодежи и т.д., под чьим влиянием формировались интересы и увлечения, что они дают абоненту или почему оказались заброшенными. Как правило, они не являются стойкими или продуктивными, но пренебрежение или недоверие консультанта снижает эффективность беседы. Проявленный же интерес к тому, что обычно осуждается, позволяет получить первые искренние, полные или конструктивные ответы. Часто абоненты охотно и адекватно говорят на экзистенциальные темы. В исследование можно включить выяснение отношений со сверстниками, положения в группе (лидер, преследуемый изгой, независимый одиночка и т.д.) и причин выбора приятелей. При необходимости затрагиваются отношения с родителями и внутрисемейные проблемы, наличие конфликтов и их причины. Суждения абонента об основных чертах характера членов семьи нередко бывают весьма точными. Когда он (она) характеризует мать или отца, жену или мужа, желательно, чтобы это было проиллюстрировано конкретными примерами. Представляют интерес наиболее тяжелые события в прошлой жизни и реакция абонента на них, особенно наличие суицидальных тенденций и того, каким образом они осуществлялись. Определенная ограниченность личности приводит к затруднениям в характеристике психотравмирующих ситуаций, что обусловливает необходимость косвенных уточняющих вопросов со стороны консультанта.

Абонент с зависимостью обычно использует специфический жаргон. У подростков он сочетается с подростковым сленгом. Отношение к этому в службах телефонной помощи должно быть однозначным: жаргоном и сленгом следует владеть и, учитывать их вариативность. Употребление его в консультировании ограничивается отражением фраз собеседника для установления начального взаимопонимания. При этом консультанту в одной и той же фразе полезно употреблять жаргонное слово или выражение вместе с эквивалентом из нормативной лексики («кайф» — эйфория в опьянении, «ломка» — похмелье и т.д.). Эффективным бывает перевод жаргонных слов в описание действий с использованием вопросов с открытым концом. Но сам по себе жаргон — отнюдь не «золотой ключик» консультанта, и инициировать переход на жаргон, поощрять собеседника и, тем более, щеголять жаргонными словечками — серьезные ошибки консультирования.

Распознание состояния опьянения необходимо, чтобы определиться в ходе консультации и построить тактику действий. Сегодня употребляется широкий спектр наркотических и психоактивных препаратов, и все они вызывают измененные состояния сознания. Не следует вновь и вновь стремиться к выяснению используемого абонентом средства —

намного важнее уверенность, что беседа ведется с опьяневшим человеком. Необходимо обращать внимание на следующие характеристики поведения, речи или эмоций абонента (таблица 1).

Таблица 1

Характеристики поведения, речи и эмоций абонента находящегося в состоянии алкогольного и наркотического опьянения

Речь	Эмоции	Поведение
Болтливость – ускорение мышления и быстрая речь	Чрезмерные раздражительность, злоба, грубость	Причудливое переплетение реальности и вымысла
Смазанность, нечеткость речи	Благодушие	Сексуальная расторможенность
Наплывы случайных ассоциаций, грез, фантазий, воспоминаний	Эмоциональные неустойчивость и лабильность	Агрессивные поступки
Затрудненное осмысление вопросов	Подозрительность в отношении к окружающим	Переоценка своих способностей
Замедленные неточные ответы	Страх или паника	Потеря чувства реальности (времени и ситуации)
	Неадекватный смех (безудержный и беззаботный)	Бестолковость, суетливость и надоедливость
	Описания неприятных ощущений в теле («прилив», «ползание мурашек», «волосы встают дыбом»)	Непродуктивность, фамильярность, бесцеремонность, развязность и циничность

Если по некоторым из приведенных признаков или признанию собеседника вероятен факт опьянения, то, убедившись в отсутствии непосредственной опасности для жизни, необходимо завершить беседу, предложив обратиться в другое время.

В дистанционном консультировании обычно используется один или несколько «шагов» как эффективный консультативный прием, чтобы изменить ригидную и узконаправленную мотивацию абонента и внести первые позитивные перемены в стереотипы его поведения. Учитывая тяжелое протекание зависимости, не следует ожидать от телефонной консультации слишком многого. Однако, помня, что ее целью является первая психологическая помощь, первый шаг, конечно, должен быть сделан.

При направлении абонента в специализированные службы/центры необходима уверенность в том, что там, куда направляется абонент, оказывается эффективная помощь, эта уверенность — не гарантия помощи конкретному собеседнику, а обоснование ответственности за направление в специализированные службы.

Литература

1. Большая медицинская энциклопедия. — Алкоголизм. — 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1974. Том 1, С. 244—279.

2. *Братусь Б.С., Сидоров П.И.* Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

1. *Мельник Э.В.* О природе болезней зависимости (алкоголизм, наркомания, «компьютеромания» и другие). — Одесса: Черноморье, 1998. — 400 с.

2. *Моховиков А.Н.* Телефонное консультирование — М.: Смысл, 2001. — 494 с.

3. Наркология: национальное руководство / Под ред. Н.Н. Иванца, И.П. Анохиной, М.И. Винниковой. — М.: ГЭОТАР — Медиа, 2008. 720 с.

4. *Шабанов П.Д., Калишевич С.Ю.* Биология алкоголизма. — СПб., 1998. — 272 с.

Особенности краткосрочного консультирования в службах «Телефон доверия»

Коджаспиров А.Ю.,
к. пс. н., доцент, зам. декана по научной работе
ф-та Экстремальная психология МГППУ
Москва, Россия

В последнее время в области психологической практики отчетливо прослеживается тенденция к развитию краткосрочных и проблемно — ориентированных методов психотерапии, предполагающих возможность оказания клиенту психологической помощи в короткие сроки. Если традиционный курс психотерапии занимает в среднем около 90 сессий, то методы краткосрочной психотерапии предполагают оказание психологической помощь в течение 12—15 сессий (Доморацкий, 2007). Развиваются и более кратскосрочные методы, в том числе т. н. «терапия одной сессии» (Кейд, О Хенлон, 2000).

Появление и развитие новых методов краткосрочной психологической помощи связано с возросшей динамичностью и интенсивностью социальных взаимодействий. Современное общество характеризуется подвижностью и нестабильностью образа жизни: люди часто меняют место жительства, проводят много времени в командировках и разъездах или попеременно живут в нескольких городах. Такой образ жизни ограничивает возможности осуществления длительного терапевтического лечения. Наиболее часто люди обращаются к психологу в случае острой, давно сложившейся или кризисной, проблемной жизненной ситуации. Они ищут совета, некоего толчка, поддержки в поиске и реализа-

ции выхода из трудной ситуации, которого не могут найти сами. Лишь некоторые люди готовы к глубинной, а значит, длительной психотерапевтической работе со своей сложной жизненной ситуацией. Большинство хочет разрешить проблему или хотя бы наметить план ее преодоления немедленно.

Необходимо отметить, что потенциал краткосрочных методов психологического консультирования до сих пор до конца не реализован. Существуют множество областей деятельности практического психолога, где эти методы могут эффективно применяться, но при этом практика их применения не обобщена в психологической литературе. Одной из таких областей является телефонное консультирование. В литературе по телефонному консультированию описывается использование отдельных приемов и техник краткосрочного психологического консультирования (например, техники эриксоновского гипноза), как правило, телефонное консультирование связывается с гуманистически — экзистенциальным подходом к оказанию психологической помощи, в рамках которой акцент делается на установление эмпатического контакта и терапевтических взаимоотношений между клиентом и абонентом (Моховиков, 2001).

Несмотря на то, что установление эмпатического контакта и партнерских отношений между консультантом и абонентом является необходимым условием эффективности работы психолога на Телефоне доверия, часто человек ждет от специалиста Телефона доверия не только эмоциональной поддержки и продвижения в понимании своих чувств, но и определение способов преодоления конкретной проблемной ситуации.

Используя различные терапевтические техники, психолог из-за ограниченности телефонного консультирования (отсутствие обратной связи, невозможность проследить судьбу абонента и тд.), не имеет возможности определить насколько эффективно оказана психологическая помощь, и получил ли абонент для себя какую то пользу. В этой связи использование методов и техник краткосрочного психологического консультирования может значительным образом повысить продуктивность работы специалиста на Телефоне доверия.

Психологическая помощь по телефону характеризуется следующими особенностями: контакт с абонентом носит сугубо вербальный характер, а ситуация подчас столь остра, что требует быстрых и точных действий. К тому же всегда остается возможность, что первая беседа окажется единственной. Поэтому диалог нередко строится по законам краткосрочной интенсивной психотерапии. Беседа складывается из ряда последовательных этапов, каждый из которых подчинен особой задаче и строится с опорой на определенную психотерапевтическую технику.

Начало разговора преследует две цели:

а) придать человеку уверенность в том, что он обратился туда, где его поймут и поддержат;

б) определить степень серьезности ситуации и состояния абонента, оценив объем реального времени, в пределах которого должно быть принято какое-либо, хотя бы частичное, позитивное решение. Абоненту предоставляется возможность говорить, в то время как консультант слушает, не перебивая, не вмешиваясь преждевременно в ход его речи и собирая всю первичную информацию. Допустимы только нейтральные реплики, «поддакивания», помогающие абоненту высказаться.

Второй шаг призван заложить основу развития отношений с абонентом. Психолог исходит здесь из тех фундаментальных для ситуации помощи установок, которые разработаны К. Роджерсом:

- безусловное принятие личности человека, которому оказывается помощь, и его внутренних переживаний (ясно, что принятие не означает положительной оценки, это-признание того, что есть);
- отсутствие оценок в отношении к нему;
- эмпатия, т. е. понимание внутреннего мира человека, глубокое сопереживание ему, и некоторые другие.

Когда запрос уточнен и сформулирован, начинается третий этап, цель которого — помочь человеку в интеллектуальном и ценностном овладении проблемой.

Четвертый этап — психокоррекционный, требует от консультанта организации психотерапевтического влияния на клиента с целью формирования у него установки на возможное успешное разрешение проблемной ситуации. Здесь важно установить и поддержать все здоровые, позитивные, сохранные стороны личности человека, обратив их на то, чтобы повысить его самооценку и укрепить уверенность в себе. И одновременно установить круг друзей и близких, которые в сложившейся ситуации могли бы ему помочь. Когда это удается, достигается мобилизация всех ресурсов, которые сам абонент мог упустить из виду.

Пятый этап — это выработка плана действий, направленного на преодоление критической ситуации. Как и всякий процесс психотерапии, телефонный ее вариант рассчитан, в конечном счете на активность самого консультируемого. Поэтому, основываясь на достигнутом, абонент подводится к осознанию того варианта решения проблемы, с которым согласен он сам. Участие обратившегося, в разработке плана действий, формирует мотивацию на его выполнение. Соглашение, которое порою заключается с сотрудниками ТД на данном этапе, призвано эти обязательства закрепить. Консультант занимает позицию «пассивной» активности: «держит» паузу (намеренное молчание с целью переадресовки активности абоненту), если что-то предлагает, то вполне деликатно и в форме не готовых решений, а только их гипотез.

Заключительный этап беседы — это снова поддержка и максимальное одобрение абонента; выражается вера в него самого, в его силы, уверенность в осуществлении намеченного (метод такой косвенной суггестии неоднократно используется на протяжении всего телефонного контакта).

Соблюдение последовательности этапов психотерапии является одним из существенных принципов неотложной помощи по телефону.

Многие авторы отмечают наличие некой внутренней логики в кризисной «интервенции» по телефону и в общих чертах одинаково описывают сменяемость ее фаз.

Хотелось бы более подробно описать задачи, которые стоят перед психологом на каждом этапе консультирования.

1. Установление контакта с абонентом

Установление психологического контакта с абонентом — необходимое условие успешности работы консультанта. Абонент сможет обсуждать проблемную ситуацию и способы её разрешения, только в том случае, если у него сформируется доверие к консультанту и уверенность в том, что тот сможет ему помочь.

Задачи данной стадии:

1. установление доверительных отношений с абонентом;
2. установление эмоционального контакта с абонентом;
3. помещение проблемной ситуации в общесемейный контекст.

Приемы установления контакта:

Существуют множество приемов, способствующие установления контакта с абонентом. Следующие приемы описывает А.Н. Моховиков:

- подстройка под дыхание абонента;
- отсутствие отрицаний в речи консультанта;
- соответствие темпа речи консультанта, скорости переживаний абонента;
- подстройка под ритм речи абонента, отражение и подчеркивание пиков ритма;
- реплики консультанта осуществляются при выдохе абонента;
- отслеживание громкости речи в ритмической структуре высказывания;

отслеживание репрезентативной системы абонента [3].

2. Исследование проблемы

Исследование проблемы — это важный этап телефонного разговора, который во многом определяет успешность консультации в целом. Для того, чтобы абонент мог совместно с консультантом исследовать возможные варианты решения проблемы, ему необходимо быть уверенным, что консультант понял его проблему и находится в контакте с его переживаниями. Кроме того, рассказывая о проблемной ситуации и отвечая на вопросы консультанта, абонент может начать видеть свою проблему по-новому. Это обуславливает возможность воздействия консультанта на способ видения проблемной ситуации абонентом уже на данном этапе [1, 5].

Как правило, родитель, обращающийся по поводу сложностей с ребенком подросткового возраста, имеет следующие особенности восприятия проблемы:

1. он описывает сложности с ребенком обобщенно: «ребенок совершенно неуправляемый», «он ни в чем меня не слушается», «у нас постоянные скандалы»;

2. причину существующих затруднений, он видит во внутренних особенностях самого ребенка: «с ребенком что-то не так», «он катится по наклонной плоскости»;

3. рассматривает существующую сложность, как глобальную, проявляющуюся в любое время и в любых условиях.

Такое описание проблемной ситуации обуславливает необходимость создания локального и детального описания существующих сложностей.

Задачи данной стадии.

1. Исследование того, каким образом абонент видит проблемную ситуацию;

2. установление контакта с эмоциями и переживаниями абонента;

3. локализация проблемы во времени и исследование контекста, в котором проявляется проблемное взаимодействие;

4. создание детального и конкретного описания проблемного взаимодействия между родителями (или одним из родителей) и подростком, которое в первую очередь включало бы описание их поведения.

После того, как локальное, детальное описание проблемы создано, полезно обобщить и резюмировать описание проблемной ситуации и спросить у абонента подтверждения, что ситуация понята правильно.

3. Формулирование запроса абонента

Определение запроса абонента, важный этап процесса телефонного консультирования. От того, как определен запрос абонента, зависит дальнейшее направление телефонного диалога. Для того, чтобы сформулировать запрос консультанту необходимо не только выяснить ожидания абонента от разговора, но и оценить их реалистичность, а затем переформулировать запрос таким образом, чтобы он был выполнимым и конструктивным.

Задачи данной стадии.

1. Исследование ожиданий абонента от разговора и проверка реалистичности этих ожиданий,

2. исследования требований, предъявляемые абонентом по отношению к ребенку подросткового возраста и проверка реалистичности этих требований,

3. помощь абоненту в постановке достижимых целей и формулирование запроса.

При формулировании запроса абонента связанного с отношениями родителей и детей подросткового возраста мы предлагаем придерживаться следующей последовательности шагов:

• Выяснение первичного запроса.

Лучше всего напрямую спросить абонента о его ожиданиях от предстоящего телефонного разговора.

• Переформулирование запроса.

Часто абоненты предъявляют к консультанту ожидания, которые не могут быть реализованы в процессе телефонной консультации или не соответствуют процессу психологического консультирования. Например, запрос абонента может звучать так: «посоветуйте, что делать». В этом случае консультант должен переформулировать запрос таким образом, чтобы он был адекватен возможностям и задачам психологического консультирования по телефону.

• Обратная связь от консультанта, отражающее его восприятие проблемной ситуации.

Предлагая абоненту обратную связь по поводу проблемной ситуации и ожиданий абонента, консультант может сказать о том, как он видит проблемную ситуацию, причины её возникновения, какими возможностями, с его точки зрения, обладает абонент по изменению ситуации, и какие могут быть возможные стратегии позволяющие изменить ситуацию.

Обратная связь может включать в себя нормализацию проблемной ситуации, описание причин её возникновения в контексте психологических знаний, информирование об особенностях подросткового возраста и развития семейной системы в этот период.

4. Поиск решения и планирование конкретных шагов по изменению ситуации

Стадия поиска решения является ключевой для телефонной консультации. Она позволяет абоненту начать воспринимать существующие сложности, как преодолимые, определить оптимальные стратегии изменения ситуации и спланировать ближайшие шаги.

Задачи данной стадии.

1. Помощь абоненту в осознании возможности преодоления существующих сложностей.

2. Формирование стратегии изменения актуальной ситуации.

3. Помощь в планировании конкретных шагов, направленных на изменение актуальной ситуации.

Последовательность шагов в работе консультанта зависит, как от конкретного случая, так и от специфики работы и индивидуальных предпочтений консультанта. Мы опишем некоторые, из возможных техник, которые могут быть полезны на этой стадии, не предлагая жесткой последовательности работы. Большинство из представленных ниже техник разработаны в рамках таких подходов, как стратегическая психотерапия [2] и ориентированная на решение краткосрочная терапия [1, 2].

Анализ предпринятых попыток решения

Особенно полезной эта техника может оказаться применительно к тематике детско-родительских отношений, так как родители часто своим поведением только усиливают проблемную ситуацию с ребенком: они требуют от подростков сделать то, что подростки могут совершить

только спонтанно, по собственному решению, и это приводит к усугублению непонимания и конфликта.

В рамках этой техники необходимо выяснить все способы, с помощью которых абонент пытался изменить актуальную ситуацию, последствия этих действий и оценить совместно с абонентом эффективность используемой абонентом стратегии.

Исследование позитивных аспектов ситуации.

Часто в разговоре с абонентом полезно сфокусировать свое внимание на тех аспектах его жизненной ситуации, в которых проблема себя не проявляет или абонент с проблемой успешно справляется [5].

Исследование исключений из проблемы позволяет клиенту осознать и сформулировать уже используемые им способы преодоления проблемы.

Разговор о будущем

Как отмечает К. Томм, часто семьи настолько увлечены своими проблемами, что у них словно нет будущего. [5]. В этом случае исследование перспективы семейной жизни в будущем может позволить абоненту по-новому увидеть актуальную ситуацию, сформулировать для себя новые цели и стратегии поведения.

Исследование ситуации с позиции отсутствующего участника разговора

Специфика психологического консультирования по телефону состоит в том, что в разговоре могут принимать участие только два человека. Имея в виду это ограничение, консультант может попросить абонента мысленно посмотреть на ситуацию глазами третьего участника взаимодействия\и вступить с ним в мысленный диалог. Часто взгляд на себя и свое поведение глазами другого участника открывает перед абонентом новые возможности и перспективы.

Завершение разговора

Завершение позволяет абоненту обобщить и зафиксировать полученный в процессе разговора результат, а консультанту получить обратную связь абонента по поводу проведенной консультации.

Задачи данной стадии

1. Обобщение и фиксация результата консультации.

2. Получение обратной связи по поводу консультации от абонента.

Здесь можно попросить абонента поделиться его оценкой проведенной консультацией.

При этом можно использовать следующие вопросы:

Скажите пожалуйста, насколько процентов я удовлетворил Ваши ожидания от этого звонка?

Как Вы себя чувствуете сейчас, после нашего разговора?

В качестве резюме хотелось бы отметить, что вооружение консультанта схемами телефонного взаимодействия, не является жесткой нормой регламентации его деятельности. Когда работает схема, интуиция спит. А значение интуиции и творчества в такой нетрадиционной фор-

ме деятельности как психологическая помощь по телефону, трудно переоценить. Но правда, «технология» интуиции пока не раскрыла нам своих секретов и является индивидуальной чертой деятельности каждого консультанта.

Литература

1. *Доморацкий В.А.* Краткосрочные методы психотерапии. М., 2008.
2. *Кейд Б., О'Хэнлон В.Х.* Краткосрочная психотерапия. М., 2001.
3. *Моховиков А.Н.* Телефонное консультирование. М:. Смысл, 2001.
4. *Нардонэ Дж., Вацлавик П.* Искусство быстрых изменений. М.: Изд-во Института психотерапии, 2006.
5. *Хачатурян С.Д.* Психологические условия эффективности функционирования «Телефонов Доверия». Учебно-методическое пособие. Владимир, 2000.

Специфика работы юрисконсульта Детского телефона доверия

Мкртчян С.Х.,
юрисконсульт сектора дистанционного консультирования
«Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Наличие обращений на Детский телефон доверия с запросом юридического характера, является скорей всего закономерностью, чем наоборот. Ведь в правовом государстве, каковым является Россия, законность во всех сферах жизни и признание, соблюдение, обеспечение, защита прав и свобод человека, являются основополагающими.

Введение должности юрисконсульта в штатное расписание сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» Центра экстренной психологической помощи Московского городского психолого-педагогического университета было обусловлено необходимостью предоставления качественной и профессиональной помощи по обращениям с юридическими проблемами.

Такие обращения составляют 2—3 % от общего количества обращений. Проанализировав поступающие юридические запросы, необходимо отметить, что основная часть обращений поступает от женщин — 64% , обращаются в основном родители и близкие родственники обеих полов, меньше всего обращений поступает от несовершеннолетних — 8%.

Часто абоненты за юридической помощью обращаются на Телефон доверия по причине экстренной необходимости получения такой помощи, а также из-за возможности анонимно и конфиденциально решать

возникшие юридические проблемы, особенно такой возможностью активно пользуются мужчины и подростки. Для женщин соблюдение анонимности представляется менее важным.

Основная часть юридических вопросов решается, и абоненты получают полный, квалифицированный ответ в рамках одной консультации. Однако, не редки случаи, когда для полного разрешения ситуации, необходимо предоставление нескольких консультаций (ведение дела). Абоненты также повторно обращаются, когда возникает необходимость составления документов (иски, жалобы, заявления). Такая помощь предоставляется в основном в экстренных случаях.

Сам процесс оказания юридической помощи можно условно разделить на несколько этапов:

1. На первом этапе юрист беседует с абонентом с целью лучше понять волнующие проблемы и выяснить обстоятельства возникшей ситуации. Этот этап очень важный и достаточно сложный, так как требует определенных усилий с обеих сторон, а от его результатов в дальнейшем будут исходить практические рекомендации юриста. Часто абоненты, особенно в экстренных, стрессовых ситуациях, в силу возраста (несовершеннолетние, пожилые люди), а также в связи с низкой правовой культурой, с трудом могут формулировать свои запросы, вспомнить, дифференцировать и правдиво рассказать о фактах, обстоятельствах возникшей ситуации. Юрист в таком случае должен обладать определенной психологической компетентностью, для того, чтобы помочь абоненту представить необходимую информацию.

2. На втором этапе анализируется ситуация, обсуждаются действия или поведение абонента и других участников, возможное дальнейшее развитие ситуации.

3. На третьем этапе рассматриваются пути решения проблемы и их правовые последствия.

4. На четвертом? заключительном этапе, с помощью юриста абонент выбирает вариант решения проблемы, составляется план действий и со стороны юриста даются четкие рекомендации по реализации данного плана.

Поводом для обращения к юрисконсульту Детского телефона доверия чаще всего являются проблемы и вопросы из области семейного права, среди них больше всего вопросов о порядке и правилах воспитания, общения с детьми, определения места жительства детей с одним из родителей, получения алиментов. Также часты обращения по вопросам лишения, ограничения родительских прав и их последствий, при этом данные вопросы нередко поступают со стороны несовершеннолетних. Меньше всего абоненты интересуются вопросами заключения и расторжения брака.

Вторым по актуальности являются вопросы из области жилищного права, абонентов интересует жилищные права членов семьи после рас-

торжения брака, жилищные права несовершеннолетних при проведении сделок с недвижимостью и т.д.. Интересно тот факт, что жилищные вопросы являются вторым по актуальности среди обращений несовершеннолетних в основном подросткового возраста.

Вопросы, поступающие из области общегражданского законодательства, связаны в основном с реализацией образовательного права — это вопросы по зачислению общеобразовательные, дошкольные учреждения, организации учебного процесса, вопросы, возникающие из конфликтов с учителями, воспитателями, между детьми. По данным вопросам в основном обращаются родители и близкие родственники несовершеннолетних.

Абоненты также интересуются правами и обязанностями участников гражданского процесса, порядком и правилами проведения судебного процесса, исполнения судебных решений.

Меньше всего обращений поступают по вопросам уголовного и административного права, они в основном вызваны просто любопытством абонентов о возможных правовых последствиях тех или иных правонарушений. Звонки по реальным фактам преступлений или правонарушений связаны с необходимостью получения юридической консультации по правам и обязанностям участников судебного процесса уже рассматриваемого уголовного или административного дела.

Также важным направлением в работе юрисконсульта является участие в информационно-просветительской деятельности Детского телефона доверия. Подготовка и распространение информационных материалов правового характера является дополнительным, срочным источником помощи и поддержки в трудной жизненной ситуации, способствующей повышению уровня правовой информированности и грамотности населения в вопросах реализации и защиты своих прав и интересов. Такие материалы могут содержать советы и рекомендации, как общего характера, так и по часто возникающим конкретным вопросам и ситуациям, ссылки на полезные правовые ресурсы, адреса правозащитных организаций.

Таким образом, предоставление юридической помощи путем анонимного телефонного консультирования делает эту помощь доступной для тех, кто по тем или иным причинам не может эту помощь получить другими путями. Предоставление такой помощи не только призвано практически обеспечивать запросы по конкретным вопросам, но и выполнять не менее важную роль в правовом воспитании, просвещении повышении правовой культуры разных слоев населения. Особенно это важно при работе с несовершеннолетними. При оказании юридической помощи несовершеннолетним, юристу Детского телефона доверия необходимо всегда эту помощь предоставлять в контексте неразрывности связи свободы, прав и обязанностей, для формирования у обратившихся несовершеннолетних социально-полезных убеждений, чувства ответственности за принятые решения.

Арт-терапия как средство эмоциональной саморегуляции специалистов работающих с детской проблематикой

Орлова Е.В.,
супервизор сектора дистанционного консультирования
«Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

На сегодняшний день недостаточно внимания уделяется профилактике эмоционального выгорания специалистов психологов, работающих с различными негативными эмоциями людей, обратившихся за их помощью. Психолог-консультант ежедневно в своей профессиональной, личной жизни сталкивается с ситуациями, вызывающими негативные реакции (эмоции, чувства) — это является естественным процессом в жизнедеятельности человека. Бесспорно, такие виды помощи для специалистов, как личностная психотерапия, супервизия должны стать регулярным и обязательным профессиональным процессом для каждого специалиста. Качество оказываемой психологической помощи людям во многом зависит от ресурсного потенциала самого специалиста, оказывающего эту помощь, его личного психологического состояния.

Арт-терапия — это эффективный метод психотерапии посредством художественного творчества (креативная терапия). Эта одна из самых мягких и в то же время глубоких техник в арсенале современных психологов и психотерапевтов, не имеет ограничений и противопоказаний, всегда ресурсна и используется в психологии и педагогике, в социальной работе и т.д.

Арт-терапия (лат. ars — искусство, греч. therapeia — лечение) представляет собой методику лечения и развития при помощи художественного творчества. Арт-терапия сегодня считается одним из наиболее мягких, но эффективных методов, используемых в работе психологами, психотерапевтами и даже педагогами.

Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами творческой деятельности.

Арт-терапевтические методы можно отнести к наиболее древним и естественным формам коррекции эмоциональных состояний, которыми многие люди пользуются самостоятельно — чтобы снять накопленное психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться. С помощью арт-терапии происходит высвобождение творческого потенциала.

Арт-терапевтические методы и техники помогают отреагировать негативные чувства (не всегда осознанные), которые возникают у человека в процессе его жизнедеятельности. Арт-терапию используют для снятия эмоционального напряжения человека, а также она может иг-

рать большую роль в профилактике профессионального выгорания, служит инструментом для реабилитации, сохранения психологического здоровья людей помогающих профессий, методом мобилизации творческих ресурсов личности.

Термин «эмоциональное выгорание», впервые описанный Х. Фройндербергом в 1974 году подразумевает под собой «комплекс особых психических проблем, возникающих у человека в связи с его профессиональной деятельностью». Эти проблемы автор наблюдал у специалистов «помогающих профессий», или профессий типа «человек-человек», отмечая контрастную смену первоначального этапа воодушевления и энтузиазма в работе (этап «эмоционального горения») на этап «эмоционального выгорания» — появление таких негативных симптомов как истощение, раздражительность, цинизм и потеря интереса к изначально очень значимой для них деятельности.

Наблюдая эти проблемы у специалистов «помогающих» профессий, Х. Фройндербергер отметил, что на смену первоначальному воодушевлению и энтузиазму, с которым эти люди брались за свою работу, спустя некоторое время приходило истощение, раздражительность, цинизм и потеря интереса к изначально очень значимой для них деятельности. По контрасту с первоначальным «эмоциональным горением» Х. Фройденбергер назвал эти симптомы «эмоциональным выгоранием» (далее ЭВ, СЭВ, СПВ). Симптомы СЭВ — это четыре характерных признака, на основании которых можно сделать заключение о наличии у человека синдрома эмоционального выгорания [Freudenberger, 1992; Schaab et al. 1993; Karazman, 1994]: 1) Эмоциональное истощение;2) Деперсонализация — дегуманизация; 3) Переживание собственной неэффективности; 4) Витальная нестабильность.

Для эффективной профилактики эмоционального выгорания психологов консультантов было проведено занятие, в процессе которого необходимо познакомить участников с арт-терапией, методами и техниками, которые позволяют предотвратить эмоциональное выгорание; снять напряжение; актуализировать осознание чувств и их выражение. Задачи: 1. Провести теоретический обзор арт-терапии как современного направления в психологии. 2. Освоить представленные техники; расширить свой профессиональный инструментарий.

В структуре арт-терапевтического занятия выделялись две основные части. Одна — невербальная, творческая, неструктурированная. Основное средство самовыражения — изобразительная деятельность (рисунок, живопись). Использовались разнообразные механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Другая часть — вербальная, предполагалось словесное обсуждение проделанной работы и её результатов, обратная связь от участников и ведущего по поводу возникших впечатлений, ассоциаций от восприятия нарисованного (созданного) и всего процесса работы.

Участникам занятия были представлены арт-терапевтические техники: «Создание рисунка на мокрой бумаге», «Краска, вода и воздух».

Этапы проведения занятия по арт-терапии

Первый этап: Знакомство с участниками занятия.

Каждый участник пишет свое имя на листочке (как к нему можно обращаться) и крепит булавкой на себе. В кругу участники рассказывает о себе (кто, кем, где работает (учится)). Почему выбрали именно это занятие, имеют ли свой опыт в использовании в своей работе арт-терапевтических методов, техник? Участники проговаривают свои ожидания от данного занятия.

Второй этап: Краткий обзор о методах в арт-терапии, цели, задачи, содержание занятия.

Ведущий даёт краткую информацию о направлении арт-терапии в психологии. О техниках с которыми будут ознакомлены участники в рамках занятия. Знакомит с этапами работы.

На занятии участники получают инструкцию полностью отдаться своим чувствам и не заботиться о художественности своих творений. Обычно во время рисования не рекомендуется разговаривать, это помогает создать особую, новую обстановку и внимательнее относиться к чувствам и телесным ощущениям. Затем можно попробовать трансформировать узоры в образы, дать им названия.

Третий этап. Техника 1 — «Создание рисунка на мокрой бумаге».

Цель: Снятия эмоционального напряжения по средствам рисунка.

Материал: Ватман, кисточки, емкость для большого количества воды, одноразовые стаканчики для воды, гуашь 6-8 цветов.

Описание работы:

Задание: Необходимо разделится на группы (в группе желательно не более 5 человек). Прикрепить скотчем ватман к столу. Достаточно хорошо намочить ватман водой. Взять гуашь (пользоваться можно любыми цветами), кисточки, стаканчик с водой. Рисовать все что хочется, любым цветом, на любом участке ватмана. В процессе выполнения работы, отслеживать свои чувства, не разговаривать с остальными участниками группы. После того как на Ваш взгляд рисунок закончен (не осталось желания что либо дорисовывать), вы обсуждаете в группе название рисунка.

Все участники возвращаются в круг. Работы кладут на пол в средину круга возле членов группы. Затем на чистом листе записывают название своей работы. Каждый участник в микрогруппе по кругу передают листочек с названием работы, вписывая несколько предложений, создавая групповой рассказ (сказку, метафору) по рисунку. Этот рассказ зачитывают остальным группам. И в завершении участники делятся эмоциями, чувствами, которые они отследили за собой в процессе выполнения данной техники.

Четвертый этап. Техника 2 «Краска вода и воздух».

Цель: Снятия эмоционального напряжения по средствам рисунка.

Материал: лист бумаги А-4, кисточки, коктейльные трубочки разного диаметра, одноразовые стаканчики для воды, гуашь 6—8 цветов.

Описание работы:

Задание:

1. Необходимо каждому участнику взять один лист бумаги, кисть, воду, гуашь (пользоваться можно любыми цветами) краски, трубочки по выбору, можно несколько. Сделать цветную каплю на лист и при помощи трубочки раздувать каплю, чтоб получился рисунок. Рисовать все что хочется, любым цветом, на любом участке листа. В ходе выполнения работы, отслеживать свои чувства. После того как на Ваш взгляд рисунок закончен (не осталось желания что либо дорисовывать), вернуться в круг со своим рисунком.

2. Участнику необходимо рассмотреть свой рисунок с разных сторон, дать название рисунку и описать в виде рассказа, метафоры, сказки (на отдельном листке). По желанию, поделится со всеми участниками своей работой (показать рисунок, прочесть описание). В завершение участники делятся эмоциями, чувствами, которые они отследили за собой в процессе выполнения данной техники.

Пятый этап: Обратная связь. Шеринг.

Вопросы ведущему в рамках проводимого занятия.

Подведение итогов, проводимого занятия, устно (каждый высказывает свои впечатления от проведенного занятия и своего участия в нем) и письменно (по желанию анонимно) на отдельных листочках ответить на вопросы: 1. Что нового узнали на занятии? 2. Где и как будут использовать полученные знания и навыки (в профессиональной, личной жизнедеятельности)? 3. Пожелания, рекомендации, ведущему.

Данное занятие было проведено в рамках работы службы дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» Центра экстренной психологической помощи МГППУ, а так же неоднократно в рамках конференций для психологов и педагогов столичного образования. В ходе обсуждения участники занятия активно выражали свои эмоции, чувства в цвете. Обсуждались такие вопросы как самопомощь, саморегуляция методами арт-терапии. В процессе создания своих творческих работ большинство участников отметили что они нашли ответы на «неразрешимые» вопросы связанные как с профессиональной деятельностью, так и с личной. При проведении подобных занятий часто можно наблюдать (по мимике, пантомимике, дыханию), как для участников находящихся в процессе творческой деятельности, неосознанно происходит проработка различных психологических личностных проблем.

Отзывы участников подтверждают выполнение одной из задач, поставленной супервизором в начале проведения техники для психологов-консультантов, а именно «Снижение личностные эмоционально не-

гативные реакции, возникающие как в процессе консультирования, так и после проведенной консультации с помощью рисунка».

Таким образом, подводя итог о проведенной работе, можно, очевидно, констатировать, что, что наиболее распространенным способом эмоционального регулирования является эмоциональное подавление в силу сложившегося в обществе отношения к эмоциям как отрицательному психическому явлению, требующему сдерживания, вытеснения, запретному для открытого выражения.

Эмоциональное подавление не требует специального обучения в отличие от эмоционального отреагирования и эмоциональной трансформации. Большинству людей трудно использовать эмоциональное отреагирование в конструктивном русле, поскольку относящиеся к нему техники и приемы противоречат традиционным социальным стереотипам Поэтому считаем необходимым осуществлять знакомство и обучение приемам эмоционального отреагирования и эмоциональной трансформации посредством арт-терапевтических методов и техник.

Литература

1. *Копытин А.И.* Основы арттерапии. СПб., 1999.
2. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция. М., 2000.
3. Психотерапия. Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 2000.
4. Проективная психология. М., 2000.

Психолого-социальные особенности консультирования детей с ограниченными возможностями здоровья на Детском телефоне доверия

Токарева А.А.,
заведующий отделом консультативно-профилактической работы ГБУ ВО «ЦПППиРД»
Воронеж, Россия

Проблем у семей, в которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья больше чем достаточно — это и статус родителей, чаще всего матерей, имеющих вследствие сложившегося семейного положения заниженную конкурентоспособность на рынке труда, и тяжелый психологический дискомфорт в семье, который люди вынуждены преодолевать в одиночку, оставаясь один на один со своей бедой.

В этой ситуации для родителей самое важное, чтобы ребенок был востребован обществом, нашел свое место в нем. В основном родители обращаются с таким запросом: «Мы не вечные, очень хочется, чтобы ребенок самостоятельно общался, справлялся с трудными жизненными ситуация-

ми». Психологи Детского телефона доверия консультируют родителей по вопросам воспитания и развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, для того чтобы они научились более квалифицированно решать проблемы собственных детей, дают рекомендации в осуществлении практических шагов семьи на пути социализации ребенка.

Очень часто обращения носят социальный, юридический или медицинский характер, в таких случаях консультанты дают не советы, а специализированную информацию, которая отвечает потребностям инвалидов и их семей или «переадресовывают» клиента профильным специалистам.

Проблемы, с которыми дети с ограниченными возможностями здоровья лично обращаются на Детский телефон доверия, разнообразны. Тематика обращений ничем не отличается от обращений на Телефон доверия «условно здоровых детей»: проблемы взаимоотношений с родителями, сверстниками, проблемы принятия себя, переживания по поводу заболевания и т.д. Но при консультировании необходимо учитывать то, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют слабые социальные связи, особенно если это дети с задержкой психического развития.

Основными причинами этого являются:

1. Эмоциональная незрелость. Контакты поверхностны, мимолетны, неустойчивы.

2. Психические процессы расторможены. Повышенная возбудимость ведет к импульсивному поведению.

3. Низкая потребность в общении.

4. Общая нравственная незрелость. Дети становятся зависимыми от более активных сверстников, подчиняются им.

5. Психическая неустойчивость. Проявляется в виде непоследовательного, неровного, нелогичного, конфликтного, непредсказуемого поведения.

6. Механизмы адаптации неровные, своеобразные. В силу низких волевых возможностей.

7. Неадекватная самооценка.

8. Низкий уровень критичности. Особенно это касается детей с задержкой психического развития. Такие дети переоценивают свое влияние на других людей, переоценивают свое обаяние. Не понимают оценки себя окружающими, поэтому не регулируют свое поведение.

И это далеко не все причины, по которым детям с ограниченными возможностями здоровья тяжело адаптироваться в социум.

По мнению Н. Хворостьяновой «адаптивные возможности ребенка с ограниченными возможностями здоровья ослабляются следующими обстоятельствами:

1. Недостаток физического здоровья. Дети, имеющие инвалидность, страдают заболеваниями, не связанными напрямую с их инвалидностью — в четыре раза чаще здоровых детей и в полтора раза чаще, чем де-

ти, страдающие хроническими заболеваниями. Недостаток физического здоровья ограничивает физические возможности для общения.

2. Недостаток психологических возможностей для общения. Условия воспитания в закрытом учреждении или в замкнутом мире семьи, обучение на дому, осторожное отношение сверстников, гиперопека со стороны взрослых формируют личность психологически инфантильную, коммуникативно-беспомощную.

3. Недостаток материальных средств для удовлетворения специфических потребностей (средства передвижения, специальные приспособления и т.д.), а также архитектурные и психологические барьеры общества в значительной мере ограничивают возможности ребенка-инвалида к социальному приспособлению». [1]

Специфика консультирования этой категории детей связана с наличием у них особого состояния — социальной недостаточности. Невозможность овладения теми видами деятельности, которые необходимы для включения в ту или иную социальную среду, и комплексом социальных ролей, норм, правил поведения, соответствующих возрасту ребенка и социокультурным традициям общества, — все эти обстоятельства порождают состояние социальной недостаточности, которое является одной из ведущих причин социальных затруднений.

Во время консультирования детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо отслеживать актуальное состояние личности, развивать социальный интеллект, способность правильно понимать окружающих, умение сопереживать, реально оценивать себя, прививать у замкнутых детей вкус к общению, снимать коммуникативную тревожность...

К консультантам Детского телефона доверия часто обращаются воспитанники школ-интернатов. Для детей, у которых нет родителей, либо родители лишены родительских прав, вопрос интеграции в общество стоит наиболее остро, отсюда очень много волнений, страхов остаться наедине со своими проблемами. Дети осознают свое положение, переживают за будущее. Причем мальчиков эта проблема волнует больше.

В беседах можно часто услышать: «Лучше бы я родился девчонкой, у них проблем меньше. Вышла замуж, родила ребенка, а муж деньги зарабатывает», «Окончу интернат и все, ни моря тебе, ни бассейна». На вопрос: «Почему?», отвечает: «А кто же меня повезет? Для этого много денег нужнонекоторые воспитанники мечтают остаться в интернате: «Через год окончу школу, попрошу директора, чтобы оставила меня в интернате, буду любую работу выполнять».

Консультирование детей, имеющих внешние недостатки (ангиоматозы, косоглазие и т.д.) имеют свои особенности: на Детский телефон доверия обратилась девочка — подросток, оказалось, что она очень стесняется выходить за ворота интерната из-за своей болезни (ДЦП и ангиоматоз). Люди, а особенно дети смотрят на нее с жалостью, брезгливостью, показывают пальцами.

В данной ситуации слова: «Да не обращай внимание, ты такая же как все, только особенная», звучат лживо как издевательство. Понятно, что работу нужно начинать не с этого.

В дальнейшем разговоре консультанта с девочкой, на вопрос: «Если бы у тебя остался последний лепесток от Цветика-семицветика, то, какое желание ты бы загадала», она ответила: «Хочу, чтобы мои родители были живы».

Вот оно, главное, с чего необходимо начинать. Девочка до сих пор ждет поддержки от родителей, не рассчитывает на свои силы, не верит в себя. Необходимо искать источники энергопотенциала в вере в себя, в осмысленности существования, выявлять умения, талант, а если они имеются, но не воспринимаются таковыми, показать, что это очень важно и не каждый может этим заниматься. Оказалось, что она хорошо рисует, но не считает это важным или кому то нужным. Когда В. позвонила еще раз, она пригласила консультанта приехать на ее выставку рисунков, подготовленных ко дню Светлой Пасхи...

Особенности психологического консультирования детей с ограниченными возможностями здоровья определяются разными объективными и субъективными факторами: неоднородностью группы, каждая из групп инвалидов обладает специфическими психологическими, познавательными, эмоциональными, волевыми процессами, особенностями личностного развития, межличностных отношений и общения.

Таким образом, в консультировании должен реализовываться строгий индивидуальный и личностно ориентированный подходы и основной задачей консультанта Детского телефона доверия является создание такого общения, консультирования, которое смогло бы помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья найти себя, быть уверенными в себе и жить в тесном контакте с другими людьми.

Литература

1. *Хворостьянова Н.* Учись дружить. Игровые приемы социальной адаптации. Воронеж, 2002.

Психологическая помощь клиенту с реакцией острого горя в практике телефонного консультирования

Филозоп А.А.,
к. пс. н., педагог-психолог ГБУ ВО «ЦППП и РД»
Воронеж, Россия

Реакция острого горя может возникать в связи с различными утратами: потерей любимого человека в результате его смерти, разлуки, рас-

торжения брака или заключения в тюрьму; утраты собственности, работы, социального статуса; потери здоровья; утраты предполагаемого объекта любви, например, отказ от брака предполагаемого супруга или рождение мертвого ребенка и др. У детей реакция острого горя нередко возникает в связи со смертью домашних животных или утратой любимых вещей [4], [6].

Для оказания психологической помощи абоненту, находящемуся в кризисном состоянии, консультанту необходимы не только профессиональные умения телефонного консультирования, но и знания психологии горя.

Психологический смысл каждого расставания, каждой потери, по сути, идентичен. Человек оказывается в ситуации диаметрально противоположной от привычного хода своей жизни. Прежняя картина мира терпит крах, становится несостоятельной. Решающего значения на формирование комплекса переживаний утраты не оказывает тот факт, что клиент совершает это разрушение сам (по доброй воле) или, напротив, разрушение привносится извне, новыми обстоятельствами в его жизни. И в первом, и во втором случае — это, прежде всего, разрушение привычной картины мира [1], [6].

Прежде чем обрести душевное равновесие, абоненту предстоит пройти трудный путь отказа от прежней картины мира, опыт агрессии и дезориентации, а затем приобрести опыт создания нового образа мира и эмоционально принять его. Клиент может «остановиться» на разных этапах этого процесса и тогда внутренняя работа по реорганизации своей картины мира окажется прерванной. В связи с этим, одна из главных задач консультанта при работе с горем — диагностировать «застревание» и оказать абоненту эмоциональную поддержку. Благодаря этому, клиент осознанно сможет пройти через процесс «горевания», итогом которого является восстановление докризисного состояния, примирение с жизнью, принятие себя и формирование новой картины мира [6].

Эмоциональный путь проживания горя един для самых различных кризисных ситуаций: смерть близкого человека, потеря работы, расторжение брака и т.п. Можно выделить пять закономерных этапов, через которые проходит человек в процессе «горевания» [1], [4], [5].

1. *Отрицание*. Человек не принимает изменения в картине мира, отрицает факт утраты и предпринимает попытку строить жизнь по старым принципам. Это свидетельствует о том, что у клиента недостаточно ресурсов для того чтобы пережить расставание и организовать свою жизнь по-новому. Он надеется на «чудесное восстановление» прежнего хода своей жизни, и не способен увидеть перспективы построения ее нового варианта в будущем.

2. *Обида*. Обида может проецироваться на самого себя, на утраченного человека, на друзей и близких родственников, а также на мир в це-

лом. Данное переживание закономерная реакция на разрыв слияния с утраченным «значимым другим».

3. *Агрессия.* Чаще всего проявляется в форме «бессильного» гнева, с дисфорическими переживаниями на тех, кого клиент считает «виновным» в возникшей ситуации. Реакция агрессии (даже если это аутоагрессия) свидетельствует о том, что у клиента выход из состояния слияния уже произошел.

4. *Отчаяние*, которое сменяется «светлой печалью», умиротворением. Клиент признает невозможность вернуть утраченное. Печаль и «светлая пустота» — это эмоциональное выражение окончательного расставания с прежней картиной мира.

5. *Построение новой картины мира.* На данном этапе происходит эмоциональное принятие жизни без «значимого другого». Все позитивное, что было связано с ушедшим человеком остается не как актуальное воспоминание, а как память, которая может стать ресурсом для нового варианта жизни. То ценное, что отделено от прошлого теперь клиент может взять с собой в новой роли — субъекта (активного «строителя») своей жизни.

Особое практическое значение для оказания психологической помощи по телефону имеет классификация стадий развития кризисного процесса, предложенная М.Я. Соловейчик [3].

1. *Стадия нормальной адаптации.* Характеризуется ростом напряжения, стимулирующим привычные способы решения проблем. Первоначально, при столкновении с проблемой утраты, для того чтобы совладать с возникшей ситуацией человек использует прошлый опыт. На этой стадии, как правило, задействованы привычные для человека стратегии решения проблем и механизмы защиты. Используются знакомые ресурсы, сохраняется относительная гибкость в разрешении кризисной ситуации. Человек, находящийся на первой стадии развития кризиса, не обязательно становится клиентом психолога-консультанта, поскольку у него еще сохранена возможность задействовать личностные адаптационные механизмы. Если же привычные для человека способы решения проблем оказываются не эффективными, то наступает вторая стадия кризисного процесса.

2. *Стадия мобилизации.* Характеризуется нарастанием напряжения: увеличивается ощущение неуверенности в собственных силах, тревога и страх. Предпринимается попытка мобилизации новых ресурсов, внешних и внутренних источников помощи. Исчезает гибкость в решении проблем, появляется ригидность мышления, понижается фон настроения. На этой стадии человек нуждается в профессиональной психологической помощи и готов ее принять со стороны консультанта. Если человек, по каким-либо причинам не получает помощи извне или помощь оказывается не эффективной, то течение кризисного процесса переходит на следующую стадию.

3. *Критическая стадия*. Характеризуется чувством беспомощности и безнадежности. Разрушаются привычные механизмы преодоления кризисных ситуаций. Происходит ограничение контактов или полный отказ от них, а также появляется безразличие к своей профессиональной деятельности. Типична эмоциональная и интеллектуальная дезорганизация. Человек предъявляет жалобы на повышенную утомляемость, физическую слабость, отсутствие аппетита и работоспособности. Возникают мучительные для человека переживания безнадежности, одиночества и ненужности. Коллеги, семья, близкие друзья не воспринимаются как источник помощи. Возможно суицидальное поведение.

Рассмотрим основные подходы к оказанию психологической помощи человеку, пережившему утрату и находящемуся в состоянии душевного кризиса. Метод психологической помощи при работе с данной категорией клиентов, получил название «кризисная интервенция». Кризисная интервенция предполагает консультативную работу, направленную, во-первых, на помощь клиенту в выражении интенсивных эмоций, во-вторых, на уменьшение эмоциональной и интеллектуальной дезорганизации, в-третьих, — на формирование понимания клиентом текущих проблем и создания почвы для принятия клиентом пережитого опыта горевания [3].

Можно выделить три основных стадии работы с кризисом, в рамках психологического консультирования [2], [3], [5], [6].

Первая стадия: *Сбор информации*. Клиенту необходимо помочь идентифицировать и выразить чувства, связав их с содержанием. Это позволяет снизить эмоциональное напряжение, а также определить кризис через отдельные конкретные события и проблемы.

Вторая стадия: *Формулирование и переформулированние проблемы*. Результатом исследования ситуации становится переформулированние изначально заявленной проблемы клиента, поскольку, излагая свою проблему, не исключено упущение важных ее аспектов. Проблема, проговариваемая клиентом, может быть слишком глобальной. Поэтому для эффективной работы потребуется разделить ее на несколько — меньшего масштаба. Заявляя проблему, клиент нередко смешивает актуальные и «исторические» проблемы. Кроме того, на данной стадии консультирования необходимо выяснить с клиентом, что помогало ему справляться с проблемой ранее. Это позволит облегчить процесс переформулированния проблемы. Она уже не будет выглядеть совершенно недоступной контролю и клиент обретает понимание, что может с ней справиться хотя бы частично.

Третья стадия: *Альтернативы и решения*. Консультанту следует отказаться от попыток однозначного решения проблемы клиента. Неэффективные решения закономерно вносят негативный

вклад в развитие кризиса. Необходимо сконцентрировать внимание и усилия клиента на сам процесс работы с проблемой. Для этого, прежде всего, консультант должен прояснить какие у клиента существуют ресурсы (внутренние и внешние) для того чтобы улучшить ситуацию, если нет возможности скорректировать ее в полном объеме.

В телефонном консультировании при работе с реакцией острого горя, очень важно четко диагностировать на каком из этапов проживания горя остановился абонент. Если ускорять переходы от одного этапа к другому или игнорировать некоторые из них, то должного терапевтического эффекта в консультативной работе достигнуто не будет. Нередко в состоянии горя клиент не имеет возможности поговорить с друзьями, родственниками, коллегами или, напротив, это общение приводит к усилению субдепрессивных переживаний. Как правило, большинство знакомых ожидают от горюющего, что в скором времени после утраты, (даже если это смерть значимого лица), он будет поступать так, как будто начал новую жизнь. Однако для того чтобы сделать такой выбор необходимо пройти свой индивидуальный путь горевания, который может пролонгироваться на несколько недель или даже на несколько месяцев. Консультанты экстренной психологической помощи по телефону, как показывает практика, оказываются часто единственными, кто способен своевременно и эффективно помочь человеку, переживающему реакцию острого горя, пройти закономерный путь от «крушения» до «обновления» своей жизни.

Литература

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.

2. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. — М.: Академический проект, 1999. — 240 с.

3. Мастерство психологического консультирования. [Под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родина]. — СПб.: Речь, 2006. — 240 с.

4. Организация экстренной психологической помощи детям и подросткам в России. Принципы, стандарты, практика. — М.: Смысл, Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. — 312 с.

5. *Старшенбаум Г.В.* Суицидология и кризисная психология / Г.В. Старшенбаум. — М.: «Когито-Центр», 2005. — 376 с.

6. *Филозоп А.А.* Работа с реакцией острого горя в практике телефонного консультирования / А.А. Филозоп, О.И. Болдырева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2013. — № 1. — С. 14—19.

Трудности молодого специалиста в работе на Телефоне доверия

Яковлева Л.В.,
супервизор сектора дистанционного консультирования
«Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ
Москва, Россия

Работа на Телефоне доверия часто является отправной точкой в работе психолога-консультанта. Телефон доверия на сегодняшний день является одной из самых востребованных форм психологической помощи людям включающую экстренное, неотложное содействие в преодолении психологических трудностей, образовательно-просветительская деятельность, информирование и др. Помощь по телефону характеризует следующие особенности:

— Взаимодействие носит сугубо вербальный характер, а ситуация и запрос клиента часто носит острый характер и подразумевает быструю и точную помощь.

— Беседа всегда может оказаться единственной, что отрицает возможность развития терапевтического «сценария».

Тем не менее, отсутствие зрительного контакта и непосредственного присутствия облегчает процесс формирования доверительного отношения, поскольку не опосредуется впечатлением от внешности. Кроме того, многим людям проще обратиться за поддержкой именно заочно и анонимно (Моховиков, 2001).

Помимо специфичных сложностей в работе Телефона доверия (конфликты, «постоянные» абоненты, манипулятивные абоненты, эмоциональное выгорание, кризисные звонки и прочее) молодой специалист имеет ряд других проблем, характерных для начинающего консультанта. И они заключаются не только лишь в отсутствии необходимого опыта и знаний, навыков консультирования.

Молодой психолог-консультант часто испытывает беспокойство по поводу своей профессиональной компетенции. При разговоре с клиентом может теряться: с чего начать разговор, как помочь сформулировать запрос и озвучить проблему, чего хочет получить абонент и как он может это предоставить. Он чувствует чрезмерную ответственность, и обязанность во что бы то ни стало помочь.

Начинающий консультант часто сталкивается с нереалистичными представлениями абонента о возможностях телефона доверия, однако не всегда он способен справиться со сложившейся ситуацией неудовлетворенности клиента, что неминуемо порождает чувство вины. Кроме того, ситуация телефонного консультирования подразумевает постоянную неопределенность, «хрупкость» контакта, что тревожит и беспокоит молодого специалиста. Страхи перед возможностью обличения соб-

ственной несостоятельности усугубляют и обнажают несформированность профессиональной позиции, обостряют ролевые конфликты, что является излюбленной мишенью манипулятивных абонентов. А это в свою очередь повышает риск развития эмоционального выгорания.

Несформированное совладающих стратегий консультанта с ситуациями стресса во время консультирования может провоцировать возникновение эмоционального неблагополучия в виде повышенной тревоги, депрессивных переживаний, утраты веры в себя и свои силы.

Начинающий консультант нуждается в регулярных супервизиях, прохождении курсов повышения квалификации, поддержке более опытных консультантов. Опыт супервизий Телефонов доверия позволяет выделить несколько тем, с которыми наиболее часто обращаются консультанты:

- Консультирование постоянных и манипулятивных абонентов.
- Экстренная помощь при чрезвычайных ситуациях, рисках суицидальной активности.
- Профилактика эмоционального выгорания, техники самоподдержки в практике телефонного консультирования (Щукина, 2010).

Часто происходит так, что вчерашние студенты, наряду с сертифицированными специалистами предвзято воспринимают такое явление как супервизия (Уильямс, 2001; Ховкинс, Шохет, 2002)

Супервизия представляется им не как возможность повышения профессиональной компетенции и проработки конфликтов, связанных с консультативной практикой, а как критика, жесткий контроль, оценка профессиональных знаний и умений, что ассоциируется с ситуацией экзамена, которая в свою очередь тесто связана с ощущением страха осуждения.

Задачей организации деятельности Телефона доверяя должна стать специализированная, четко структурированная система супервизорской поддержки молодым специалистам, позволяющая своевременно анализировать возникающие сложности, прорабатывать профессиональные проблемы, предотвращать эмоциональные перегрузки и выгорание, способствовать профессиональному развитию и становлению профессиональной позиции и идентичности психолога-консультанта.

Литература

1. *Моховиков А.Н.* Телефонное консультирование. М., 2001.

2. *Ховкинс П., Шохет Р.* Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: «Речь», 2002.

3. *Щукина Ю.В.* Возможности супервизии в работе со страхами и тревогой психологов-консультантов, работающих на Телефоне доверия // Телефон доверия как средство психологической помощи детям, родителям, педагогам. М., 2010.

4. *Уильямс Э.* Вы — супервизор... Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии. М.: Независимая фирма «Класс», 2001.

РАЗДЕЛ 5.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Факторы риска и медицинские реабилитационные программы у лиц опасных профессий

Ромашина О.М.,
главный внештатный физиотерапевт
Военно-медицинского управления,
Москва, Россия
Бочеев А.П.,
врач-невролог Военно-медицинского управления,
Москва, Россия

В условиях современного общества существует огромная масса людей, именуемых «лицами опасных профессий». К этой достаточно большой и разнообразной по составу и характеру труда группе относятся военнослужащие, сотрудники правоохранительных органов, спасатели, летчики и прочие категории граждан, чья повседневная деятельность тесно связана с каждодневным и постоянным нахождением в условиях стрессовых и непредвиденных ситуаций.

Пребывание лиц опасных профессий в подобных условиях создает огромное количество факторов риска развития пограничных соматических и психических расстройств, которые, при отсутствии должной коррекции, приводят к формированию конкретных клинических синдромов и заболеваний.

Как правило, для подготовки каждого специалиста из группы «лиц опасных профессий» нередко затрачиваются существенные материальные и нематериальные ресурсы со стороны самого человека, организации-работодателя и государства в целом. А потому сохранение как можно дольше физического и психического благополучия несет за собой и профессиональное долголетие, и качество жизни каждого сотрудника. Таким образом, очевидна необходимость создания системы мер ранней диагностики, коррекции факторов риска развития психосоматических заболеваний для формирования стрессоустойчиовсти у лиц опасных профессий.

Нами были рассмотрены наиболее часто встречающиеся факторы риска развития следующих состояний: синдром соматоформной вегетативной дисфункции, синдром неспецифической боли в нижней части

спины (low back pain), артериальная гипертезия, синдром психогенной дезадаптации.

Факторы риска развития всех данных состояний традиционно можно условно разделить по ряду признаков: 1) корригируемые и некорригируемые; 2) индивидуальные и средовые. Возможные медицинские реабилитационные мероприятия в большей степени направлены на корригируемые индивидуальные факторы. Что же касается средовых факторов риска, то их возможная коррекция, в первую очередь, лежит на гигиене труда и создании наиболее оптимальных условий (на сколько это возможно) деятельности сотрудников. К некорригируемым факторам риска относятся: возраст, пол.

Результатом стресса являются адаптационные реакции, возникающие в следствие накопления отрицательных эмоций и приводящие к истощению центральной нервной системы. Физиологическим механизмом возникновения патологии нервной деятельности является дисбаланс между процессами возбуждения и торможения, ослабление тормозных реакций и преобладание возбуждения по И.П. Павлову. В результате патогенных воздействий происходит нарушение нормальных функциональных связей и возникновение патологических интеграций. Важным патогенетическим звеном развития нервно-психических расстройств является возникновение патологических связей в виде устойчивых самоподдерживающих кругов. Каждый синдром имеет свою патологическую систему, реализующую «команду» патологической детерминанты. Относительно локальные изменения обозначаются как локальные очаги возбуждения (Крыжановский Г.Н., 1997). Если в начальных стадиях расстройств патологические системы активизируются теми стимулами, которые вызвали данное нарушение, то в дальнейшем круг стимулов может расширяться, что является результатом возникновения новых сложных патологических систем.

Возникновению патологических интеграций препятствуют защитные механизмы нервной системы, включающие в себя «механизмы уравновешивания организма со средой» (Павлов И.П., 1949) или антисистемы. При активации и развитии санирующих механизмов патологический процесс ликвидируется, восстанавливаются нарушенные функции, наступает вначале клиническое, а затем и полное выздоровление. (Анохин П.К., 1975; Судаков В.В., 1998). Схематически развитие болезни можно представить следующим образом: энергетические изменения — биохимические изменения — ультраструктурные изменения — тканевые изменения — клинические проявления болезни — декомпенсация. Восстановление же идет в обратном порядке, начиная с компенсации болезни.

В основе реабилитационного процесса лежит система мероприятий, направленных на стимулирование нативных механизмов выздоровления, то есть процесса саногенеза.

Устойчивость к стрессу может быть результатом осознанного воспитания с участием, в первую очередь, самого объекта восстановительных мероприятий и специалистов разного профиля (врачи, психологи, педагоги, социальные работники).

В медицинских учреждениях силовых ведомств накоплен многолетний опыт оказания реабилитационных мероприятий на всех этапах медицинской помощи. Реализация полноты и максимального охвата всех оздоровительных мероприятий осуществляется посредством принципов преемственности на всех этапах медицинской помощи (амбулаторный-госпитальный-санаторный) и комплексности лечебных и реабилитационных мер на каждом из них. Понятие «комплексность» предполагает оказание медицинской и психологической помощи специалистами разного профиля в максимально полном и разностороннем воздействии (мультидисциплинарный подход) на конкретные факторы риска и уже сформировавшиеся состояния у пациента. Привлечение специалистов разных специальностей на каждом из этапов оказания реабилитационной помощи (врачи, психологи, педагоги, инструкторы) способствует скорейшему возвращению человека к полноценной жизни.

Медицинская реабилитация осуществляется на следующих этапах:

а) Амбулаторный: создание на базе амбулаторных учреждений (поликлиники, мед.части воинских частей и предприятий) кабинетов адпативной физиотерапии, дневных стационаров (для пациентов, требующих медикаментозной коррекции), комплексов ЛФК, кабинетов психологической помощи. Оказание всех мероприятий на амбулаторном этапе интересно тем, что у работников появляется возможность получать необходимую ему помощь лишь с частичным отрывом от работы. Именно на этом этапе, то есть непосредственно «на производстве», особенно оправданно использование системы мер ранней диагностики, коррекции факторов риска развития психосоматических заболеваний и формирования стрессоустойчивости у лиц опасных профессий. Целесообразность скрининга физического и психологического состояния работника полностью оправдана и непосредственно перед выполнением работ в напряженных условиях для определения готовности к их выполнению.

б) Стационарный: оказание всей полноты возможных реабилитационных мероприятий на госпитальном этапе в момент острого периода заболевания или травмы; что способствует, во-первых, большей эффективности реабилитационных мер в связи с их максимально ранним началом, а, во-вторых, более раннему оказанию мер психологической помощи пострадавшим: направлено на формирование мотивации пациента к скорейшему восстановлению и профилактику «ухода в болезнь» с развитием субдепрессивных состояний.

в) Санаторный: осуществляется в подострый и ранний восстановительный периоды течения заболевания или травмы, период остаточных явлений течения заболевания. Данный этап интересен в первую очередь

и тем, что наряду с возможностью организации в едином блоке всех модулей реабилитационных мероприятий (физиотерапия, лечебная физкультура, рефлексотерапия, мануальная терапия, психотерапия, медицинская психология и прочие), возможно сочетание всех данных мер вместе с климатотерапией, созданием вокруг реабилитируемого оптимальных экологических и социальных условий.

Использование системы мер ранней диагностики на санаторном этапе возможно не только для комплексной оценки наличия факторов риска у пациента, но и для оценки эффективности системы мер реабилитации, организованных на всех предыдущих этапах, что позволит, в последующем, составлять индивидуальные реабилитационные программы для каждого пациента с учетом его индивидуальных психологических и соматических особенностей, с учетом именно тех факторов риска, которые в большей степени присущи конкретно ему. Данная информация, в свою очередь, будет интересна не только самому пациенту, но и работодателю, заинтересованному в сохранении ценных кадров, для оптимизации условий труда «лиц опасных профессий».

Таким образом, санаторный этап не является конечным в комплексе последовательных этапов реабилитационных мероприятий, в связи с тем, что человек, покидая его, попадает вновь в свою рабочую среду, а значит, под наблюдение специалистов амбулаторного этапа.

Литература

1. *Анохин П.К.* Избранные труды. Кибернетика функциональных систем / под ред. В.В. Судакова. — М.: Медицина. — 1998.

2. *Крыжановский Г.Н.* Общая патофизиология нервной системы. — М.: Медицина. — 1997.

3. *Погодина Т.Г.* Основы медико-психологической реабилитации лиц опасных профессий / Т.Г. Погодина, А.А. Зуйкова, В.А. Балчугов. — Н. Новгород, 2007.

Понимание психического состояния человека в контексте проблемы психологической безопасности

Алаева М.В.,
ст. преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии факультета психологии и дефектологии МордГПИ
Саранск, Республика Мордовия, Россия

В последнее время все чаще и чаще уделяется внимание вопросу психологической безопасности человека. Данное обстоятельство связа-

но с повышенной информационной и эмоциональной напряженностью современного общества, увеличением количества источников психологической угрозы, а так же с негативным влиянием данных аспектов на психологическое здоровье человека и т.д.

Сегодня проблемой психологической безопасности занимаются И.А. Баева, Г.В. Грачев, Т.С. Кабаченко и др., в науке существует множество определений данного термина [3; 4; 5]. Под психологической безопасностью личности мы будем понимать состояние ее психологического благополучия, возможное в условиях свободных от проявлений психологического насилия, способствующих удовлетворению потребностей в личностно-доверительном, понимающем общении и обеспечивающих психическое здоровье личности.

Низкий уровень психологической осведомленности, нервные перегрузки, напряженность в отношениях, непонимание в коллективе и много другое может стать источником психологического насилия, которое в свою очередь будет являться своего рода защитным механизмом одной личности и одновременно фактором, разрушающим психологическую безопасность другой. Немаловажен тот факт, что психологическое насилие может вызвать ответную однотипную реакцию и запустить механизм разрушения социальных контактов и психологической безопасности, причем у всех участников конкретной ситуации.

Заметим, что ситуацию «эмоционального накаливания» можно предотвратить. Однако, личность должна владеть знаниями и умениями конструктивного взаимодействия, быть психологически подготовленной к пониманию и оценке себя и другого, к анализу ситуации, к выбору способов поведения и т. д. В данном случае речь идет о психологической культуре личности, обеспечивающей разумное и эффективное использование личностного потенциала человека для решения различных жизненных проблем, возникающих в процессе общения и предметной деятельности [6]. И о процессе понимания психического состояния в частности.

Психологическая культура, являясь сложным системным личностным образованием, представлена взаимосвязью трех компонентов: когнитивного (интеллектуальный), ценностно-смыслового (духовно-нравственный) и практического (поведенческий). Процесс понимания психического состояния является частью психологической культуры, а именно его практического компонента, составляет одну из содержательных сторон процесса общения, является как результатом, так и условием общения.

Понимание психического состояния — не простое отражение чувств, это процесс добывания глубокого смысла, сложный, особый вид познавательной деятельности, базирующийся на интеллектуальной проработке поступающей информации и состоящий в субъективном воссоздании конкретного психического состояния. Умение понимать психическое состояние является одним из важнейших умений психолога и его не следует рассматривать как спонтанно развивающуюся характеристику, оно требуют огромной работы по формированию и развитию.

При обучении будущих психологов понимаю своего психического состояния и состояния другого человека важно обращать внимание на овладение ими содействиями как элементарными единицами процесса понимания, представляющими собой акт общения направленный на актуализацию каких-либо характеристик психического состояния, имеющий определенную цель, и соотносящийся с уровнем развития субъекта (выражения или понимания). Так как процесс понимания имеет диалогическую природу, то в качестве элементарных единиц выступает вопрос адресованный субъекту выражения, провоцирующий собеседника на раскрытие соответствующих состояний. Это могут быть вопросы позволяющие актуализировать ощущения / восприятие, память, внимание, мышление, воображение, потребности / желания (и реализации их через действия), волю, эмоции / чувства субъекта выражения относительно конкретной ситуации и психического состояния связанного с ней (например, Как ты воспринимаешь данную ситуацию? Когда-то были однотипные ситуации? и т. д.). Одним из требований, которому должна соответствовать система вопросов, — это выделение каждого (вышеперечисленного) блока [1].

Будущему психологу важно знать все возможные вопросы, отражающие и актуализирующие психическое состояние. Количество и содержание вопросов варьируется в соответствии с особенностями психического состояния субъекта, уровнем зрелости субъектов понимания и выражения, умением решать задачу самовыражения и т. п., кроме того в каждом случае вопросы достаточно конкретны. Заметим, чем больше субъект выражения получает вопросов, тем глубже происходит осознание и выражение внутреннего мира.

Многогранность и широкая палитра представленности состояний субъекта значительно осложняет процесс понимания состояния другого человека и, соответственно, требует огромной работы по его анализу. Подобный анализ можно осуществлять с учетом таких показателей понимания психического состояния как:

1. *Целостность и глубина понимания.* Целостность определялась наличием вопросов затрагивающих ощущение / восприятие, память, внимание, мышление, воображение, потребности / желания и реализации их через действия, волю, эмоции / чувства субъекта выражения. Глубина определялась количеством вопросов по каждому из вышеперечисленных параметров (ощущению / восприятию, памяти и т. д.), соответственно, чем больше вопросов, тем глубже раскрыто состояние.

2. *Адекватность понятого истинному состоянию субъекта выражения* подразумевает уровень соответствия между сложившимся образом состояния у субъекта понимания и истинным состоянием субъекта выражения. Критерием определения адекватности сложившегося образа состояния у субъекта понимания истинному состоянию субъекта выра-

жения являлась обратная связь со стороны субъекта выражения, свидетельствующая о соответствии.

3. *Интеллектуальный анализ состояния* — это неотъемлемая часть понимания, обусловливающая его эффективность. Определяется способностью интеллектуально подстроиться под состояние субъекта выражения, подобрать необходимые вопросы для раскрытия состояния и проанализировать поступающие от субъекта выражения ответы [2].

Обучение будущих психологов подбору вопросов для раскрытия психического состояния человека, на наш взгляд, способствует формированию субъекта понимания психического состояния. О сформированности субъекта понимания можно судить по количеству и качеству вопросов, способствующих раскрытию внутреннего мира другого субъекта. Кроме того, заметим, что описывая свое состояние в контексте системы задаваемых ему вопросов, человек раскрывает его субъекту понимания и одновременно сам понимает себя.

В заключении отметим, что личность, понимающая свое и чужое психическое состояние, владеет «особым» инструментом, позволяющим ему по-другому посмотреть на ситуацию, проанализировать ее, себя и другого субъекта, подобрать способы решения и т. д. Подобное владение ситуацией позволит создать атмосферу доверия, способствует максимальному раскрытию субъектов, созданию и сохранению психологической безопасности личности и, в целом, достижению эффективности взаимодействия.

Литература

1. *Алаева М.В.* Понимание психического состояния человека в общении / М.В. Алаева // Психологическая культура человека : теория и практика. Материалы науч. конф., 27—28 февраля 2012 г., Саранск / отв. ред. К.М. Романов. — Саранск, 2012. — С. 246—251.

2. *Алаева М.В.* Понимание психического состояния другого человека : критерии, показатели, типы понимающих субъектов / М.В. Алаева // Междунар. науч.-практич. конф. «48-е Евсевьевские чтения», 23—25 мая 2012 г. / под общ. ред. Н.В. Рябовой, Г.А. Винокуровой ; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2012. — С. 4—9.

3. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании : монография / И.А. Баева. — СПб. : Союз, 2002. — 271 с.

4. *Грачев Г.В.* Информационно-психологическая безопасность личности : состояние и возможности психологической защиты / Г.В. Грачев. — М. : РАГС, 1998. — 125 с.

5. *Кабаченко Т.С.* Психология управления : учеб. пособие / Т.С. Кабаченко. — М. : Педагогическое общ-во России, 2000. — 384 с.

6. *Романов К.М.* Психологическая культура человека : теоретические основы и методика формирования / К.М. Романов, О.Н. Романова. — Саранск, 2007. — 130 с.

Психологические феномены свободы и ответственности у студентов-медиков

Клец А.В.,
студентка факультета психологии,
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка,
Костюченко Е.В., Васильцов И.А,
студенты медицинского факультета № 1
Национальный медицинский университет шимени А.А. Богомольца
Киев, Украина

Актуальность. В современном индивидуализированном обществе человек часто чувствует себя изолированным и неуверенным, что в свою очередь вызывает у него чувство бессилия и ничтожности. Часто все это связано с непониманием человеком своей ответственности, что означает осознавать творение самим собой своего «я», своей судьбы, своих жизненных неприятностей, своих чувств, а также своих страданий и т.п.

Ответственность тесно связана со свободой. Мы полностью ответственны за свою жизнь, не только за свои действия, но и за свою неспособность действовать и за свое желание игнорировать. Можно сделать вывод, что ничто в мире не имеет другого значения, кроме порожденного нами. Нет ни правил, ни этических систем, ни ценностей, никакого внешнего референта, никакого грандиозного всемирного плана.

Но большое количество возможностей порождает высокую вероятность провала, ошибок и выбора ложного пути. Никто не может лишить человека выбора, но и ответственность за последствия лежит на нем. Осознавая это, человек может подвергаться воздействию страха: с одной стороны (экзистенциальной свободы) страха из-за неиспользованные возможности, а с другой стороны (экзистенциальной ответственности) страха неудачи.

Данная проблема может касаться любого человека, но особенно важной она является для такого контингента как медицинские работники. Это касается в первую очередь врачей, а также будущих врачей — студентов-медиков. Формирование чувства ответственности и свободы у студентов-медиков имеет крайне важное значение в их как учебной, так и в будущей профессиональной деятельности.

Цель. Исследовать особенности связи свободы и ответственности у студентов-медиков, определить, как они коррелируют между собой.

Материалы и методы. Теоретическая основа работы базируется на трудах

Е. Кузьмин, Д. Леонтьева, Г. Мэя, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартра, В. Франкла, Э. Фромма. Методическая основа работы базируется на 1) опрос-

нике Джерсайлда 2) опроснике ДУМЕОЛП 3) методике Дембо-Рубинштейн.

Выборку составили 40 человек — студентов Национального медицинского университета имени А.А. Богомольца, 20 девушек и 20 юношей. Исследование проводилось на базе психологического факультета Киевского Национального университета имени Тараса Шевченка и Национального медицинского университета имени А.А. Богомольца.

Результаты. Сделав количественный анализ полученных данных, мы получили следующие результаты: по показателю проблемного состояния свободы выбора двадцать четыре (24) студента-медика имеют слабо выраженное состояние, семь (7) — умеренно выраженное, восемь (8) — сильно выраженное, один (1) — очень сильно выраженное; по показателю проблемного состояния свободы воли четырнадцать (14) студентов-медиков имеют слабо выраженное состояние, семнадцать (17) — умеренно выраженное, восемь (8) — сильно выраженное, один (1) — очень сильно; по показателям ответственности двадцать три (23) студента-медика имеют средние показатели, семнадцать (17) — высокие.

Качественный анализ результатов. Ответственность не связана с ощущением проблем со свободой выбора или свободой воли. Человек, который склонен оценивать себя, как более свободный, обычно оценивает себя и как более ответственный. Для молодежи более характерно испытывать проблемы со свободой воли, чем со свободой выбора (отношение к авторитету). Уровень ответственности среди студентов-медиков достаточно высок, они довольно сильно испытывают проблемы со свободой воли и свободой выбора.

Но в собственных оценках испытуемых по методике Дембо-Рубинштейн (которые определяли личные представления о том, насколько они свободны и насколько ответственные) связь есть, и, действительно, подтверждается гипотеза о том, что чем более ответственным человек себя считает, тем больше он чувствует свободу. Такое расхождение в результатах может объясняться небольшой выборкой; недостаточно удачно подобранными методиками (исследуемые жаловались, что в опроснике Джерсайлда нет подходящих вариантов ответов, он не совсем понятен). Также то, что проблемы со свободой выбора и свободой воли не связаны с тем, насколько человек чувствует себя свободным, можно связать с тем фактом, что мнения испытуемых разделились: многие из них также считают, что свобода — это другая сторона ответственности, и чем меньше человек берет на себя, тем больше она ограничивает свою свободу. Но также существуют мнения, что наоборот ответственность и те обязанности, которые человек на себя берет, связывают ему руки, ограничивают его, не дают ему чувствовать себя свободным.

Также исследование показало, что для студентов-медиков более характерно испытывать проблемы со свободой воли, чем со свободой выбора (отношение к авторитету). Это свидетельствует о том, что им более трудно поступать так, как они хотят, не обращая внимание на различные

обстоятельства, чем когда они испытывают давление со стороны выше поставленных лиц, авторитетов (родителей, преподавателей, начальников и т.д.). То есть борьба за свою свободу у студентов-медиков идет именно с собой. Не другие люди ограничивают их свободу, а они сами.

Кроме того, было проведено математическо-статистический анализ связи свободы и ответственности, получены следующие результаты: опросник Джерсайлда, опросник ДУМЕОЛП — между свободой и ответственностью нет корреляционной святи; методика Дембо-Рубинштейн — между свободой и ответственностью есть корреляционная связь, т.е. гипотеза о том, что, чем больше человек чувствует ответственность, тем больше он чувствует свободу, подтверждается.

Выводы. В исследовании было обнаружено, что среди студентов-медиков уровень ответственности достаточно высок. Это может объясняться тем, что при определении уровня сформированности морально-этической ответственности учитывались такие параметры, как: рефлексия на морально-этические ситуации (моральная рефлексия или рефлексия, которая актуализируется в ситуациях связанных с морально-этическими коллизиями и конфликтами) и интуиция в морально-этической сфере (моральная интуиция), которые, можно предположить, у студентов-медиков — на высоком уровне.

Проанализировав результаты исследования, мы можем утверждать, что студенты-медики высоко испытывают проблемы со свободой воли и свободой выбора. Сложно объяснить этот факт. Возможно, это также из-за высокого уровня у них рефлексии. Они более склонны анализировать свои чувства, события их жизни и, можно предположить, признают, какие проблемы для них характерны.

Студенты-медики считают, что свобода — это независимость, самодостаточность, это возможность поступать так, как ты того сам хочешь, это отсутствие привязанностей, это возможность самому быть ответственным за свои поступки. Средним показателем свободы в выборке есть 6 (методика Дембо-Рубинштейн), что свидетельствует о том, что студенты-медики в среднем оценивают себя как свободные выше среднего.

По опроснику Джерсайлда было определено, что в основном молодые медики имеют слабо или умеренно выраженные проблемы со свободой воли и свободой выбора.

Студенты-медики считают, что ответственность — это умение отвечать за свои поступки и их последствия, умение выполнять обязанности, несмотря на то, что это может быть для них невыгодным; осознанность своих действий. Средним показателем ответственности в выборке есть 7 (методика Дембо-Рубинштейн), что свидетельствует о том, что студенты-медики в среднем оценивают себя как ответственные выше среднего.

Пройдя методики, результаты исследуемых показали, что ответственность не связана с ощущением проблем со свободой выбора или свободой воли. Но в собственных оценках испытуемых по методике Дембо-

Рубинштейн (которые определяли личные представления о том, насколько они свободны и насколько ответственные) связь есть, и, действительно, подтверждается наша гипотеза о том, что чем более ответственным человек себя считает, тем он больше чувствует свободу.

Литература

1. *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн., 1997. — Т. 18, № 5. — С. 7—19.
2. *Вітенко І.С.* Медична психологія. — К.: Здоров'я, 2007. — 208 с.
3. *Камю А.* Бунтующий человек. М.: Политиздат, 1990. — 413 с.
4. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 336 с.
5. *Кузьмина Е.И.* Свобода личности как психологический феномен // Магистр, 1997. — М., № 4. — С. 86—95.
6. *Леонтьев Д.А.* Из истории проблемы смысла в психологии личности: З. Фрейд и А. Адлер // Методологические и теоретические проблемы современной психологии / Под ред. М.В. Бодунова и др. — М.: ИП АН СССР, 1988. — С. 110—118.
7. *Леонтьев Д.А.* Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.В. Леонтьева / Под ред. О.К. Тихомирова, А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан. — М.: Смысл, 1999. — 425 с.
8. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы // Психологический журнал. — Т. 21, № 1. — 2000.
9. *Мамардашвили М.К.* Философия — это мужество невозможного // Общая газета, 1993. — № 9/11. — С. 10.
10. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра // Соч.: В. 2 т. — М.: Мысль, 1990. — Т. 2. — С. 5—237.
11. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // К философским основам современной педагогики. — Одесса, 1922. — С. 148—1.

Конфликтная компетентность учителя и толерантность в психологической безопасности образовательной среды

Мириманова М.С.,
к. пс. н., вед. науч. сотр. Межведомственного ресурсного Центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды, (МРЦБОС) МГППУ
Москва, Россия

В концепции модернизации российского образования отмечается что, целью профессионального образования является сегодня подготов-

ка специалистов высокого уровня квалификации и переподготовка людей, свободно владеющих своей профессией, компетентных, нацеленных на постоянное развитие и саморазвитие, ориентированных в смежных областях деятельности, эффективных. В связи с этим, вопрос сопровождения педагогов, подготовки к взаимодействию в конфликтных ситуациях становится весьма актуальным.

Проблема конфликта находится сегодня в центре интереса многих дисциплин, и это имеет под собой как минимум три основания: во-первых, непомерный рост конфликтов. Кризисы, агрессия, насилие, стали уже «приметой нашего времени» во всех сферах социального взаимодействия. Во-вторых — постоянное усложнение реальности жизни ведет к усложнению проблемы самого конфликта и делает данную дисциплину важной для ее всестороннего глубокого изучения. В третьих, и самое главное, образовательная среда как зона особой ответственности за будущее страны и микромодель социума, требуют сегодня постоянной заботы и внимания в аспекте психологической безопасности.

Процесс подготовки педагога, суть которого *обучение и воспитание, нацеленное на развитие личности*, представляет собой непрерывный процесс на протяжении всей его трудовой жизни. Это предполагает и постоянную постепенную переподготовку учителей, получивших образование «вчера» (в прошлую эпоху), работающих «сегодня», а цели и сами их обучаемые находятся уже в «завтра» (в будущем). Важна переподготовка специалистов, актуализирующая наличествующие знания и восполняющая недостающие его фрагменты.

Целью обучения конфликтологии педагогов является такой подход, который даст необходимые знания, практические умения и навыки, необходимые педагогу и школьникам в совместной деятельности. Новым в данном случае является соединение двух важных идей *конфликтов* и *толерантности* (терпимости, поддержки, взаимной помощи, сохранения человеческого достоинства). Человечество много веков бьется над проблемами конфликта и толерантности, делая акцент, то на одной, то на другой задаче, выбирая то «войну как бога всего», то «мир и гармонию». [5, С. 17].

Идея создания психологически безопасной образовательной среды требует сегодня пристального внимания к созданию атмосферы толерантности и одновременно к конфликту (особенно деструктивному) как к явлению, представляющему потенциальную угрозу. Это значит, что необходима оптимизация всех форм общения, оказание постоянной психологической и педагогической помощи всем, не только нуждающимся в ней, и обучение эффективному, конструктивному взаимодействию в социуме.

Задачи современного этапа в данном ракурсе поиск путей развития толерантности образовательной среды, как основы сохранения человеческого достоинства каждого в сочетании с наиболее адекватными спо-

собами разрешения, эффективного регулирования и предупреждения конфликтов [5]:

• как *воспринимать конфликт*, как относиться к конфликту;

• *как вести себя в ходе конфликта,* чтобы снизить его накал и сделать связанные с ним переживания менее болезненными;

• *как завершать конфликт* с наименьшими потерями для каждой из сторон;

• *как предупредить конфликт*, грозящий здоровью и жизни людей, готовый погубить добрые отношения между людьми;

• как предупредить втягивание в бесконечные интриги, ссоры и беспощадные баталии.

Повысить качество жизни в школе таким путем возможно, не только признавая существование конфликтов или, оценив их важность в периоды кризиса, а методично занимаясь их регулированием и профилактикой, а главное изменением традиционно сложившейся культуры отношений в школе.

Специфика конфликта в данной среде связана с целым рядом трудностей, прежде всего, с особенностями детско-подросткового социума — конфликтность, противоречивость, подростков, их личностная незрелость и эмоциональная неустойчивость. Кроме того, проблема взаимопонимания отягощена расхождением в ценностях и целях, отделяющих сегодняшних учеников от их учителей и родителей, а также разницей в современных ценностях, культивируемых школой и семьей, в ценностях образовательного социума и окружающей действительности, различающимися позициями педагогов и родителей и т.д. Помимо того, одной из тенденций становится «атомарность» ученика в классе и их повышенное соперничество, часто стимулируемое необходимостью «достижения успеха».

Школьные конфликты, особенно в подростком возрасте, сопряжены с насилием, агрессией, принимающими самые разные формы: обиды, упреки, угрозы, крики, ссоры, драки, месть. Такие конфликты сопровождаются сильными переживаниями, формирующими определенные стратегии поведения. Одни школьники, почувствовав силу, а иногда и просто безнаказанность, выбирают победу любой ценой, используя жестокость, давление, насилие, оставляя другим — приспособление, формируя их конформность, а по сути, лишая притязаний и права на свободу. Насильственные действия сторон в конфликте, можно сказать, ставшие уже привычными, выдвигают на первый план проблему психологического насилия, представляющего собой зону особого риска, которую непременно надо держать в поле зрения, постоянно исследовать с целью дальнейшей профилактики и предупреждения.

Травмы наносятся не только, когда сами подростки подвергаются жестокости, но и когда они молча наблюдают, как это происходит с другими. Подростковая жестокость может приводить к психотравме. Изве-

стный из телепередач случай, когда ученик не мог сдать деньги на какие-то школьные нужды, и отказался в силу семейной ситуации (просто не было такой материальной возможности). Педагог в присутствии класса не раз сказала об этом, а затем как меру достижения справедливости использовала давление — мальчика заставили отрабатывать, убирая школу. Он очень тяжело переживал это унижение перед классом, а в результате попытка суицида. Даже из лучших побуждений, скажем в воспитательных целях, или из чувства справедливости можно нанести непоправимый удар человеку. В связи с этим, педагог, помимо прочего, должен обладать не только определенным знанием, но и умением предвидеть последствия и тактом, человечностью, чтобы не навредить по неосторожности. Сегодня учитель сам находится в постоянном стрессе — закроют школу, сольют, лишат работы, а дома свои дети.

Жестокость может привести школьника к парадоксальной реакции — к стремлению вытеснить событие, забыть о нем. Не имея возможности бороться с насилием, как-то ответить или принять его, смириться, возникает ситуация, когда данное событие помимо воли, вновь и вновь возвращается в сознание (один из симптомов посттравматического стрессового расстройства). Воспоминания о травматическом событии в виде ночных кошмаров, эмоциональных или телесных реакций — симптомы травмы, которые не ослабевают до тех пор, пока продолжается внутриличностный конфликт «быть или не быть» (стремление забыть и настойчивый возврат к травмирующим событиям), постоянно сменяющийся приступами ярких, тяжелых переживаний. А педагог должен уметь не только заметить, что происходит с учеником что-то непонятное, но и знать, как его направить и куда, чтобы он получил действенную помощь.

В отличие от конфликтных событий в среде взрослых, события в школьной жизни учащихся переживаются острее, резче, категоричней, более жестоко, особенно в старших классах (старшие подростки). Столкновения школьников и педагогов вплетены в ткань учебно-воспитательных ситуаций и выступают как фактор формирования специфических компонентов социального опыта воспитанников. Конфликтность является закономерностью функционирования школьного социума, но она не может оставаться сугубо личным делом каждого участника учебно-воспитательного процесса, а заслуживает тщательного профессионального рассмотрения.

Трудности школы и дошкольных учреждений в плане конфликтов сопряжены, кроме того, и со спецификой педагогического коллектива, особенностями труда учителя и, изменившей статус учителя, социальной ситуацией. Труд учителя наполнен разнообразием перегрузок: на фоне процесса передачи знаний, он вынужден активно контролировать и регулировать поведение свое и учащихся, управляя и направляя развитие детей, постоянно заниматься собственным профессиональным

ростом и т.д. При этом педагог, как и ученики, соревнуется с коллегами и постоянно штурмует все новые высоты профессии, «борется за достижения» и оплату, за свое рабочее место в период кризиса. «Такая изначально повышенная нервно-психическая нагрузка способствует повышению вероятности дезадаптивной регуляции интеллектуальной и эмоциональной сферы» [3].

С другой стороны, складывающийся иногда у учителя «конфликтоген власти» по отношению к ученикам, установки и стереотипы педагога, категоричность в оценках другого, создают благоприятную почву для конфликтов. При этом, будучи ориентированными на оценивание учащихся, педагоги проявляют предубеждения и повышенное сопротивление, когда пытаются оценивать их самих, особенно это заметно у учителей с высокой личностной тревожностью и низким уровнем толерантности [6].

Еще одной особенностью педколлектива является его преимущественно женский состав (83 % школьных учителей — женщины). Известно, в однородных по полу коллективах межличностные конфликты перерастают часто в деловые, учащаются открытые и скрытые столкновения коллег, нередко можно слышать и об интригах или «подковерных играх». Это негативно влияет не только на учителей, но и на учащихся. Из исследований наших студентов, видно, что там, где учителя проявляют тенденции даже скрытой конфликтности, учащиеся проявляют склонность к конфликтам.

Соблюдение взаимоотношений между всеми субъектами образовательной среды, создание культуры таких отношений, которые базируются на принципах толерантности. К числу этих принципов относятся: *отказ от насилия, взаимодействие «на равных» добровольность выбора или «свобода совести», ценны справедливость и отношение к другим людям*, а не только к самому себе. Толерантность — характеристика многомерная и интегральная, но, прежде всего, ее следует рассматривать как «нравственный закон внутри нас», связывающий каждого человека со всем миром и одновременно, способствующий осознанию своей «отдельности».

Русской культуре и современному состоянию нашего общества более всего необходимо *индивидуально-личностное понимание толерантности как терпимости идущей от чувства собственного достоинства, уважения себя и другого, великодушия, но не снисходительного, а на равных*. Толерантность как готовность и способность человека конструктивно действовать и жить в многообразном мире является одной из ключевых социальных компетенций. Построение человеком свободного отношения к границам своих возможностей предполагает ответственность — прогнозирование последствий для себя и для другого человека. Толерантность как профессионально значимое качество играет важную роль в становлении людей разных профессий, но особое значе-

ние этот феномен имеет в тех сферах, где высока коммуникативная активность субъектов, в частности, важна для психологов и педагогов [5, с. 109].

Главный шаг, который необходимо сделать в наше время — соединение двух важных факторов — конфликта и толерантности. Это означает, что *для поиска мира и гармонии необходимо знание и умение действовать в условиях конфликта, а также необходима готовность сознания людей к поиску и созиданию условий, приближающих их хоть на шаг к миру, гармонии.*

Литература

1. *Баныкина С.В.* Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития. 2001. — с. 394.

2. *Журавлев А.Л.* Современная конфликтология в контексте культуры мира. Москва, 2001. — с. 357—372.

3. *Иванова О.А.* Конфликты в школьной образовательной среде: Учебно-методическое пособие. Ч. 1. — СПб.: ИОВ РАО, 2003. — 196с.

4. *Мириманова М.С.* Конфликтология. М.:Академия, 2004. — 358 с.

5. *Мириманова М.С.* Толерантность как феномен индивидуальный и социальный. М.: Прометей. 2004. — с. 256.

6. *Мириманова М.С.* Толерантность как проблема воспитания.// Развитие личности 2002. № 2, — с.104—117.

Особенности психологической работы в современном обществе

Мищенко И.Н.,
к. пс. н., доцент кафедры научных основ
экстремальной психологии МГППУ
Москва, Россия

Политические и социально-экономические процессы современного общества, проводимая в государстве компания по модернизации всех сторон жизни, постоянный рост различных проявлений терроризма, техногенных и природных катастроф создают предпосылки для возникновения напряженных условий в жизнедеятельности как государства в целом, так и отдельных его личностей.

Такие условия прямо сказываются как на социальном статусе человека, так и на его психике: резко снизилось материальное благосостояние значительной части населения, увеличилось количество распавшихся семей, выросло число бездомных и бродяжничающих людей, возросло разного рода насилие на улицах, в семьях. Результат — увели-

чение количества потребления в обществе наркотиков, алкоголя, табакокурения, рост суицидов, что явилось основой ухудшения состояния физического и психического здоровья населения в целом.

Подтверждением вышесказанного могут выступить результаты исследования, проведенного учеными из Нью-Йоркской медицинской академии в 2009 году и опубликованные в Американском журнале эпидемиологии. Исследователи задавали вопросы о привычках американцев, касающихся потребления психоактивных веществ до и после 11 сентября 2001 г. Среди тех, кто курил, примерно 10% ответили, что стали курить больше. Среди тех, кто принимал алкоголь, более 20% ответили, что стали пить больше. И это США, страна с относительно устоявшимися государственными и людскими механизмами.

Материалы работы Социологического центра Вооруженных Сил Российской Федерации в войсках (силах) по изучению молодого пополнения, прибывшего для прохождения военной службы весной 2011 года (молодые люди в возрасте 18-21 год, а это будущее российского общества) свидетельствуют, что 68% призывников постоянно курят, 86% регулярно употребляли до призыва спиртные напитки, каждый четвертый хоть и не регулярно, но пользовался наркосодержащими веществами.

Опыт современных развитых государств по организации психологической работы с населением, в том числе и с гражданами, выполняющими свои профессиональные обязанности в условиях угрозы для жизни, показывает ее важность и необходимость. Так, общая численность ограниченного контингента американских солдат в Ираке, в 2008 году насчитывала 60 тыс. военнослужащих, тогда как численность обеспечивающего персонала, была в 2 раза больше, из них почти 30% приходилась на должностных лиц, в обязанности которых входила организация социально-психологической работы, как среди местного населения, так и среди военнослужащих. Цифры говорят сами за себя.

Сама жизнь ставит на повестку дня вопрос о необходимости повышения качества работы по формированию нервно-психической устойчивости граждан к различного рода перегрузкам, формирование системы такой работы, включение в эту систему в качестве субъектов соответствующих специалистов-психологов.

На современном этапе развития общества наиболее остро обозначилась проблема существенного изменения отношения государства к организации психологической работы с населением, в том числе и к оказанию соответствующей психологической помощи людям в экстремальных условиях, чрезвычайных ситуациях и т.д. — краткосрочной, быстрой, эффективной. Учитывая недостаточную разработанность этих проблем в методической и учебной литературе с одной стороны, и острую потребность практики — с другой, необходима систематизация имеющихся теоретических знаний, творческое осмысление психологических, а также организационных задач, связанных с подготовкой специалис-

тов, соответствующего профиля, а в последующем их результативного размещения. Ведь за понятием чрезвычайная ситуация всегда стоят человеческое горе и страдание, которые порождают семейные и личные трагедии и разрушают спокойную жизнь большого числа людей.

Ответственность за организацию и оказание помощи людям, попавшим в чрезвычайную ситуацию, берет на себя государство, создавая специальные службы: спасательные, пожарные, медицинские и т.д. Крайне важно, чтобы сотрудники данных подразделений представляли себе, как должна быть организована работа по оказанию профессиональной психологической помощи на месте чрезвычайной ситуации, а государственный аппарат, включающий в себя различные структуры, начиная от средств массовой информации (в том числе и независимых), заканчивая различного уровня чиновничьим аппаратом работал в одном направлении, минимизации людского горя.

В качестве примера реального состояния дел по этому вопросу, рассмотрим работу средств массовой информации. Неоспорим тот факт, что люди должны получать информацию о событиях. Однако специалистам известно немало случаев негативных психологических последствий освещения средствами массовой информации чрезвычайных ситуаций. Часто эмоциональная окраска репортажей носит чрезмерно негативный, трагичный, подчеркнуто пессимистичный характер. Как пример можно привести освещение средствами массовой информации террористического акта, совершенного в октябре 2002 г. в здании, где шло представление мюзикла «Норд-Ост». Миллионы людей были эмоционально включены в ситуацию практически круглосуточной трансляцией с места событий, причем в течение несколько суток. Мало кого события тех дней оставили равнодушными. Последствиями такого информационно-психологического воздействия на людей стало увеличение количества обращений за помощью к специалистам с жалобами на страхи, тревогу за себя и за своих близких, нарушение чувства безопасности, подавленное состояние, плохое физическое самочувствие, актуализацию травматического опыта, полученного ранее.

Сама жизнь, доказывает о необходимости создания соответствующей системы мер и мероприятий, а также контингента подготовленных должностных лиц способных находить множество решений на широкий спектр ситуаций и проблем, имеющих желание, а главное способности к построению собственной концепции психологической помощи.

Требования к такому специалисту повышаются в разы, как к его личностным психологическим качествам, так и к профессиональным компетенциям, наличию такого особого набора профессионально-важных качеств, который бы позволил ему быть разносторонне развитым и физически и психологически, готовым к оказанию психологической помощи и поддержки не только населению, но и должностным лицам, работающим в особых условиях.

Сложное состояние общества формирует социальный заказ на подготовку специалистов-психологов, профессионально понимающих психологическую природу экстремальных состояний и кризисных процессов.

Анализ обстановки по приведению российских Вооруженных Сил к новому облику, замена военных специалистов- психологов на штатских позволяет сделать вывод, что в такой ситуации выигрывает высшая школа, осуществляющая подготовку так называемого гражданского специалиста.

Опыт такой работы есть. Так, в период 2005—2008 годов Министерством обороны Российской Федерации на базе Московского городского психолого-педагогического университета проведен эксперимент по подготовке из числа студентов вуза военных психологов. Необходимо отметить, что вуз не имел опыта военной подготовки, в его составе не было факультета военного обучения (военной кафедры), это был «эксперимент в эксперименте». Есть основной результат — выпускники, получившие в ходе обучения в университете специализацию «военная психология», офицерское воинское звание «лейтенант» и назначенные на соответствующие должности в войска (силы) в настоящее время проходят военную службу, обладают уровнем профессионализма, позволяющим им качественно выполнять должностные обязанности по предназначению. Это первое. И второе: учебно-методическая и материально-техническая база эксперимента легла в основу подготовки экстремального психолога и созданного факультета «Экстремальной психологии».

Подготовка современного психолога будет эффективной, если она будет ориентирована не на формирование абстрактного специалиста с набором определенных профессиональных качеств, а на становление целостной личности профессионала, в котором интегрированы отношения, знания и умения личности относительно исполнения конкретного вида профессиональной деятельности, в данном случае деятельности в условиях воздействия различных стрессогенных факторов.

Для этого она должна осуществляться непосредственно в регионе, где психологу в будущем придется трудиться, где профессорско-преподавательский состав исключительно изнутри знает специфику тех происходящих у населения социально-психологических процессов, которые связаны именно с географическими, экономическими, политическими, техногенными и т.д. особенностями региона, где к соответствующей работе необходимо и возможно привлечь специалистов-практиков, работающих в соответствующих структурах региона.

Следующим направлением повышения качества подготовки таких специалистов могли бы стать школьно-вузовские объединения, другими словами должна заработать так называемая схема школа-вуз, главным предназначением которых являлись бы: организация научных исследований по совершенствованию обучения, сам процесс обучения и воспитания специалистов, а также организация различного рода прак-

тик студентов, дальнейшее их трудоустройство и профессиональное становление выпускника вуза.

В последнее время такая организация подготовки подвергается критики, якобы загонять школьника в жесткие рамки формирования профессионально-важных качеств, которые предъявляются будущей профессиональной деятельностью не гуманно. Возражением этому могла бы выступить сама жизнь современного общества, те социально-психологические условия, в которых постоянно функционирует человеческая психика.

И последнее, к данной работе целесообразно привлечь существующие профильные государственные структуры, занимающиеся психологической подготовкой населения и оказанием психологической помощи нуждающимся, что естественно повлечет некоторые изменения в их организационных структурах.

Литература

1. *Блеер А.Н.* Психология деятельности в экстремальных условиях. Учебное пособие. — М.: Академия, 2008. — С. 18—27.

2. *Гуревич П.С.* Психология чрезвычайных ситуаций. Учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Юнити-Дана, 2007. — С. 110—136.

3. *Крюкова М.А., Никитина Т.И., Сергеева Ю.С.* Экстренная психологическая помощь. Практическое пособие. — М.: НЦ ЭНАС, 2006. — С. 46—76.

4. *Михайлов Л.А., Маликова Т.В., Шатрова О.В., Михайлов А.Л., Соломин В.П.* Психологическая защита в чрезвычайных ситуациях. Учебное пособие. Под ред. Л.А. Михайлова. — СПб.: Питер, 2009. — С. 141—164.

5. Психология экстремальных ситуаций. Под ред. В.В. Рубцова, С.Б. Малых. 2-е изд., стер. — М.: Психологический ин-т РАО, 2008. — С. 187—211.

6. *Шапарь В.Б.* Психология кризисных ситуаций. — Ростов на Дону: Феникс, 2008. — С. 42—59.

Психологическая безопасность педагогов в школах интегрированного обучения

Трушталевская Л.Е.,
соискатель кафедры практической психологии СПБ ГАСУ,
педагог-психолог ДДТ Калининского р-на
Санкт-Петербург, Россия

Вопросы психологической безопасности в образовании на современном этапе довольно актуальны. Это связано, прежде всего с тенденцией к постоянному изменению не только образовательных стандартов и

программ, а также с изменением форм итоговой аттестации школьников (ЕГЭ и ГИА). Также, с нашей точки зрения, очень важно говорить о психологической безопасности в образовании, учитывая специфику образовательного учреждения и категории учащихся, с которыми работает педагог. Участниками образовательного процесса являются учащиеся, педагоги, администрация, а также родители учащихся. Поэтому важно, чтобы все участники образовательного процесса чувствовали себя в психологической безопасности, тем самым, сохраняя свое психологическое и психическое здоровье. И.А.Баева определяет психологическую безопасность как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2, с. 83].

Мы рассмотрим вопросы психологической безопасности педагога, работающего в школе интегрированного обучения. Школы интегрированного обучения — это общеобразовательные школы, в которых одновременно существуют и классы, условно называемые «норма», и классы коррекции, в которых обучаются дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Дети с задержкой психического развития имеют особенности интелектуальной, эмоциональной сферы и поведенческие особенности — они могут быть либо гиперактивными, либо гипоактивными, также характерной особенностью таких детей является дефицитарное внимание.

В специализированных коррекционных школах 7-го типа (для детей с ЗПР) педагоги работают только с одной категорией учащихся, в обычной общеобразовательной школе — тоже. Такие педагоги мотивированы на работу с определенной категорией учащихся. В школах интегрированного обучения часто расписание составляется таким образом, что одни и те же педагоги в течение рабочего дня работают и с классами ЗПР, и с классами, условно называемыми «норма».

Для успешной деятельности педагога важна профессиональная самооценка. Профессия педагога относится к группе профессий человек — человек (по Е.А.Климову). Причем любой учитель, по И.А. Баевой, одновременно включен в три качественно отличные системы совместной деятельности: в общение с учащимися, в сотрудничество с коллегами и взаимодействие с администрацией образовательного учреждения. Эти системы взаимосвязаны друг с другом, но обладают определенной самостоятельностью. Работа с людьми имеет как позитивные, так, к сожалению, и негативные аспекты. Работа с людьми, в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса. Данный стресс — реакция

на продолжительные стрессы межличностных отношений, которые возникают в среде с низким уровнем психологической безопасности.

Также особенность позиции учителя, ее уязвимость состоит, по мнению И.А. Баевой, в том, что он может быть объектом негативных воздействий сразу нескольких участников образовательной среды — учеников, коллег, администрации.[2, с. 146].Такое положение дел приводит педагогов к профессиональному эмоциональному выгоранию.

Профессиональное эмоциональное выгорание — по существу, ответ на хронический эмоциональный стресс — может проявляться в виде не проходящей усталости, подавленности, немотивированной агрессивности, недовольства собой и окружающими. Существуют различные взгляды на природу этого феномена, но большинство исследователей (Реан А.А., Баранов А.А., Никифоров Г.В., Бойко В.В.и др) определяют выгорание как негативное психологическое явление, включающее в себя психоэмоциональное истощение, которое сопровождается чувством глубокой усталости и опустошенности, возникновением отрицательного, циничного либо безразличного отношения к субъектам деятельности, утратой профессиональной мотивации, связанной с ощущением некомпетентности и не успешности в работе[6, с. 198].

В методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко эмоциональное (или профессиональное) выгорание определяется как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие обстоятельства. Согласно этой методике в самом процессе выгорания выделяются 3 основные фазы и 12 составляющих их симптомов. 1-я фаза — это фаза напряжения, на которой учитель переживает различные стрессовые ситуации, испытывая при этом чувства тревоги, депрессии, безвыходности и неудовлетворенности собой. Во второй фазе учитель начинает сопротивляться стрессу, но делает это с помощью уменьшения своих профессиональных обязанностей и эмоциональной отстраненности от работы. Название третьей фазы — истощение — говорит само за себя. На этой стадии у человека появляются эмоциональный дефицит, деперсонализация и целый спектр психосоматических и психовегетативных дисфункциональных признаков[5, с. 161].

Нами была разработана авторская анкета нравственного отношения педагогов к проблемам детей с ЗПР и их родителей. Анализ результатов анкеты показал, что большинство педагогов, работающих параллельно в классах ЗПР и классах «норма» негативно относятся к проблемам детей с ЗПР. Например, на вопрос, «какие чувства Вы испытываете по отношению к детям с ЗПР», ответ «мне их жалко» выбрали 26% педагогов, ответ «я считаю, что они нормальные люди, и к ним я испытываю такие же чувства, как и к другим людям» лишь 6% педагогов, ответ «мне жалко их родителей» выбрало 34 % педагогов, ответ «родители сами в этом

виноваты» выбрало 20% респондентов, и ответ «не испытываю никаких чувств» выбрало 12% респондентов. Большинство педагогов считают, что дети с ЗПР должны учиться отдельно, только в специализированных школах, и не создавать проблем окружающим детям (между строк читаем — «педагогам»).

На вопрос, «Как Вы считаете, ответственно ли общество за проблемы, связанные с образованием детей с ЗПР» 84% этой категории педагогов ответило, что это проблема из родителей — «они часто сами бывают виноваты в ее возникновении».

Педагоги же, работающие в обычных школах или коррекционных школах много более толерантны к детям с ЗПР, испытывают к этим детям и их родителям жалость, относятся с пониманием к этой проблеме и готовы решать ее в меру своих сил.

Анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме безопасности образовательной среды для психологического здоровья педагогов школ интегрированного обучения позволил сделать следующие выводы: 86 % педагогов школ интегрированного обучения не чувствуют себя в психологической безопасности, и, как результат, защитная реакция — отсутствие уверенности в себе, неадекватность профессиональной самооценки, негативное отношение к детям с ЗПР и выраженные симптомы профессионального эмоционального выгорания:

1. Профессиональная самооценка педагогов, работающих в школах интегрированного обучения, в 76% отличается неадекватностью. У 60% педагогов отмечается заниженная профессиональная самооценка, а у 40% — завышенная. Педагоги с заниженной самооценкой считают, что их работа с коррекционными классами неуспешна, и, значит, они «плохие педагоги». Педагоги с завышенной самооценкой считают, что их деятельность в коррекционных классах неуспешна в связи с тем, что они «талантливые педагоги», и могут работать лишь с «умными учащимися», а работа в коррекционных классах для них неинтересна.

2. Педагоги школ интегрированного обучения с адекватной профессиональной самооценкой (24 %) считают себя успешными в своей педагогической деятельности, при этом отмечают свои недостатки в работе, ищут причины и пути их устранения.

3. В сравнении с педагогами школ интегрированного обучения, у 65% педагогов гимназий отмечается адекватная профессиональная самооценка, а у оставшихся 35 % — завышенная.

4. В сравнении с педагогами школ интегрированного обучения, у 82% педагогов специализированных коррекционных школ наблюдается адекватная профессиональная самооценка, и лишь у 8 % педагогов — завышенная самооценка.

5.78 % педагогов школ интегрированного обучения с неадекватной самооценкой имеют симптомы профессионального эмоционального выгорания.(в той или иной стадии — с преобладанием стадии резистенции).

6. Педагоги школ интегрированного обучения с неадекватной самооценкой имеют низкую мотивацию к работе, они имеют лишь внешнюю мотивацию при отсутствии внутренней.

7. Самооценка личностных качеств у этой группы педагогов завышена.

8. Компонент нравственного эмоционального принятия детей с проблемами у педагогов школ интегрированного обучения с неадекватной самооценкой практически отсутствует, проблемные дети вызывают у них раздражение на фоне благополучных учащихся.

Таким образом, мы видим, что педагоги, работающие в школах интегрированного обучения (одновременно в коррекционных классах и классах «норма»), являются проблемной группой с завышенной или заниженной профессиональной самооценкой, имеют нравственно- эмоциональное неприятие детей с проблемами, внешнюю мотивацию к деятельности, что приводит эту группу педагогов к профессиональному эмоциональному выгоранию. Эти факторы положительно связаны с отсутствием ощущения психологической безопасности у педагогов.

Педагоги, работающие только с одной категорией учащихся (либо в гимназии, либо в специализированных коррекционных школах) имеют в большинстве адекватную профессиональную самооценку, эмоционально принимают ту категорию учащихся, с которой работают, имеют в большинстве внутреннюю мотивацию к деятельности, что снижает риск эмоционального профессионального выгорания. В этих школах образовательная среда педагогами воспринимается как безопасная.

Угрозой психологической безопасности является и отсутствие удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды, т.к. именно в нем содержатся возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие. Эмпирическими проявлениями здесь служат: эмоциональный комфорт, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к себе, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, учет личных проблем и затруднений. [2, с. 94]. Педагоги же школы интегрированного обучения при работе с учащимися с ЗПР используют большие эмоциональные затраты, чем при работе с учащимися группы «норма», а результат либо отсрочен во времени, либо очень невысок, что вызывает первоначально неудовлетворенность педагога работой, собой, работа в классах коррекции вызывает ощущение психологической угрозы и, как защита, возникает эмоциональное профессиональное выгорание.

Решением проблемы психологической безопасности педагогов школ интегрированного обучения может стать, прежде всего, грамотная организация работы учителей школ интегрированного обучения. Прежде всего, речь идет, прежде всего, о мотивации — если педагог на данном этапе психологически не готов к работе с классами ЗПР, то предоставить ему возможность работать только с классами «норма», учитывать

пожелания педагогов. Возможно снижение педагогической нагрузки. Также необходимо проводить регулярное обучение педагогов, проводить педагогические консилиумы с приглашением родителей, других специалистов — психологов, социальных педагогов. Это позволит педагогами погрузиться в проблему, «пропустить ее через себя». Ведь недаром в Израиле существует методика формирования толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и «иным» людям и, прежде всего, детям (например, целый день ребенок ходит с привязанной рукой, или ногой, что позволяет ему понять эту проблему). Взгляд «изнутри» позволит педагогам принять трудную для них категорию учащихся, снять психологические барьеры, почувствовать психологическую безопасность школьной среды, что необходимо для сохранения психологического здоровья педагогов.

Литература

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. М., 1982 — 245 с.

2. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. — 271 с.

3. *Климов Е.А.* Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии. Вопросы психологии. 1985. № 4.С. 35—38.

4. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 144 с.

5. Практическая психодиагностика, М., 1998. — 670 с.

6. Практическая психология (учебник для ВУЗов) / Под редакцией Тутушкиной М.К. СПб, 1999. — 285 с.

7. *Скоромец А.П., Семичова И.Л., Шумилина М.В., Фомина Т.В.* Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции. http://www.lvrach.ru/2011/05/15435193/

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алаева М.В., ст. преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии факультета психологии и дефектологии МордГПИ, Саранск, Республика Мордовия, Россия
masha123-85@mail.ru

Алов А.М., психолог сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
alovam@mgppu.ru

Аминова Е.М., магистр психологии, воспитатель, ГДОУ № 20 Курортного района, Санкт-Петербург, Россия
lena-aminova@mail.ru

Антонова А.В., педагог-психолог ГБОУ СОШ №929, психолог лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ, магистр психолого-педагогического образования Москва, Россия
annantonova@gmail.com

Баева И.А., д. пс. н., профессор, член-корреспондент Российской академии образования, Санкт — Петербург, Россия

Балан И.С., научный сотрудник отделения фармакологии, Университет Мэриленда, Балтимор, США

Березина Т.Н., д. пс. н., профессор кафедры научных основ экстремальной психологии МГППУ, Москва, Россия
tanberez@list.ru

Бовина И.Б., д. пс. н., доцент, вед. науч. сотр. лаборатории «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия

Богомягкова О.Н., к. пс. н., доцент кафедры психологии ПГГПУ, Пермь, Россия
Bogom-on@mail.ru

Бочеев А.П., врач-невролог Военно-медицинского управления, Москва, Россия

Бурая И.А., педагог-психолог ГБОУ СОШ №1230, Москва, Россия
irina.buraia@yandex.ru

Васильцов И.А., студент медицинского факультета №1Национальный медицинский университет шимени А.А. Богомольца, Киев, Украина
i.vasyltsov@gmail.com

Викулова Я.В., студентка 5-го курса факультета «Консультативной и клинической психологии» МГППУ, Москва, Россия
cerbera.psy@yandex.ru

Виноградова И.А., к. пс.н., вед. науч. сотр. МГПУ НИИСО, Москва, Россия
vinogradov.ir@yandex.ru

Волкова Е.Н., д. пс. н., профессор, проректор по научной деятельности ФГБОУ ВПО «Нижегородский Государственный едагогический Университет» им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
envolkova@yandex.ru

Галкина Е.Н., педагог-психолог сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
jennyg120@gmail.com

Гариханова Д.Д., студент института электроэнергетики и электроники КГЭУ, Казань, Россия

Глинко О.Д., супервизор службы ЭПП Телефон доверия, педагог-психолог высшей категории, ГБУСОН РО «СРЦ г. Волгодонска», Волгодонск, Россия
glinochka@list.ru

Грасмик М.В., психолог отделения психолого-педагогической помощи, Муниципальное Казенное Учреждение Центр психолого-педагогической помощи, Новокузнецк, Россия
grasmikvm@mail.ru

Гришина А.В., к. пс. н., начальник Управления научных исследований, доцент кафедры Информатики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Нижегородский Государственный Педагогический Университет» им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
angrishina@mail.ru

Голованова А.А., тьютор ГБОУ СПО колледжа № 26, Москва, Россия
anna_golovanova@inbox.ru

Гудзовская А.А., к. пс. н., доцент кафедры общей психологии Самарского государственного университета, Самара, Россия
aag_1@rambler.ru

Гусева Е.О., педагог-психолог ЦЭПП МГППУ, аспирант ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
guseva_eo@mail.ru

Давлетгареева Г.Р., студент института электроэнергетики и электроники КГЭУ, Казань, Россия
gulnara.davletgareeva@mail.ru

Данилова М.В., к. пс. н., Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия
dan_m@mail.ru

Дарган А.А., аспирант кафедры социологии и теологии, Северо-Кавказский Федеральный университет, Ставрополь, Россия
annadargan@mail.ru

Драганова О.А., к.пс.н., зав.кафедрой психологии и педагогики, Липецкий институт развития образования, Липецк, Россия
dragoks@mail.ru

Дектярева Т.В., к. пс. н., доцент кафедры Университета экономики и права «КРОК», науч. корр. лаборатории организационной психологии Института психологии НАПН Украины, Киев, Украина

Ермолаева А.В., руководитель сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
ermolaevaav@mgppu.ru

Ефимова И.Н., Доцент, MSc, Государственная классическая академия им. Маймонида, Москва, Россия

Залевский В.Г., руководитель Службы тьюторов Алтайского государственного университета, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Барнаул, Россия
salevsky@mail.ru

Иванцов О.В., к. пс. н., педагог-психолог МГППУ, Москва, Россия

Карамушка Л.Н., член-корреспондент НАПН Украины, д. пс. н., профессор, зав. лабораторией организационной психологии Института психологии НАПН Украины, Киев, Украина

Касикина Н.Л., психолог отделения психолого-педагогической помощи, Муниципальное Казенное Учреждение Центр психолого-педагогической помощи, Новокузнецк, Россия
newkuzn@mail.ru

Кисляков П.А., к. пед. н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения, Ивановский государственный университет (Шуйский филиал), Шуя, Россия
pack.81@mail.ru

Клец А.В., студентка факультета психологии, Киевский национальный университет имени ТарасаШевченка, Киев, Украина
Asek@meta.ua

Ковров В.В., заведующий научно-исследовательской лабораторией «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ, к. пед. н., доцент, Москва, Россия
lev23@list.ru

Коджаспиров А.Ю., к. пс. н., доцент, зам. декана по научной работе ф-та Экстремальная психология МГППУ, Москва, Россия

Кожухарь Г.С., к. пс.н., доцент, ст. науч. сотр. лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
gsk04@mail.ru

Кондакова И.В., к. пс. н., ассистент кафедры психологии развития и образования, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
wirene@mail.ru

Костюченко Е.В., студент медицинского факультета № 1 Национальный медицинский университет шимени А.А. Богомольца, Киев, Украина
queenrock@bigmir.net

Кошкин К.А., к. мед. н., ст. науч. сотр. лаборатории «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
dr.koshkin@gmail.com

Крапивина В.Ф., руководитель ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей», Воронеж, Россия
stop_pav@mail.ru

Левченко Д.В., к.пед. н., доцент, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия
dimalev75@yandex.ru

Леонтьев М.С., методист по СМК, преподаватель-организатор ОБЖ, ГАОО СПО СО «Колледж управления и сервиса «Стиль»», Екатеринбург, Россия
leontyev12@yandex.ru

Макаренко О.В., доцент, к.пс.н., кафедра психологии и педагогики НГТУ, Новосибирск, Россия

Мириманова М.С., к. пс. н., вед. науч. сотр. Межведомственного ресурсного Центра мониторинга и экспертизы безопасности образовательной среды, (МРЦБОС) МГППУ, Москва, Россия
mirimanova@mail.ru

Мищенко И.Н., к. пс. н., доцент кафедры научных основ экстремальной психологии МГППУ, Москва, Россия
igormish2008@yandex.ru

Мкртчян С.Х., юрисконсульт сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
sm-jurist@mail.ru

Муравьева О.И., доцент кафедры психологии личности факультета психологии, к. пс. н. НИ ТГУ, Томск, Россия
muravey59@mail.ru

Никифорова Д.М., Аспирантка Института психологии РГППУ, Екатеринбург, Россия
nikiforova_dm@mail.ru

Оганесян Н.Т., к. пед. н., доцент, вед. научн. сотр. лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия

Орлова Е.В., супервизор сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
orlova_elena66@mail.ru

Остапенко Г.С., к. пс. н., доцент, арт-терапевт ГБУ ВО «Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей», Воронеж, Россия
ostapenko.galina@yandex.ru

Пазухина С.В., д. пс. н., доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого», Тула, Россия
pazuhina@mail.ru

Пономарев П.Л., к. пед. н., ст. науч. сотр. лаборатории «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
pponomarev@zmail.ru

Попова Т.А., доцент кафедры психологии ПГГПУ, Пермь, Россия
permtan@yandex.ru

Рогачева Т.В., д. пс. н., зав. кафедрой клинической психологии, ГБОУ ВПО «Уральский государственный медицинский университет», Екатеринбург, Россия
TVRog@yandex.ru

Розенова М.И., профессор кафедры общей и практической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, профессор кафедры социальной психологии МГОУ, Москва, Россия
profi1234@yandex.ru

Ромашина О.М., главный внештатный физиотерапевт Военно-медицинского управления,
Москва, Россия

Сибагатуллина Г.М., студент Института экономики и информационных технологий КГЭУ, Казань, Россия

Силантьева Т.А., сотрудник ИПИО МГППУ, Москва, Россия
tanyasilantieva@yandex.ru

Смирнова А.В., Ассистент естественнонаучного факультета, Пермский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет, Пермь, Россия
poland51@yandex.ru

Сороковикова Э.Г., ст. преподаватель кафедры психологии ПГПУ, Пермь, Россия
miikaso@yandex.ru

Стрыгина М.Н., педагог-психолог ЦО № 491 гимназии, аспирант МГПУ, Москва, Россия

Тарасова С.Ю., к. пс. н., ст. науч. сотр., Психологический институт РАО, Москва, Россия
syutarasov@yandex.ru

Тихомирова Т.С., к. пед. н. Москва, Россия
Tatyana_Tih93@mail.ru

Токарева А.А., заведующий отделом консультативно-профилактической работы ГБУ ВО «ЦПППиРД», Воронеж, Россия
tockarevaanuta@yandex.ru

Трушталевская Л.Е., соискатель кафедры практической психологии СПБ ГАСУ, педагог-психолог ДДТ Калининского р-на, Санкт-Петербург, Россия

Тукачева Е.В., Студентка факультета дошкольной педагогики и психологии детства ПГГПУ, Пермский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет, Пермь, Россия
elena-gabova@mail.ru

Тулинцев А.Е., доцент, к.пед.н., кафедра теории и технологии обучения в высшей школе, Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, Москва, Россия

Филиппова С.А., к.пс.н., доцент кафедры психологии управления факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
Wega-04@yandex.ru

Филозоп А.А., к. пс. н., педагог-психолог ГБУ ВО «ЦППП и РД», Воронеж, Россия
1510alex@mail.ru

Харланова Ю.В., к. пед. н., старший преподаватель ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
psytu@yandex.ru

Шамайко Н.С., магистрант факультета психологии НИ ТГУ, Томск, Россия
nikolay.shamayko@gmail.com

Шамигулова А.М., студент Института экономики и информационных технологий КГЭУ, Казань, Россия
Bgdkgeu@yandex.ru

Шахова Л.И., Ассистент кафедры психологии Института педагогики и психологии САФУ имени М.В. Ломоносова, аспирант кафедры психологии развития и образования РГПУ имени А.И. Герцена, Архангельск, Россия
l.shakhova@narfu.ru

Щекатурова О.М., психолог лаборатории «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ, магистр психолого-педагогического образования, Москва, Россия
olga.m.777@mail.ru

Юхновец Т.И., преподаватель кафедры социальной психологии БГПУ имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь
yukhnavets@mail.ru

Яковлева Л.В., супервизор сектора дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» ЦЭПП МГППУ, Москва, Россия
JakovlevaLV@mgppu.ru

Безопасность образовательной среды:
психологическая оценка и сопровождение

Сборник научных статей
Под ред. *И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой*
Редакционная коллегия: *Г.С. Банников, В.В. Ковров, А.Ю. Коджаспиров, А.В. Ермолаева*

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Петербург».
Тираж 500 экз.

Московский городской психолого-педагогический университет
127051 Москва, ул. Сретенка, д. 29