

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОКАЗАНИИ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Сборник трудов молодых ученых

Экспериментальная платформа – 2018

Под.общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, М.И. Розеновой

Москва
2018

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет экстремальной психологии

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОКАЗАНИИ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

сборник трудов молодых ученых

Экспериментальная платформа – 2018

Под.общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, М.И. Розеновой

ISBN 978-5-6040870-5-3

Москва 2018

© Коллектив авторов, 2018
© ФГБОУ ВО МГППУ, 2018

УДК 740
ББК 88.4
С56

С56 **Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи:** сборник трудов молодых ученых (Экспериментальная платформа – 2018) / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, М.И. Розеновой. – М.: ИП Сигитов Т.М., 2018. – 201 с.

ISBN 978-5-6040870-5-3

В сборнике представлены труды молодых ученых, занимающихся исследованиями в области психологии. Сборник издан в рамках проекта «Экспериментальная платформа – 2018», организованного инициативной группой ученых. Проект позволил молодым исследователям заявить о себе, а их работам пройти научную апробацию.

Материалы сборника предназначены для научных работников, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, занимающихся научно-исследовательской работой, специалистов органов управления образованием, руководителей, педагогов и психологов образовательных учреждений, практических работников.

УДК 740
ББК 88.4

ISBN 978-5-6040870-5-3

ОГЛАВЛЕНИЕ

Екимова В.И., Кокурин А.В., Розенова М.И. Вступительная статья.....	7
РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ ОСОБОГО РИСКА	9
Алексеев В.А. Саморегуляция психических состояний и рефлексия у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта поколения «Z»	9
Азаренкова Т.Г. Особенности профессиональных стрессоров у летного состава гражданской авиации.....	12
Базаева М.А. Развитие способности к самоорганизации деятельности в системе подготовки будущих специалистов профессий особого риска	14
Булгаков А.В. Концепция межгрупповой адаптации как теоретическая и методологическая основа проблемного подхода к изучению девиантологических аспектов экстремальной психологии.....	17
Гуляев А.В. Обзор современных исследований индивидуально-психологических характеристик военнослужащих как фактора их готовности к использованию вооружения	19
Деулин Д.В., Усачева И.В. Купирование стрессовых состояний курсантов образовательных организаций системы МВД отдельными элементами изобразительного искусства.....	22
Дмитриев В.Н. Психологические условия возникновения синдрома выгорания у полицейских	25
Журавлева А.В. Преимущества психокоррекционной работы с сотрудниками ОВД методом психофизического тренинга	28
Кобзарев С.А. Ценности и профессиональная адаптация спасателей.....	31
Конашенкова Л.Р., Титов М.А. Копинг-стратегии как фактор успешной социально-психологической адаптации молодых сотрудников в силовых структурах	33
Красноштанов В.А., Красноштанова Н.Н. Личностные детерминанты психологической готовности бортипроводника к экстремальным ситуациям на борту воздушного судна	36
Лисенкова П.С. Адаптивность личности как профессионально важное качество в преодолении девиантных последствий экстремальных ситуаций сотрудником ОВД	38
Любых З.М. Психологические факторы готовности студентов, будущих военных психологов к служебной деятельности.....	40
Меркушова М. Ю. Коррекция аддиктивного поведения сотрудников ОВД	42
Ошиткова А.С. Эмпирическое исследование особенностей мотивации спортсменов-волейболистов высшей лиги	45
Потапова Н.В. Особенности проявления волевого самоконтроля как условие профессиональной успешности у врачей	46
Старикова Ю.Л. Формирование образа профессии в учебной деятельности на кафедре юридической психологии.....	48
Султанова В.М. Формирование позитивного лидерства как фактор подготовки курсантов к будущей профессиональной деятельности	51

Федорова Е.М. Некоторые аспекты психологической профилактики профессионального стресса сотрудников уголовно-исполнительной системы	53
Фролова А.А. Психологические особенности профессиональной деятельности и критерии профессиональной успешности водолазов-спасателей.....	55
Харыбина А.Ю. Взаимосвязь психологической устойчивости и проявлений девиантного поведения у сотрудников ОВД в контексте защиты от последствий экстремальных ситуаций	57
Холопцева М.В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и девиации правосознания у сотрудников правоохранительных органов	60
Хромченкова К.Б. Готовность к риску как фактор адаптации специалистов особого риска к профессиональной деятельности.....	63
Шашкова И.А. Изучение психологических механизмов межгрупповой адаптации участников уголовного процесса на основании принципа культурного опосредования ...	65
Шевченко К.В. Психологические особенности профессионализма пилотов гражданской авиации.....	68
Шейна Е.Е. Психофизиологические характеристики деятельности летчиков	70
РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ, ПОСТРАДАВШИМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ	73
Бучинская О.М. Особенности совладающего поведения у подростков воспитанников кадетского корпуса	73
Веденеева О.Е. Исследование психологической готовности к экстремальным нагрузкам у подростков, занимающихся профессиональным спортом	75
Володина М.Р. Психологическая реабилитация жертв экстремальных ситуаций: девиантологические аспекты	77
Воробьева Н.А. Влияние кино на психику и поведение человека.....	80
Гаранина Г.Г. Социально-психологические условия реабилитации подростков с отклоняющимся поведением в условиях военного конфликта	82
Дмитриева Ю.Ю. Арт-терапия как метод коррекции эмоционально-волевой сферы	85
Иванова П.О. Эффективность профессиональной деятельности психологов по подготовке специалистов к кризисным ситуациям	88
Колосова Е.В. Психологические особенности детей и подростков, страдающих онкологическими заболеваниями	90
Коновалова Д.Ю. Аутоагрессивное поведение в подростковом возрасте: причины возникновения, характер протекания, диагностика и профилактика	92
Лебедкина М.Н. Способы психологического давления деструктивных религиозных организаций на родителей и ближайших родственников адептов.....	95
Шойгу Ю.С., Тимофеева Л.Н., Курилова Е.В., Алякин П.А. Организация и оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях (на примере работы специалистов психологической службы МЧС России в школе №127 г. Пермь).	98

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ ПРОБЛЕМНЫХ СЕМЕЙ.....	101
Абзалилова Д.Ю. Психологическая помощь в ситуации нарушения детско-родительских отношений	101
Адамова О.А. Профилактика дезадаптаций младших школьников из семей мигрантов и коренных жителей	104
Баграмян И.В. Компетенции педагога в контексте психологической безопасности образовательной среды в дошкольном учреждении	108
Блинова К.А. Исследование эмоционально-волевого развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в современной психологии.....	112
Бидина Н.А. Медиация как метод разрешения конфликтов субъектов образовательной среды	114
Бурхина Е.К. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор личностного развития подростков	116
Волкова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды ДОУ и профилактика аффективных состояний детей дошкольного возраста.....	118
Волнухина А.К. Агрессивность как психологический симптом нарушений личностного развития у младших подростков	120
Воронова Э.А. Особенности коммуникативной компетентности старшеклассников школ-интернатов.....	122
Гулбиани Н.О. Социально-психологическая коррекция агрессивного поведения трудного подростка, побывавшего в экстремальной ситуации.....	124
Деменко О.Г. О виртуальном социальном пространстве в условиях цифровой экономики.....	126
Джанашия А.З. Диагностическая беседа по алгоритму Н.Е.А.Д.С.С. в практике педагога-психолога	128
Есина Е.А., Сторожева И.В. Психолого-педагогическая поддержка студентов колледжа	131
Иванов В.С., Шарагин В.И. Индивидуальные механизмы социально-психологической адаптации студентов.....	134
Качалай Е.М. Факторы социально-психологической адаптации воспитанников кадетского корпуса к условиям образовательной среды	136
Кольцова Ю.С. Особенности обеспечения психологической безопасности детей в условиях детских домов квартирного типа	140
Котлярова Э.В. Информационная продукция как неприемлемый риск для психического здоровья интернет-пользователей	141
Корень А.И. Молодежная субкультура как основа самовыражения и проявлений девиантного поведения подростка	143
Кочетков В.В. Эмоционально-личностные особенности детей, воспитывающихся в социально-неблагополучных семьях.....	147
Круглова О.Е. Влияние образовательной среды на психологическую готовность к школьному обучению	149

Лапицкая Ю.С. Развитие субъектной позиции обучающихся, переживших ситуацию сиротства, как основа их психологической безопасности	151
Лебедкина М.Н. Деструктивные факторы дисфункции института семьи	154
Мартынова И.С. Особенности поведения в конфликтах учащихся колледжа из неблагополучных семей.....	157
Мищенко И.Н., Султанова В.М. Психологическая компетентность как необходимый комплекс личностных качеств участников образовательного процесса	159
Нарумбаева Ю.М. Психологическая безопасность образовательной среды дошкольной организации в аспекте психолого-педагогического сопровождения детей, нуждающихся в длительном лечении	161
Нечипорук А.В. Способы профилактики социально-психологической дезадаптации дошкольников из семей мигрантов	164
Никитина Ю.В. Способы и методы измерения эмоционального интеллекта.....	166
Никишкина А.С. Специфика психологической травматизации подростков, воспитывающихся в неблагополучных семьях.....	169
Новикова К.В. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор формирования позитивной учебной мотивации учащихся средней школы	172
Перцева А.Д. Экзаменационный стресс и его место в общей системе стрессовых реакций.....	173
Петухова С.А. Эмоциональная депривация как причина нарушений поведения воспитанников кадетского корпуса.....	176
Протасова М.Д. Асоциальное поведение школьников как проблема экстремальной психологии: теория и практика	178
Разина Е.К. Профилактика экзаменационного стресса у старшеклассников	181
Сазакова С.Ш. Особенности копинг-стратегий подростков-воспитанников кадетского корпуса	183
Смирнова А.А. Межличностные отношения трудных подростков в контексте проблем эмоционального интеллекта.....	185
Сторожева И.В., Есина Е.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие успешной профессионализации студентов колледжа	187
Цырульник Е.В. Гендерные особенности коммуникативной компетентности подростков из неполных семей.....	189
Федотова Н.В. Теоретические подходы отечественной психологии к изучению межличностных отношений дошкольников в образовательной среде	192
Щедрина Ю.В. Психологические проблемы социального взаимодействия подростков в образовательной среде школы	194
Яровая О.В. Психологическое здоровье ребенка младшего школьного возраста и эмоциональная безопасность образовательной среды	196
Яхновец В.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития игровых действий дошкольников.....	199

В.И. Екимова, А.В. Кокурин, М.И. Розенова

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ

Занятия на научном поприще являют собой особый вид деятельности и особый вид творчества. На первый взгляд, большинству людей это представляется в упрощенном варианте, как незамысловатое «почитывание книжек» и накопление знаний. Однако, когда кто-то начинает входить в ситуацию научного исследования и оформления его результатов, обнаруживается, что научная работа представляет собой серьезный, кропотливый, очень трудоемкий и времязатратный процесс, осуществление которого возможно только этапно (а не одномоментно), в определенных последовательностях и при строгом соблюдении принятых форматов. Выдерживать такие требования деятельности под силу далеко не каждому. Например, человек может быть переполнен массой интересных идей и даже быть способным их воплотить в исследовании (реализовать эмпирический или экспериментальный замысел). А вот дальше, когда возникает необходимость оформить и представить свои результаты (написать статью, диплом или диссертацию), ситуация усложняется: надо сделать текст (в научной стилистике), безупречно представить аргументы, проверить на соответствие и непротиворечивость каждую фразу, увязать свои данные с уже имеющимися в научном знании, расставить все необходимые ссылки, правильно оформить литературные источники, собрать необходимые рецензии для публикации, найти базу опубликования результатов своего исследования, оформить свое исследование по требованиям журнала или издательства (а требования у всех разные) и т.д., и т.п. И вот эту вторую, рутинную часть, далеко не каждый человек может выдержать в необходимом соответствии.

Поэтому молодые люди, которые пробуют себя на научном поприще, уже вызывают уважение, поскольку решились на такие интеллектуально-временные и моральные затраты.

Современная наука, с одной стороны, дает возможность молодежи проявить себя в полной мере, но одновременно, система наличных высоких требований к содержательной и формальной части работы создает отторгающий элемент занятий наукой. Это особенно заметно на молодых поколениях, которые растут и развиваются в объективных условиях быстроты (или даже мгновенности) получения любого результата, без особых затрат: нажал на кнопку – сразу вся информация перед тобой, запоминать не обязательно, есть интернет (где все есть), сделал один звонок по телефону – и у тебя уже дома любые твои заказы-желания. Почти нет ничего невозможного: большинство потребностей и необходимостей реализуется с невероятной быстротой (общество потребления для этого и функционирует).

Ценность и навык усилия, как такового, и тем более интеллектуального, утрачивается (вся современная психолого-педагогическая литература и обыденная практика образования об этом красноречиво свидетельствуют).

В науке же, даже небольшой результат (например, один абзац текста) требует значительных усилий: и не просто механического прочтения или переписывания чужой мысли, а осмысленного отношения к воспринятой информации, переработку идей других людей собственным интеллектом в контексте решаемой субъектом проблемы. И это требует не только усилия и времени (у мысли есть «период созревания»), но и совершенно определенных, как правило, интегративных, способностей.

Кроме того, современная ситуация в науке, особенно в части представления результатов научных исследований, сопряжена и со значительными финансовыми затратами (не секрет, что большая часть научных журналов осуществляет прием статей на платной основе). А начинающие исследователи не всегда имеют возможность осуществлять такие расходы.

В силу названных (далеко не всех, конечно) особенностей научной работы важным, ценным и необходимым представляется обеспечение современным молодым людям возможностей в полной мере столкнуться с реальностью научной деятельности и почувствовать себя в роли ученого, исследователя, экспериментатора.

С этой целью нами и был организован проект «Экспериментальная платформа – 2018», который позволил многим начинающим ученым проявить себя посредством научной публикации, которая, в свою очередь, является инструментом научного самовыражения и тренингом научного творчества.

В настоящем сборнике собраны, за некоторым исключением, в основном труды молодых исследователей, работающих в области проблем психологической помощи в экстремальной ситуации, проблем обеспечения психологической безопасности и психологии опасных профессий. Работы представлены в аутентичном варианте, что позволяет, с одной стороны, получить представление о научном уровне молодого поколения ученых, с другой стороны, создает возможности молодым исследователям (которые не побоятся продолжить нелегкий путь научного взросления) проследить этапы своего становления, развития и совершенствования в науке.

Мы желаем всем нашим участникам проекта мужества, терпения и силы в осуществлении своих исследовательских замыслов. Мы желаем им смелости, решительности и самобытности в их научном творчестве. И мы выражаем надежду, что лучшие силы молодого поколения будут плодотворны и создадут немало интересных и полезных идей для современного научного знания и для практической жизни людей.

«Дорогу осилит идущий»! И мы уверены, что для некоторых участников эти первые шаги на научном поприще станут той необходимой платформой, которая позволит им почувствовать вкус научного труда, даст опыт обретения полета научной мысли.

РАЗДЕЛ I

ПСИХОЛОГИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ ОСОБОГО РИСКА

**В.А. Алексеев,
г. Москва**

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ И РЕФЛЕКСИЯ У СПОРТСМЕНОВ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И КОМАНДНЫХ ВИДОВ СПОРТА ПОКОЛЕНИЯ «Z»

Актуальность исследования. В наше время потребность общества в развитии спорта очень высока, поскольку он является единственным видом деятельности, который может полностью сформировать у человека здоровый образ жизни. В связи с этим, а также по закону постоянного развития, развивается и профессиональный спорт на всех уровнях [1]. Желающих заниматься спортом становится всё больше, конкуренция выше, а соответственно планка спортивных достижений постоянно повышается. Первым человеком, кто должен вести психологическую работу со спортсменами, является тренер. Но для ведения подобной работы необходимо быть компетентным в области психологии хотя бы касательно разницы в работе со спортсменами-одиночками и спортсменами-командниками [11]. А такой компетенцией обладают далеко не все тренеры, из-за чего у многих спортсменов с детства формируются комплексы, фобии, часто случаются психотравмы [3,8]. В этом смысле, как отмечает профессор М.И. Розенова, повышается роль и значение общей психологической культуры и психологического просвещения населения, в целом, не говоря уже о специальной психологической подготовке в процессе профессионального обучения тренеров [10].

Сейчас подрастает новое поколение спортсменов, чья психика формируется под влиянием качественно новых факторов, а соответственно, саморегуляция психических состояний и рефлексия – два ведущих психологических компонента в спорте – формируются по-особому [2, 13]. Задача психологов – изучить факторы, которые влияют на становление спортсмена поколения «Z», особенности психики спортсменов индивидуальных и командных видов спорта и разработать практические рекомендации для тренеров и спортивных психологов. Поколением «Z», согласно теории поколений в России, следуют считать детей 1995 г.р. и младше, которые пришли в сознательный возраст на сломе политических эпох, с малых лет имеют доступ к информационным технологиям и во многом черпают информацию из Интернета и телевизора [9, 11].

Цель исследования. Выявить различия в саморегуляции психических состояний и рефлексии у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта поколения «Z».

Организация исследования. Исследование было проведено на базе высших учебных заведений города Москва. В исследовании приняли участие студенты следующих учебных заведений: Российский государственный университет физической культуры, спорта молодёжи и туризма, Московский педагогический государственный университет, Училище олимпийского резерва №2 (г. Москва).

Испытуемые. В качестве испытуемых в нашем исследовании были представлены спортсмены, 35 юношей и 25 девушек в возрасте от 16 до 21 года, из них в индивидуальных (циклических и ациклических) 10 юношей и 20 девушек, в командных видах спорта 25 юношей и 5 девушек.

Методы исследования. В работе использовался следующий комплекс методов:

Теоретические: анализ литературы, моделирование общих и частных гипотез исследования, проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы;

Эмпирические:

1. Опросник рефлексивности А.В. Карпова [4];
2. Исследование волевой саморегуляции А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана;
3. «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд.

Статистические: U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования. На первом этапе исследования сравнивались показатели рефлексивности у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта поколения «Z», измеренные с

помощью методики «Опросник рефлексивности Карпова». Был проведён статистический анализ по критерию Манна-Уитни. Различия между выборками не является статистически значимым.

На втором этапе исследования сравнивались показатели волевой саморегуляции, которые отражают уровень саморегуляции психических состояний. Данный анализ был проведён путём сравнения показателей по общей шкале и субшкале «Самообладание» методики «Исследование волевой саморегуляции». Шкала самообладания отражает умение спортсменов производить саморегуляцию психических состояний в экстремальных условиях, например, в условиях соревнования. Было проведено сравнение показателей данной методики с помощью статистического U-критерия Манна-Уитни. Различия между выборками не является статистически значимым.

На третьем этапе исследования было проведено сравнение интернальности (личностного контроля) достижений, межличностных отношений и общей интернальности с помощью методики «Уровень субъективного контроля». Данные признаки косвенно указывают на различия уровня саморегуляции психических состояний и рефлексии. Показатель интернальности достижений, также косвенно отражает уровень саморегуляции психических состояний у спортсменов. Различия между выборками не является статистически значимым.

Таблица 1.

Результаты статистического анализа

Название методики и шкалы	Результат U-критерия	Критическое значение U-критерия	Статистическая значимость данных
Опросник рефлексивности Карпова	340	338	Нет
Исследование волевой саморегуляции, общая шкала	422,5	338	Нет
Исследование волевой саморегуляции, шкала «Самообладание»	437	338	Нет
Уровень субъективного контроля, шкала общей интернальности	366,5	338	Нет
УСК, шкала интернальности достижений	354	338	Нет
УСК, шкала интернальности отношений	337,5	338	Не определена

Обсуждение результатов исследования. Результаты исследования, не выявившие статистически значимых различий в уровне саморегуляции психических состояний и показателях рефлексии, опровергают гипотезу о том, что уровень саморегуляции психических состояний и уровень рефлексивности у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта различается.

По результатам исследования можно сделать предположение, что на формирование личности спортсмена поколения “Z”, а также на развитие исследуемых признаков влияет не столько специфика спортивной деятельности, сколько окружающая среда (прежде всего информационные технологии и виртуальная реальность) и ценностное поле, которое формируется под влиянием информационных технологий.

В ходе исследования не подтвердились высказываемые А.В. Воиным предположения о том, что спортсменам индивидуальных и командных видов спорта в общем характерна качественно разная рефлексия [1]. А вот общие низкие показатели рефлексивности подтвердили высказывание А.В. Морозова, в котором утверждалось, что отечественные тренеры плохо владеют методикой психологической подготовки и это сильнее всего отражается на молодых спортсменах (16-20 лет) [7]. Помимо более высоких показателей рефлексивности у спортсменов индивидуальных видов спорта, отдельные показатели у них, которые являются наиболее высокими по выборке, подтверждают правоту Р.М. Загайнова, который высказывал мнение о том, что если со спортсменом вести психологическую работу лично и делать это грамотно – он будет в дальнейшем адекватно рефлексировать на свои эмоции и на других людей, что положительно скажется на спортивных результатах [4].

Данные исследования общей саморегуляции показали, что спортсмены командных видов спорта в пределах статистической погрешности имеют более высокий уровень саморегуляции, но более низкий уровень самообладания чем спортсмены индивидуальных видов спорта, подтверждает данные, представленные Т.Е. Левицкой, С.А. Богомаз, Н.В. Козловой и другими, которые утверждали, что спортсмены с интровертированной ориентацией психической активности и высокой активностью симпатического звена ВНС имеют тенденцию к дезинтеграции личности [7].

Ещё одним доказательством выдвинутой гипотезы может послужить то, что у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта качественно по-разному выстраиваются отношения с тренерами и родителями. В этих условиях спортсмены индивидуальных видов спорта приобретают экстернальность субъективного контроля, поскольку вся их жизнь подчиняется распорядку, который составляет тренер и человек, как следствие, утрачивает способность принимать промежуточные или важные решения исходя из собственных интересов [4].

Более высокий уровень интернальности межличностных отношений (прямой показатель рефлексии) у спортсменов индивидуальных видов подтверждает высказывание А.В. Воцинина о том, что создание единого рефлексивного или же коммуникативного поля со спортсменом является очень важным фактором эффективной тренировочной деятельности и возможен только при личной целенаправленной работе со спортсменами.

Выводы. В ходе нашей работы были проанализированы исследованные ранее особенности саморегуляции психических состояний и рефлексии у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта, были выявлены факторы спортивной деятельности, предположительно влияющие на развитие саморегуляции и рефлексии.

Результаты практического исследования показали, что именно эти факторы играют решающую роль в формировании личности спортсмена-представителя данного поколения, а никак не специфика его профессиональной деятельности, в данном случае, спортивной.

Практические рекомендации для тренеров. Работая со спортсменами 1995 года рождения и младше, необходимо увлекать подопечных видами активной деятельности, которые способствуют живому общению, коллективному труду и наглядно демонстрируют преимущества живого общения. Также следует прививать знания о спорте, не только, как о виде физической деятельности, но и как о сфере жизни, которая требует глубоких научных знаний и умения применять данные знания.

При работе с детьми и подростками акцент следует делать на эмоциональной составляющей тренировочного процесса, необходимо строго следить за психологическим климатом в коллективе и не оставлять конфликты неразрешёнными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкудинов Н.В., Жарких А.А., Кокурин А.В., Полянский В.П. Определение степени прикладности видов спорта в уголовно-исполнительной системе // Человек: преступление и наказание. 2017. Т. 25. № 4. С. 662-668.
2. Березина Т.Н. Исследование внутреннего мира человека методом анализа характеристик мысли и образа. // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 27.
3. Воцинин А.В. Психологические механизмы рефлексивных процессов [Текст] / Воцинин А.В. // Спортивный психолог. – 2015. – №1(36). – С. 36-39.
4. Загайнов Р. М. Психология современного спорта высших достижений [Текст]: Записки практического психолога спорта / Р. М. Загайнов. - Москва: Советский спорт, 2012. - 290 с.
5. Загайнов Р.М. Психолог в команде: Из дневника психолога [Текст] / Р. М. Загайнов. – М.: Физкультура и спорт, 1984. - 144 с.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики. // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
7. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А., Козлова Н.В., Лучиди Фабио, Атаманова И.В., Тренькаева Н.А., Щеглова Э.А. Развитие навыков саморегуляции у спортсменов высших достижений // Сибирский психологический журнал. 2016. № 60. С. 130-147.
8. Мищенко И.Н. К проблеме формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов по физической культуре // Инновации в образовании, 2014. - № 8. - С. 41-51.
9. Морозов А.В. Психологические проблемы российского спорта (навстречу XXXI Летним Олимпийским играм в Рио-де-Жанейро) [Текст] / Морозов А.В. // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3(19). – С. 81-90.
10. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
11. Сечко А.В. Психология кадрового менеджмента. Учебное пособие. М., ВУ, 2009. – 220 с.
12. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений // Маркетинг Менеджмент. 2007. № 6.
13. Шарагин В.И., Карпов В.Ю., Махов А.С., Пучкова Н.Г., Авдеева А.Н. Самооценка личности как фактор, определяющий мотивационную сферу спортсмена. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 389-393.

Т.Г. Азаренкова,
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТРЕССОРОВ У ЛЕТНОГО СОСТАВА ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

На данный момент отечественная авиационная психология накопила достаточно знаний, указывающих на роль психологического фактора в осуществлении лётной деятельности. При этом, важны не только узкопрофессиональные знания, но и широкая психологическая эрудиция и культура, о чем часто в своих работах упоминает профессор М.И. Розенова [8]. Ученые, среди психологических факторов, связанных с успешной профессиональной деятельностью летчика, выделяли особенности сенсорно-перцептивной и моторной сфер, внимания, личностные особенности, обучаемость, способности к принятию решений в условиях риска и неопределённости, опыт, межличностные отношения и многое другое [1, 5].

Для воспитанника лётной школы в плане психологической подготовки становятся актуальными следующие задачи: диагностика и развитие внимания, восприятия, мышления и памяти как профессионально важных качеств (ПВК), определяющих успешность его как будущего пилота, а также формирование и усвоение навыка психической саморегуляции, предоставляющего ему возможности, с одной стороны, в ситуации полета демонстрировать высокую стрессоустойчивость, с другой стороны, в ситуации утомления продолжать выполнять свою деятельность на достаточно высоком уровне.

Стресс – постоянное явление практически на всех рабочих местах. По мнению учёных, в первую группу самых стрессовых профессий можно отнести военнослужащих высших чинов и работающих по контракту, пожарных и представителей гражданской авиации [2, 11].

Профессия пилота считается одной из самых сложных в техническом и моральном плане, поскольку пилот должен держать под контролем показания большого количества измерительных приборов и, сверяясь с их показаниями, принимать решения, а также координировать свои действия со вторым пилотом, диспетчером аэропорта и пилотами других летательных аппаратов, находящихся рядом. Рабочая нагрузка на членов экипажа зависит от профессиональных обязанностей работника, эргономической компоновки, часов работы/дежурств и множества других факторов [4, 9]. Помимо этого, существуют факторы, которые дополнительно усложняют рабочую нагрузку экипажа: недостаточная длительность отдыха между текущим и последним полетом и продолжительность времени сна в период отдыха; длительные задержки вылета; погодные условия на всей протяженности маршрута; количество промежуточных посадок; тип используемого оборудования; турбулентность во время полета; особенности организации воздушного движения; технические проблемы воздушного судна и т.д.

Для выявления особенностей влияния профессиональных стрессоров на летчиков разного возраста и опыта работы было проведено исследование.

В исследовании приняли участие специалисты летных профессий – пилоты и бортинженеры гражданской авиации в возрасте от 27 до 55 лет. Все участники исследования были условно разделены на 3 группы по возрасту и величине стажа. Общее количество участников: 15 человек (по 5 человек в каждой группе). В Группу 1 вошли летчики в возрасте от 27 до 36 лет со стажем работы менее 10 лет; летчики в возрасте от 37 до 45 лет, имеющие стаж 10-20 лет, вошли в Группу 2; в состав Группы 3 вошли летчики от 46 до 55 лет со стажем работы более 20 лет.

Для проведения исследования были использованы следующие диагностические методики:

- 1) Шкала психологического стресса PSM25 Лемура-Тесье-Филлиона.
- 2) Методика определения доминирующего состояния (Л.В. Куликов).
- 3) Диагностика состояния стресса (А.О. Прохоров).

Методика «Диагностика состояния стресса» была признана недостаточно эффективной и показательной в рамках данного исследования, поэтому в дальнейшем результаты по данной методике учитываться не будут.

По шкале PSM-25 любой результат ниже 100 баллов свидетельствует о состоянии достаточной адаптированности к рабочим нагрузкам.

Все 3 группы летчиков показали результат в пределах 100 баллов. Самый высокий балл показала группа 1, а самый низкий – группа 2.

Методика определения доминирующего состояния включает 6 шкал: активное/пассивное отношение к жизненной ситуации; высокий/низкий тонус; спокойствие/тревога; устойчивость/неустойчивость эмоционального фона; удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью в целом;

положительный/отрицательный образ самого себя. Средний показатель по каждой шкале равен 50 Т-баллам. 55 Т-баллов и выше обозначают повышенный уровень, а показатель менее 45 Т-баллов относится к пониженному уровню.

Участники из группы 1 показали повышенный уровень по шкалам: «То», «Сп» и «Уд». Показатели по шкалам «Ак», «Ус» и «По» в группе 1 близки к средним значениям. Повышенный показатель по шкале «То» может означать, что в группе 1 преобладает активное отношение к жизни, оптимизм, а также готовность к преодолению препятствий и вера в собственные силы. В шкале «Сп» повышенный балл может означать сильную уверенность в своих силах и способностях. Высокий балл по шкале «Уд» может говорить об удовлетворенности членов данной группы жизнью, ее течением и собственной самореализацией. Участники из группы 2 показали повышенный показатель по шкалам «То» и «Ус». Баллы по шкалам «Ак», «Сп», «Уд» близки к средним показателям. По шкале «По» показатели в данной группе пониженные. Повышенный показатель по шкале «То» может означать, что в группе 2 преобладает активное отношение к жизни, оптимизм, а также готовность к преодолению препятствий и вера в собственные силы. Высокие баллы по шкале «Ус» могут свидетельствовать о том, что в данной группе преобладает ровный, положительный эмоциональный тон, у участников группы наблюдается высокая эмоциональная устойчивость, в том числе в условиях эмоционального возбуждения. Пониженные оценки по шкале «По» могут означать искренность и адекватность в оценке себя, своего состояния и особенностей.

Все летчики, принимавшие участие в исследовании, показали результаты близкие к средним значениям по всем диагностическим методикам. В групповых различиях по шкалам методики на определение доминирующего состояния, а также по методике PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона, имеются незначительные отклонения, указывающие на разницу в результатах между группами, но все результаты при этом находятся в пределах нормы. Это может говорить о том, что никто из участников исследования на данный момент не находится в состоянии профессионального стресса и не подвержен влиянию стресс-факторов, способных негативно сказаться на профессиональной деятельности. Для выявления различий между тремя группами летчиков разного возраста и с разным профессиональным стажем был использован Н-критерий Краскела-Уоллиса, оценка с помощью которого показала, что значимых различий между тремя группами не обнаружено, соответственно гипотеза исследования не подтвердилась.

Результаты исследования говорят о значимости мер, направленных на отбор, подготовку кадров, формирование профпригодности. Л.В. Миллер отмечает, что разработка комплекса мер, направленных на формирование профессиональной пригодности специалистов, действующих в экстремальных и чрезвычайных ситуациях, позволяет снижать вероятность возникновения дезадаптивных реакций, справляться с поставленными задачами, воспринимать ситуацию как менее экстремальную, но как «особую» [7].

Важно помнить о том, что профессия летчика связана с определенными рисками и перегрузками (как физическими, так и эмоциональными), что рано или поздно может привести специалиста к состоянию стресса, вне зависимости от его возраста, профессионализма и стажа работы. Поэтому необходимо знать основные методы борьбы с только начинающимся или уже накопившимся стрессом.

Прежде всего, нужно следить за своим состоянием и замечать какие факторы могут дезорганизовать и привести к появлению состояния стресса. Понимание причины стресса – очень важный шаг на пути к его устранению. Физические нагрузки способствуют расходу негативной энергии и мобилизации внутренних сил, а также поддержанию и укреплению здоровья организма, поэтому не стоит пренебрегать даже небольшой физической активностью, в особенности в случае появления симптомов профессионального стресса. Профессиональный стресс естественным образом связан с работой, поэтому особенно актуально использовать свободное от работы время с пользой и удовольствием для себя, т.к. качественный отдых способен значительно ослабить влияние стресса на человека. Кроме того, существуют различные техники релаксации. Их можно применять для снятия общего напряжения, что в свою очередь также ослабит давление стрессовой ситуации. К таким техникам можно отнести следующие методы: аутотренинг, медитация, дыхательная гимнастика, в т.ч. восточные практики, арома- и музыкотерапия. Еще очень важно помнить о том, что невозможно успеть везде и грамотно планировать своё время, не забывая про отдых. Следует избегать общения с неприятными и тяжелыми людьми, не замыкаясь при этом в себе, а отдавая предпочтение людям интересным и успешным.

Данные рекомендации универсальны, и их можно использовать применительно к себе, вне зависимости от профессии, возраста и пола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Мансуров Э.И. Влияние стрессогенных факторов на продолжительность жизни летчиков-космонавтов // Вопросы психологии, 2015, № 3, с. 73-83.
2. Екимова И.В., Картофельникова Н.Е., Кокурин А.В., Цеховская С.А. Модель прогнозирования профессиональной успешности на этапе подготовки бортопроводников // Психология обучения. 2016. № 3. С. 47-56.
3. Короткова И.С. Психофизиологические факторы эффективности деятельности операторов транспортных систем в условиях информационной нагрузки. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2013.
4. Литвинова А.В., Аверьянова К.А. Проявления самоконтроля и совладания со стрессом у военнослужащих // Сборник научных трудов Международной конференции, посвященной празднованию 15-летия Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (30-31 мая 2017 г.). М., 2017. – С. 309-313.
5. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н., Шарагин В.И. Человеческий фактор в авиации: психологический отбор. Психология обучения. 2013. № 8. С. 107-114.
6. Люкшина Д.С., Юрченко К.А., Капустина Т.В., Копенко М.А., Потребич Ю.Г. Профессиональная мотивация и уровень эмоционального выгорания у пилотов гражданской авиации. Российский психологический журнал, 2017 г.
7. Миллер Л.В. Личность в экстремальных ситуациях // Обеспечение психологической безопасности в экстремальных ситуациях: Материалы международной научно-практической конференции 27-29 апреля. Махачкала: ДГУ, 2010. С. 249-253.
8. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
9. Сечко А.В. Подготовка к деятельности и эффективные методы работы психолога ВС РФ в условиях локальных военных конфликтов // Психология обучения.- 2017.- № 2.
10. Сечко А.В. Профессиональное «выгорание» летного состава, или почему уходят из авиации. // Вестник международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 2006. - №4(23). - С. 29-36.
11. Славинская Ю.В., Кокурин А.В. О комплексном подходе к психологической пригодности авиационного персонала гражданской авиации // В сборнике: Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. Сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. Под общей редакцией Т.М. Сигитова. Пермь, 2018. С. 133-135.
12. Ушаков И.Б. Методические подходы к диагностике и оптимизации функционального состояния операторского профиля / И.Б. Ушаков, А.В. Богомолов, Л.А. Гридин, Ю.А. Кукушкин. – М. : ОАО «Издательство «Медицина», 2014. – 136 с.

М.А. Базаева,
г. Москва

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИЙ ОСОБОГО РИСКА

Современные условия жизни и деятельности предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке специалистов опасных профессий [1; 9]. Особую значимость приобретают способность и готовность специалистов актуализировать собственные личностные психологические ресурсы для достижения поставленных задач. Поэтому особенно важным является формирование у специалистов таких психологических качеств, которые обеспечивали бы эффективное овладение профессией (воинской, спасателя, полицейского и т.д.), а в последующем - надежную профессиональную деятельность [13].

Л.В. Миллер говорит о значимости разработки и соблюдения комплекса мер, направленных на формирование профессиональной пригодности специалистов, действующих в экстремальных и чрезвычайных ситуациях, так как это позволяет воспринимать ситуацию как менее экстремальную, но как «особую», справляться с поставленными задачами, снижать вероятность возникновения дезадаптивных реакций [15].

Безусловно, что только высокопрофессионально подготовленные специалисты могут самостоятельно предвидеть и предотвратить возникновение сбоев, ошибок в профессиональной деятельности [14, 17].

Как от профессионала, так и от обучающегося, сейчас требуется самостоятельность, способность к целеполаганию и проявлению настойчивости в достижении поставленных целей. В этой связи чрезвычайно важную роль приобретают навыки использования внутренних ресурсов и психологических механизмов самоорганизации личности и деятельности будущих представителей профессий особого риска.

В исследованиях посвященных эффективности деятельности специалистов опасных профессий отмечается необходимость изучения и формирования навыков самоорганизации еще на стадии учебно-профессиональной подготовки (Капустин С.Н., Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.). Самоорганизация деятельности подразумевает структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание [2, 17]. То есть, самоорганизация деятельности подразумевает способность управления собственным временем (видение временной перспективы, ощущение времени), оценку собственных возможностей, постановку долгосрочных целей и краткосрочных задач [16].

Самоорганизация деятельности формирует внутреннюю установку субъекта на необходимость выполнения тех или иных задач. Важную роль играет наличие смысла в выполняемой деятельности. Смысл, имея изначально внешний характер, затем становится внутренним, личностно значимым (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис). В ходе формирования самоорганизации вырабатывается навык приложения усилий к выполняемым действиям и преодолению препятствий на пути к поставленной цели [2]. Данные навыки, безусловно, важны во всех сферах профессиональной деятельности специалистов.

Исследователями отмечается, что высокий уровень владения навыками самоорганизации деятельности способен обеспечить творческий подход не только к осуществлению учебно-профессиональной деятельности, но и самообразованию [5,8]. На примере курсантов военно-инженерных учебных заведений показано, что личностная самоорганизация в учебной деятельности реализуется в адаптивных и проективных формах. Адаптивная форма обеспечивает вхождение курсанта в будущую военно-профессиональную деятельность, проективная форма позволяет ему развиваться творчески [7].

Процесс самоорганизации подразумевает навыки принятия и удержания цели, выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, планирование человеком собственной деятельности, контроль и оценку этих действий, последующую коррекцию человеком своих целей, способов и плана действий. Важную роль в становлении навыков самоорганизации играет развитие волевых качеств, умения преодолевать возникающие на пути к поставленной цели препятствия, способности к регуляции собственных действий, психических процессов и состояний.

Изучая деятельность офицеров МВД, исследователи [10, 16] обнаружили, что самоорганизация выступает как фактор повышения эффективности управленческой деятельности при совпадении целей деятельности и целей самоорганизации. Самоорганизация в управленческой деятельности представляет собой целенаправленную, систематическую деятельность, организуемую самой личностью, служащую для совершенствования значимой деятельности для субъекта. Проведенный анализ проблематики самоорганизации послужил основанием для проведения опытно-экспериментальной работы. Ее итоги показали: каждому этапу профессионализации соответствует определенный функционал самоорганизации. На начальном этапе овладения профессией самоорганизация обеспечивает достижение конкретных результатов в заданных условиях управленческой деятельности. На следующих этапах самоорганизация направлена на поддержание устойчивости деятельности или на профессиональное творчество [9]. К таким же выводам, относительно особенностей самоорганизации в зависимости от уровня овладения деятельностью, пришли исследователи, изучавшие учебно-профессиональную деятельность [4, 6, 12, 13]. При этом стоит отметить, отсутствие связи развития самоорганизации с когнитивным показателем. Способность к самоорганизации связана с личностными особенностями, а не характеристиками мышления. Таким образом, развитие самоорганизации, в первую очередь, обуславливается развитием смысловой сферы, целеполагания и настойчивости [11, 13].

Исследователями отмечается необходимость разработки и внедрения технологий развития самоорганизации у обучающихся на основе следующих данных: результаты исследования самоорганизации у студентов показали [7], что 31,6% респондентов имеют низкий уровень

выраженности и сформированности самоорганизации учебной деятельности, 34,8% обучающихся имеют уровень ниже среднего, и лишь 7,4% студентов показали высокий уровень сформированности самоорганизации.

На данный момент в системе подготовки будущих специалистов профессий особого риска имеются разработки и методические указания к развитию волевых качеств, личностного развития и т.д. Необходимыми для развития самоорганизации качествами являются: настойчивость, самообладание, познавательная активность, мотивация достижения, а также низкий уровень тревожности. Таким образом, необходим комплекс мер, который бы охватывал все перечисленные области и был интегрирован в ежедневную деятельность обучающихся [17].

Для развития волевых качеств будущих специалистов, необходимо включение в ежедневную деятельность задач, требующих преодоления трудностей (внешних и внутренних), с постепенным увеличением нагрузки [5, 16]. Создание подобных учебных ситуаций провоцирует развитие уверенности в своих силах и способности достигать поставленных целей. При этом одним из необходимых условий формирования и устойчивого развития навыков самоорганизации являются доверительные отношения, как внутри учебного коллектива, так и с наставниками (психологом, офицером, учителем).

Таким образом, существует реальная возможность развития самоорганизации деятельности будущих специалистов профессий особого риска, что ведет к более эффективному овладению профессиональными навыками и реализации личностного потенциала специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Екимова В.И., Кокурин А.В., Орлова Е.А. Экстремальный образ жизни как фактор ее индивидуальной продолжительности // Психологический журнал. 2018, т. 39, №3, С. 70-78.
2. Березина Т.Н., Рыбцов С.А., Хитрякова Е.И. Стресс и резервные способности (Может ли человек «мысленно» послать сигнал об опасности?) // Мир психологии, 2008, № 4, с148-160.
3. Васильев Б.Ю. Методы формирования морально-волевых качеств у курсантов военных вузов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №1(25). С. 77-83.
4. Глухова Т.М., Сечко А.В. Личностные предпосылки дисциплинированности сотрудников подразделений МВД РФ Экстремальная психология: теория и практика. Часть II: сборник научных статей / кол. авторов ; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. — Москва : РУСАЙНС, 2017. СС. 122-127.
5. Екимова В.И., Орлова Е.А. Образовательная среда кадетского корпуса как фактор формирования суверенности психологического пространства личности воспитанников-юношей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (31). С. 34-37.
6. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2004. 202 с.
7. Капустин С. Н. Развитие личностной самоорганизации у курсантов высших военно-инженерных учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. М., 2005. 156 с.
8. Котова С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 208 с.
9. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности// Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
10. Левандовская О.Я. Влияние самоорганизации на повышение эффективности управленческой деятельности офицеров МВД: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Тверь, 2002. 183 с.
11. Лещинская С. Б. Смысловая сфера личности студента как фактор самоорганизации деятельности и результативности единого государственного экзамена // Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях: материалы VI международной междисциплинарной конференции. Минск: 2015. С. 91-97.
12. Литвинова А.В., Аверьянова К.А. Проявления самоконтроля и совладания со стрессом у военнослужащих // Сборник научных трудов Международной конференции, посвященной празднованию 15-летия Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (30-31 мая 2017 г.). М., 2017. – С. 309-313.
13. Лысаков Н.Д., Шарагин В.И. Проблемы экстремальной психологии в профессии и личной жизни. В сборнике: Экспертиза психологической безопасности образовательной среды

Информационно-методический бюллетень. Городская экспериментальная площадка II уровень. Москва, 2010. С. 77-79.

14. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 87-111.

15. Миллер Л.В. Личность в экстремальных ситуациях // Обеспечение психологической безопасности в экстремальных ситуациях: Материалы международной научно-практической конференции 27-29 апреля. Махачкала: ДГУ, 2010. С. 249-253.

16. Мищенко И.Н., Козлов Е.В. Изменение психического состояния у представителей профессий особого риска на предпенсионном этапе жизненного пути // Психология обучения, 2017. - № 11. - С. 132-139.

17. Сечко А.В. Роль авиационного психолога в профессионально-психологическом сопровождении процесса боевой подготовки в Военно-Воздушных Силах РФ. Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – №2. – С. 325-338.

18. Трофимова Ю.В. Самоорганизация и доминирующее эмоциональное состояние курсантов вуза МВД России // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2017. Том 1. № 9.

**А.В. Булгаков,
г. Москва**

КОНЦЕПЦИЯ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ДЕВИАНТОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Концепция межгрупповой адаптации (МГА) в организации выступает как совокупность исходных, теоретически обоснованных и эмпирически апробированных положений о генезисе, содержании, особенностях, методологии и методике изучения адаптации групп организации друг к другу в многообразии ситуаций совместной деятельности. Автором обоснованы и сформулированы закономерности, принципы, механизмы, социально-психологические пути, средства, технологии оптимизации МГА по использованию явлений МГА как ресурса для повышения эффективности управления организацией. МГА есть процесс и результат оптимизации взаимодействия групп в организации. Группы характеризуются своими организационными субкультурами, в основе которых лежат мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты. Компоненты выступают в единстве структурно-функционального и ценностно-мировоззренческого аспектов. Первый доминирует в адаптационных макропроцессах, проходящих в социальных, управленческих, экологических, интегративных сферах МГА. Второй – на уровне индивидуально-групповых приспособительных микропроцессов в ходе межгрупповых отношений. [1]

В ходе более чем десятилетней диверсификации концепции МГА особое внимание уделяется социально-психологическому конструктивистскому подходу. Данный подход определяется К. Gergen [8], как третий путь, осуществляемый в пространстве социального конструкционизма, лежащем «между» традиционными «объективистскими» и «субъективистскими» подходами к психологическому исследованию. Социальный конструкционизм:

- фокусируется на вопросах *что и как*: что именно социально конструируется и как происходит процесс конструирования во времени и в пространстве;

- нацелен на постижение социальных смыслов и значений (meanings) тех или иных явлений в процессе социальных взаимодействий и дискурсивных;

- изучает прежде всего практики в условия конкретной действительности, «местоположенные практики» (situated practices), «помещенные» в те или иные условия и ситуации, «практики-в-ситуациях».

Изменяя реальность посредством своей активности и деятельности в выбранном направлении, в познания важна позиция многовариантности точек зрения. Возможности конструктивистской методологии состоят в ее способности преодолеть антагонизм различных подходов, сопрячь их вместе, адекватно отразить сущность и многообразие свойств и проявлений.

Особая реальность возникает между различными группами специалистов при чрезвычайном пришествии. Хорошо известно, что в экстремальных ситуациях наиболее явно начинаются проявляться признаки девиантного поведения, поведения, не соответствующего общепринятым или официально установленным социальным нормам [3,4]. Низкий уровень психологической культуры и

навыков социального взаимодействия могут только ухудшать ситуацию, в этом смысле [7].

В ходе анализа аварийных ситуаций выявлены профессиональные деструкции пожарных, которые определялись как изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками пожаротушения. Источники профессиональных девиаций кроются как в профессиональной адаптации личности к условиям и запросам труда, так и в процессе взаимодействия при совместной деятельности. Девиации предъясняются как профессиональное отчуждение и выученная беспомощность. Главным средством профилактики и преодоления таких девиаций является экстремальная профессиональная компетентность [5], т.е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов.

Важно подчеркнуть, что при экстремальных ситуациях происходит девиация, прежде всего, профессионально важных качеств. В когнитивной сфере это: наблюдательность, образная, двигательная и другие виды памяти; техническое мышление; пространственное воображение; внимательность. В эмоциональной сфере – эмоциональная устойчивость. В мотивационно-волевой сфере: дисциплинированность, выносливость, настойчивость, пластичность, целеустремленность, самоконтроль. Особой девиацией коммуникативного стиля вне профессиональной деятельности становится «профессиональный кренизм», когда поведение специалиста, осмысливание личностью действительности происходит преимущественно через призму собственной профессии. В этом ряду девиаций находятся поведенческие проявления синдрома эмоционального выгорания: эмоциональная черствость, снижение чувства опасности, раздражительность, агрессивность, иногда аутоагрессивное поведение.

Приведенные теоретические положения можно применить для анализа экстремальной ситуации – пожара в зданиях организации. Пожар это сложная аварийная ситуация на производстве, сочетание условий и обстоятельств, в которых организация взаимодействует с внешними и внутренними разрушительными факторами, с влиянием стихии пожара, когда психика человека работает на пределе своих возможностей. Отличительной чертой здесь является наличие факторов, непосредственно вызывающих сильную морально-психологическую, физическую, когнитивную нагрузку и зависящих от профессиональной подготовленности, эмоционально-волевой устойчивости, психического состояния и психофизиологических возможностей человека. К группе социально-когнитивных факторов относятся: внезапность и быстрое развитие событий (хотя возможно и их постепенное развитие), неопределенность обстановки, отсутствие достоверной информации (ее дефицит или избыток), наличие опасности и т. п. Вторую группу факторов составляют: дефицит времени для оценки обстановки, выработки и принятия решения, необходимость выполнения нескольких задач одновременно, принятие параллельных решений, значительное увеличение темпа действий, совмещение функционала ряда должностных лиц и прочее.

Выявлено, что данные факторы связаны с проявлениями девиаций в поведении и отклоняющимися психологическими особенностями личности участников чрезвычайной ситуации. Так, например, действие высокой температуры, высокая плотность дыма вызывают нарушения координации движений, отрицательно воздействуют на органы чувств. Резкая смена обстановки, появление новых непредвиденных угроз распространения пожара, разрушение конструкций и т.д. чрезмерно усиливают двигательные реакции, могут привести к излишней суете на пожаре. Работа пожарных в замкнутом пространстве приводит к изменению обычного способа действий, рабочих поз (движение ползком, лежа и т.д.). В результате, у пожарных наблюдается резкое снижение работоспособности, акцентируется внимание на собственном физическом и психологическом состоянии. После отравления угарным газом средней и тяжелой степеней наблюдается поражение нервной системы: расстройство памяти, внимания, галлюцинаторное возбуждение, функциональные неврозы, параличи, тремор, потливость, миокардиопатия. Все эти признаки отравления известны пожарным-профессионалам и имеют место почти на каждом пожаре. При пожаре часто присутствует массовая паника, эмоциональное перенапряжение окружающих, которое через механизм психологического заражения влияет на психику пожарных.

Л.В. Миллер отмечает, что специалистам, чья профессиональная деятельность осуществляется в экстремальных условиях, особенно необходимы знания и умения использования методов экстренной психологической помощи [6, с. 38]. Наличие этих знаний и умений и их использование в сложных ситуациях дает возможность обрести контроль над ситуацией, обратиться к своим ресурсам (внутренним и внешним), справиться с задачами [6, с. 35].

Для преодоления выявленных девиаций, их профилактики необходима психологическая подготовка всех участников пожаротушения [2]. Для профессиональных пожарных: во-первых,

обучение адекватным и правильным действиям в чрезвычайных ситуациях; во-вторых, тренировки бойцов пожарных команд в неблагоприятных погодных и климатических условиях с комбинированным воздействием факторов огня, задымления, высоты, химически опасных веществ; в-третьих, тренировки на специальных тренировочных стендах и теплодымокамерах. Для всех участников пожаротушения, обучение принятию решений в условиях неопределенности, дефицита времени, внезапного изменения обстановки; психологическое тестирование для подбора команд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков, А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России: дис. ... д-ра психол. наук, 19.00.05. – М.: ВУ, 2007. – 190 с.
2. Валитова Н.Э., Хайретдинов И.А. Влияние стресс-факторов на производительность труда сотрудников подразделений пожарной охраны /Нефтегазовое дело, 2014, т. 12, № 1, С. 168-171.
3. Екимова В.И., Кокурин А.В., Орлова Е.А., Стегнин Е.Д. Четыре шага от толерантности до экстремизма: понятийно-феноменологический анализ // Юридическая психология. 2017. № 4. С. 14-19.
4. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 290 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. – 312 с.
6. Миллер Л.В. Модель экстренной психологической помощи // Научно-практические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ: Сборник статей / Отв. ред. И.А. Баева. М.: Экон-информ, 2011. С. 21- 54.
7. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). – С. 50-54.
8. Gergen K. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. American Psychologist 40. 1985. pp. 266–275.

**А.В. Гуляев,
г. Москва**

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК ФАКТОРА ИХ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ВООРУЖЕНИЯ

Современные исследования в области изучения индивидуально-психологических характеристик военнослужащих в различных аспектах характеризуются выделением не только профессиональных, но и личностных (в том числе, связанных с широкой психологической культурой и эрудицией), компетенций военнослужащих, оказывающих значительное влияние на выполнение профессиональных боевых задач в сфере экстремальной деятельности, и выступающих фактором готовности к использованию вооружения [15, 16].

Следует отметить, что к характерным условиям деятельности специалистов экстремального профиля относятся внезапность, высокий темп действий, сильные эмоциональные воздействия, физическое и психическое утомление [10, 17]. Для того чтобы в этих условиях профессиональная деятельность была успешной, необходимо наличие специфических психологических качеств, которые выступают как профессионально важные. И.Н. Коноплева и Н.В. Богданович [9], отмечают, что при изучении особенностей деятельности в опасных профессиях в первую очередь необходимо установить, какие личностные качества имеют для нее значение и оказывают определенное влияние – положительное или отрицательное. Это позволяет использовать сопоставление личностных особенностей человека с требованиями конкретной деятельности для прогнозирования его возможности в осуществлении этой деятельности [6, 12].

Психологи выделяют ряд ключевых индивидуально-психологических характеристик личности, обуславливающих ее готовность к использованию вооружения, к которым, в частности, относятся личностная готовность и личностная устойчивость, стрессоустойчивость, адаптивность и профессионализм [4].

Рассматривая личностную готовность как особое интегральное образование, в которое входит комплекс различных индивидуально-психологических свойств и отношений личности, Э.Э. Кунго

[11] выделяет ряд компонентов личностной готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях, а именно: мотивационный (включающий в себя мотивацию, способности и готовность к саморазвитию), ориентационный, операциональный (определяет наличие различных умений: коммуникативных, конструктивных, организаторских), волевой и оценочный компоненты, которые связаны с личностно-профессиональными ценностями военнослужащего. Также автором показаны критерии для определения сформированности личностной готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях, которые дают представление о необходимых военному для успешной деятельности индивидуально-психологических характеристиках. Это соотносится с результатами исследования О.А. Калачинской [7], которая обосновала зависимость личностной устойчивости военнослужащих от выбора продуктивных стратегий поведения, обладающих характеристиками осознанности, контролируемости и личностной направленности.

Кроме того, зарубежные исследователи С. Ауди, Дж. Врисон, Х. Келлер-Глаузи, К. Найсли [19; 20] раскрывают такие критерии психологической подготовки солдат к выполнению военных боевых миссий, как критичность боевой миссии, готовность, текущая эффективность обучения, необходимость в новой или усовершенствованной подготовке и необходимая частота тренировок. Также ими выделяются пять важных для подготовки солдат мета-конструктов, определяющих формирование тех или иных индивидуально-личностных характеристик: выживаемость, самосознание, экологическое понимание, ценности, стандарты. В каждом из этих мета-конструкторов выделены суб-конструкции, уточняющие понимание той или иной характеристики. Таким образом, личностная готовность является тесно связанной с индивидуально-психологическими характеристиками.

Далее, в качестве одной из индивидуально-психологических характеристик, которые необходимы в экстремальной профессии, исследователями выделяется стрессоустойчивость. По замечанию Н.Н. Смирновой [18], стрессоустойчивость специалистов экстремального профиля служебной деятельности отличается многокомпонентной структурой. В нее включаются психофизиологические показатели следующих процессов: сила возбуждения центральной нервной системы, организационный стресс, личностная и реактивная тревожность, самооценка, стратегия преодоления стрессовых ситуаций и склонность к алкогольной зависимости.

И.А. Васильева [3], исследовавшая проблему социально-психологической адаптации сотрудников полиции в зависимости от индивидуально-психологических особенностей, приходит к выводу о том, что в условиях выраженных стрессогенных воздействий индивидуальные характеристики сотрудников приобретают особое значение, так как они, помимо прочего, обуславливают уровень эмоционального напряжения и психологической устойчивости. Так, высокая стрессоустойчивость является значимым компонентом диагностики, позволяющей выявить степень готовности военнослужащих к использованию вооружения.

Отдельного внимания заслуживает вопрос адаптивности, которая является значимой индивидуально-психологической характеристикой личности [2]. Исследованиями этой темы занимались такие специалисты, как О.К. Белецкая [1], М.Ф. Корехова [9], Ф.К. Гемешлиев [5], Н.А. Позднякова [14] и др. Так, О.К. Белецкая [1] уточняет определение понятия «адаптивность военнослужащих» и подчеркивает, что она является результатом процесса адаптации, отражающего координационные, иерархические подструктуры, а также подструктуры общих, особенных и единичных состояний. М.Ф. Корехова [9] сосредотачивается на факторах психической дезадаптации специалистов экстремального профиля деятельности. Ею выявлены признаки психической дезадаптации, к которым отнесены низкий уровень работоспособности, трудности в межличностных контактах, семейные проблемы, нервно-психические нарушения, поведенческие девиации, повышенная агрессивность и т.д.

Кроме того, были обозначены факторы, которые стимулируют возникновение и появление психической дезадаптации у специалистов экстремального профиля, что позволяет определять готовность военнослужащих к овладению психологическими стратегиями развития собственной адаптивности [12]. Ф.К. Гемешлиев [5] обращается к показателям сбалансированности копинг-поведения. Автор сформулировал правила определения направления разбалансировки копинг-поведения по отношению к нормативному профилю, который соответствует уровню развития личностных адаптационных способностей, а также обосновал существование значимо различающихся нормативных профилей копинг-поведения для всех трех уровней развития личностного адаптационного потенциала личности специалистов экстремальной сферы.

Л.В. Миллер выявила взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей с

суицидальным поведением, как крайней формой дезадаптации. Это такие особенности, как тревожность, депрессивность, симптомы посттравматического стрессового расстройства, сниженный уровень адаптивности, непринятие себя и других, эмоциональный дискомфорт, экстернальный локус контроля, уход от решения проблем). Также в этом случае отмечается наличие таких механизмов психологической защиты, как регрессия, реактивные образования и замещение [13, с. 165].

Н.А. Позднякова [15] приходит к заключению о взаимосвязи некоторых индивидуально-психологических особенностей личности и уровня личностного адаптационного потенциала. В частности, ею приводится результат эмпирической проверки гипотезы о наличии корреляции уровня агрессивности и уровня личностного адаптационного потенциала. Таким образом, в совокупности рассмотренные исследования позволяют нам говорить о значимости адаптивности и связанной с ней проблематики для выявления индивидуально-психологических характеристик как фактора готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях.

Что касается профессионализма как фактора формирования индивидуально-психологических характеристик у военнослужащих, мы обратились к работе В.А. Митраховича [14], определяющего понятие профессионализма военнослужащего как акмеологическую интегральную *профессионально-личностную* характеристику, детерминирующую продвижение военнослужащего-контрактника по службе. По мнению автора, условие этого продвижения – целостное развитие личности воина-профессионала, постоянно совершенствующегося в своей профессиональной деятельности и творчески осуществляющего ее в любых условиях и ситуациях. Он также отмечает, что целостное развитие личности является не только условием, но и результатом службы военного, подчеркивая тем самым важность профессиональной деятельности для формирования и поддержания определенных индивидуально-психологических характеристик.

В заключение следует отметить, что в современных психологических исследованиях в области готовности военнослужащих индивидуально-психологические характеристики занимают особое место. К ключевым аспектам, связанным с индивидуально-психологическими характеристиками военнослужащих и обуславливающим их готовность к использованию вооружения, на основании сделанного обзора мы относим личностную готовность и личностную устойчивость, стрессоустойчивость, адаптивность и профессионализм. Наибольшим вниманием исследователей пользуются проблемы, связанные с личностной готовностью и адаптивностью. Кроме того, подчеркивается, что определенные индивидуально-психологические характеристики как фактор готовности являются не только условием успешной деятельности военнослужащего, но и результатом его личностного и профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белецкая О.К. Психологические особенности адаптивности военнослужащих контрактной службы // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – т. 8. – № 10-2. – С. 181-184.
2. Березина Т.Н. Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Москва, 2003.
3. Васильева И.А. Социально-психологическая адаптация сотрудников полиции в зависимости от индивидуально-психологических особенностей // Вестник БГУ. - 2012. - №5. – С. 86 – 91.
4. Веселовский И.А., Екимова В.И. Социальный интеллект в профессиональной деятельности военного психолога: историография вопроса // Психология обучения. 2017. № 12. С. 72-81.
5. Гемешлиев Ф.К. Психологические модели и технология интегративной оценки копинг-поведения специалистов экстремального профиля: дис. канд. психол. наук. - СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т ГПС МЧС России, 2014. - 190 с.
6. Екимова И.В., Картофельникова Н.Е., Кокурин А.В., Цеховская С.А. Модель прогнозирования профессиональной успешности на этапе подготовки бортпроводников // Психология обучения. 2016. № 3. С. 47-56.
7. Калачинская О.А. Особенности личностной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности – дис. канд. психол. наук. – Ростов-н/Д, 2012. – 229 с.
8. Коноплева И.Н., Богданович Н.В. Детерминанты готовности к применению оружия сотрудниками правоохранительных органов // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2010. – № 2.
9. Корехова М.Ф. Факторы психической дезадаптации специалистов экстремального профиля деятельности. – дис. кан. псих. наук. – СПб, 2013. – 214 с.

10. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности// Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
11. Кунго Э.Э. Формирование личностной готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях дис. канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2013. – 178 с.
12. Литвинова А.В., Аверьянова К.А. Проявления самоконтроля и совладания со стрессом у военнослужащих // Сборник научных трудов Международной конференции, посвященной празднованию 15-летия Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (30-31 мая 2017 г.). М., 2017. – С. 309-313.
13. Миллер Л.В. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к вузу студентов с опытом психотравмирующего события // Психологическая наука и образование psyedu.ru, 2014, Т.6, №1. С.155-168. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Miller.phtml> (дата обращения: 24.03.2018).
14. Митрахович В.А. Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума. – дис. докт. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 416 с.
15. Позднякова Н.А. Профилактика дезадаптированности военнослужащих по контракту // Педагогическое образование в России. - 2015. - №11. – С. 120 – 124.
16. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
17. Сечко А.В. Подготовка к деятельности и эффективные методы работы психолога ВС РФ в условиях локальных военных конфликтов // Психология обучения. - 2017.- № 2. – С.91- 100.
18. Смирнова Н.Н. Психофизиологическая характеристика стрессоустойчивости специалистов экстремального профиля служебной деятельности: автореф. дис. канд. биол. наук. - Архангельск, 2013. – 18 с.
19. Экстремальная психология в особых условиях деятельности: монография / под науч. ред. Б.Г. Бовина, А.В. Кокурина, А.М. Ракова; Науч.-исслед. институт ФСИН России, Ф-т экспериментальной психологии МГППУ. М.: Науч.-исслед. ин-т ФСИН России, 2015. – 517 с.
20. N. Aude St., Bryson J., Keller-Glaze H., Nicely K. Preparing Brigade Combat Team Soldiers for Mission Readiness Through Research on Intangible. Psychological Constructs and their Applications: Phase I // U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 2014.

**Д.В. Деулин, И.В. Усачева,
г. Москва**

КУПИРОВАНИЕ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД ОТДЕЛЬНЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В настоящее время проблема стрессовых состояний становится особенно актуальной в экстремальных ситуациях отдельных видов профессиональной деятельности. Например, служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел сопряжена во многом со стрессовой ситуацией [10]. Как отмечается в отдельных исследованиях, служебная деятельность *представляет собой совместную трудовую деятельность, которая обусловлена государственными целями, профессиональным долгом и направлена на преодоление правонарушений, экстремальных условий, кризисных ситуаций и чрезвычайных обстоятельств с опорой на нормативные регламенты* [6, с.13].

Образовательные организации системы МВД характеризуются своеобразной учебной парадигмой, реализуемой в рамках служебной деятельности [7]. Такая деятельность является по своей природе стрессогенной. В отдельных исследованиях отмечается, служебная деятельность переменного состава в образовательных учреждениях *«требует чрезвычайно высокую психологическую цену»*, которая может выражаться в эмоциональном напряжении, нервном истощении, манифестации психических нарушений обучающихся [8, с.12].

Акцент на положительных эмоциях и способность к *интеграции позитивных ресурсов* (М.И. Розенова) способствуют преодолению стрессовой ситуации [13]. Как отмечает Щербатых Ю.В. одним из методов психодиагностики и психокоррекции стрессовых состояний является использование позитивных образов [1, 8, 16].

В целях создания позитивной визуализации можно воспользоваться отдельными элементами изобразительного искусства. Изобразительное искусство представляет собой своеобразный вид художественного творчества, создание зрительно воспринимаемых фиксированных рукотворных художественных форм и включает различные виды живописи, графики и скульптуры [16].

Одним из психологических инструментов преодоления стрессовых состояний в рамках служебной деятельности курсантов и слушателей психологических факультетов образовательных учреждений системы МВД мы предлагаем использовать такой элемент изобразительного искусства как монументальная живопись [3].

Современные исследования влияния произведений искусства на психику человека, показывают их огромную терапевтическую роль. Картины, скульптуры, декоративно-прикладные изделия оказывают сильное эмоциональное воздействие на психическое состояние обследуемого лица, улучшая его. При созерцании картин удовлетворяется чувство прекрасного, человек получает эстетическое удовлетворение, в кровь выбрасывается гормон дофамин, связанный с приятными ощущениями и удовольствием. Исследования групп пациентов врачами психоневрологами демонстрируют, что полотна, на которых преобладают голубой, зеленый цвета и мягкий солнечный свет, снимают у больных нервное возбуждение и помогают преодолевать депрессивные состояния [15].

Цветовые предпочтения определяются индивидуально-психическими особенностями обследуемого лица. Для выяснения цветовых предпочтений используют шедевры живописи. Таким образом, цветовая диагностика позволяет судить о продолжительности стрессов, отражает типологические особенности обследуемых, находится в корреляции с желанными образами искусства [16].

В процессе арт-терапии происходит повторное переживание нанесенной непроработанной травмы, возникает возможность отреагирования, совладания с устрашающими образами, стабилизации состояния. В отдельных случаях с целью стабилизации эмоционального состояния предлагаются несколько цветов – светло-голубой, зеленый и желтый [9, с. 43].

Рисунок обладает не только психокорректирующим, но и психодиагностическим потенциалом. Так, по рисунку, можно говорить о самооценке художника; валентности эмоциональных проявлений; интеллектуальных качествах; интересах, мотивах и т.д. [11].

Исследуя продукты изобразительной деятельности, важно отмечать такие его стороны как сложность сюжетной линии; общий фон и детализированность; конкретное и абстрактное представление и многое другое. Анализ цветовой палитры рисунка представляется в этом контексте важным этапом исследования психологических особенностей личности обследуемого лица. Понимание того, что, обследуемый предпочитает цвета в зависимости от своего индивидуально-психического состояния, эмоциональных потенций, направленности личности и т.д. способствуют более объективному поиску проблем [14].

Основной матрицей проективных психологических технологий является так называемые рисуночные тесты. Этот вид диагностических методов помогает психологу определить множество параметров обследуемого лица, которые проявляются бессознательно или которые по тем или иным причинам обследуемый желает скрыть в рамках традиционных опросников. Семантическое содержание рисуночных тестов помогает определять уровень агрессивности, стрессоустойчивости, признаки психических патологий [2]. Опираясь на эту важную научную фактологию, мы способны подразделять обследуемых на лиц, которые используют ординарные, либо неординарные подходы к решению профессиональных задач. Работа с курсантами и слушателями при психокорректирующем воздействии элементов изобразительного искусства на неблагоприятные эмоциональные состояния должна проводиться в рамках факультативных занятий в специально подготовленной специализированной аудитории, имеющей в наличии необходимые материально-технические условия (мультимедиа, раздаточный материал, кисти, бумагу, гуашь и др.).

Обучающимся дается задание в свободной форме на раздаточных материалах что-либо нарисовать с опорой на изобразительные средства (кисть, мастихин, карандаш). По результатам психокорректирующего занятия проводится рефлексия и самоанализ, все проблемы обсуждаются. В рамках такой формы занятия обучающиеся осуществляют самоанализ, а также анализ рисунков друг друга и составляют «психологический портрет». Проецируя свои эмоции в рисунке, материализуя их на полотне, бумаге, обучающиеся избавляются от негативных эмоциональных переживаний, рефлексиируя их и проговаривая по истечению занятия, курсанты экстериоризируют внутренний психический план в предметный материальный продукт, а свои эмоции они опредмечивают в рисунке. Проведение таких комплексных мероприятий приводит к улучшению психоэмоционального состояния обследуемого [11].

Сформированное нами представление о психолого-педагогической модели изобразительного рисунка и его влиянии на эмоциональное состояние курсантов и слушателей ставит важные проблемы.

- *Диагностика.* В рамках решения этой задачи происходит диагностика и самодиагностика в форме интроспекции и рефлексии своих стрессовых состояний. Здесь важно обратить внимание курсанта на его проблемы и совместно искать пути решения.

- *Коррекция.* Изобразительное искусство оказывает терапевтическое психокорректирующее воздействие на обучаемого. Снижается тревожность, преодолевается стресс, улучшается общий эмоциональный фон.

- *Развитие.* Одна из главных функций арт-терапии - выявление сильных и слабых сторон личности, поиски точки их развития. Курсанты и слушатели вырабатывают навыки взаимодействия в коллективе, развивается их когнитивная сфера личности. По итогам таких занятий повышается уровень развития воображения, памяти, формируется креативное мышление, снимаются психологические блоки, внутренняя скованность и неуверенность.

- *Удовлетворение эстетических потребностей.* Занятия арт-терапией прививают курсантам любовь к прекрасному, формируются эстетические образы и эталоны, чувство вкуса. Это побуждает обучающихся увлекаться искусством, посещать выставки, картинные галереи, правильно организовать свое досуговое времяпрепровождение. Курсанты сами создают картины, музыку, стихи, даже книги.

- *Развитие компетенций.* Ну, и наконец, курсанты в процессе этих занятий овладевают знаниями, умениями и навыками необходимыми для психологической работы в служебных коллективах при осуществлении психологического сопровождения, психологической коррекции и реабилитации сотрудников органов внутренних дел.

Таким образом, комплексная психолого-педагогическая работа, связанная с использованием элементов изобразительного искусства в служебной деятельности, способствует снятию негативных эмоциональных состояний курсантов и слушателей, а также способствует решению неординарных, сложных задач служебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Об эмоциональной безопасности образовательной среды // Психология и Психотехника. - 2013. - 9. - С. 897 - 902. DOI: 10.7256/2070-8955.2013.9.9375.
2. Венгер А.Л. «Психологические рисуночные тесты». - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 г.
3. Владимирская А., Владимирский П. Искусство для простых смертных. М.: Вильямс, 2006. – 352 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева. - М.: Искусство, 1986. – 380 с. (С.26)
5. Джулия К. «Путь художника»: изд. 2006. – 272 с.
6. Еременко Т.Е. Психологические факторы успешности служебной деятельности курсантов образовательных организаций МВД России: автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.03 / Еременко Татьяна Евгеньевна; [Место защиты: Моск. ун-т МВД РФ]. - Москва, 2016. – 27 с. (С.13)
7. Кокурин А.В. Психологическая диагностика профессионального становления личности курсантов и слушателей (на материалах высших образовательных учреждений МВД и МЮ России). Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Московский городской психолого-педагогический университет. Москва. 2001.
8. Литвинова А.В., Аверьянова К.А. Проявления самоконтроля и совладания со стрессом у военнослужащих // Сборник научных трудов Международной конференции, посвященной празднованию 15-летия Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (30-31 мая 2017 г.). М., 2017. – С. 309-313.
9. Миллер Л.В. Модель экстренной психологической помощи // Научно-практические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ: Сборник статей / Отв. ред. И.А. Баева. М.: Экон-информ, 2011. С. 21- 54.
10. Мищенко И.Н Агрессивность как признак профессиональной деформации у сотрудников силовых структур//Инновации в образовании, 2016. - № 3. - С. 80-84.
11. Печенкова Е.А. Исследование психологических факторов профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принимаемых на службу в Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя на должность курсанта (слушателя) // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2017. №3. - С.12-15.

12. Психодиагностика - Проективные методики (рисуночные тесты) // Методические указания и контрольные задания для студентов специальности 230500 «Социально-культурный сервис и туризм» всех форм обучения / Под общ. ред. Г.В. Пинигиной. – 2002. -17 с.

13. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.

14. Собчик Л.Н. Метод цветовых выборов - модификация восьмицветового теста Люшера: практическое руководство.- СПб.: Речь, 2007. – 128 с.

15. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. - СПб.: Питер, 2006. - 256 с.: ил. - (Серия «Учебное пособие»).

16. Элькин В.М. Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цветовая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветовых программ жизни и Ваши тайные способности. - СПб.: ИД «Петрополис», 2005 г. - 292 с.

17. Энциклопедия «Кругосвет» // Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.krugosvet.ru>

**В.Н. Дмитриев,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ У ПОЛИЦЕЙСКИХ

В настоящее время существует устоявшаяся, консолидированная в ходе многолетних дискуссий и исследований точка зрения на сущность выгорания и его структуру [3; 6].

Она включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений

- Эмоциональное истощение - проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов [1];

- Деперсонализация (в последнее время термин получил более широкое толкование и получил обозначение «профессиональный цинизм»; это произошло в связи с признанием возможности возникновения синдрома не только в профессиях человек-человек, где под ним понималось отрицательное отношение к клиентам, пациентам, ученикам), предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда;

- Редукция личностных достижений - проявляется в снижении чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшении ценности своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане.

Это явление является сугубо профессиональным, симптомы проявляются только на рабочем месте, в ходе профессионального взаимодействия, при решении профессиональных задач. Это подчеркивают многие авторы, да и наличие двух симптомов (профессиональный цинизм и редукция профессиональных достижений) сугубо профессиональные [10,11,12]. Вместе с тем, нельзя не учесть, что профессиональная деятельность осуществляется в общем социальном контексте, уровень которого, косвенно участвует в формировании симптоматики описываемого синдрома [9].

Оно проявляется на работе, вследствие погружения в рутину профессиональной деятельности, плохую организацию, выполнения не соответствующего уровню профессионализма рабочего задания, решению несвойственных специальности и профессии задач, фрустрации достижения целей [7].

На заключительных фазах развития выгорания возможно сохранение эмоционального перенапряжения, чувства опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов вне профессиональной среды. Профессионал будет чувствовать физическое, духовное бессилие, будет страдать от бессонницы, угнетенное состояние будет омрачать жизнь членов семьи и друзей. Но причиной этого состояния будет профессиональная среда.

Выгоранию подвержены только «горящие», увлеченные своим делом люди, это профессионалы высокого класса или стремящаяся к этому уровню талантливая молодежь, успешно конкурирующая на рынке труда. А люди «случайные» в профессии, профессиональное самоопределение которых осуществлялось по пути наименьшего сопротивления, под влиянием значимых для личности людей, без учета интересов и склонностей, или имеющие черты пассивности, неразвитости, с примитивными интересами и потребностями в принципе не могут «выгореть». [5]. Потому, что они и не «загорались», работа для них никогда не была интересной, ценной, социально-

значимой. Потеря у увлеченного профессиональной деятельностью человека этого признака ведет к появлению профессионального цинизма, негативному отношению к пациентам, клиентам, ученикам, любому объекту профессиональной деятельности. Профессионал скептически относится к полезности, качеству своей работы, ее общественной и социальной значимости, способностью организации решать стоящие перед ней задачи. Все это и есть профессиональный цинизм, обязательный компонент синдрома выгорания. Безразличие случайного в профессии человека и профессиональный цинизм, появившийся в ходе профессионализации, освоения профессии во всех ее тонкостях являются различными по смыслу категориями [12].

Цель трудовой деятельности для людей, не способных к выгоранию изначально сводится к утилитарным интересам, ожиданию завершения рабочего дня, человек не увлечен трудовым процессом, у него нет личностных смыслов трудовой деятельности. Для него деятельность процессуальна, она всегда субъективно удовлетворительна, каков бы не был ее результат, обычно рабочий день завершается всегда. Поэтому не возможно проявление и второго компонента синдрома, редукции профессиональных достижений. Не было профессиональных достижений, радости от творчества, чувства самоэффективности, поэтому не может быть и субъективного чувства ее снижения.

Третий компонент синдрома, эмоциональное истощение, у не увлеченных содержанием профессиональной деятельности людей, вполне может возникнуть. Но подобные случаи имеют истоки, соответствующие в большей степени клиническому описанию неврозов, психозов и других пограничных состояний, возникающих под воздействием психотравмирующих факторов, чаще всего на фоне соматических заболеваний: неполадок в семейной жизни, конфликтных ситуаций на производстве, многократно повторяющихся «житейских мелочей» или однократной сильной психологической травмы.

В психологической науке в настоящее время существуют определенные подходы, позволяющие объективно отнести выгорание к той или иной категории психических явлений [12].

Какие же причины профессионального выгорания у сотрудников правоохранительных органов? Служба в МВД сопровождается экстремальными нагрузками, деятельность протекает в напряженных, трудной обстановке, взаимосвязанных с использованием оружия, физической силы, специальных средств [6]. От добросовестности и профессионального мастерства личного состава зависят не только итоги служебной работы, но также жизнь и здоровье сотрудников.

Прежде всего, это правовая регламентация работы сотрудника. Функционирование работников регламентируется нормами права. Эти нюансы отличают деятельность сотрудника МВД от других областей профессиональной деятельности, где исполнение служебных обязанностей определяется общими планами или инструкциями и создает широкую возможность для свободной реализации своих личных представлений о наиболее результативной организации труда. Правовая регламентация подчиняет функционирование сотрудника порядку, строго установленному нормами закона. Невыполнение или ненадлежащее выполнение сотрудником своих служебных обязанностей всегда является нарушением того или иного закона. Всё это в конечном итоге порождает увеличенную ответственность сотрудника за свои решения и действия и переживания, связанные с необходимостью следовать этим нормам: тревогой, страхами, сомнениями в случае неуверенного владения знаниями в этой области. Что и не очень легко и технически в условиях постоянного совершенствования законодательной базы.

Другой психологической особенностью работы сотрудника МВД является наличие властных полномочий. В интересах дела работникам предоставлено право в нужных случаях вторгаться в личную жизнь людей, выяснять обстоятельства, которые нередко стараются скрыть от окружающих, входить в жилище граждан, ограничивать в нужных случаях свободу отдельных людей и даже лишать ее. Психологическое состояние сотрудника, облаченного данной властью, определяется прежде всего большой степенью ответственности, а использование им своих полномочий предполагает решение ряда мыслительных задач, позволяющих определить нужность и разумность действий, их законную основу. А власть-это не только полномочия, но и ответственность. Иногда нюансы ситуации, с которой сталкиваются сотрудники МВД настолько тонкие, что исход их решения целиком зависит от властных полномочий сотрудника, с одной стороны. С другой стороны, нередко определяют судьбу граждан-участников этих ситуаций. Регулярное переживание подобных ситуаций ведет сотрудника по пути возникновения признаков профессионального выгорания.

Важнейшей психологической особенностью работы работников является постоянное противоборство и противодействие заинтересованных лиц. Это придает работы сотрудника по

раскрытию, расследованию и предупреждению преступлений характер борьбы, принимающей иногда очень острые формы. Нужность преодоления опасных ситуаций, устранение препятствий, которые специально создаются на пути сотрудника, вызывают у него разные эмоциональные реакции, требуют постоянного волевого напряжения и активной умственной работы. В условиях активного противоборства возникает нужность постоянной трудной интеллектуальной работы, зашифровки своих целей, маскировки действительных социальных ролей.

Следующей характерной особенностью работы является коммуникабельность как способность общения с широкой по своему диапазону средой. Она носит многосторонний и исключительный характер. Многосторонность коммуникабельности сотрудника состоит в том, что он общается с представителями разных возрастных категорий, с людьми разных профессий, занимающих разное правовое положение [2]. Это одна из основных причин синдрома выгорания, описанная на самых ранних этапах изучения явления.

К характерным особенностям работы сотрудника нужно отнести дефицит времени и наличие перегрузок в его профессиональной деятельности. Оперативность и быстрота входят в число главных принципов раскрытия и расследования преступлений. Чем дольше преступник находится на свободе, тем больше у него возможностей для того, чтобы уйти от ответственности, уничтожить следы своей преступной работы, скрыться от следствия. С другой стороны, дефицит времени проявляется в нужности соблюдения процессуальных и иных сроков, которые отводятся на расследование уголовного дела, рассмотрение заявлений людей и пр. Работник постоянно находится по причине этого в напряженном состоянии. То, что в иных видах работы свойственно только «аварийным ситуациям», является обыкновенным в профессиональной деятельности сотрудника МВД. Естественно, подобный режим работы не всегда приносит желаемые результаты деятельности и является предпосылкой для проявления редукции профессиональных достижений, одного из основных симптомов выгорания.

Напряженность взаимосвязана и с высокими физическими и психологическими нагрузками, которые испытывает работник по причине большой экстремальности его работы, с действиями в условиях конфликта, с влияниями разного рода стресс-факторов, ненормированным рабочим днем, наличием отрицательной эмоциональной окраски работы, так как сотруднику приходится сталкиваться с проявлениями человеческого горя, трудными условиями его служебной работы [5; 8].

Таким образом, профессиональная деятельность полицейских обладает всеми условиями (социально-психологическими и организационными), обуславливающими возможность возникновения синдрома выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура // Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 43-50.
2. Веселовский И.А., Екимова В.И. Социальный интеллект в профессиональной деятельности военного психолога: историография вопроса // Психология обучения. 2017. № 12. С. 72-81.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. Глухова Т.М., Сечко А.В. Личностные предпосылки дисциплинированности сотрудников подразделений МВД РФ Экстремальная психология: теория и практика. Часть II: сборник научных статей / кол. авторов ; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Москва : РУСАЙНС, 2017. СС. 122-127.
5. Коджаспиров А.Ю., Геронимус И.А. Профессиональное выгорание в телефонном консультировании: профилактика, диагностика и коррекция методическое пособие для консультантов Телефонов доверия / Москва, 2011.– С.125
6. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности // Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
7. Мищенко И.Н. Агрессивность как признак профессиональной деформации у сотрудников силовых структур // Инновации в образовании, 2016. - № 3. - С. 80-84.
8. Петров В.Е., Кокурин А.В., Юринова Ю.В. Проблемы организационно-штатного обеспечения психологической работы в подразделениях Госавтоинспекции // Психология и право. 2016. Т.6. №4. С. 177-185.
9. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.

10. Сечко А.В. Профессиональное выгорание летного состава ВВС Российской Федерации: Автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.03/ Сечко Александр Владимирович; Военный университет, – М., 2006.

11. Сечко А.В. Профессиональное выгорание в офицерских профессиях. // Право в Вооруженных Силах - Военно-правовое обозрение, 2006. - №3. - С. 106-108.

12. Сечко А.В. Психологическая модель профессионального выгорания педагогического состава. Психология обучения.- 2017.- № 6.- М.: Издательство СГУ. С.86- 96.

**А.В. Журавлева,
г. Москва**

ПРЕИМУЩЕСТВА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С СОТРУДНИКАМИ ОВД МЕТОДОМ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Огромное значение психокоррекционная работа имеет для психологической работы в ОВД. Это связано с тем, что работа сотрудников ОВД проходит в условиях, связанных с опасностью для жизни и здоровья, а значит чревато попаданием в экстремальные ситуации. Максимальная эффективность действий сотрудников в экстремальных ситуациях, обеспечивается и высокой общей психологической культурой специалистов (что достигается, по мнению М.И. Розеновой, активным социальным просвещением в этом направлении), и специальной подготовкой [9].

Поддержание оптимального психического состояния сотрудников достигается направленной психологической работой, которая крайне необходима, в силу того, что на протяжении всей деятельности в ОВД (даже, если она не связана с экстремальными ситуациями), сотрудник подвергается определённым негативным воздействиям. Эти воздействия без определённого контроля, могут приводить к профессиональным деформациям [7].

Как до, так и после экстремальной ситуации, необходима психологическая работа, однако после она нужна несколько для других целей: реабилитации сотрудника. Таким образом, коррекционная и общеразвивающая ситуация в рамках работы ОВД является необходимой и требует особого внимания [11].

В психокоррекционной работе существует много различных направлений. Такое разнообразие методов определяется наличием разных, порой взаимоисключающих, подходов объяснения сознания и психики в мире психологических наук. Тем не менее, общим для всей психокоррекции является стремление, во-первых, рассматривать психику как некую реальность, почти оторванную от физического тела и, во-вторых, общее стремление при коррекционном воздействии расслабить психику сотрудников. [1,2]

Данные положения подтверждаются анализом различных психологических школ и их взглядов на проведение психокоррекционной работы [5]. Например, в классическом психоанализе, причиной возникновения различных психологических проблем принято считать конфликты, которые являются следствием неприемлемости человеком его бессознательных влечений. То есть происходит конфликт между ид и супер Эго, следствием такого конфликта является возникновение боязни: невротической, реалистической или моральной. Это боязнь сопровождается также чувством вины или же различными приёмами психологической защиты. Такая защита оказывает сопротивление воздействию психолога. Для преодоления этой защиты необходима специальная подготовка психолога, возможность налаживания доверительного контакта с сотрудником, а также способствование открытости со стороны сотрудника. Психоанализ заключается в поиске скрытых болезненных очагов в пространстве бессознательного, поэтому необходимо добиться максимального психического расслабления сотрудника. Таким образом, коррекционная работа осуществляется с целью: во-первых, осознания данного конфликта, и, во-вторых, проработки его в различных формах (метод свободных ассоциаций, интерпретация сновидений, анализ сопротивления, анализ переноса). Подводя итог, необходимо сказать, что в рамках данного подхода не учитывается физическое состояние человека, то есть психика рассматривается как обособленная от физической реальности.

Психологи, использующие в качестве коррекционного метод поведенческой терапии, ориентируются не на причины нарушения поведения, а на само нарушенное поведение. В центре данной психологической концепции стоят такие понятия как «стимул», «реакция», «рефлекс», «саморегуляция», «поведенческие стереотипы». С помощью данных феноменов преобразуется поведение человека, создается новая модель, удовлетворяющая требованиям социальной среды и самим представлениям

человека о желаемом и идеальном поведении [3]. При этом в процессе коррекции стремятся максимально минимизировать стереотипы не эффективны для адаптации. Для достижения таких целей используют положительное или отрицательное подкрепление, обеспечение условий, стимулирующих и способствующих выработке нового адаптивного поведения [10]. В данной концепции психолог выступает как учитель или наставник с чётко определённой ролью, он должен быть готов к тому, что будет восприниматься сотрудником как образец для подражания [4]. Но необходимо помнить о том, что при любой работе сотрудника с психологом возможно наличие различных психологических защит, которые психологу придется преодолевать. Для выработки адаптивного поведения используются различные методики (методика «негативного воздействия», методика скилл-терапии, методика формирования поведения (шейпинг) и др.), но ни одна из этих методик также не воспринимает единость психологического и физического в человеке. Работа ведется только по направлению психических проявлений, не устанавливается степень сбалансированности между развитием психической системы и физическим состоянием человека, правда в этом подходе от сотрудника требуются определенные психические «напряжения»: ему необходимо определить и принять тот вектор работы, необходимый для достижения положительного результата; контролировать свое поведение; обращать внимание на подкрепление; способствовать развитию адаптационного поведения.

Говоря о гештальттерапии Ф. Перлза, можно сказать, что человек постоянно находится в определённом балансе с окружающей его средой, он способен взаимодействовать с ней при необходимости, он стремится показать себя таким, какой есть (осуществлять свое «Я»), удовлетворять потребности, возникающие у него. Именно это, по мнению Ф.Перлза, называется гармонично развитой личностью. [8] Если же человек периодически препятствует удовлетворению собственных потребностей, отказывается от реализации своего «Я», следует ценностям, навязанным извне, то постепенно это приводит к нарушению процесса саморегуляции в организме, следствием такой разбалансировки являются психические проблемы, с которыми сотрудник и приходит к психологу. Не менее важным в данном подходе является понятие самоосознавания, с которым автор данного направления связывает личностный рост. В его представлении, личностный рост и есть процесс расширения зон самоосознания, именно этот факт способствует как нормализации саморегуляции, так и координации равновесия между внутренним миром и внешней средой без помощи извне. В данном подходе часто применяется понятие «незаконченного дела», оно понимается как отсутствие отреагированности переживаемых эмоций, что впоследствии препятствует процессу актуального осознания происходящего. Поэтому необходимо довершить незавершённое и освободиться от эмоциональных задержек, именно такой подход является базовым в Гештальттерапии. Важно отметить, что в этом подходе не придаётся значение целостности психологических структур и физического состояния, хотя при этом данный подход немаловажную роль уделяет целостности организма: единого целого как внутреннего, так и внешнего, но как видно, эта целостность представляется Ф. Перлзу в несколько ином формате. Одной из основных целей психокоррекционной работы является переключением сотрудника с рационализированного подхода на эмоциональное восприятие. Соответственно, ослабление рационального контроля и восприятия достигается путем расслабления психики и постановки акцента на эмоциональных переживаниях.

Проводя анализ психокоррекционной работы в русле различных психологических школ, можно выявить определенные тенденции или же по-другому специфические черты, присущие психокоррекционной работе. Одной из таких черт можно назвать то, что психокоррекционная работа осуществляется с клинически здоровой личностью, при этом такая личность имеет психологические проблемы в обыденной жизни, ей могут быть присущи черты невротичности, либо же такая личность имеет стремление к преобразению своей жизни и рассматривает это как цель на ближайшее будущее.

Следующей особенностью психокоррекционной работы является то, что её сферой деятельности, в подавляющем большинстве, является настоящее и будущее. При этом все усилия направлены на изменение определенных элементов поведения человека, а также развитие его личностных качеств. Но в психокоррекции психолог работает с уже сформированными качествами, что значительно осложняет деятельность, а также уже привычными для человека моделями поведения, которые также подлежат корректировке или изменению.

Немаловажными фактами также являются разделение психических проблем и физического состояния. При воздействии стрессора на человека, помимо изменения его психического состояние, изменяется и физическое: наблюдается изменение в весе, могут начинаться различные заболевания, связанные с ЖКТ, возникают проблемы со сном и т.д. Другим очень показательным примером являются психосоматические особенности, когда оказывается влияние с помощью психологических

факторов на возникновение и течение соматических (телесных) заболеваний., научно доказанный эффект плацебо работает и может применяться при лечении, если человек внушаем. [3,4,6]

Общим требованием в большинстве психокоррекционных подходов является то, что на начальном этапе сотруднику необходимо расслабиться и снять напряжение, от него не требуется внутреннего психического напряжения, как в медитации (медитация - способ научиться напряжению), тогда как попеременная смена напряжения и расслабления психики способствует ее устойчивости и «натренированности» по аналогии с мышечной системой. Человек никогда не научится адекватно переносить неожиданное напряжение, если никогда с ним не сталкивался при более благоприятных условиях.

Метод психофизического тренинга решает перечисленные проблемы. Кратко описывая психофизический тренинг, можно выделить несколько основополагающих принципов: Во-первых, это НЕ физическая тренировка, он отличается от нее и проводится не тренером, а психологом; Во-вторых, он основывается на психологической подготовке, осуществляемой с группой в форме медитации или саморегуляции (аутотренинг); Третьей отличительной его чертой является совокупность медитативных и физических упражнений; И последнее, его основной целью является умение отключаться или абстрагироваться от негативных состояний.

Мы не предлагаем полностью заменить все коррекционные методы психофизическим тренингом, но этот вид психологической работы можно использовать, как эффективное дополнение к уже используемым методам, поскольку такой тренинг обладает существенными преимуществами: позволяет гармонизировать физическое и психическое состояние человека; помогает совершенствовать эмоционально-волевую регуляцию; оптимизирует обучение контролю за психическим напряжением; усиливает адекватные реакции со стороны сотрудников МВД.

Данное направление является новаторским и учитывает недоработки предыдущих методов психокоррекционной работы. Психофизический тренинг объединяет и стремится достичь сбалансированности между психической и физической составляющей человека, так как существование одного без другого невозможно. В рамках данного подхода также осуществляется «тренировка» психики, способствующая адекватности реагирования в неожиданных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19-25.
2. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Психологическая реабилитация: возвращение к реальности - М. : ИИУ МГОУ, 2018. Монография. – 148 с.
3. Екимова В.И., Мирвелова Е.Г. Психотерапия тяжелых соматических заболеваний: панацея, иллюзия или ресурс выздоровления? // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. № S2 (17). С. 84-85.
4. Кокурин А.В. Обучающие тренинги – эффективная форма профессиональной подготовки практических психологов // Вестник уголовно-исполнительной системы. 2004. С. 21-22.
5. Котенева А.В. Психологическая защита личности. – Москва, 2013. 562 с.
6. Кулаков С. А. Основы психосоматики. - СПб.: Речь, 2003. - 288 с.
7. Мищенко И.Н. Агрессивность как признак профессиональной деформации у сотрудников силовых структур//Инновации в образовании, 2016. - № 3. - С. 80-84.
8. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. - М.: СФЕРА, 2002. – 510 с.
9. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
10. Сечко А.В. Профессиональное выгорание летного состава ВВС Российской Федерации: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.03/ Сечко Александр Владимирович; Военный университет, – М., 2006. – 23 с.
11. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

С.А. Кобзарев,
г. Домодедово

ЦЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СПАСАТЕЛЕЙ

Введение. Профессиональная деятельность спасателя связана с влиянием постоянных стрессогенных факторов, требующих от специалиста больших затрат психических ресурсов [1, 3]. Для преодоления этих факторов у спасателей должен быть хорошо развит механизм профессиональной адаптации [2]. Чем ее уровень выше, тем эффективнее спасатель выполняет поставленные задачи, тем более оптимальна выбранная им стратегия поведения в экстремальных условиях. Для каждого спасателя механизм адаптации индивидуален, так как это интегративное образование личности, включающее в себя жизненный и профессиональный опыт, личностные характеристики, профессионально важные качества личности, определенную систему ценностей, мотивационную составляющую [8, 11]. В механизмах адаптации современного профессионала большую роль играет его общая психологическая грамотность и культура, создаваемые, в том числе, в процессе масштабного психологического просвещения в обществе (М.И. Розенова) [10].

Поскольку ценности в жизни любого человека во многом определяют его поведение, приоритеты в достижении целей, являются ориентирующими элементами в ситуациях выбора и принятия решений, а в работе спасателя это главные моменты, то они оказывают влияние на его личность и на механизм адаптации [4; 5; 6].

Программа исследования. Для выяснения преобладающих ценностей у спасателей с разным уровнем профессиональной адаптации был проведенное исследование, в котором приняло участие 60 спасателей ГКУ «Пожарно-спасательный центр» г. Москвы, средний возраст 38,5 лет, средний стаж 11,7 лет. Для определения уровня профессиональной адаптации использовался опросник Р.Х. Исмаилова [9]. Исследование ценностей проводилось с помощью морфологического теста жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной [7]. Согласно теории авторов методики результаты отражают духовно-нравственную и эгоистически-престижную направленность по различным жизненным сферам.

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные результаты выявили у спасателей отсутствие дезадаптации, и мы распределили испытуемых следующим образом: 18,3% с высоким уровнем адаптации, 66,7% со средним, 15% с низким уровнем адаптации. Для спасателей с высоким уровнем профессиональной адаптации, характерно следующее: быстро вливаются в коллектив, стремятся поддерживать хорошие отношения с начальством и коллегами, выделяются энтузиазмом при выполнении поставленных задач.

Для спасателей со средним уровнем адаптации характерны оптимальные пути решения профессиональных проблем, они довольны собой на работе, адекватно воспринимают коллег и начальство, готовы к совместным действиям. Спасатели с низким уровнем адаптации в меньшей степени довольны положением, занимаемым на работе, плохо относятся к выполняемому труду, с определенными проблемами входят в новый коллектив, часто выражают недовольство в отношении коллег и начальства, низко оценивают коллективный труд.

Распределение ценностей по уровню адаптации. Все спасатели одинаково важными считают активные социальные контакты, а именно установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли. Для спасателей с высоким уровнем адаптации наиболее важными оказались материальное положение (47,5), собственный престиж (40,6), духовное удовлетворение (45,5), нацеленность на достижения (43,5). Для этих испытуемых важны стремление к возможно более высокому уровню своего материального благосостояния, убежденность в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия.

Высокий уровень материального благосостояния для таких людей часто оказывается основанием для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки. Так же, им важно признание, уважение, одобрение со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению они прислушиваются в наибольшей степени и на чье мнение они ориентируется, в первую очередь, в своих суждениях, поступках и взглядах. Нацеленность на достижения характеризует их как людей, тщательно планирующих свою жизнь, ставящих конкретные цели на каждом ее этапе и считающих главным - добиться этих целей. Часто большое количество жизненных достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки. Спасатели с высоким уровнем адаптации считают, как правило, что самое важное в жизни – делать только то,

что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. Преобладает идеалистичность во взглядах, приверженность к соблюдению этических норм в поведении и детальности.

У спасателей с низким уровнем адаптации, по сравнению с остальными группами, в приоритете сохранение индивидуальности (40,7), собственный престиж (40) и материальное положение (44,8). Такие люди, как правило, считают, что самое важное в жизни – это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций.

Самой низкой важностью у спасателей обладает реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность. Причем наиболее креативными оказались спасатели со средним уровнем адаптации (36,7). Развитие себя (40,5) также для них важно, это можно объяснить необходимостью самоопределения, осознания своих индивидуальных особенностей, постоянного развития своих способностей и других личностных характеристик. Этим спасателей характеризует стремление получать объективную информацию об особенностях их характера, способностях, характеристиках своей личности, стремление к самосовершенствованию.

При сравнении ценностей с помощью критерия Краскела-Уолиса были выявлены статистически значимые различия между показателями в группах применительно к отдельным жизненным сферам:

- в сфере физического развития – развития себя (0,05);
- в профессиональной сфере – духовное удовлетворение (0,035), креативность (0,021), социальные контакты (0,046) и достижения (0,036);
- в семейной сфере – собственный престиж (0,05), достижения (0,015), материальное положение (0,033);
- в сфере общественной жизни – сохранение индивидуальности (0,032).

В образовательной сфере и сфере увлечений нет статистически значимых различий в группах. Так же статистически значимые различия показателей не обнаруживаются при рассмотрении ценностей в совокупности значений по сферам. В жизненных сферах в совокупности по ценностям так же не обнаружено статистически значимых различий показателей по группам адаптации.

Выводы:

1. У спасателей преобладают материальные ценности. Спасатели с низким уровнем адаптации полностью ориентированы на эгоистически-престижные ценности, видят в работе заработок и определенный социальный статус.

2. Спасатели с высоким уровнем адаптации имеют сдвиг в сторону духовно-нравственных ценностей, для них становится важным их профессиональный долг – помощь людям.

3. Спасатели со средним уровнем адаптации также имеют приоритеты в духовно-нравственной сфере, главным аспектом которых является развитие, поиск себя в профессии, нахождение в ней не только материальных смыслов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Рыбцов С.А., Хитрякова Е.И. Стресс и резервные способности (Может ли человек «мысленно» послать сигнал об опасности?) // Мир психологии, 2008, № 4, с. 148-160.
2. Иванова Т.В., Ашанина Е.Н. Структура и содержание представлений о чрезвычайной ситуации у сотрудников МЧС России // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2017.
3. Картофельникова Н.Е., Кокурин А.В. Прогностические модели профессиональной успешности сотрудников МЧС России // Экстремальная деятельность человека. 2017. №3 (44). С 3-6.
4. Каширский Д.В., Сабельникова Н.В., Овчинникова А.Н. Ценности спасателей с различной степенью эмоционального выгорания. Психологическая наука и образование № 2. 2013. С. 14–24.
5. Котенёва А.В. Феномен веры как основа жизнестойкости личности // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции/ Под ред. Р.В. Кадырова. Владивосток: Морской государственный университет, 2014. С. 32–35.
6. Котенёва А.В. Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности // Вестник Костромского государственного университета. 2008. Т. 14. № 4. С. 38–44.

7. Лабынцева И.С., Лызь Н.А. Мотивация учебной и научно-исследовательской деятельности. Методические рекомендации. Таганрог. 2015.
8. Марков А.В. Проблема профессиональной психологической адаптации пожарных и спасателей. Техногенная и природная безопасность. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: СГАУ. 2017.
9. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. СПб. 2003.
10. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
11. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // *Инновационное развитие*. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

Л.Р. Конашенкова, М.А. Титов,
г. Москва

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ В СИЛОВЫХ СТРУКТУРАХ

Эффективность деятельности в условиях служебного коллектива зависит от множества факторов [1], одним из которых является первоначальная профессиональная адаптация – её скорость, эффективность и комплексность [5, 6, 10]. Ежемесячно, сотни молодых сотрудников поступают на службу в органы внутренних дел, военные подразделения и другие силовые структуры нашего государства, деятельность которых связана с экстремальными условиями и различными стресс-факторами [10, 14].

Профессиональная адаптация молодых сотрудников зависит от множества различных факторов, которые отечественные психологи, такие как М.И. Марьин (2003-2005), В.А. Бодров (2007), В.Ю. Рыбников (2012) и другие, разделили на две большие группы [2, 8, 13, 15]:

1) Средовые факторы, к которым относятся условия жизнедеятельности, структура и характеристика служебной деятельности, особенности морально-психологического состояния и социально-психологического климата текущего коллектива, и т.д.;

2) Субъектные (индивидуально-личностные) – демографические (гендерные и возрастные особенности), физиологические и психологические особенности индивидуума. Дополнительно, в качестве хорошего адаптационного ресурса личности, можно отметить хорошую психологическую осведомленность человека (М.И. Розенова) [12].

Во вторую группу факторов входят копинг-стратегии, которые мы рассматриваем в классификации Р. Лазаруса [2, 5, 17]. В настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации копинг-стратегий – так, например, Р. Лазарус и С. Фолкман условно разделяют восемь копинг-стратегий на две группы - проблемно-ориентированные копинг-стратегии (problem-focused) и эмоционально-ориентированные копинг-стратегии (emotional-focused) [11, 16, 17]. В.Ю. Рыбников выделяет в своей теоретической модели также две группы копинг-стратегий – активные и пассивные [13].

В.Ю. Рыбников предлагает так же выделить копинг-ресурсы, на которых и основывается выбор «предпочитаемых» копинг-стратегий – макросоциальные (макросредовые), микросоциальные (микросредовые) и личностные (индивидуально-личностные). Индивидуально-личностные копинг-ресурсы в свою очередь состоят из социально-нравственных, эмоционально-волевых, когнитивных и регуляторных качеств личности [7, 9, 13].

Таким образом, мы предполагаем, что одновременно на адаптационные способности молодых сотрудников влияют как копинг-стратегии, так и индивидуально-личностные особенности. В свою очередь индивидуально-личностные особенности (ресурсы) так же влияют и на выбор предпочитаемых копинг-стратегий. Стоит отметить, что при определенных условиях дезадаптация в процессе служебной деятельности может вызывать «заострение» индивидуально-личностных особенностей, которое может проявляться в виде клинических симптомов (рис. 1).

Эмпирическое исследование проходило в 2017-2018 году, на базе ФКУ СИЗО-2 УФСИН России по г. Москве. Эмпирическую выборку составили 30 молодых сотрудников, в возрасте от 23 до 31 года, со стажем работы от 3 месяцев до 1 года. В группу вошли младшие инспектора Отдела режима.

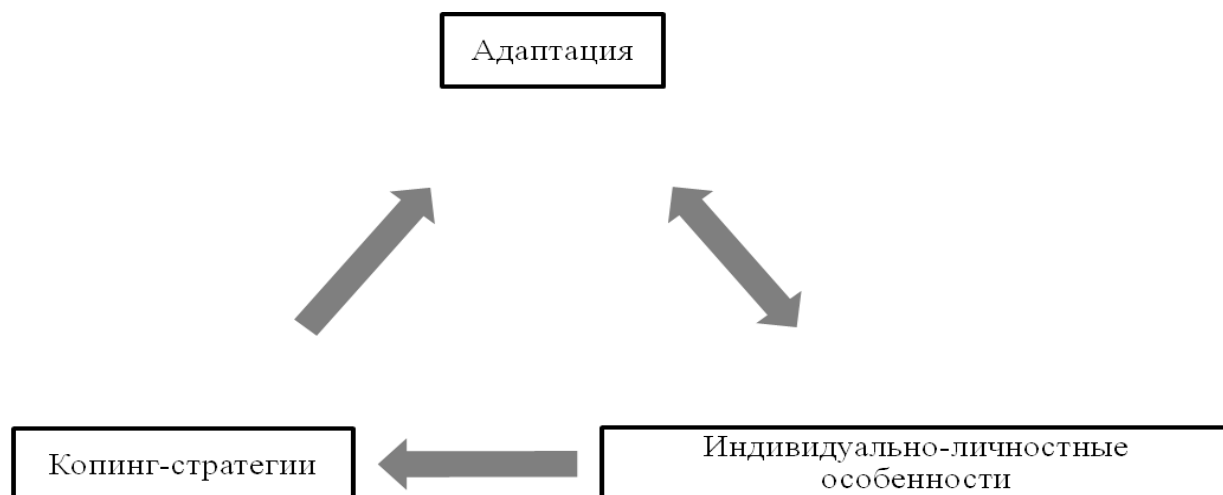


Рис. 1. Взаимодействие копинг-стратегий, индивидуально-личностных особенностей

При проведении настоящего эмпирического исследования нами были использованы следующие методики:

1. Опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса и С. Фолкман. (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк Опросник способов совладания, 2004);
2. Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик, 1995;
3. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонд (в адаптации А.К. Осницкого, 2004).

Статистическая обработка данных. Нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязи двух независимых признаков у одной и той же группы испытуемых, а также критерий Манна-Уитни для определения значимости различий между показателями признаков.

По результатам методики К. Роджерса – Р. Даймонда были выделены две группы – группа с удовлетворительной адаптацией – 68% эффективность адаптации, и группа с заниженной адаптацией – с средним показателем равным 38%. В рассматриваемой выборке соотношение данных групп примерно одинаковое.

Также была проведена диагностика копинг-стратегий. Стоит отметить, что у первой группы – с более успешной адаптацией – предпочитаемыми копинг-стратегиями служат «положительная переоценка», «поиск социально поддержки», «планирование решения проблемы», а также немного сильнее выражена копинг-стратегия «Самоконтроль» по сравнению со второй группой. Для второй группы предпочитаемыми видами копинг-стратегий является «Бегство-избегание» и «Конфронтационный копинг». В свою очередь копинг-стратегии «Дистанцирование» и «Принятие ответственности» одинаково выражены на среднем уровне у каждой группы (различия статистически не значимы).

Стоит отметить, что индивидуально-личностные особенности, которые были выявлены с помощью опросника ИТО Л.Н. Собчик, так же различаются для двух групп. Так для первой группы – лабильность и экстраверсия, для второй же группы – с низкими показателями адаптации – свойственны такие черты как – спонтанность, агрессивность, интроверсия. Различия статистически значимы при высоком уровне достоверности. Такие черты, как сензитивность, ригидность и тревожность, одинаково выражены в обеих группах – различия не достоверны.

В целом мы выяснили, что молодые сотрудники с высокими показателями по шкалам «Лабильность» и «Экстраверсия» чаще используют конструктивные копинг-стратегии, в свою очередь сотрудники с высокими показателями по шкалам «спонтанность», «агрессивность» и «интроверсия» используют неконструктивные копинг-стратегии.

Таблица 1.

**Корреляционная матрица между индивидуально-личностными особенностями
и адаптацией, копинг-стратегиями и адаптацией**

	Адаптация		Адаптация
<i>Экстраверсия</i>	0,81	Конфронтационный копинг	-0,72
<i>Сpontанность</i>	-0,73	Дистанцирование	0,08*
<i>Агрессивность</i>	-0,77	Самоконтроль	0,70
<i>Ригидность</i>	-0,36*	Поиск социальной поддержки	0,87
<i>Интроверсия</i>	-0,82	Принятие ответственности	0,06*
<i>Сензитивность</i>	0,07*	Бегство-избегание	-0,81
<i>Тревожность</i>	-0,04*	Планирование решения проблемы	0,92
<i>Лабильность</i>	0,82	Положительная переоценка	0,93

Примечание: корреляция вычислялась, при корреляции $p < 0.05$, «*» – корреляция не значима на уровне $p < 0.05$.

В результате данного исследования мы пришли к следующим выводам:

- 1) Среди молодых сотрудников, вошедших в выборку, имеются две равнопредставленные группы, с удовлетворительной и низкой адаптацией к условиям служебной деятельности в силовых структурах.
- 2) Предпочтения этих двух групп в выборе копинг стратегий значительно различаются;
- 3) Помимо различий в выборе копинг стратегий, эти две группы различаются по присущим их членам индивидуально-личностные особенности;
- 4) Для определенных индивидуально-личностных особенностей характерны свои копинг стратегии.

В заключение хотелось бы отметить, что неконструктивные и неадекватные копинг-стратегии, могут вызывать дезадаптацию у молодых сотрудников, а в дальнейшем повлиять на развитие профессиональных деструкций.

Также стоит сказать, что копинг-стратегии являются динамической системой, которая поддается коррекции при должном подходе. И, как следствие, – при правильно разработанной программе сопровождения молодых сотрудников можно значительно улучшить показатели успешности адаптации. Гибкие, адекватные и конструктивные копинг-стратегии способствуют адаптации, а пассивные и неконструктивные, в свою очередь, способствуют развитию дезадаптации молодых сотрудников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Альтруистическое поведение и успех в жизни.// Психология и психотехника, 2011, №3(28), с.67-77.
2. Бовин Б.Г., Марьин М.И., Кокурин А.В., Раков А.М., Славинская Ю.В., Киселева Е.А., Васищев А.А., Морозов В.И., Дутов В.И., Красов Д.А., Мокрецов А.И. Экстремальная психология в особых условиях деятельности. ФКУ НИИ ФСИН России. Москва, 2015.
3. Васильева И.А. Особенности социально-психологической адаптации сотрудников спецподразделений МВД // Вестник БГУ. 2011. №5.
4. Вассерман Л.И., Исаева Е.Р., Новожилова М.Ю. [и др.] Психологические механизмы совладания со стрессом профессиональной деятельности (на модели лиц «опасных» профессий) // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. Сер. 12.
5. Клейберг Ю.А., Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. Копинг-стратегии родителей подростков-правонарушителей. - Тула: Тульский полиграфист, 2014, 182 с.
6. Кокурин А.В., Мокрецов А.И., Красов Д.А. Психология служебной деятельности сотрудников подразделений охраны ФСИН России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2008. № 6. С. 27-33.
7. Корнева Ю.Ю. Результаты психологического исследования влияния личностно-средовых ресурсов на адаптацию сотрудников МВД России // Вестник Московского университета МВД России. 2017. №1.
8. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук. Кострома. 2005.

9. Литвинова А.В., Аверьянова К.А. Проявления самоконтроля и совладания со стрессом у военнослужащих // Сборник научных трудов Международной конференции, посвященной празднованию 15-летия Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (30-31 мая 2017 г.). М., 2017. – С. 309-313.
10. Литвинова А.В., Коджаспиров А.Ю., Миллер Л.В., Мириманова М.С., Орлова Е.А., Сечко А.В., Котенева А.В., Березина Т.Н. Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика. - М.: МГППУ, 2016, 354 с.
11. Пономаренко Е.Н. Психологические особенности копинг поведения следователя МВД России: автореф. дис. ... канд. психол. н. - СПб.: СПб Ун-т МВД России. 2006.
12. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
13. Рыбников В.Ю., Ашанина Е.Н. Психологические механизмы копинг-поведения специалистов экстремальных профессий // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. №2.
14. Стряпина Н. В. Влияние низкой тревожности на адаптацию в образовательных учреждениях МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2001. №1.
15. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.
16. Folkman S., Lazarus R. S. An analysis of coping in a middle-age community sample // J. of Health and Soc. Behav. -1980. - Vol. 21.
17. Lazarus R. S. Psychological Stress and the Coping Process. - N.-Y., 1966.

**В.А. Красноштанов, Н.Н. Красноштанова,
г. Москва**

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БОРТПРОВОДНИКА К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ СИТУАЦИЯМ НА БОРТУ ВОЗДУШНОГО СУДНА

Авиация, являясь чрезвычайно важным и перспективным видом транспорта во всем мире, с точки зрения труда, занятых в ней людей, является профессией особого риска [3].

Увеличение спроса на авиаперелеты естественным образом влечет за собой развитие гражданской авиации, а увеличение авиамаршрутов и рост парков крупнейших авиакомпаний мира приводит к увеличению катастроф и аварий.

В связи с этим, согласно действующему Законодательству РФ, профессия борТПроводника относится к «эксплуатации источников повышенной опасности», а страховые компании страхуют жизнь и здоровье авиаторов с повышающим коэффициентом «4» к базовой стоимости.

Поскольку величайшей ценностью считается - жизнь человека [1], то сохранение жизни и здоровья пассажиров в условиях чрезвычайных ситуаций на борту воздушного судна является важнейшей задачей кабинного экипажа. Формирование же имплицитной установки личности на ценность своей и чужой жизни, продолжает оставаться актуальной социальной задачей в России (М.И. Розенова) [5].

Для решения данной задачи, членам кабинного экипажа требуется целый ряд специальных компетенций, но главное - психологическая готовность к их применению [2, 11].

Известно множество случаев, когда только благодаря слаженным, уверенным действиям экипажа удавалось спасти всех пассажиров и эвакуировать их за 40 секунд до взрыва самолета [6].

Пожары и взрывы на воздушных судах, их столкновения между собой или с препятствиями на земной поверхности – вот далеко не полный перечень возможных происшествий на авиационном транспорте, каждое из которых может стать причиной гибели или травматизации человека [7].

При этом во всех аварийных ситуациях, именно на экипаж возлагается обязанность, до момента прибытия помощи, выполнять первоочередные действия по спасению пассажиров [8]. Каждый ли борТПроводник готов до последнего бороться за спасение пассажиров, иногда даже ценой своей собственной жизни? И какова роль психологической готовности к действиям в различных сложных ситуациях на борту, а тем более в экстремальных?

Деятельность борТПроводника противоречива, с одной стороны, состоит в обеспечении безопасности пассажиров в полете (что составляет главную задачу, цель и смысл пребывания

бортпроводника на борту самолета), а с другой стороны, в процессе нормального полета - его основной обязанностью является авиа-сервис, то есть обслуживание пассажиров [10]. Это противоречие в направленности труда, требует от члена каabinного экипажа проявления иногда диаметрально противоположных профессионально важных качеств: с одной стороны коммуникативная компетентность, эмпатия, толерантность, терпение, выдержка, с другой стороны - жесткость, стремительность моторных реакций, собранность, стрессоустойчивость, «железный характер». Необходимость разрешения данного противоречия породила идею исследовать личностные детерминанты психологической готовности бортпроводника к экстремальным ситуациям на борту воздушного судна.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что психологическая готовность бортпроводника взаимосвязана с рядом личностных характеристик (моральная нормативность, коммуникативные особенности, адаптационные способности, нервно-психическая устойчивость) и определяет успешность действий в экстремальных ситуациях.

Диагностическим инструментарием для изучения психологической готовности бортпроводников с личностными особенностями стали многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина и методика «Прогноз», разработанная в ЛВМА им. С.М. Кирова, и предназначенная для первоначального выделения лиц с признаками нервно-психической неустойчивости (НПН) и риска дезадаптации в стрессе [4].

Статистическая обработка данных, производилась с помощью методов корреляционного анализа (r_s Спирмена и U-критерия Манна-Уитни), расчеты производились в программе EXCEL Microsoft Office.

Динамика личностного адаптивного потенциала бортпроводников измерялась в течение года по результатам 200 полетов, и выявлялись различия между мужчинами и женщинами бортпроводниками [9].

Исследование показало, что на начало года 53,3% респондентов имели удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, из них 23,3% мужчин и 30% женщин. Хороший уровень нервно-психической устойчивости продемонстрировали 47,7% респондентов, из них 26,7% мужчин и 21% женщин. При этом значимых различий по критерию Манна-Уитни в указанных выборках выявлено не было. $U_{Эмп} = 108,5$ при $p \leq 0,05$. Сравнение выборок до и после обучения показало наличие значимых различий в уровне НПУ мужчин критерий Манна-Уитни $U_{Эмп} = 52$ при $p \leq 0,05$.

По результатам расчета коэффициента корреляции Спирмена между успешностью мужчин бортпроводников и их личностным адаптивным потенциалом на конец года выявлена статистически значимая корреляция $r_s = 0.838$ при $p \leq 0.05$. А у женщин статистически значимой корреляции между их успешностью в профессиональной деятельности и их личностным адаптивным потенциалом не выявлено.

Следовательно, после прохождения подготовки на курсах повышения квалификации у бортпроводников мужчин повысилась уверенность в своих силах и снизилась вероятность нервно-психических срывов в экстремальных ситуациях, так как они стали лучше понимать алгоритм своих действий при их возникновении.

Бортпроводники женщины также показали прирост НПУ. Анализ результатов НПУ женщин до и после обучения показал статистически достоверную разницу между результатами критерий Манна-Уитни $U_{Эмп} = 54$ при $p \leq 0,05$.

Полученные результаты свидетельствуют о подтверждении нашего предположения о том, что психологическая готовность бортпроводника взаимосвязана с рядом личностных характеристик (моральная нормативность, коммуникативные особенности, адаптационные способности, нервно-психическая устойчивость) и определяет успешность действий в экстремальных ситуациях, что проверялось в смоделированных аварийных ситуациях в ходе курсов переподготовки и повышения квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Индивидуальная продолжительность жизни как психогенетический признак // Вопросы психологии, 2017, № 2, с. 79-89.
2. Екимова В.И., Картофельникова Н.Е., Кокурин А.В., Цеховская С.А. Модель прогнозирования профессиональной успешности на этапе подготовки бортпроводников // Психология обучения. 2016. №3. С. 47-56.
3. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н., Шарагин В.И. Человеческий фактор в авиации: психологический отбор. Психология обучения. 2013. № 8. С. 107-114.

4. Психология страха: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур (Москва, 16 апреля 2014 г.) / Военный университет МО РФ, Общество психологов силовых структур, Школа современных психотехнологий - М.: ВУ, 2014.- 254 с.
5. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
6. Сечко А.В. Профессиональное выгорание летного состава ВВС Российской Федерации: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.03/ Сечко Александр Владимирович; Военный университет, – М., 2006. – 23с.
7. Сечко А.В. Профессиональное «выгорание» летного состава, или почему уходят из авиации // Вестник международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 2006. – №4(23). - С. 29-36.
8. Сечко А.В. Роль авиационного психолога в профессионально-психологическом сопровождении процесса боевой подготовки в Военно-Воздушных Силах РФ. Психологическая наука и образование psyedu.ru.- 2013.-№2. – с.325-338.
9. Стрельникова Ю.Ю. Структурно-динамическая модель личностных изменений специалистов профессий экстремального профиля. Автореф. дис. д-ра психол. наук. – СПб. 2016. – 582 с.
10. Филиппева Т.В. Психологическое содержание труда бортпроводника воздушного судна гражданской авиации: Дисс. канд. психол. наук, М., 2006, 285с.
11. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**П.С. Лисенкова,
г. Москва**

АДАПТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО В ПРЕОДОЛЕНИИ ДЕВИАНТНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ СОТРУДНИКОМ ОВД

Проблема человека и личности всегда стояла в центре внимания учёных. Эта проблема является естественно-гуманитарной предпосылкой изучения человека социально-гуманитарными науками. В настоящее время в современном обществе интерес к проблемам возможностей человеческой личности настолько велик, что практически все общественные науки обращаются к этому предмету исследования: проблема личности стоит в центре философского, психологического, социологического знания; ею занимается этика, педагогика, и другие науки.

Современная социальная психология, изучая проблемы личности человека, интересуется, прежде всего, его личностно-психическими качествами, необходимыми для осуществления продуктивной деятельности. Особенно интересными представляются, в этом плане, подходы, ориентированные на позитивные человеческие ресурсы [8]. Уже при приёме на работу в различные организации или структуры (например, МВД) психологи должны изучить и проанализировать личностно-психические качества человека, чтобы определить, способен ли он выполнять функции, присущие тому или иному виду деятельности [5].

Успешное выполнение служебных задач и повышение эффективности работы сотрудниками ОВД МВД России, совершенствование процесса профессионального становления личности специалиста напрямую связаны с формированием у офицеров высоких морально-нравственных качеств, а также психологической готовности личности к служебной дисциплины и осуществлению профессиональных функций в условиях специфики служебной деятельности [2,4].

Проблема формирования необходимых качеств для сотрудника полиции заключается в их специфичности и отсутствии универсальности. Качества, которые позволяют быть успешным в профессиональной деятельности, не срабатывают в личной жизни сотрудника. «Разорванность» качеств может привести к деформации личности сотрудника. Разрыв происходит между успешностью в первом виде деятельности и в безуспешности в другом. Как следствие деформации сотрудник вынужден покидать службу, либо продолжать свою профессиональную деятельность в ущерб семье.

Чтобы избежать такой деформации и «разорванности» личности необходимо выделить среди всех личностных качеств так называемые «универсальные», позволяющие сотруднику быть успешным в разных видах деятельности.

Наиболее важным качеством считают высокоразвитое чувство долга, чести, ответственности. Не менее важны коммуникативные способности: общительность, доступность, открытость,

доброжелательность, умение слушать, со вниманием относиться к словам собеседника, разбираться в людях, способность располагать к себе людей. Также невозможно представить сотрудника без волевых качеств, таких как активности, целеустремленности, организованности, самостоятельности, настойчивости, упорства, смелости; устойчивости к риску, опасности и неудачам; способности к самомобилизации. Также одним из немаловажных качеств современного сотрудника полиции является его адаптивность, способность быстро приспосабливаться к резко изменяющимся условиям службы и наиболее качественно и четко выполнять задачи в этих условиях.

Под адаптивностью понимают способность личности адаптироваться к изменчивым обстоятельствам. Через адаптивность выражаются интеллектуальные способности человека, благодаря которым индивид способен менять ход своих мыслей и всю свою интеллектуальную деятельность направлять на поставленные задачи и всевозможные способы их решения. По своему значению адаптивность очень близка к мобильности интеллектуальной деятельности [2, 3].

Высокая адаптивность является полезным качеством для сотрудника полиции, поскольку, обладая данным качеством, личность, может не бояться попасть в незнакомые условия, потому что быстро начнет ориентироваться и принимать верные решения. Гибкость и адаптивность реакций, действий помогают сотруднику выжить даже в экстремальных и опасных ситуациях, с которыми ему часто приходится сталкиваться на службе [1].

Адаптивность осуществляется на трех уровнях – биологическом, психологическом и социальном.

На биологическом уровне адаптивность понимается, как способность человека поддерживать свою форму в необходимых пределах для нормальной жизнедеятельности организма при изменении условий окружающего мира.

Психологическая адаптированность обеспечивает стабильную функциональность всех мозговых структур при влиянии всех внешних психологических факторов. Гибкость и адаптивность психических процессов личности демонстрирует меру развития природных способностей, помогающих ей в выживании при любых условиях.

Адаптированность на социальном уровне выражает приспособление к окружающей среде посредством умения анализировать социальную обстановку, возникающие социальные ситуации, осознание собственных возможностей в возникшей ситуации, а также умение приспосабливаться к основным целям и задачам деятельности.

Под высоким уровнем адаптированности сотрудника понимается его интеграция в социуме, в результате которой формируется самосознание и роли, самоконтроль в экстремальных ситуациях и способность адекватно на неё реагировать.

Деятельность квалифицированного специалиста определяется не только его профессиональными знаниями и умениями, но и личностными качествами и степенью их сформированности [9]. Общество заинтересовано в духовно, нравственно и профессионально развитой личности сотрудника ОВД, имеющей не только развитые моральные качества, но и качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Важным аспектом в процессе воспитания и обучения сотрудников ОВД является развитие у них личностного субъективного положительного значения службы, ее конкретных видов и непосредственного процесса ее прохождения [6]. Деятельность и служба будут успешны в том случае, если она значима для каждого лично, если будет личностно-привлекательной для курсантов, а также будет иметь для каждого свой субъективный смысл.

Профессиональная деятельность сотрудника ОВД обладает рядом специфических особенностей:

1. правовая регламентация профессионального поведения, принимаемых решений работников правоохранительных органов, профессионально участвующих в правоприменительной деятельности;
2. властный, обязательный характер профессиональных полномочий должностных лиц;
3. экстремальный характер службы многих сотрудников ОВД, особенно тех, кто работает в органах охраны общественного порядка, оперативные сотрудники, инспектора ГИБДД и т.п.
4. нестандартный характер труда сотрудника;

Исключительная сложность профессии сотрудника ОВД диктует высокие требования к профессиональной подготовленности личности. Эта деятельность оказывает обратное влияние на сотрудника полиции как субъектов деятельности, развивая их навыки, умения, знания и способности, формируя определенные характерологические качества.

Чтобы пресекать зло, утверждать добро и справедливость, работнику органов правопорядка надо быть в своих действиях на высоте моральных требований. Деятельность испытывает и моральную стойкость сотрудников, способность устоять перед соблазнами воспользоваться некоторыми преимуществами и возможностями своего служебного положения, властными полномочиями, не поддаваться стремлениям преступного мира подкупить или замарать его совесть, честное имя, репутацию порядочного человека. Морально-психологическая незрелость личности приводит к допущению безнравственности, профессиональному предательству, нарушениям законности: использованию противоправных средств принуждения, укрытию преступлений от учета, прекращению уголовных дел в выгодных для себя случаях, принятию подношений (взятки), действий по принципу «ты - мне, я - тебе» и т.п.

«Главной задачей Министерства внутренних дел Российской Федерации всегда являлась охрана и защита жизни людей, прав и свобод человека и гражданина. Однако современные вызовы и угрозы безопасности страны требуют качественно новых подходов и конструктивного пересмотра прежних в деятельности МВД РФ. Сегодня Министерство формирует правовые основы организации и деятельности ОВД, ВВ МВД РФ и ФМС России, реализует организационно-штатные мероприятия, активно проводит политику международного сотрудничества. Деятельности МВД стал присущ социальный характер. Открытость и доступность для населения становятся главным ориентиром в работе сотрудников органов внутренних дел» [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т. Н., Екимова В. И., Кокурин А. В., Орлова Е. А. Экстремальный образ жизни как фактор ее индивидуальной продолжительности. // Психологический журнал, 2018, том 39, № 3, с. 70–78.
2. Глухова Т.М., Сечко А.В. Личностные предпосылки дисциплинированности сотрудников подразделений МВД РФ / Экстремальная психология: теория и практика. Часть II: сборник научных статей / кол. авторов ; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. - М : РУСАЙНС, 2017. СС. 122-127.
3. Карпова Е.А., Орлова Е.А. Адаптивность выпускника вуза к рынку труда как предмет психологического исследования// Вестник Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Серия С. Психолого-педагогические науки. - № 2 (43), 2013. с. 39-45.
4. Кокурин А.В., Петров В.Е. Психолого-криминологическая характеристика личности сотрудников органов внутренних дел, осужденных за совершение преступлений коррупционной направленности // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2017. №7 (35). С. 111-123.
5. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности// Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
6. Мищенко И.Н., Козлов Е.В. Изменение психического состояния у представителей профессий особого риска на предпенсионном этапе жизненного пути//Психология обучения, 2017. - № 11. - С. 132-139.
7. Нургалиев Р.Г. МВД России: вчера, сегодня завтра / Р.Г. Нургалиев. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.
8. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
9. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**З.М. Любых,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ К СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работа военного психолога сопряжена с большими физическими и психологическими нагрузками [10, С. 110-118]. Именно поэтому еще на этапе обучения так важно не только обеспечить студентов необходимыми знаниями, умениями и навыками, но также и сформировать психологическую готовность к профессиональной деятельности [4]. Общая высокая культура и психологическая компетентность выступают условиями эффективной деятельности специалиста [12, 14].

Военный психолог отличается от гражданского многопрофильностью профессиональной деятельности. В гражданских условиях психолог действует в какой-то конкретной специализации. Военный же психолог должен выстраивать модель своей деятельности, которая будет включать в себя большинство из существующих видов профессиональной деятельности психологов. Военный психолог участвует в отборе персонала, психологической подготовке, психодиагностике, психопрофилактике и коррекции дезадаптивных реакций, оказании социально-психологической помощи военным и их семьям а, при необходимости, - в реадaptации специалистов. Основная цель психологической службы заключается в обеспечении и поддержании профессионального здоровья военнослужащих [2, 6, 11, 13].

Комплексный подход при оказании помощи обеспечивает восстановление докризисного уровня функционального состояния человека, способность к адекватному восприятию реальной действительности и поведению в данных условиях, предотвращение возникновения психосоматических заболеваний и психических расстройств [8, с. 25].

Л.В. Миллер отмечает, что психологи, оказывающие психологическую помощь в экстремальных и чрезвычайных условиях и соприкасающиеся со страданиями, болью людей, переживших травматические события, также могут быть подвержены негативному влиянию этих ситуаций. В связи с этим предъявляются серьезные требования к их индивидуально-психологическим, профессионально важным характеристикам [9, 10, с. 51]. Соответствие этим требованиям, а также прохождение всех этапов формирования профпригодности во многом обеспечивает психологическую готовность к профессиональной деятельности [7, 9].

Эффективное выполнение профессиональной деятельности военных психологов зависит от того, как проходит их обучение в университете. Еще на этом этапе у студента должны окончательно сформироваться такие характеристики, как патриотизм, желание служить своей Родине, а также мотивация к будущей профессии [1]. Будущий профессионал получает в университете необходимые знания и умения по методам и приемам работы, однако еще на этапе обучения важно формировать и психологическую готовность к будущей деятельности [2,5,7].

Психологическая готовность – это проявление личностных, индивидуальных качеств человека, обеспечивающих ему возможность эффективного выполнения своих функций [3]. Основные факторы психологической готовности студентов, будущих военных психологов: мотивационный, эмоционально-волевой, волевой, познавательный, регуляторный, ориентационный, операционный и оценочный.

Целью нашей работы стало изучение психологических факторов готовности студентов, военных психологов, к служебной деятельности. В результате анализа литературы по проблеме исследования, в качестве основных факторов психологической готовности были рассмотрены: адаптивность (нервно-психическая устойчивость, морально-нравственные качества, коммуникативные умения), волевые характеристики, толерантность, осмысленность жизни.

Выборку исследования составили 40 студентов 2 и 4 курса Военного вуза.

Были использованы следующие методики: Многоуровневый личностный опросник МЛО-АМ (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин); тест «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев); экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); тест «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов); опросник «Оценка психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности» (З.М. Любых).

Были получены следующие результаты:

- высокий уровень психологической готовности (готовность к трудовой деятельности по специализации, к реализации профессиональных компетенций, к службе на благо Родины) выявлен у студентов с высоким уровнем адаптивности и отдельных ее показателей (нервно-психической устойчивости, моральной нормативности). Эти студенты характеризуются более высоким уровнем силы воли, осмысленности жизни, при этом, толерантность выражена у них в средней степени.

В результате сравнительного анализа психологических факторов готовности у студентов 2 и 4 курса было выявлено, что у студентов 4 курса все вышеперечисленные характеристики более выражены по сравнению со 2 курсом. То есть у студентов 4 курса отмечаются более высокие оценки по таким характеристикам, как: адаптивность, нервно-психическая устойчивость, толерантность и осмысленность жизни. Студенты 4 курса имеют также более высокий уровень готовности к будущей служебной деятельности. Несмотря на то, что результаты были получены на основе метода поперечных срезов, мы объясняем различия эффективностью программы обучения и рядом мероприятий, в которых участвуют студенты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Альтруистическое поведение и успех в жизни // Психология и психотехника, 2011, №3(28), с. 67-77.
2. Веселовский И.А., Екимова В.И. Социальный интеллект в профессиональной деятельности военного психолога: историография вопроса // Психология обучения. 2017. № 12. С. 72-81.
3. Дьяченко М.И. Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. М.: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
4. Донцов Д.А., Донцова М.В., Шарагин В.И. Методологические и технологические аспекты психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного становления студентов-психологов. Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2012. № 1. С. 210-220.
5. Караяни А.Г. Настольная книга военного психолога. М.: Юрайт, 2016. 332 с.
6. Коджаспиров А.Ю. Формирование личностной готовности учащихся 10-12 лет к обучению в основной средней школе диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Москва, 2005. С. 3-13.
7. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности// Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
8. Литвинова, А.В., Орлова, Е.А. Модель адаптационного потенциала личности обучающихся в условиях психологической безопасности образовательной среды / А.В. Литвинова, Е.А. Орлова // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика / Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. Москва, 2016. – С. 56-64.
9. Миллер Л.В. Личность в экстремальных ситуациях // Обеспечение психологической безопасности в экстремальных ситуациях: Материалы международной научно-практической конференции 27-29 апреля. Махачкала: ДГУ, 2010. С. 249-253.
10. Миллер Л.В. Формирование профессиональной пригодности психологов для работы с людьми, пережившими психотравмирующие события // Травматический стресс и профессиональная деятельность. Материалы научно-практической конференции 1 ноября 2010 г. / Под ред. Луковцевой З.В., Стрижалковской М.А. М.: Институт психологии и педагогики, ШАР, 2010. С. 50- 54.
11. Петров В.Е., Кокурин А.В. Оценка межличностной совместимости военнослужащих на основе изучения иерархии качеств личности // Психология и право. 2018. Т.8. №1. С. 110-118.
12. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
13. Сечко А.В. Подготовка к деятельности и эффективные методы работы психолога ВС РФ в условиях локальных военных конфликтов // Психология обучения. - 2017.- № 2. С.91-100.
14. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

М. Ю. Меркушова,
г. Москва

КОРРЕКЦИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОВД

Жизнь каждого человека отражается в его поведении и повседневной деятельности [1]. Эти формы проявления активности очень тесно взаимосвязаны между собой, что приводит к тому, что разграничить их бывает порой практически невозможно. Однако у этих форм активности существуют важные различия. Для человека характерно разумное поведение, то есть поступки совершаются с учётом существующих связей между различными явлениями и предметами окружающей среды и других людей. Наличие осведомленности о психологической стороне всех проявлений личности, помогает поддержанию здравого смысла и разумности в поведении [11].

Неоднократно повторяющиеся в течение длительного промежутка времени поступки, превращаются в привычки. Эти действия человек начинает выполнять автоматически, без контроля сознания над совершаемыми движениями. По мнению отечественного психолога С. Л. Рубинштейна привычка является образованием стойкого мотива или некой тенденции к совершению определённого вида действия. Из этого следует, что привычка – это потребность к совершению некоторых действий. В физиологии появление привычки означает образование новых устойчивых

нейронных связей в коре головного мозга, отличающихся от других связей повышенной готовностью к функционированию. При выполнении действий, пошедших в привычку, человек ощущает эмоциональный подъём, и наоборот, при невозможности совершения определённых действий появляются отрицательные переживания [7]. Со временем, становясь всё сильнее, привычка становится тем фактором, который начинает незаметно управлять нашим поведением. Выполнение «запрограммированных» действий становится практически жизненно необходимым, независимо от того, полезно оно для человеческого организма или нет. Усиление влияния привычки приводит к тому, что личность человека оказывается в плену аддикции.

Аддиктивное поведение (addiction - склонность) одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Постепенно воля человека становится всё слабее и слабее и в итоге человек попадает под власть аддикции [5].

Попадая под влияние зависимости, у человека постепенно происходят различные эмоциональные изменения [4]. Межличностные отношения с окружающими людьми подменяются манипуляцией, определяемой доминантой зависимости. Теперь именно сигарета или алкоголь становятся источником возникновения эмоционального подъёма и удовольствия. Желания постепенно берут верх над сознанием, и тогда основным смыслом существования человека сводится к поиску предмета своей зависимости.

«Туннельность» мышления сотрудника с аддиктивным поведением становится причиной того, что убедить человека в том, что он зависим, и его привычки могут привести к ухудшению здоровья, становится практически невозможным, или крайне затруднительным [8, 13]. Он защищает свой внутренний мир всеми силами, не давая проникнуть туда «негативным» мнениям.

Диалог с зависимым человеком можно представить как две абстрактные плоскости, соприкосновение которых невозможно [9]. Сотрудник, страдающий от аддикции, со временем становится похож на простой механизм, лишённый посторонних эмоций и желаний. Вся его деятельность направлена на удовлетворения постоянно растущей потребности в предмете зависимости. Поведение становится предсказуемым, пропадает желание к стремлению к чему-то новому [9, С. 40-47].

Основной причиной возникновения аддикции является проблема в адаптации к негативным условиям окружающей индивидуума среды. Такими условиями могут быть [3, 6]: сложные социальные и экономические условия, разочарования, крушение надежд и планов, различные конфликты в семье и с близкими людьми, резкая смена привычной обстановки, смерть близких, отсутствие возможности удовлетворения жизненно-важных потребностей, болезни и т. д.

Согласно МКБ-10, к зависимым относятся следующие формы поведения: F1 - Психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ (F10 - алкоголя; F11 - опиоидов; F12 - каннабиноидов; F13 - седативных и снотворных веществ; F14 - кокаина; F15 - стимуляторов, включая кофеин; F16 - галлюциногенов; F17 - табака; F18 - летучих растворителей); F5 - Поведенческие синдромы, связанные с физиологическими нарушениями и физическими факторами (F50 - расстройства приема пищи (нервная анорексия, нервная булимия); F55 - злоупотребление веществами, не вызывающими зависимости (антидепрессантами, слабительными, анальгетиками, средствами снижения кислотности, витаминами; стероидами и гормонами, специфическими травами и народными средствами); F60.7 – 3 Зависимое расстройство личности; F63 - Расстройства привычек и влечений (патологическая склонность к азартным играм (гемблинг), патологические поджоги (пиромания), патологическое воровство (клептомания), трихотилломания) [12]. Формирование у человека установки на необходимость совершения определённых действий приводит к тому, что преодолеть аддикцию самостоятельно практически невозможно. Для этого человеку нужна помощь близких людей и психолога [1].

Для определения склонности сотрудника ОВД к аддикции применяется тест-опросник «Аддиктивная склонность». После проведения данной методики на группе, которую составляют 50 человек (35 девушек и 15 мужчин) мы получили следующие данные:

Риск зависимого поведения не выражен	Умеренно выраженный риск зависимого поведения	Выраженные признаки склонности к зависимому поведению
48%	29%	23%

После анализа полученных результатов и беседы с испытуемыми, имеющими признаки зависимого поведения, мы получили данные о том, что 78% исследуемых имеют такую форму аддикции как табакокурение. 3% испытуемых признались в употреблении алкоголя 1 раза в неделю. Остальные 19% заявили об отсутствии подобных вредных привычек.

В качестве психологической помощи, оказываемой аддиктивным сотрудникам, применяются следующие виды терапии [3, 6]. Во-первых, когнитивно-поведенческая психотерапия, которая предполагает так называемое разрушение функциональных связей, отвечающих за зависимое поведение, и формирование новых шаблонов, способствующих противостоять аддикции. У человека дополнительная мотивация к избавлению от зависимости. Во-вторых, аутотренинг, направленный на укрепление силы воли. Данный метод подходит людям, которые сами осознают тот ущерб, который наносит их организму различные зависимости. Однако эффективность аутотренинга доказана лишь на ранних стадиях аддикции. Он помогает личности сконцентрировать все свои внутренние психологические ресурсы на борьбу с вредной привычкой и созданию новой, полезной для личностного развития и жизнедеятельности организма. В-третьих, участие близких людей в решении проблемы преодоления зависимого поведения так же является достаточно действенной методикой коррекции поведения. Окруженная заботой и вниманием со стороны близких, личность начинает черпать из их участия дополнительные ресурсы для борьбы с аддикцией.

Данные техники направлены на коррекцию поведение непосредственно того сотрудника, который обратился за помощью к психологу. Программа проведения каждой техники должна разрабатываться индивидуально для каждого обратившегося [2, 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Индивидуальная продолжительность жизни как психогенетический признак // Вопросы психологии, 2017, № 2, с. 79-89.
2. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Психологическая реабилитация: возвращение к реальности - М. : ИИУ МГОУ, 2018. Монография. – 148 с.
3. Екимова В.И. Психодинамический подход к пониманию и психотерапии депрессии / В сборнике: Актуальные проблемы современной медицинской профилактики сборник статей. Государственное унитарное предприятие Тульской области научно-исследовательский институт новых медицинских технологий. Тула, 2001. С. 102-104.
4. Захаров Н.П. Психотерапия пограничных расстройств и состояний зависимости / Н.П. Захаров – М.: «ДеЛи-принт», 2004. – 288 с.
5. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. – М., 1980. С. 151.
6. Каменская А.И., Радченко А.Ф. Современная психотерапия и лечение зависимостей // Методы современной психотерапии: Учебное пособие. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М., 2001. С. 10.
8. Мищенко И.Н. Агрессивность как признак профессиональной деформации у сотрудников силовых структур // Инновации в образовании, 2016. - № 3. - С. 80-84.
9. Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. К вопросу о диагностике профессионально важных качеств личности юриста. - Материалы XII Междунар. науч.-практ. конференции «Проблемы экономики и информатизации образования». – Тула, 2015, с. 132-136.
10. Петров В.Е., Кокурин А.В. Особенности применения пятифакторного личностного опросника в деятельности психологов органов внутренних дел // Психология и право. 2016. Т.6. №3. С. 40-47.
11. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). – С. 50-54.
12. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В.Д. Менделевича – СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
13. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**А.С. Ошиткова,
г. Москва**

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ СПОРТСМЕНОВ-ВОЛЕЙБОЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ЛИГИ

Проблема формирования мотивации в спорте является одной из центральных [1, С. 662-668]. В этом направлении работали Ю.Л. Ханин (1980), Р. А. Пилюян (1984), Г. Д. Бабушкин и Е.Г. Бабушкина (2000), Е.П. Ильин (2002) и др. Внутренние потенциалы личности, сформированные разными факторами, выступают важным контекстом мотивации человека в разных жизненных сферах [10,11, 12].

Особенности мотивации и мотивов в спорте *высших достижений* спортсменов юношеского возраста исследовались в трудах А.В. Шаболтас (1998). В своих работах автор выделил особенности формирования спортивной мотивации спортсменов отдельных видов спорта, в том числе, на разных этапах спортивного совершенствования.

Наряду с этим, оказались мало исследованы психологические особенности волейболистов юношеского возраста, особенности взаимосвязи их спортивной мотивации с мотивами занятий спортом, волевыми качествами и личностным качествам спортсменов [13]. Поэтому в своем исследовании мы изучаем проблему формирования спортивной мотивации у волейболистов в возрасте от 16 до 18 лет.

Общее количество испытуемых 35 человек женского пола, в возрасте от 16 до 18 лет.

Данные испытуемые участвовали в исследовании, направленном на изучение мотивов занятий волейболом. На основе данного исследования определен уровень взаимоотношений между тренером и занимающимися.

В качестве основного метода получения экспериментального материала применяются метод опроса (анкетирование), а в качестве вспомогательных - методы психолого-педагогического наблюдения и беседы. В исследовании применяются опросные методики, направленные на изучение психологических свойств личности спортсмена, мотивации и характеристик спортивной деятельности, занимающихся волейболом.

Для респондентов данной выборки характерно выражены следующие качества: они стараются быть независимыми от других, не сдержанны. Флегматичны, обладают высоким самоконтролем. А также было выявлено, что для них присущи следующие качества такие, как: самоотверженность, стремление к лидерству, противопоставление, они возбудимы, социально смелые, но с тем же проявляют неуверенность в себе, имеют богатое воображение. В данной группе, преобладающей является экстраверсия, респонденты данной группы имеют повышенную тревожность, а также для них характерна низкая приспособленность.

Юные спортсмены имеют большое стремление к общению со своим тренером, достаточно полно выполняя его указания, при этом проявляют элементы творческого подхода. Они стараются оправдать ожидания своего тренера, потому что его работу считают высокоэффективной.

Также занимающимся свойственны оптимальный мотивационный комплекс личности и выраженная мотивация достижения успеха. Их представления о личности идеального тренера ближе к функционально-ролевым ожиданиям от реального тренера. Таким образом, спортсмены имеют достаточно гармоничные ожидания относительно деятельности тренера и выдвигают на первое место создание комфортной рабочей атмосферы. При этом они не склонны возлагать на тренера всю ответственность за свои спортивные результаты. Такую позицию можно считать, на наш взгляд, оптимальной для достижения успеха в спортивной деятельности.

Большая часть респондентов имеют спортивную мотивацию на достижение успеха, но и есть такие респонденты, у которых спортивная мотивация имеет направление к избеганию неудач.

Полученные результаты позволяют констатировать важные взаимосвязи индивидуальных черт личности юных спортсменов и их спортивной мотивации, и позволяют свидетельствовать, что индивидуальные черты личности спортсмена могут влиять на его спортивную мотивацию [4, 9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкудинов Н.В., Жарких А.А., Кокурин А.В., Полянский В.П. Определение степени прикладности видов спорта в уголовно-исполнительной системе // Человек: преступление и наказание. 2017. Т. 25. № 4. С. 662-668.

2. Беляев А.В. Волейбол: учебник для высших учебных заведений физической культуры / А.В. Беляев, М.В. Савин. – М.: Физкультура, образование, наука, 2015. – 368 с.
3. Беляничева В.В. Формирование мотивации занятий физической культурой у студентов. – Саратов: Наука, 2009.
4. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура// Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 43-50.
5. Бобровский, А. В. Управление спортивной мотивацией борцов высокой квалификации на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям (на примере дзюдо): автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2005.
6. Василюк, Ф. Е. Методологический анализ в психологии. – М. : МГППУ : Смысл, 2003.
7. Дамадаева А.С. Гендерные аспекты спортивной мотивации / А.С. Дамадаева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 2 (70). – С. 58-63.
- 8 Дамадаева, А.С. Специфика гендерной дифференциации личности в спорте / А.С. Дамадаева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 10 (68). – С. 35-39.
9. Долматова Н.В., Екимова В.И. Мотивации выбора и инициации деятельности на этапе профессиональной подготовки ее субъекта / В сборнике: Теоретико-методологические и технологические основы педагогики и психологии профессионального образования России Всероссийская научно-практическая конференция. Пенза, 2005. С. 192-206.
10. Мищенко И.Н. К проблеме формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов по физической культуре//Инновации в образовании, 2014. - № 8. - С. 41-51.
11. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
12. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101
13. Шарагин В.И., Карпов В.Ю., Махов А.С., Пучкова Н.Г., Авдеева А.Н. Самооценка личности как фактор, определяющий мотивационную сферу спортсмена. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 389-393.

**Н.В. Потапова,
г. Москва**

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВОЛЕВОГО САМОКОНТРОЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ У ВРАЧЕЙ

Введение. Профессия врача является одним из социально важных и рискованных видов трудовой деятельности. Специалисты профессий особого риска сталкиваются с многочисленными стрессорами, с большими психическими и физическими нагрузками, которые предъявляют повышенные требования к адаптационным механизмам, ценностям и профессионально важным качествам, необходимыми для обеспечения эффективности труда [1, 6, 7, 12]. Деятельность врачей также часто протекает в экстремальных условиях, когда необходимо в условиях дефицита времени, высокой ответственности за жизнь пациента принимать профессиональные решения [4; 5, с. 190-204; 9; 11]. Высокая психологическая эрудиция помогает таким специалистам быть эффективными в самых разных ситуациях [13, 15].

Волевой самоконтроль является профессионально важным качеством врача (ПВК). Чрезмерные профессиональные нагрузки могут снижать уровень волевого контроля, сказываться на профессиональной успешности врачей, лежать в основе формирования синдрома эмоционального выгорания [2; 3; 10].

Исследованию психологических факторов профессиональной успешности субъекта труда посвятили многие научные деятели свои работы. Исследования Бодрова В.А. основаны на изучении личностных характеристик успешных специалистов. Б.А. Ясько и Б.Д. Карвасарский изучали особенности профессиональной подготовки врачей различных направлений, основные виды врачебной деятельности, требования, предъявляемые к психике профессионала. На сегодняшний день, уже имеются работы, в которых подробно изучаются профессиональная деятельность и психологические качества людей с высшим медицинским образованием (А.С. Попов, А.А. Чазова).

Однако сегодня недостаточно изучено влияние волевого контроля на профессиональную успешность врачей. Целью данного исследования явилось изучение взаимосвязи волевого самоконтроля и профессиональной успешности у врачей. Предполагалось, что волевой самоконтроль

является важным условием профессиональной успешности врачей: высокий уровень самоконтроля повышает самооффективность и результативность профессиональной деятельности.

Методы. В нашем исследовании приняли участие врачи реаниматологи и врачи скорой медицинской помощи в составе 70, а также эксперты в составе 5, средний стаж работы 16,5 лет, средний возраст 48 лет.

В качестве методик исследования были выбраны следующие методики:

1) авторская анкета для экспертов [8]; 2) методика «Волевая саморегуляция» А.В. Зверькова, Е.В. Эйдман; 3) опросник «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова; 4) методика «Выявление выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере деятельности и поведении» Г.С. Никифоровой, В.К. Васильева, С.В. Фирсова; 5) методика «Самочувствие в экстремальных условиях» А. Волкова, Н.Е. Водопьяновой; 6) тест «Диагностика самооффективности» Д. Маддуса и М. Шеера. Количественный и качественный анализ полученных данных проводился при помощи критерия Манна-Уитни и критерия ранговой корреляции Спирмена, которые рассчитывались в программе IBM SPSS Statistics v.20.

Результаты исследования показывают, что 26% врачей обладает высоким уровнем волевой саморегуляции; 48% врачей – средним уровнем волевой саморегуляции и 26 % врачей – низким уровнем волевой саморегуляции. В соответствие с полученными данными были выделены 3 группы врачей: с высоким (группа 1), со средним (группа 2) и с низким уровнем волевой саморегуляции (группа 3). Группы отличаются между собой не только по общему уровню волевой саморегуляции, но и по другим показателям – настойчивости и самообладанию. Средние значения по этим показателям в группе 1 превышают средний балл по всей выборке: по настойчивости на 33%, по самообладанию на 29%, по общему уровню волевой саморегуляции на 31%. Средние значения по этим показателям в группе 2 оказались практически равны среднему значению в целом по выборке: по настойчивости результат группы 2 оказался ниже на 5%, по самообладанию результаты равны, по общему уровню волевой саморегуляции – ниже на 5%. Средние значения по этим показателям в группе 3 оказались намного ниже средних значений в целом по выборке: по настойчивости результат группы 3 оказался ниже на 42%, по самообладанию - ниже на 40%, по общему уровню волевой саморегуляции – ниже на 40%.

Группы также отличаются между собой по общему уровню способности к самоуправлению. Средние значения по этим показателям в группе 1 превышают средний балл по всей выборке на 17%. Средние значения по этим показателям в группе 2 оказались практически равны среднему значению в целом по выборке, разница составляет всего 2%. Средние значения по этим показателям в группе 3 оказались ниже средних значений в целом по выборке: на 15%.

Для группы врачей с высоким уровнем волевой саморегуляции оказался характерен высокий уровень способности к самоуправлению; для группы врачей со средним уровнем волевой саморегуляции характерны средний уровень способности к самоуправлению и уровень способности к самоуправлению выше среднего, для группы врачей с низким уровнем волевой саморегуляции характерны средний уровень способности к самоуправлению и уровень способности к самоуправлению ниже среднего.

При этом между группами наблюдаются определенные различия: для группы врачей с высоким уровнем волевой саморегуляции оказался характерен высокий уровень самочувствия в экстремальной ситуации; для группы врачей со средним уровнем волевой саморегуляции характерны средний уровень самочувствия в экстремальной ситуации, для группы врачей с низким уровнем волевой саморегуляции характерны средний уровень самочувствия в экстремальной ситуации и низкий уровень самочувствия в экстремальной ситуации.

В результате проведения статистической обработки данных при помощи критерия ранговой корреляции Спирмена нами подтверждено, что волевая саморегуляция и профессиональная успешность врачей тесно взаимосвязаны между собой ($r = 0,642$); способность к самоуправлению имеет связь с волевым самоконтролем врачей ($r = 0,335$); уровень *выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере деятельности и поведении* взаимосвязан с уровнем волевого самоконтроля врачей ($r = 0,249$); уровень *самочувствия в экстремальной ситуации* связан с уровнем волевого самоконтроля врача ($r = 0,31$); уровень *самооффективности в предметной деятельности* имеет связь с волевым самоконтролем врача ($r = 0,389$).

Выводы.

1. Волевой самоконтроль выступает важным условием выполнения профессиональной деятельности врачей и в значительной степени влияет на ее успешность.

2. Для врачей с высоким уровнем волевой саморегуляции оказались характерны, по сравнению с врачами со средним и низким уровнем саморегуляции, более высокие показатели способности к самоуправлению; самоконтроля в эмоциональной сфере, самоконтроля в деятельности

и социального самоконтроля; самочувствия в экстремальной ситуации; самоофективности в предметной деятельности и профессиональной успешности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Мансуров Э.И. Влияние стрессогенных факторов на продолжительность жизни летчиков-космонавтов // Вопросы психологии, 2015, № 3, с. 73-83.
2. Берхмиллер А., Завгородний И., Завгородняя Н. Связь между синдромом выгорания и особенностями личности работников скорой медицинской помощи // Журн. неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2016. № 12. С. 25–29.
3. Елфимова Е.В., Елфимов М.А., Березкин А.С. Как предотвратить синдром эмоционального выгорания у медицинских работников? // Экспериментальная и клиническая гастроэнтерология. 2016. № 5. С. 83–87.
4. Зверева Н.С. Психологические особенности отношений «врач-пациент» в современном российском обществе // Акмеология. 2016. №4. С. 131–136.
5. Кокурин А.В. Психологическое обеспечение экстремальной деятельности // Развитие личности. 2004. №1. С. 190-204.
6. Котенева А.В. Личностные уровни и система жизнеобеспечения личности в стрессовых ситуациях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 1. С. 111–116.
7. Котенёва А.В. Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности // Вестник Костромского государственного университета. 2008. Т. 14. № 4. С. 38–44.
8. Котенева А.В., Потапова Н.В. Профессиональная успешность врачей // Психология обучения. 2018. № 6. С. 83-91.
9. Литвинова А.В. Индивидуальные схемы установок в стрессовой ситуации // Социальная психология: учебник для бакалавров / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 312-326. – Серия 68.
10. Наквасина С.Н. Особенности профессиональной адаптации ординаторов различных профилей, проходящих практику в ЛПУ // Современные научные исследования: методология, теория, практика материалы VIII Международной научно-практической конференции / Центр содействия развитию научных исследований, 2015. С. 199–202.
11. Новгородова У.Р. Социологическое исследование синдрома профессионального выгорания у врачей акушерского отделения // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2016. № 3. С. 147–151.
12. Пасечник И.П., Пасиешвили Л.М. Аспекты реабилитации врача при смерти пациента // Семейная медицина. 2013. № 46. С. 130–132.
13. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
14. Ходова Е.А., Гончарова Н.А. Прогноз успешности деятельности руководителей вневедомственной охраны различного уровня на основе технологии оценки профессиональных компетенций // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. № 2(70). С. 199–202.
15. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**Ю.Л. Старикова,
г. Москва**

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА КАФЕДРЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Современный этап борьбы с преступностью, решение проблем, связанных с процессами становления правового государства предполагают использование в правоохранительной деятельности современных достижений различных наук, среди которых особое место занимает психологическая наука и ее прикладная отрасль - юридическая психология [1, 6].

Одним из первых авторов, который рассмотрел ряд судебно-психологических аспектов в контексте идеи гуманизма, был М.М. Щербатов (1733 -1790). В своих трудах он требовал, чтобы законы разрабатывались с учетом индивидуальных особенностей личности человека, одним из первых

он поднял вопрос об условно-досрочном освобождении от наказания. Он положительно оценивал фактор труда в перевоспитании преступника. По сути, автор опередил свое время, и предвосхитил гуманистические основы отношения к личности, в том числе и к личности преступника [7, 8]

Юридическая психология возникла и стала развиваться в связи с осознанием необходимости в профессионалах психологического обеспечения правоохранительной деятельности. Специализация «юридическая психология» является частью специальности «психология» и предполагает получение углубленных профессиональных знаний, умений и навыков в юридико-психологической сфере деятельности по профилю этой специальности [1].

К методам юридической психологии относятся следующие:

- *метод структурного анализа* – направлен на выявление структурно-функциональных зависимостей в явлении, которое надлежит исследовать. При помощи данного метода изучается личность преступника.

- *метод структурно-генетического анализа* – направлен на исследование возникновения и развития изучаемого объекта;

- *метод естественного эксперимента* – направлен на изучение испытуемым лицом обстановки эксперимента, который воспринимается им как подлинное событие;

- метод беседы*, т. е, доверительного общения с исследуемым лицом при помощи косвенных вопросов;

- *метод изучения гражданских и уголовных дел*, а также следственных и судебных ошибок с целью полного исследования личности различных субъектов правоотношений;

- *биографический метод* – с его помощью из биографии исследуемого лица и ему принадлежащих документов исследуется личность;

- *метод обобщения независимых характеристик* позволяет прийти к обоснованным выводам в результате исследования служебных и других характеристик личности;

- *метод изучения отдельного случая* – состоит в углубленном исследовании социально-психологического явления на одном конкретном объекте.

В задачи юридической психологии входит:

- 1) реализовать процесс соединения психологических и юридических знаний;

- 2) облегчить профессиональным юристам осмысление особенностей психической деятельности субъектов правоотношений;

- 3) обучить юристов методам и приемам психологии.

Юридическая психология позволяет юристу анализировать с психологической точки зрения поведение преступника, использовать психологические методы в следственной и судебной практике; совершенствовать методы эффективной организации пенитенциарной системы и т.д.

Юристы осознали необходимость, что для глубокого понимания сущности базовых уголовно-правовых категорий (таких, как вина, цель, мотив) необходимы соответствующие психологические познания, которые формируются, в том числе через институт наставничества [3, 5, 7, 9].

В соответствии с этим задача юридического образования состоит в том, чтобы дать юристу специальные знания и правильно определить место различных правовых дисциплин в общей системе подготовки юриста. Кроме того, обучение на юридических специальностях предполагает широкое использование современных информационных технологий, но в той специфике, как указывает профессор М.И. Розенова, чтобы образность и автоматизированность работы с информацией не заблокировали развитие аналитических навыков и коммуникативных способностей, в том числе, умений работать с аудиторией и конкретными людьми [7,8].

Изучение основ психологии позволяет юристам применять полученные знания в различных сферах деятельности. Например, в юридической практике особое место занимает процесс сбора первичной информации. Результаты этого процесса являются первоосновой анализа интересующего исследователя объекта и предмета исследования, базой для выработки необходимых юридических решений, рекомендаций и предложений. В практике исследовательской работы существует немало методов сбора первичной информации. Все они имеют свои преимущества и недостатки. Как правило, в целях наиболее объективного и глубокого изучения социально-психологических процессов применяют сразу в комплексе несколько методов сбора первичной информации.

В юридической деятельности широко применяется метод наблюдения, который предполагает сбор первичной и последующей информации об изучаемом объекте путем целенаправленного, организованного, непосредственного восприятия и прямого фиксирования социально-психологических явлений и процессов.

Составление плана беседы – наиболее сложный этап в работе юриста. План обычно включает начало, основную часть и окончание беседы. Определив цель беседы с конкретным лицом, юрист выбирает один из трех вариантов проведения беседы:

- 1) регламентированная беседа;
- 2) беседа с взаимным обменом информацией;
- 3) свободная беседа.

1) Регламентированная беседа ведется по заранее составленному перечню вопросов и напоминает анкетирование. Но достоинством такой беседы является то, что собеседник без подготовки отвечает на вопросы, а юристу представляется возможность наблюдать за его реакцией при ответах.

Для того чтобы получить нужную правовую, психологическую информацию, следует пользоваться стандартным контрольным перечнем вопросов. Вопросы целесообразно конструировать таким образом, чтобы они были понятны собеседнику и требовали разумных и четких ответов.

2) Беседа с взаимным обменом информацией позволяет узнать более подробные сведения, если юрист умеет не только ставить вопросы перед собеседником, но и давать ему обстоятельные ответы, чтобы воодушевлять и стимулировать собеседника на откровенный разговор. Учитывая это обстоятельство, следует заранее подготовить ответы на вопросы, которые может задать собеседник. Неподготовленность юриста иногда отрицательно сказывается на поведении собеседника: не получив ответа на свой вопрос, он не отвечает на вопросы юриста.

3) Свободная беседа проводится тогда, когда юристу необходимо убедиться в умении собеседника самостоятельно мыслить, творчески решать умственные задачи, самокритично относиться к своим способностям.

Профессия сотрудника полиции предъявляет повышенные требования к психике, интеллекту, эмоционально-волевым качествам человека [4]. В какой бы области правоприменительной деятельности он ни был занят, его рабочий день нередко бывает насыщен разнообразными проблемными ситуациями, различного рода конфликтами, требующими принятия решений правового характера, что уже само по себе в гораздо большей мере, чем в других профессиях, способствует повышенной утомляемости, избыточному раздражению, появлению стресса. Под воздействием перегрузок в работе многие сотрудники постоянно испытывают отрицательные психические состояния, усталость, апатию, растерянность.

Изучение основ юридической психологии позволяют юристу преодолевать негативные психологические состояния, а уравновешенность эмоционально-волевой сферы личности является важным фактором, обеспечивающим продуктивность устойчивости психического здоровья юристов.

Выводы: Юридическая психология основывается на общей психологии, которая изучает основные закономерности проявления психики, разрабатывает методы и систему общих понятий, являясь базовой отраслью, имеющей фундаментальное значение. В своих разработках юридическая психология использует также знания, полученные в возрастной, педагогической, экономической, социальной, дифференциальной и других отраслях психологии.

В юридической психологии широко проводится изучение профессионально важных качеств (ПВК), особенностей профессиональной деятельности и отбора кадров, включающее различные аспекты: психофизиологический, психологический, социально-психологический.

Качественная подготовка юристов к сложным условиям их деятельности была и остается приоритетной задачей юридических учебных заведений. Итоговые цели педагогов здесь отличаются известным дуализмом. С одной стороны, необходимо подготовить специалиста, обладающего знаниями, навыками и умениями, по соответствующей специальности [2]. С другой стороны, нужно учитывать специфику будущей служебной деятельности и вооружить будущих юристов специальными психологическими знаниями [3,5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов И.И., Давыдов Н.А., Дедюхин К.Г., Кокурин А.В., Кубышко В.Л., Эриашвили Н.Д. Юридическая психология. Учебник. Москва, 2012.
2. Березина Т.Н. Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Москва, 2003.
3. Долматова Н.В., Екимова В.И. Мотивации выбора и инициации деятельности на этапе профессиональной подготовки ее субъекта / В сборнике: Теоретико-методологические и технологические основы педагогики и психологии профессионального образования России Всероссийская научно-практическая конференция. Пенза, 2005. С. 192-206.

4. Донцов Д.А., Донцова М.В., Шарагин В.И. Методологические и технологические аспекты психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного становления студентов-психологов. Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2012. № 1. С. 210-220.

5. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154

6. Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. К вопросу о диагностике профессионально важных качеств личности юриста. - Материалы XII Междунар. науч.-практ. конференции «Проблемы экономики и информатизации образования». – Тула, 2015, с. 132-136.

7. Розенова М.И. Психологические проблемы применения информационно-коммуникативных технологий в вузе. // Психология обучения. 2016. № 8. С. 68-76.

8. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.

9. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

В.М. Султанова,
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ЛИДЕРСТВА КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стремительное инновационное развитие нашей страны диктует потребность в подготовке квалифицированных специалистов, не только обладающих высоким уровнем специальных знаний и навыков, но и морально-психологическими качествами, позволяющими максимально реализовать личностный потенциал и тем самым добиться повышения эффективности профессиональной деятельности [8, 9].

Формирование психологических качеств, необходимых для профессионального становления, должно в первую очередь осуществляться в рамках освоения специальности, а именно – в ходе образовательного процесса [3,5,6]. В течение нескольких лет обучения происходит становление личности, сформировавшейся в соответствии со спецификой среды. В связи с этим представляется важной проблема формирования «воспитывающей» среды образовательного учреждения [11].

Наиболее актуальна данная проблема для образовательных учреждений, осуществляющих подготовку курсантов. Будущая профессиональная деятельность курсантов непосредственно связана с управлением коллективами, в том числе в экстремальных условиях. Управление в данном случае по справедливому замечанию Сечко А.В. [10], тесно связано с такими понятиями как «лидерство» и «власть»: «*Лидерством* называется способность эффективно использовать все имеющиеся источники власти для превращения созданного для других видения в реальность. Лидеры используют власть как средство достижения целей группы или организации, а иногда и своих собственных. В основе лидерства лежат отношения доминирования и подчинения, ведения за собой и следования в системе межличностных отношений в группе. Лидерство является одним из важных механизмов реализации власти в группе и, пожалуй, самым эффективным».

Курсантские коллективы существенно отличаются рядом особенностей:

- регламентированным распорядком дня;
- жесткой иерархической структурой;
- единоначалием;
- изоляцией;
- своеобразными нормами и правилами поведения;
- необходимостью несения суточного наряда, ношения установленной одежды, выполнения общественно полезного труда и т.д.

В целях эффективного выполнения курсантами всех установленных требований, необходимо развитие лидерских качеств, которое можно охарактеризовать как приоритетное направление формирования личности курсанта [7].

Особенно важным является развитие лидерских качеств у курсантов плавательских специальностей. Кодексом Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты отмечена необходимость владения членами экипажа

лидерскими качествами для своевременного получения информации, принятия решений, владения ситуацией на судне и т.д.

Для стимулирования деятельности курсантов морского вуза по формированию лидерских качеств, с точки зрения Ильченко Л.П., Фомичевой О.В., Писаренко Г.П. [4] следует:

- поддерживать и эффективно развивать добросовестное отношение к освоению необходимых знаний, выработке активной, лидерской позиции, лидерских навыков и умений, активизировать самоотдачу курсантов;
- создать в процессе формирования готовности к лидерской деятельности обстановку, способствующую удовлетворению информационных запросов и интересов курсантов...;
- знать и учитывать мотивы, благодаря которым курсанты стали заниматься формированием и развитием у себя лидерской позиции и лидерских качеств, влиять на мотивы, повышать их социальную и личностную зрелость, находить стимулы для этого».

Однако особенность взаимоотношений в курсантских коллективах состоит в том, что курсанты, обладающие лидерскими качествами и являющиеся формальными лидерами (старшинами) в силу некоторых обстоятельств, которым можно отнести возраст, недостаточную сформированность личных качеств (самообладание, личная примерность, порядочность, вежливость, самокритичность), негативный социальный опыт и т.д., нередко используют статус и личностные качества для повышения собственного авторитета и таким образом способствуют возникновению угроз безопасности образовательной среды, в том числе неуставных взаимоотношений и даже суицидальных рисков.

В связи с необходимостью развития лидерских качеств, с одной стороны, и связанной с этим возможностью возникновения подобных психологических угроз, с другой стороны, необходимо уделять особое внимание формированию «позитивного, светлого» лидерства.

Евтихов О.В. выделяет следующие методы формирования позитивного лидерства:

- стимульные тренинги;
- ситуационные диагностики личностного потенциала;
- психогимнастические упражнения;
- групповые дискуссии;
- информирование, обсуждение [2].

Исходя из этого, можно сделать следующий вывод о том, что работу по формированию лидерских качеств необходимо осуществлять в три этапа:

- на первом этапе провести диагностическую работы для выявления негативных личностных качеств, мешающих развитию позитивного лидерства (в первую очередь – агрессии);
- на втором этапе провести индивидуальную работу с курсантами, стремящимися к осуществлению полномочий старшинского состава, но при этом представляющими угрозу безопасности образовательной среды;
- на третьем этапе провести тренинги лидерства, способствующие формированию позитивного лидерства, необходимого в будущей профессиональной деятельности [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т. Н. Эмоциональная сфера личности студента: структурно-уровневые особенности// Психология обучения, 2018, № 05, с. 44-57.
2. Евтихов О.В. Тренинг лидерства: монография – Спб. Речь, 2007. – 256 с.
3. Екимова В.И., Кирсанов В.М., Лещенко С.Г., Сиденко А.С., Сиденко Е.А. Педагогика профессионального образования: проблемы и перспективы развития в условиях реформы: Монография. – Москва: Изд-во «Научный дом», 2013. – 278 с.
4. Ильченко Л.П., Фомичева О.В., Писаренко Г.П. Психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств у курсантов морского вуза. // Теория и практика общественного развития, 2015.- № 6.- С.141-146.
5. Кокурин А.В. Психологическая диагностика профессионального становления личности курсантов и слушателей (на материалах высших образовательных учреждений МВД и МЮ России). Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Московский городской психолого-педагогический университет. Москва. 2001.
6. Котляр Н.П., Мищенко И.Н. Социально-психологические и духовно-нравственные проблемы формирования инновационного мышления//Инновации в образовании, 2017. – № 1. – С. 128-135.
7. Литвинова, А.В. Феномен личности в социальной психологии (раздел 4) // Социальная

психология: учебник / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 228-403. – Серия 68.

8. Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. К вопросу о диагностике профессионально важных качеств личности юриста. – Материалы XII Междунар. науч.-практ. конференции «Проблемы экономики и информатизации образования». – Тула, 2015, с. 132-136.

9. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). – С. 50-54.

10. Сечко А.В. Психология кадрового менеджмента. Учебное пособие. М., ВУ, 2009. – 220 с.

11. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**Е.М. Федорова,
г. Москва**

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Психологическое обеспечение деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) является одним из важных средств решения задач, стоящих перед учреждениями и органами, исполняющими наказания. Условия профессиональной деятельности сотрудников УИС связаны со сложным спектром выполняемых функций и задач: повышенной опасностью (вызванной постоянным контактом со спецконтингентом), эмоционально-психологической напряженностью, неблагоприятными природными условиями (в которых сотрудники несут службу), и др. [1, 5]. Деятельность каждого сотрудника УИС проходит в условиях длительного истощающего силы психоэмоционального стресса. Последствиями этого стресса являются нарушения, проявляющиеся в виде различного деструктивного поведения, связанного с алкоголизацией и другими аддикциями, высоким уровнем агрессии или, наоборот, наличием подавленности с суицидальными реакциями, психосоматическими заболеваниями и др. [4].

На возникновение профессионального стресса сотрудников УИС могут влиять различные факторы: социальные, экономические, организационно-управленческие проблемы; качество профессионального отбора и медико-психологического сопровождения; организация психо-профилактической и воспитательной работы; индивидуально-личностные качества сотрудников и др. Результаты ряда исследований, проведенных в УИС (Б.Г. Бовин, М.Г. Дебольский, В.М. Демин, А.И. Мокрецов, Д.В. Сочивко и др.), показывают, что деструктивные явления часто сопряжены с различными формами дезадаптивных психических состояний личности, негативными стереотипами, кризисными и стрессовыми ситуациями, психотравмирующими событиями, провоцирующимися или усугубляющимися профессиональным стрессом. В связи с этим руководство ФСИН России уделяет существенное внимание совершенствованию психологической работы с личным составом [6; 8]. Очень перспективным, по мнению профессора М.И. Розеновой, представляется применение подходов, позволяющих формировать систему позитивных ресурсов личности профессионала [10].

Комплексный, системный подход в процессе осуществления психологической профилактики профессионального стресса заключается в решении следующих задач [3; 7]:

1) проведение психологом мероприятий по формированию и развитию у человека или группы людей психологических качеств, необходимых для продуктивного труда и способствующих преодолению трудных ситуаций, предупреждению негативных состояний и срывов деятельности (в том числе повышение эмоциональной устойчивости, способности к самоуправлению, саморегуляции эмоционального состояния и поведения, тренировка психофизиологических функций организма и др.) [2];

2) осуществление психопрофилактических мероприятий по изучению и оптимизации внешних факторов профессиональной среды, которые нацелены на предупреждение психологических и физических перегрузок специалистов, предупреждение профессиональных деструкций личности и различных заболеваний, не только психических, но и психосоматических.

Необходимо отметить, что работа практических психологов в направлении психологической профилактики профессионального стресса сотрудников УИС сталкивается с рядом проблем. Анализ результатов статистических исследований, интервьюирования практических психологов

исправительных учреждений, проводимых ФКУ НИИ ФСИН России, показывает, что на сегодня пенитенциарные психологи активно включены преимущественно в процесс психодиагностики сотрудников, психопрофилактической и психокоррекционной работе с личным составом уделяется недостаточно внимания [1, 11]. Это обусловлено рядом факторов, таких как:

- негативное влияние процессов, происходящих в рамках реформирования УИС: сокращение количества должностей психологов, увеличение нагрузки на одного психолога и др.;
- приоритетность в задачах деятельности практических психологов проведения психологической работы с различными категориями осужденных, подозреваемых, обвиняемых, тогда как психологическое сопровождение сотрудников осуществляется, порой, не в полном объеме;
- отсутствие полноценных возможностей эффективно изучать интегральные личностные особенности сотрудников (психофизиологические состояния, механизмы психологической защиты и др.).

Психопрофилактическая работа в широком понимании предусматривает проведение мероприятий психологического характера в целях сохранения, укрепления, улучшения психического самочувствия и здоровья; предотвращения возникновения невротических расстройств, фобий; а так же противодействие стрессовым, деструктивным влияниям, эмоциональному выгоранию; решение проблем на различных уровнях психической организации сотрудников (поведенческом, личностном, экзистенциальном). Методы психологической профилактики включают массовые обследования в целях выявления так называемых групп риска и профилактической работы с ними; просвещение, информирование, проведение при необходимости психокоррекционной работы [3, 10]. На сегодняшний день в УИС накоплен значительный практический опыт психологического сопровождения сотрудников, используются достижения современной психологической науки и практики, тем не менее, есть перспективы развития и совершенствования направлений и методов психологической профилактики профессионального стресса сотрудников УИС и его негативных последствий. Так, например, практическим психологам рекомендуется использование комплексного интегративного подхода в психологической диагностике и профилактике негативных психофизиологических состояний сотрудников, являющихся последствиями профессионального и других видов стресса (А.В. Карпов, В.В. Козлов, М.Е. Сандомирский и др.).

В целях выявления и решения проблем в рассматриваемом направлении в рамках плановой научно-исследовательской работы ФКУ НИИ ФСИН России в 2015–2017 гг. были проведены исследования по таким темам, как «Профилактика аддиктивного поведения сотрудников УИС», «Психологическая профилактика профессионального отчуждения сотрудников УИС», «Психологическая профилактика профессионального выгорания психологов уголовно-исполнительной системы» и др. Методические рекомендации для психологов исправительных учреждений, разработанные по результатам проведенных исследований, были разосланы во все образовательные организации и территориальные органы ФСИН России для использования в практической работе.

Таким образом, можно сделать вывод, что в целях психологической профилактики профессионального стресса сотрудников УИС проделана существенная научно-исследовательская и методическая работа, тем не менее, приоритетными направлениями психологической профилактики деструктивных явлений и состояний сотрудников УИС, вызванных профессиональным стрессом, остаются разработка и практическая реализация целостных, взаимосвязанных мероприятий по созданию научно обоснованных форм, методов и прогрессивных психотехнологий работы с сотрудниками, использованию современных технических средств и положительного опыта, повышению профессиональной культуры и мастерства не только психологов, но и всего персонала, оптимальной организации труда в учреждениях и органах УИС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы психологического сопровождения сотрудников УИС [Текст]: аналитический обзор; ФКУ НИИ ФСИН России. М., 2014.
2. Березина Т.Н. Резервные возможности человека/ Москва, 2000.
3. Клиническая психология: словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://slovari.yandex.ru> (дата обращения: 15.03.2018).
4. Кулакова С.В. и др. Механизмы переживания и способы совладания с последствиями психотравм сотрудников уголовно-исполнительной системы // Вопросы науки: Воспитание добропорядочного человека и гражданина в современном обществе: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (22 июля 2014 г. Воронеж). Воронеж. 2014. № 1(6). С. 109–115.

5. Дебольский М.Г., Бовин Б.Г., Васищев А.А., Кокурин А.В., Мокрецов А.И. Организация работы практических психологов с персоналом уголовно-исполнительной системы. Учебно-методическое пособие. Москва. 2005.
6. Литвинова А.В., Аверьянова К.А. Проявления самоконтроля и совладания со стрессом у военнослужащих // Сборник научных трудов Международной конференции, посвященной празднованию 15-летия Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (30-31 мая 2017 г.). М., 2017. – С. 309-313.
7. Об утверждении Инструкции по организации деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы: приказ Минюста России от 12 декабря 2005 г. № 238 // СПС «КонсультантПлюс».
8. Психологическая коррекция: пособие / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М.: Центр экстренной психологической помощи МЧС России, 2012. С. 213–214.
9. Решение коллегии ФСИН России «Особенности организации и перспективы развития психологической работы с личным составом уголовно-исполнительной системы в рамках реализации положения Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года»: приказ ФСИН России от 07.12.2012 «Об объявлении решений коллегий Федеральной службы исполнения наказаний» // СПС «КонсультантПлюс».
10. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
11. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**А.А. Фролова,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ВОДОЛАЗОВ-СПАСАТЕЛЕЙ

Из общего количества поисково-спасательных работ, которые проводятся поисково-спасательными формированиями, 19-20% выполняются при помощи применения водолазных технологий. С каждым годом растет количество проводимых водолазных работ, что обуславливает требования к применению сложных технологий, например, поиск и подъем затонувших объектов – автомобильной и другой тяжелой техники, маломерных судов, летательных аппаратов; оказание помощи судам, терпящим бедствие; обследование подводных потенциально-опасных объектов и гидросооружений; устранение аварий на глубоководных выпусках, водозаборах и подводных продуктопроводах [7, 11].

Работу водолаза-спасателя принято считать одной из наиболее тяжелых и вредных для здоровья. Человеческий организм подвергается негативному воздействию со стороны водной среды – это давление, которое увеличивается с глубиной погружения, а также низкие температуры. Кроме того, необходимой является постоянная работа над повышением своего профессионального мастерства [9, 10]. Водолаз-спасатель должен быть в хорошей психологической и физической форме, находиться в постоянной готовности к действиям по спасению людей, обладать необходимыми психологическими ресурсами [1, 8]. Для снижения риска негативных последствий профессиональной деятельности встает вопрос о необходимости изучения профессиональной успешности водолазов-спасателей, определения ее критериев, а также прогнозирования в дальнейшем.

Деятельность спасателей, в том числе водолазов-спасателей, зачастую проходит в экстремальных условиях. Им необходимо адаптироваться к серьезным нагрузкам на психику. Практически все виды деятельности они осуществляют в условиях, которые выходят за рамки привычных – экстремальных, которые требуют от любого специалиста профессий особого риска наличия сформированных профессионально важных качеств [4; 5; 6; 9].

О.А. Запорожченко считает, что главные качества представителей профессий особого риска – это эвристичность тактического мышления, готовность к ситуативному лидерству, способность находить неожиданные технические решения, интеллектуальность психического быстрого действия (быстро принимать решения, намечать индивидуальную стратегию), пластичность установок, способность принимать помощь товарищей, нравственная основа эмоциональности, не утрачивая

решимости работать в одиночку. Автор считает, что более важным качеством, чем психическая устойчивость, может быть только адаптивность представителей профессий особого риска [3].

Профессиональная деятельность водолазов-спасателей также обеспечивается конкретными профессионально важными качествами [7; 8]. Научными подразделениями МЧС России были проведены исследования, направленные на определение профессионально важных качеств спасателей, которые позволяют успешно выполнять профессиональные задачи в различных условиях. В результате проведенного исследования была определена структура профессионально важных качеств спасателей. Эта структура состоит из пяти категорий: психологические качества; медицинские (физиологические) качества; эргономические качества; социально-психологические качества; инженерно-психологические качества [2].

Психограмма водолазов во много похожа на психограмму спасателей, но существует определенная специфика. Профессиональную деятельность водолазов характеризует целый ряд особенностей. Она связана с выполнением трудовых действий и перемещением в опорном положении под водой и по грунту. По назначению и характеру деятельности, можно обозначить две группы водолазов, которые существенно отличаются друг от друга: специалисты-водолазы, которые выполняют подводно-технические и аварийно-спасательные работы и специалисты – подводные пловцы, которые выполняют боевые задачи.

Теоретическая и практическая подготовка, а также специализация по характеру проводимых работ и опыт спусков под воду определяют квалификацию водолазов. Таким образом, особенности водолазной деятельности требуют:

- повышенной физической и психической выносливости;
- хорошую координацию движений;
- функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем;
- устойчивость к перепадам температуры;
- устойчивое нервно-психическое состояние.

Профессионально важными качествами, обеспечивающими эффективную и устойчивую работу водолаза, являются:

- уравновешенный и спокойный характер;
- хорошие мыслительные способности;
- способность принимать обоснованные решения в неожиданных ситуациях;
- способность к выработке новых, необычных по отношению к воздушной среде, навыков дыхания и координации движений;
- высокая скорость адаптации органов чувств к изменяющимся состояниям окружающей среды;
- способность определять глубину погружения по перепадам давления;
- способность создания правильных представлений о реальных процессах на основе имеющихся наглядных образов;
- способность не ослаблять внимание под влиянием испуга или неожиданных внешних воздействий;
- умение длительно сохранять концентрацию внимания, несмотря на усталость и действие постоянных раздражителей;
- способность к устойчивому распределению внимания между двумя задачами: выполнение рабочего задания и постоянный контроль соблюдения правил техники безопасности;
- способность к ориентации в пространстве в необычных условиях;
- способность оценивать и сравнивать временной интервал;
- хороший слух и разборчивая речь [8].

Наиболее интересны особенности личности, способные регулировать уровень функционального состояния водолазов-спасателей во время несения службы. Наиболее часто к таким качествам относят эмоциональную устойчивость, которая позволяет сохранять оптимальную физическую и психическую работоспособность в чрезвычайных ситуациях. Эмоциональная устойчивость даёт возможность наиболее эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять освоенные навыки, принимать адекватные решения в обстановке нехватки времени. Устойчивых к стрессу людей характеризуют как активных, неимпульсивных, настойчивых в преодолении сложных ситуаций [2].

Важно отметить, что спасатели, в том числе спасатели-водолазы, подвергаются высокому риску. Так как они идут на опасность осознанно, их успех чаще всего зависит от уровня развития моральных и волевых качеств человека, долга, сознания ответственности, самообладания, мужества и

мастерства. Волевое качество смелости подкрепляется знанием, умением и опытом, а иногда даже принимают часть этой функции на себя. Нервное возбуждение, возникающее в минуты реальной опасности, толкает спасателей на активные действия и помогает выйти из опасных ситуаций [7].

Таким образом, эффективность профессиональной деятельности водолазов-спасателей зависит от сформированных профессионально важных качеств. Такими качествами являются эмоциональная устойчивость, способность к волевой регуляции, высокий уровень самоконтроля, самообладание, способность к адаптации, способность брать ответственность за проделанную работу, способность объективно оценивать свои силы и возможность, способность организовывать свою работу в условиях, как большого количества информации, так и отсутствия таковой, самоконтроль, самостоятельность. Выявление этих критериев и дальнейшее прогнозирование профессиональной успешности водолазов-спасателей на их основе, будет способствовать снижению степени профессионально-нравственной деформации специалиста, эмоционального выгорания, а также повышать надежность профессиональной деятельности и профессиональное долголетие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Резервные возможности человека/ Москва, 2000.
2. Бовин Б.Г., Марьин М.И., Кокурин А.В., Раков А.М., Славинская Ю.В., Киселева Е.А., Васищев А.А., Морозов В.И., Дутов В.И., Красов Д.А., Мокрецов А.И. Экстремальная психология в особых условиях деятельности. ФКУ НИИ ФСИН России. Москва, 2015.
3. Дорошенко Т.В. Жизнестойкость личности в условиях чрезвычайной ситуации как предмет исследования на примере профессии «спасатель» в системе МЧС России / Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. Владивосток, 2012.
4. Запороженко О.А. Профессионализм спасателя: экстремальность, норма и нормативность // Психология XXI века. Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции. СПб., 2000. С. 205–206.
5. Котенева А.В. Личностные уровни и система жизнеобеспечения личности в стрессовых ситуациях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 1. С. 111–116.
6. Котенёва А.В. Феномен веры как основа жизнестойкости личности// Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции/ Под ред. Р.В. Кадырова. Владивосток: Морской государственный университет, 2014. С. 32–35.
7. Лекции по водолазной подготовке. Введение в водолазную подготовку / Дальневосточный региональный поисково-спасательный отряд МЧС России. 2009. 27 с.
8. Назарова О.М., Сайфетдинова М.К. Психологическая готовность спасателей к риску // Молодой ученый. 2015. №7. С. 685–688.
9. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
10. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.
11. Шленков А.В., Юнусова Д.В. Профессионально важные качества водолаза-спасателя / Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. СПб, 2015.

**А.Ю. Харибина,
г. Москва**

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОТРУДНИКОВ ОВД В КОНТЕКСТЕ ЗАЩИТЫ ОТ ПОСЛЕДСТВИЙ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

На сегодняшний день возможности воздействия на морально-психологические состояния, которые могут привести к девиации у сотрудников, значительно расширились, но основным воздействием всегда была и будет какая-либо возникающая в профессиональной деятельности сотрудника ОВД экстремальная ситуация [1]. В этой связи актуальность приобретают подходы, позволяющие формировать позитивные личностные ресурсы человека [7, 9].

В настоящее время, девиантное (от лат. *deviatio* – *отклонение*) поведение понимается как поступок, действия человека, которые не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам, а также как социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам.

Данная проблема возможных «отклонений» в поведении сотрудников довольно значительна, так как одной из главных целей существования правоохранительных органов заключается как раз в предупреждении и пресечении таких опасных социальных «отклонений» [3, С. 29-33]. Сотрудник ОВД не просто олицетворяет закон, но и на основании закона решает сложные и острые вопросы, касающиеся других людей [5]. От его деятельности зависит справедливое разрешение конфликта, наказание виновного и оправдание невиновного, исправление правонарушителя [2].

В сфере деятельности органов правопорядка существует множество причин возникновения девиантного поведения и одной из них является экстремальная ситуация.

Профессор А.М. Столяренко дает следующее определение: экстремальные ситуации – «ситуации, которые ставят перед человеком большие объективные и психологические трудности, обязывают его к полному напряжению сил и наилучшему использованию личных достижений для достижения успеха и обеспечения безопасности».

Экстремальная ситуация может быть скоропреходящей или длительной. При определении пригодности человека к той или иной профессии необходимо определить и учитывать, наряду с особенностями психических процессов и свойств личности, его потенциальную возможность вырабатывать и сохранять к активным действиям в экстремальных ситуациях

Причина возникновения при экстремальной ситуации девиантного поведения, возможно, связана с нарушением процесса адаптации к данной ситуации, так как если адаптация не удастся то, человек, для обеспечения равновесия организма как целого во внешней среде может использовать методы, которые не приемлемы для группы людей или общества в целом, данный вид адаптации получил название «девиантной».

Различают две формы девиантной адаптации – неконформистскую и новаторскую. Новаторская (творческая) девиантная адаптация сопровождается созданием новых способов разрешения проблемных ситуаций, но, чаще всего, человек идет путем неконформистской девиантной адаптации, которая может привести к конфликтам с группой (обществом).

Актуальность темы связана с недостаточной теоретической исследованностью отклоняющегося поведения в сфере правоохранительной деятельности, особенно, в ситуациях опасных для жизни и здоровья. Специфика девиантного поведения прослеживается в особых формах девиаций, в своеобразии факторов, вызывающих девиантное поведение. Следует заметить, что профилактикой и сглаживающим фактором в развитии любых форм отклоняющегося поведения является правильно организованное и масштабное психологическое просвещение (которое, в том числе, реализуется, в рамках профессиональной подготовки), о чем неоднократно писала профессор М.И. Розенова [6].

Моя гипотеза заключается в том, что сформированная заранее психологическая устойчивость позволяет сотруднику правоохранительных органов быстрее и легче адаптироваться к любой непредвиденной экстремальной ситуации и избежать возможностей возникновения в этот момент девиантного поведения.

Для начала, стоит разобраться, что же такое психологическая устойчивость.

Под психологической устойчивостью сотрудника понимается характеристика личности, которая состоит в сохранении оптимального функционирования психики в условиях фрустрирующего и стрессогенного воздействия в сложных ситуациях. Психологическая устойчивость не врожденное свойство личности, а приобретенное с развитием и зависит от типа нервной системы человека, его опыта, профессиональной подготовки, навыков и умений поведения и деятельности, уровня развития познавательных структур личности. Показателем психологической устойчивости у сотрудников принято считать быстроту приспособляемости(адаптации) к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности в обычных и экстремальных ситуациях.

Стоит сказать о том, что она является одним из аспектов, которые определяет состояние морально – психологической готовности сотрудника к выполнению служебных задач вместе с глубоким осознанием целей своей деятельности; моральной готовностью к выполнению служебно-боевых задач; высоким профессионализмом.

В повседневной практической работе сотрудники подвергаются воздействию многих неблагоприятных психологических обстоятельств, которые могут влиять на качество выполнения

профессиональных действий. И психологическая устойчивость, умение владеть собой в напряженных ситуациях оперативно-служебной деятельности рассматриваются как один из важнейших показателей психологической подготовленности, которая проявляется в способности сотрудников не поддаваться воздействию негативных обстоятельств. Здесь важно формирование знаний и умений предвидеть эти трудности при решении оперативно-служебных задач. Формирование психологической устойчивости способствует натренированности сотрудников в безукоризненном выполнении профессиональных действий в условиях максимальных психологических трудностей, что может достигаться путем моделирования напряженности в процессе тренировок и практических занятий.

Развитие положительных эмоционально-волевых качеств личности, обучение сотрудников приемам саморегуляции и самоуправления также является неотъемлемой частью психологической подготовки. Формирование психологической устойчивости и умения владеть собой в напряженных ситуациях предполагает выработку у сотрудников определенных эмоционально-волевых качеств личности, таких как ответственность, стойкость к неудачам, склонность и устойчивость к риску, самообладание, выдержка и т.д. Сотрудник должен владеть приемами самоконтроля поведения, управлять своим поведением и эмоциями. В процессе занятий и тренировок сотрудники должны овладеть приемами саморегуляции, снятия нервного напряжения, активизации внутренних ресурсов на выполнение поставленной задачи [4, 5, 8].

Высокая степень морально – психологической устойчивости к действующим в данный момент факторам, условиям, лишениям и трудностям необходима для вхождения в оптимально боевое состояние – наилучшее психофизическое состояние, находясь в котором человек способен показать самые высокие результаты и действовать самым успешным образом.

Профессионально-психологическая устойчивость будущих сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям характеризуется: адекватной оценкой имеющихся активационно-энергетических ресурсов и умением их рационально использовать и мобилизовать в профессиональных экстремальных ситуациях; оптимальным мотивационным комплексом с гармоничным сочетанием внутренних и внешних мотивов и мотивационными доминантами, адекватными рассматриваемой профессиональной деятельности; устойчивой и адекватной самооценкой; способностью к когнитивной оценке возможных экстремальных ситуаций и выработке соответствующих стратегий поведения; способностью к эмоционально-волевой саморегуляции в стрессогенных и экстремальных условиях.

Не каждая личностная проблема, внутриличностный или межличностный конфликт, ощущение кризиса неизбежно приводят к стрессу. Стрессоустойчивость определяется совокупностью качеств личности, позволяющих переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (психическая устойчивость человека); выполнять свои профессиональные задачи, обладая хорошим психосоматическим здоровьем; обладать устойчивым мировоззрением и быть верующим человеком; выполнять определенную социальную роль и обладать определенным уровнем культуры своего социума (психологическая устойчивость личности) [2, 4].

Практика деятельности правоохранительных органов свидетельствует: для того, чтобы хладнокровно и разумно реагировать на агрессивные действия и злоупотребления толпы и при этом трезво учитывать создавшуюся ситуацию, сотруднику ОВД необходимы не только психические и физические усилия, но и знания особенностей поведения человека в толпе, механизма ее формирования и образа действия, роли каждого типа участников беспорядков, стереотипов их поступков в экстремальных условиях и т.д.

Таким образом, психологическая устойчивость сотрудников ОВД к экстремальным ситуациям – это интегративное качество личности, обеспечивающее стабильную эффективность деятельности в сложных стрессогенных условиях, адаптивный тип поведения в профессиональных экстремальных ситуациях, позволяющий не только эффективно выполнять служебные задачи, сохраняя при этом психическое здоровье, но и детерминирующий актуализацию и развитие ресурсов личности в соответствии со спецификой требований конкретной ситуации и профессиональной деятельности вообще.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Воспитание добра. Москва, 2015.
2. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности// Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.

3. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154.

4. Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. К вопросу о диагностике профессионально важных качеств личности юриста. - Материалы XII Междунар. науч.-практ. конференции «Проблемы экономики и информатизации образования». – Тула, 2015, с. 132-136.

5. Петров В.Е., Кокурин А.В., Кокурина И.В. Исследование направлений психологической профилактики коррупционно опасного поведения среди сотрудников госавтоинспекции // Юридическая психология. 2016. №2. С. 29-33.

6. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.

7. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.

8. Сечко А.В. Роль авиационного психолога в профессионально-психологическом сопровождении процесса боевой подготовки в Военно-Воздушных Силах РФ // Психологическая наука и образование psyedu.ru.- 2013.-№2. – с.325-338.

9. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

М.В. Холопцева,
г. Москва

ВЗАИМОСВЯЗЬ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ДЕВИАЦИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

С точки зрения психологии личности правосознание – это присущая человеку система представлений, основанных на понимании роли закона, правовых норм в регулировании взаимоотношений между гражданами, между личностью и государством, под воздействием которых складываются установки на подчинение этим нормам. Развитое правовое сознание является стабилизирующим фактором, способствующим совершенствованию гражданского общества [3, 5, 9]. Его становление происходит в большей степени стихийно, внутренняя структура правосознания может быть противоречивой и включать не только рациональные, но и эмоциональные компоненты.

Проблема правосознания, относится к числу ключевых, основополагающих научных направлений юридической психологии. С ее решением связаны задачи укрепления законности и правопорядка, повышения эффективности и качества деятельности правоохранительных органов, борьбы с преступностью и предупреждения причин, ее порождающих, постижения глубинных содержательно-психологических механизмов социального взаимодействия людей, познания движущих сил и внутренних регуляторов юридически значимого поведения.

Профессиональная деятельность, сотрудника ПО, независимо от разновидности исполняемой работы, относится к группе профессий с повышенным правосознанием и моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом.

Внешние условия деятельности сотрудников ПО определены особенностями службы, к которым можно отнести: строгую регламентированность, повышенный уровень опасности для жизни и здоровья, эмоциональные и физические перегрузки, работа в режиме дефицита времени, нормативность поведения, недостаточная правовая защищенность. Внутриличностные конфликты часто порождаются проблемой выбора между работой, которая имеет напряженный характер, и семьей, между соблазном воспользоваться властными полномочиями и высокой ответственностью за характер и результаты своей деятельности. Одной из причин внутриличностного конфликта может выступать конфликт между желаниями личности и действительностью, которая блокирует их удовлетворение (например, между желанием быть здоровым и проблемой восстановления сил, связанная со спецификой профессиональной деятельности) – так называемый конфликт нереализованного желания [2].

В качестве самых распространенных стрессоров, способствующих развитию выгорания, сами сотрудники ПО называют разочарование, вследствие несовпадения реальной ситуации на рабочем месте с идеальным образом профессии, сложившимся в процессе обучения в вузе [8]. В

этой связи, важным представляется формирование сильных позитивных ресурсов личности, для преодоления жизненных трудностей [7].

Проблема эмоционального выгорания как результат внутриличностного конфликта у сотрудников ПО привлекла наше внимание. В ходе проведения процедур диагностики и бесед достаточно часто всплывала тема внутреннего дискомфорта, вызванного разнонаправленностью мотивов и установок. Таким образом, родилась версия о том, что именно внутриличностный конфликт является элементом, запускающим процесс деформации личности и правосознания.

Кроме того, сама специфика труда (невозможность немедленного снятия эмоционального напряжения, необходимость сдерживать свои эмоции и др.) создает определенные личностные проблемы, которые, накапливаясь, усиливают отрицательные стороны профессиональных и семейных отношений, формируют особые негативные жизненные сценарии, что оказывает разрушающее влияние на психическое здоровье сотрудника ПО. Таким людям необходима психологическая реабилитация, целью которой является восстановление психического равновесия [6].

Актуальность темы вызвала научный интерес и привела к экспериментальному исследованию правосознания сотрудников органов внутренних дел. Автор научной работы – Сергачева Ольга Викторовна использовала методику, предложенную Л. А. Ясюковой. Методика позволяет оценить систему правосознания, прогнозировать готовность людей придерживаться правовых и социальных норм в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, оценить сформированность правосознания по уровням развития, которое можно разделить на 4 уровня [8]:

- первый уровень: правовой нигилизм;
- второй уровень: противоречивое и неполноценное правосознание;
- третий уровень: правосознание в основном сформировано;
- четвертый уровень: правосознание сформировано полностью.

Зону наших интересов представляет первый уровень – правового нигилизма как деформированное правовое сознание.

Среди сотрудников с низким уровнем сформированности правосознания (правовой нигилизм) 44% лиц имеют стаж службы в ОВД более 10 лет. Это свидетельствует об деформации правового сознания в процессе служебной деятельности. Правовой нигилизм рассматривается как вариант ориентации на эмоциональные, морально-нравственные ориентиры, но только в том варианте, которые человек разделяет сам. Такая ориентация может компенсировать неразвитость правового регулирования и в силу субъективности критериев и ущербности самой морали (можно лгать) несовместима с профессиональным сознанием. Более того, абсолютизация эмоционального аспекта оценки человеческих поступков может привести к искажению и деформации морали. В случае же слабого развития нравственных начал в личности актуализируются другие субъективные системы ориентации в отношениях с законом, главная из которых - «право силы». Поэтому правовой нигилизм мужчин-сотрудников со сроком службы более 10 лет скорее всего может говорить об одной из форм деформации правового сознания, которая в литературе выделяется как весьма распространенная в ОВД.

Самые низкие значения правосознания у обследованных выявлены в социально-гражданской сфере. Это позволяет говорить о слабой сформированности правосознания, проявляющегося в пассивности, нежелании проявлять инициативу, прилагать личные усилия, самостоятельно искать выход из сложных ситуаций, о низкой гражданской ответственности. Такой человек привык перекладывать ответственность на других, он ожидает, а нередко и требует, чтобы кто-то (государство, начальник, родители) заботились о нем и обеспечивали всем необходимым.

В настоящее время среди сотрудников уголовно-исполнительной системы возрастает степень разочарования в профессии, ухудшается состояние психического здоровья, что объясняется высокой стрессогенностью профессии, а также явлением эмоционального выгорания. Основным противоречием, детерминирующим развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности, что и приводит к эмоциональному выгоранию [4, С. 239-243]. Если говорить о стадиях эмоционального выгорания, то выделяется 3 стадии [1, 10]:

Первая стадия: на уровне выполнения функций, независимого поведения, забывания в нужный момент слов, терминов, фактов внесения записей в реестры и т. п. Возникают перебои в выполнении простых двигательных действий (систематический ошибочный набор букв на клавиатуре компьютера или замена одних букв другими при написании вручную). Первая стадия может формироваться в течение 3–5 лет с начала определенной деятельности.

Вторая стадия: снижение заинтересованности в работе, потребность в общении (в т. ч. за пределами работы), рост апатии, недовольство. На этой стадии становится заметным появление отрицательных психофизиологических проявлений, таких как головная боль, увеличение систолического давления, боль в тазу и т. п. Увеличивается количество болезней дыхательных путей, проявляется повышенное раздражение. Период формирования данной стадии в среднем — от 5 до 15 лет.

Третья стадия: непосредственно личностное выгорание. Характеризуется полной потерей интереса к работе и жизни в целом, эмоциональным опустошением, отсутствием жизненных сил. Человек старается как можно больше общаться с животными, уединяться. Могут появляться суицидальные мысли, которые в отдельных случаях претворяются в жизнь. Усиливаются отрицательные психосоматические проявления и расстройства, о которых речь пойдет далее. Эта стадия формируется от 10 до 20 лет.

Для исследования внутриличностного конфликта в деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы была выбрана группа в количестве 20 человек, которые в процессе предварительного обследования признавали наличие различных внутриличностных конфликтов. По итогам исследования с помощью опросника В.В. Бойко «Степень эмоционального выгорания» были получены следующие результаты:

- высокий уровень тревожности и депрессии, эмоционально-нравственной дезорганизации, редукции профессиональных обязанностей

- психоматические и психовегетативные нарушения наблюдаются у 13 сотрудников

- 14 человек имеют сформированную фазу истощения

- высокий уровень синдрома эмоционального напряжения сформирован у 16 человек.

Следующим шагом стало выявление признаков внутриличностного конфликта и наработанных методов переработки травмирующей информации.

В исследовании использовались следующие диагностики:

1. Методика измерения самооотношения по С.Р. Пантелееву. Низкий уровень самоуважения и самопринятия, согласно методике измерения самооотношения по С.Р. Пантелееву. Это проявляется в сильной неудовлетворенности своими возможностями, ощущением слабости, сомнением в способности вызывать уважение. Характеризуется заниженной самооценкой, ощущением слабости своего «Я». Плохой саморегуляцией, размытым локусом «Я», отсутствием тенденции искать причины поступков, результатов и собственных личностных особенностей в себе самом, страхом перед таким стечением обстоятельств, которые способны внутренне дезорганизовать, выбить из колеи.

2. Индекс жизненного стиля у сотрудников – Р. Плутчик, Х. Келлерман и Х. Р. Конте. Тенденция к проявлению таких психологических защит как подавление, замещение и рационализация (по опроснику Р. Плутчика, Х. Келлермана и Х. Р. Конте). Уже само наличие психологических защит является симптоматичным в нашем случае. Качество защит указывает на то, что у большинства выборки травмирующая информация не перерабатывается должным образом. Причиной может являться то, что служебная деятельность сотрудника является строго регламентированной. В ней практически не остается места для «свободного маневра» или возможностей для изменения ситуации. Поэтому сотрудник должен просто принять внешние условия и действовать в них, сохраняя профессиональную эффективность и спокойствие. Отсюда возникает необходимость либо подавить неприятные переживания, либо заместить, либо найти рациональное объяснение происходящему.

3. Реактивная и личностная тревожность по шкале тревоги Спилбергера – Ханина. Высокая выраженность внутриличностной и ситуативной тревожности (по опроснику реактивной и личностной тревожности по шкале тревоги Спилбергера – Ханина). Исследование выявило высокий уровень тревожности. В сочетании с очень высоким уровнем личностной тревожности возможны попытки суицида.

Из вышесказанного можно сделать вывод что сотрудники, характеризующиеся правовым нигилизмом, находятся между 2 и 3 стадиями эмоционального выгорания, в среднем достигают этого состояния за 10 лет. 1 стадия эмоционального выгорания характеризуется изменениями только на когнитивном уровне. В этот период целесообразно применять профилактические методики, чтобы на второй и, особенно, третьей стадии это постепенно не перешло в патологическую форму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александер, Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение / Ф.Александер. – М.: Институт общегосударственных исследований. – 2011. – 320 с.
2. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды. // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101-106.
3. Галич Т.В. Проявление внутриличностного конфликта в деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12.
4. Кокурин А.В., Поздняков В.И. Общественное мнение о современной уголовно-исполнительной системе России // Российский криминологический взгляд. 2010. №4. С. 239-243.
5. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
6. Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. К вопросу о диагностике профессионально важных качеств личности юриста. - Материалы XII Междунар. науч.-практ. конференции «Проблемы экономики и информатизации образования». – Тула, 2015, с. 132-136.
7. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
8. Сергачева О.В., Марьин М.И. Изучение уровня сформированности правосознания у сотрудников органов внутренних дел // Коченовские чтения «Психология и право в современной России».
9. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101
10. Selye H, general-adaptation syndrome and the diseases of adaptation – Montral, Canada 1950.

К.Б. Хромченкова,
г. Москва

ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОСОБОГО РИСКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Термин адаптация в психологии понимается как динамический процесс усвоения человеком общепринятых социальных норм, ценностей и требований, предъявляемых обществом, или как результат приспособления личности к условиям жизни [6]. Адаптационный процесс запускается под воздействием адаптогенных факторов. К ним относятся изменяющиеся условия внешней среды, влияющие на индивида, а также его психологические особенности, способствующие или, напротив, тормозящие процесс адаптации [9, 10]. Не менее важными индикаторами процесса адаптации являются факторы социальной успешности [11].

Выделяют следующие виды адаптогенных факторов: природные, материальные, социальные, техногенные и личностные [2, 3]. В данной работе мы сделаем акцент на личностных, в частности, психологических факторах. К числу психологических факторов, способствующих успешной адаптации, относят процессы, свойства и состояния личности [5, 11]. Обладая необходимыми индивидуально-психологическими качествами, составляющими основу профессиональной пригодности, специалист легче адаптируется в особых и экстремальных условиях деятельности [2]. В свою очередь адаптация к экстремальным условиям обеспечивает эффективность деятельности. Наличие значительных позитивных ресурсов во внутреннем мире личности, умение их формировать и поддерживать, положительным образом способствует преодолению человеком трудных жизненных и профессиональных ситуаций [9].

Профессиональная деятельность в особых и экстремальных условиях неразрывно связана с опасностями и риском, что предъявляет высокие требования к индивидуально-психологическим особенностям специалистов опасных профессий [11, С. 327-330]. Миллер Л.В. отмечает, что специалисты, работающие в экстремальных и чрезвычайных условиях, также подвержены негативному влиянию этих ситуаций. Одной из основных задач экстремальной психологии является отбор и подготовка кадров, разработка и внедрение системы мер, направленных на сохранение здоровья и повышение эффективности деятельности специалистов, работающих в трудных условиях [7].

М.А. Котик (1990) выделил следующие качества, влияющие на способность человека к риску: способность к прогнозированию, планированию, сохранению эмоциональной устойчивости, осуществлению самоконтроля. Отмечается также настроенность на удачный исход событий, отсутствие консерватизма и другое. И.П. Рапохин (1981) выявил взаимосвязь эффективности

деятельности в условиях риска с эмоциональной устойчивостью. Важными факторами, влияющими на способность субъекта эффективно действовать в ситуациях риска, по данным В.А. Бодрова и Н.Ф. Лукьяновой (1981), являются хорошая самооценка, низкий уровень личностной тревожности. В.В. Кочетков и И.Г. Скотникова (1993) привели в своей работе данные, свидетельствующие о связи эффективности деятельности в условиях риска с локусом контроля. Их результаты свидетельствуют о том, что интерналы, по сравнению с экстерналами, в условиях неопределенности проявляют большую активность в поиске, получении и использовании необходимой информации для решения проблемы. В указанных работах чаще всего рассматривались аспекты проявления риска в деятельности специалистов «опасных» профессий (операторы АЭС, военнослужащие, летчики и др.).

Часто высокая готовность к риску сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач и прямо пропорциональна числу допущенных ошибок [4].

В экстремальных условиях спасатели, в зависимости от склонности к риску, ведут себя по-разному. Нервно-психическое напряжение у лиц, склонных к риску выражено меньше, чем у людей не склонных к риску. В результате исследования, которое проводилось на спасателях, было выявлено, что лица, склонные к риску, более эффективно действуют в экстремальных условиях. Объективно существующая опасность их мобилизует. Лица, склонные к риску, в экстремальных условиях находят источник острых и возвышенных чувств, а переживаемая опасность доставляет им удовольствие, способствуя выполнению боевого задания. Специалисты, не склонные к риску, избегают действовать в опасной зоне, часто преувеличивают опасность, стремясь выбрать наиболее безопасное место и, нередко, отказываясь от выполнения задания [5, 8, 11].

Люди с оптимальным уровнем готовности к риску отличаются тем, что чаще ищут причины трудностей и способы их устранения, могут находить индивидуальный подход к решению поставленной задачи, выстраивают адекватную линию поведения с коллегами, начальством и подчиненными, умеют использовать методы, соответствующие возникшей ситуации неопределенности.

Помимо психологических факторов адаптации к экстремальным условиям профессиональной деятельности, большую роль играют социально-демографические характеристики. Так, с возрастом готовность к риску падает. Также выявлено, что чем более опытен сотрудник, тем ниже готовность к риску. О.М. Назарова и М.К. Сайфетдинова, на основе исследования степени готовности к риску спасателей поисково-спасательной службы, пришли к выводу о том, что спасатели со стажем работы до 5 лет и от 11 лет имеют большую склонность к риску, чем спасатели со стажем работы от 6 до 10 лет [8]. Можно отметить, что, несмотря на некоторые расхождения в результатах исследования разных авторов, все же наблюдается их сходство, то есть более молодые и менее опытные сотрудники, больше рискуют.

Выделяют объективные и субъективные оценки риска. Постулируемые две конкурирующие концепции (надежда на успех и страх перед неудачей), не всегда могут объяснить предпочтение рискованных вариантов действий и поведения.

В ситуации риска, когда напряжены волевые свойства личности, человек может среагировать на «сигнал тревоги» подъемом сил, активизацией мыслительных операций, обострением интуиции и способностей мышления в целом.

Резюмируя сказанное, можно с уверенностью утверждать, что на показатели адаптации оказывают влияние внешние, такие как социальные и средовые, а также психологические факторы. Последние оказывают влияние как непосредственно на эффективность адаптационного процесса, так и на способы ее достижения, воздействуя на выбор преимущественно психологического механизма адаптации. Готовность к риску является одним из ключевых факторов успешной адаптации специалистов профессий особого риска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды. // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101-106.
2. Гейвин Х. Когнитивная психология / [Пер. с англ. С. Комаров]. – СПб: Питер, 2003. – 268 с.
3. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. 2-е изд. – М.: Норма, 2010. – 640 с.
4. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности // Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
5. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для ВУЗов. СПб.: Питер, 2001. – 325 с.
6. Медведев В.И. Адаптация человека. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003.

7. Миллер Л.В. Личность в экстремальных ситуациях // Обеспечение психологической безопасности в экстремальных ситуациях: Материалы международной научно-практической конференции 27-29 апреля. Махачкала: ДГУ, 2010. С. 249-253.
8. Назарова О.М., Сайфетдинова М.К. Психологическая готовность спасателей к риску // Молодой ученый. 2015. - №7. - С. 685-688.
- Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. 2-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
9. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
10. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.
11. Ekimova V.I., Kokurin A.V., Litvinova A.V., Orlova E.A. 8. The Implementation of Simulation Modeling in the Extreme Psychology Master's Course // В сборнике: New Perspectives in Science Education Conference Proceedings 6th Conference Edition. Edited by Pixel. 2017. С. 327-330.

**И.А. Шашкова,
г. Москва**

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ УЧАСТНИКОВ УГОЛОВНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВАНИИ ПРИНЦИПА КУЛЬТУРНОГО ОПОСРЕДОВАНИЯ

Целенаправленное использование понятия психологического механизма для межгруппового анализа дает возможность не только изучить организационные и личностные самодостаточные смыслы, идеи парадигмы разностатусных групп в организации, но и увязать их, сделать более или менее конгруэнтными на основе дополнения знания о межгрупповом анализе групп с меняющимся статусом, каковыми являются группы участников уголовного процесса [1]. По сути, результаты могут быть положены в основу формирования взаимного доверия между ними [2].

Участники уголовного судопроизводства (уголовного процесса). Их статус, права и обязанности, закреплены и регламентированы разделом 2 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (далее УПК РФ). Кроме того, любое взаимодействие участников уголовного процесса осуществляется в реальном физическом пространстве, которое уже само по себе, задает, по мнению профессора М.И. Розеновой, определенный тип взаимодействия и систему распределения влияния, что нельзя не принимать во внимание для полноценного анализа судебной ситуации [3].

Приведем системную классификацию участников уголовного процесса, в которой особым образом стоит выделить суд, который не входит по этой классификации, ни в одну из перечисленных ниже групп. В уголовном процессе суд занимает центральное место и не находится ни на чьей стороне.

Полномочия суда перечислены в ст. 29 УПК РФ. По окончании расследования уголовное дело направляется в суд и тогда, все участники уголовного процесса, свои действия совершают с разрешения суда и под его контролем. Решения, принимаемые судом обязательны для всех участников процесса, в том, числе и для самого суда. Суд рассматривает уголовные дела, осуществляя, тем самым, правосудие и назначает наказание за совершенное преступление (преступления). Состав суда, в зависимости от категорий преступлений, может состоять из судьи единолично, судьи и 2-х народных заседателей, 3-х профессиональных судей (коллегия судей), судьи и 12 присяжных заседателей.

В соответствии, с упомянутой классификацией, первая большая группа, предложена нам самим «законодателем» (то есть установлена и закреплена в уголовно- процессуальном кодексе РФ в главе 6 УПК РФ). Участники уголовного судопроизводства - уголовного процесса со стороны обвинения. К ним относятся: прокурор, следователь, руководитель следственного органа, органы дознания, начальник подразделения дознания, дознаватель, потерпевший, частный обвинитель, гражданский истец, представители потерпевшего.

Вторая группа, перечислена и закреплена в главе 7 УПК РФ. Участники уголовного судопроизводства со стороны защиты. К ним относятся: подозреваемый, обвиняемый, законные представители несовершеннолетнего обвиняемого, защитник, гражданский ответчик, представители гражданского ответчика.

Третья группа, перечислена и закреплена в главе 8 УПК РФ. Иные участники уголовного судопроизводства. К ним относятся: свидетель, эксперт, специалист, переводчик, понятой.

Для правильного разрешения уголовного дела по существу в соответствии с действующим законодательством, необходима тесная взаимосвязь всех участников уголовного процесса- уголовного судопроизводства, чтобы каждый механизм этой системы работал точно и без сбоев и чтобы каждый «винтик»- участник уголовного процесса находился на своем месте и исполнял возложенные на него законом обязанности и функции- быть потерпевшим, подозреваемым, лицом, производящим расследование, обвинителем- прокурором и конечной инстанцией – судьей. Именно поэтому, необходимо глубже рассмотреть психологические механизмы межгрупповой адаптации участников уголовного процесса как в частности, так и в совокупности, для того, чтобы добиться конечного результата- справедливого наказания виновного и не допустить, что крайне важно, привлечения к уголовной ответственности не виновного лица, а тем более подвергнуть его суду и назначит ему наказание.

Но на основании принципа культурного опосредования мы рассматриваем несколько другую классификацию участников уголовного процесса, не меняющую сущность исследования, но существенно влияющую на состав групп участников, для удобства исследования в этой области.

Первая группа. Органы государства и должностные лица: суд, судья, прокурор, следователь, начальник следственного отдела, орган дознания и лицо, производящее дознание- дознаватель, начальник отделения дознания. Именно эти органы осуществляют производство по уголовному делу и применяют меры процессуального принуждения в отношении тех или иных лиц. Ниже, для дальнейшего исследования, из этой группы мы выделим только *следователя, дознавателя, орган дознание (участковый уполномоченный, оперуполномоченный)*.

Вторая группа. Участники уголовного процесса: подозреваемый, обвиняемый, их защитники – адвокаты, потерпевший, гражданский истец, гражданский ответчик, и их законные представители. Они имеют собственный интерес в процессе и активно его отстаивают. Для этой цели закон наделяет их широкими процессуальными правами. Из этой группы мы выделим *потерпевшего*.

Третья группа. Лица, привлекаемые в процессе для содействия органам государства в выполнении задач правосудия: свидетель, эксперт, специалист, переводчик, понятые, секретарь судебного заседания. Здесь нас больше интересуют такие лица как *эксперт, специалист, понятые*.

На этом этапе исследования, мы рассмотрим только первую группу.

Основную часть выборки составили 20 групп: 6 групп – категорий (в них вошли сотрудники суда и прокуратуры), 6 групп - коллективов (отделы следствия, отделы дознания) и 8 групп - территориальных отделов органов внутренних дел. Всего различными методами исследования было охвачено более 1000 человек, из них более 900 сотрудников правоохранительных органов. В качестве диагностического инструмента был использован комплекс методик, апробированный профессором А.В. Булгаковым и его учениками. Диагностика организационной культуры проводилась модифицированной методикой Куинн и Камерон; мотивация- модернизированным тестом «Мотивационный профиль» Мартин и Ричи; аспекты социально- психологической адаптации членов групп методикой Роджерса и Даймонд.

В ходе исследования были содержательно дополнены основные закономерности МГА в коллективах вышеперечисленных государственных органов. Закономерности несут в себе те или иные аспекты культуры, которые могут лечь в основу обоснования принципа культурного опосредования.

В аспекте культуры «среда», доминирующей культурой личного состава любого органа государственной власти, будь то суд, прокуратура, сотрудники следствия, дознания, является субкультура «порядка», так как их деятельность четко, регламентирована ведомственными нормативно- правовыми актами, а так же, Конституцией РФ, уставом ВВ, постановлениями ВС, законом о прокуратуре РФ, федеральным законом о полиции РФ, уголовным кодексом РФ, уголовно- процессуальным кодексом РФ и т.п. В органах государственной власти существует четкая структура и субординация. Совместная деятельность указанных государственных органов так же четко регламентирована различными нормативно- правовыми актами, межведомственными приказами и распоряжениями. Кроме того, деятельность указанных органов поддерживается за счет плановости, четкого и однозначного выполнения приказов и распоряжений руководителей среднего и высшего звена.

Цель органов власти, состоит в обеспечении правопорядка и соблюдения законности при обращении с гражданами и организациями, а так же соблюдения принципа- презумпции не виновности, суть которого состоит в том, что ни один не виновный не должен быть привлечен к уголовной ответственности или осужден.

Культура отношений. Если брать отдельно конкретный судебный участок, конкретную межрайонную прокуратуру, конкретный территориальный отдел органа внутренних дел, то все они похожи на большие семьи. Начальники подразделений оцениваются как «отцы- командиры», вместе с тем, они балансируют между кнутом и пряником», с одной стороны с большим вниманием и уважением относятся к своему личному составу, к профессиональным и моральным качествам каждого сотрудника, а с другой стороны- строги и требовательны к исполнению приказов и распоряжений. Хорошо развит институт наставничества, взаимоотношения в коллективах основаны на взаимовыручке, взаимозаменяемости, взаимопомощи как в решении профессиональных проблем, так и проблем, связанных с личной жизнью сотрудника, во всех ее аспектах.

Культура результата. Как мы уже говорили ранее, общей и главной целью деятельности правоохранительных органов является обеспечение правильного применения закона с тем, чтобы каждый совершивший преступление был подвергнут справедливому наказанию и не был привлечен к уголовной ответственности.

В деятельности правоохранительных органов не редко присутствует соперничество между подразделениями по отдельным линиям- суда, прокуратуры, территориальных подразделений полиции. Однако, суд, прокуратура и полиция между собой не соревнуются, так при достижении общей цели, все же имеют различные задачи.

Руководство подразделений так же конкурирует как с руководителями других подразделений, так и между собой, не забывая про «здоровый карьеризм». Значимость и результативность деятельности правоохранительных органов обусловила не только компетентность в различных сферах их деятельности и профессионализмом сотрудников, но и наличием коммуникабельности, одной из важных составляющих при расследовании уголовных дел, в силу необходимости общения и установления контакта с лицами из разных сфер деятельности. Лидером в органах правоохранительной деятельности «становится строгий в отношениях, целеустремленный в реализации карьеры, компетентный специалист со связями в других областях жизнедеятельности».

Культура творчества. Рассмотрение материалов, расследование уголовных дел- это очень тонкий, творческий процесс, регламентируемый законами и подзаконными актами РФ. Каждое уголовное дело или материал проверки являются индивидуальными, не типичными, поскольку «набор участвующих в нем лиц», различен, да и ситуации - разные. Поэтому, к каждому уголовному делу нужен свой индивидуальный подход, а для его успешного разрешения в суде- кропотливая, творческая работа. Совместная деятельность групп: судья- прокурор; судья- следователь, дознаватель; прокурор-следователь, дознаватель, так же носить творческий, инновационный характер. Члены группы не считают с личным временем, а иногда и со своими принципами, ради главной цели уголовного процесса.

В аспекте культуры «опосредования», нами выявлены следующие зависимости.

Первая: благоприятный социально-психологический климат в группах правоохранительных органов предопределяет применение ими традиционных алгоритмов и стратегий МГА. Для групп с противоречивым социально- психологическим климатом МГА носит характер высокой неопределенности. Неблагоприятный социально- психологический климат способствует использованию группами более широкого спектра стратегий, инновационных алгоритмов МГА. При отсутствии управленческих воздействий, процесс, в том числе и уголовных, происходит спонтанно, хаотически, прогноз результатов МГА практически невозможен.

Вторая: уровень развития групп правоохранительных органов по критерию сбалансированности групповых систем оказывает существенное влияние на МГА: не сбалансированные группы разрешают ситуации МГА наиболее напряженно; высокостатусные группы, взаимодействуя с низкостатусными группами, успешно преодолевают ситуации МГА независимо от уровня своего развития. К тому же существует система подчиненности, которая в свою очередь, так же по- разному влияет на МГА [4].

Аспект культуры «посредничество людей» и их обязанностей в жизни друг друга в правоохранительной деятельности характеризуется прежде всего, закрепленными в законе правами и обязанностями того или иного участника уголовного процесса, группы участников, которые обязательны для исполнения всеми, но каждый участник наделен своими правами, в зависимости от занимаемого статуса. Что же касается отношений в «своих группах» (группе судей, группе прокуроров, группе следователей, дознавателей), то обязанности носят повседневный, а иногда и рутинный характер, но так же обязательны для исполнения всеми членами группы, в пределах своей компетентности и являющиеся очень важными для работы всей системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов И.И., Давыдов Н.А., Дедюхин К.Г., Кокурин А.В., Кубышко В.Л., Эриашвили Н.Д. Юридическая психология. Учебник. Москва, 2012.
2. Березина Т.Н. Воспитание добра. Москва, 2015.
3. Розенова М.И. Пространство человеческого взаимодействия: парадоксы реальности и перспективы исследования. / Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 1. С. 116-123.
4. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**К.В. Шевченко,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

В отечественной психологии и за рубежом проводилось большое количество исследований лётной деятельности, преимущественно во время бурного роста и развития военной авиации в 60-х годах. Накопилось весомое наследие научных трудов. Но авиация и техника не стоят на месте, современное воздушное судно имеет уже мало общего с самолётами тех лет, в особенности это касается гражданской авиации. Изменилось не только техническое оснащение судна, но и правовая сторона пассажироперевозок, состав членов экипажа и многие другие моменты, что неизбежно повлекло за собой кардинальное изменение психологической системы и структуры деятельности пилота гражданской авиации. Как отмечает С.М. Зиньковская, с усложнением систем управления самолёта физическая нагрузка на пилота падает, однако психологическая – заметно возрастает [3]. В этой связи, профессионал должен обладать сильной ресурсной системой личности [10, 12]. Изменившаяся система деятельности требует изменения подхода к психологической подготовке и сопровождению профессионалов для сохранения профессионального долголетия и развития профессионализма пилотов [1, 3].

Существует несколько определений профессионализма и взглядов на его природу и структуру. И.И. Продванов определяет профессионализм как свойство личности, интегративно складывающееся из мастерства, компетентности, инициативы и нравственности [9]. В.В. Буткевич пишет, что профессионализм выступает как устойчивое свойство личности и деятельности, представляет отражение требований профессии воплощённых в личности профессионала [1]. Профессионализм как результат профессионального и личностного становления может быть рассмотрен с позиции деятельности, т.е. индивидуального стиля, арсенала способов, средств и операций, и с позиции развития человека-профессионала, т.е. динамики и закономерностей изменения личности в профессиональной деятельности. А. К. Маркова обозначала эти аспекты как мотивационно-целеполагающая сфера (мотивы, личностный смысл деятельности, цели, задачи) и операциональная сфера (знания, умения и навыки) [5].

Исторически изучение профессионализма началось с операциональной сферы в рамках результативно-деятельностного подхода. В работах Н.А. Бернштейна, Л.С. Выготского, А.К. Гастева, С.Г. Геллерштейна, А.И. Холодной, И.Н. Шпильрейна Далее стали появляться концепции, позволяющие соотнести результативность со внутренними причинами, понимаемыми как психологические профессионально важные качества (ПВК), здесь на первый план выходит *качественно-психологический* подход к изучаемому явлению. В рамках *структурного* подхода преимущественно изучалась внутренняя система детерминант профессионального развития. Такая тенденция характерна для исследований В.Т. Мышкиной, С.В. Семененко, Л.В. Субботиной, в которых профессионализм трактовался как некая система элементов, личностных качеств и характеристик субъекта труда, взаимосвязи между которыми определяли содержание профессионализма. Наиболее перспективным является только развивающийся *системно-структурный* подход, трактующий природу профессионализма как интегральную характеристику личности, сформированную на основе личностных особенностей и требований, возлагаемых обществом и деятельностью [2; 11, С. 133-135]. Поваренков Ю.П. указывает на то, что по содержанию профессиональное развитие тесно связано с общей онтогенетической эволюцией психических функций и личности в целом, акцентируя внимание на двусторонности этой связи. Это проявляется в изменении характеристик личности в деятельности и изменении характеристик

деятельности при изменении личности. Такой подход даёт возможность трактовать развитие человека-профессионала как комплексное развитие и модификацию его личности [6].

Поскольку профессиональная деятельность влияет на весь сектор качеств человека (от морально-волевых до психофизиологических), то в нашем исследовании за основную принимается концепция личности, разработанная К.К. Платоновым, включающая в себя четыре подструктуры – направленность и отношения личности, опыт, особенности психических процессов, биопсихические процессы. Она позволяет охватить все психологические аспекты профессионализма лётчика и описать их структуру.

Для качественного понимания того, на какие стороны личности оказывает воздействие профессия, необходимо рассмотреть особенности трудовой деятельности профессионала и проанализировать психологические аспекты влияния профессии и условий деятельности на человека. Работа лётчика ГА как человека-оператора в значительной степени осложняется колоссально субъективно ощущаемой ответственностью за людей, сидящих позади на борту самолёта [4]. На различных этапах полёта на первый план выходят различные аспекты деятельности, однако контроль за «всем и сразу» – фактор составляющий основную особенность деятельности пилота из-за чего непрерывное наблюдение и бдительность осуществляется с огромными потерями ресурсов. Высотные полёты укладываются иллюзиями, сильным отклонением от «земных» условий жизнедеятельности и неизбежным возникновением состояния монотонии. При заходе на посадку пилот должен осуществлять активную и чрезвычайно сложную деятельность, которая разворачивается на фоне длительного пребывания в состоянии монотонии и возникшем дефиците ресурсов.

В результате анализа деятельности пилота гражданской авиации выявлено, что психологические особенности профессионализма заключаются в таких качествах как устойчивость внимания, формирование пространственных представлений, умением быстро преобразовывать разнотипную информацию в умственный образ, способность логически анализировать поступающую информацию, способность к антиципации событий, целеустремлённость, настойчивость, сила воли, мужественность, решительность, склонность к лидерству, стремление к самосовершенствованию, смелость [7].

Эффективность и надёжность деятельности являются прямым отражением профессионализма. В формировании профессионализма пилотов можно выделить три временных этапа, разделённых по часам налёта вне зависимости от типа воздушного судна. Независимо от возраста и других характеристик после 1000 часов наступает резкое снижение ошибок пилота и стабилизация профессиональных навыков [8]. Второй яркий скачок надёжности – рубеж 8-10 тысяч часов, это так называемое «плато безопасности». Таким образом, можно выделить три временные стадии формирования профессионализма пилота: до 1000 часов, 1 – 8 тыс. часов, свыше 10 тыс. часов.

Как было показано выше, в процессе становления профессионализма личность подвергается изменениям под воздействием профессиональной среды [5]. В каждом из временных периодов есть качества, развивающиеся наиболее интенсивно, они и будут являться психологическими особенностями профессионализма пилотов и определять его качественное своеобразие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буткевич, В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук / В. Буткевич. – М, 1994.
2. Дружилов, С.А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания / С.А. Дружилов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005.
3. Зиньковская, С.М. Системное изучение человеческого фактора в опасных профессиях: дис. ... д-ра псих. наук / С.М. Зиньковская. – М, 2007.
4. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н., Шарагин В.И. Человеческий фактор в авиации: психологический отбор. Психология обучения. 2013. № 8. С. 107-114.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
6. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки / Ю.П. Поваренков // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Психологические и педагогические науки.
7. Пономаренко, В.А. Психология духовности профессионала / В.А. Пономаренко. – М.: Издательский дом «Русский врач», 1997.

8. Пономаренко, В.А. Мягкие вычисления критических состояний ресурсов пилота для расчёта вероятности авиационных происшествий / В.А. Пономаренко // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2013. – № 192.
9. Проданов, И.И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: дис. ... докт. псих. наук / И.И. Проданов. – СПб, 1998.
10. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
11. Славинская Ю.В., Кокурин А.В. О комплексном подходе к психологической пригодности авиационного персонала гражданской авиации // В сборнике: Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. Сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. Под общей редакцией Т.М. Сигитова. Пермь, 2018. С. 133-135.
12. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**Е.Е. Шеина,
г. Москва**

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЕТЧИКОВ

Профессиональная деятельность – это одна из многих сфер взаимодействия человека с окружающим миром. Научно-практическое направление психологической науки, ориентированное на авиацию, на психику летчиков, существует как психология летного труда или авиационная психология. Это отрасль психологической науки, которая занимается изучением особенностей летной деятельности, ее закономерностей, ее зависимостью от ряда факторов, таких как, например, психологических качеств личности пилота, авиационной техники, условий полета, а также методов обучения [9]. В последние годы проводятся усиленные исследования в области взаимодействия человека и новой авиационной техники.

Актуальность настоящей работы характеризуется тем, что материалы исследования находятся в русле современного развития авиационной психологии, так как нацелены на оптимизацию подготовки и переподготовки профессиональных кадров и совершенствование методик психологической работы с сотрудниками.

Известно, что всякая деятельность исходит из конкретных мотивов и направлена на достижение определенных целей. В общем смысле мотивы – это то, что побуждает и направляет деятельность человека, а цели – это те результаты, на достижение которых она направлена. Мотивированность деятельности летчика зависит от объективной, а также субъективной значимости, поставленной перед ним задачи, от понимания ее важности и отношения к ней [9, 10, с.30; 11].

Универсальным психофизиологическим механизмом, с помощью которого организуются психические процессы восприятия и переработки информации, принятия решения в процессе управления летательным аппаратом, является так называемый образ (концептуальная модель) полета. Свое психологическое обоснование понятие «образ полета» получило в работах К. К. Платонова и стало широко применяться при анализе летной деятельности [1]. Образ полета – это формируемое у летчика в полете на основе чувственного восприятия, знаний и прошлого опыта представление о положении самолета и режиме полета [9]. При выполнении конкретных действий в образе полета на первый план выступает один из трех его компонентов: образ пространственного положения, «образ приборов» и «чувство самолета».

Образ пространственного положения регулирует пространственную ориентацию летчика: представление о положении и движении самолета относительно земли.

«Образ приборов» – это представление о режиме полета, формируемое на основе сопоставления заданных и фактических показаний приборов, которое летчик постоянно поддерживает в сознании, фиксируя взглядом положение стрелок, индексов и других сигналов на приборной доске [9].

Формирование «чувства самолета» связано с поступлением не инструментальных сигналов: ускорений, вибраций, усилий на органах управления, различных шумов и пр. Они необходимы летчику для ощущения своей слитности с самолетом и помогают упреждать изменения положения

самолета, обеспечивают наиболее экономный способ построения движения и, кроме того, создают общий положительный эмоциональный фон деятельности летчика.

Профессиональная деятельность летчика принадлежит к числу наиболее сложных и динамичных, что в основном и определяет ее психофизиологическую структуру [12].

В психологии термин «развитие» подразумевает сложный процесс, определяемый рядом признаков, которые выделил Л. С. Выготский [4].

Первый признак заключается в том, что при всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающегося явления, остается тем же самым. Второй ближайший признак заключается в том, что всякое изменение здесь носит до известной степени внутренний характер; мы не называем развитием такое изменение, которое совершенно не связано ни с каким внутренним процессом, происходящим в том организме и в той форме активности, которые мы изучаем. Единство как постоянство всего процесса развития, внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением – вот второй основной признак, который входит в понятие развития.

Можно сказать, что развитие высших психических функций представляет собой сложный диалектический процесс, который характеризуется сложной периодичностью, диспропорцией в развитии отдельных функций, метаморфозами, или качественным превращением одних форм в другие, сложным сплетением процессов эволюции и инволюции, сложным скрещиванием внешних и внутренних факторов, сложным процессом преодоления трудностей и приспособления.

В современной психологической литературе можно встретить противоположные точки зрения на развитие когнитивной сферы индивида в период зрелости (22-45 лет). Некоторые авторы полагают, что развитие когнитивной сферы человека прекращается на рубеже 18-20 лет, в последующие же годы происходит снижение интеллектуальных показателей. Но также существует мнение, что когнитивное развитие продолжается и в период ранней взрослости [3].

В большинстве исследований, посвященных проблеме возрастного развития, отмечается, что существуют качественные различия в особенностях развития когнитивной сферы между различными возрастными периодами [5]. Специфика когнитивной сферы лиц, достигших 20-40 лет, обусловлена не только хронологическим возрастом и изменениями организма, но в большей степени определяется личными, социальными и культурными событиями и факторами. Динамика и направление развития когнитивной сферы может быть, как положительной, так и отрицательной. Социальные ориентиры и культурные запросы достигшего взрослости молодого человека могут поддерживать, расширять или подрывать сложившиеся в юношеские годы формы поведения, требуя формирования новых.

В качестве внешнего фактора выступает совокупность условий, зависящих от социально-экономических и культурных условий [2]. Тенденция к самореализации и саморазвитию у многих молодых людей выступает в качестве важнейшего стимула к повышению уровня образования и формированию познавательных интересов. Поэтому развитие когнитивной сферы людей в возрасте 20-40 лет неразрывно связано с развитием и формированием личности.

Имеющиеся в настоящее время экспериментальные данные позволяют говорить о том, что на протяжении периода зрелости (22-45 лет) наблюдается неравномерность в развитии конкретных видов мышления.

Наиболее полные возрастные характеристики мышления взрослых людей были получены Д. Векслером [6, 8], по мнению которого интеллектуальное развитие человека охватывает значительный период с 19 до 30 лет. Причем пики некоторых функций, например, лексических, достигают максимума в 40 лет. В то же время некоторые другие функции снижаются после 30 лет. Например, такое снижение характерно для интеллектуальных функций, связанных скорее не с речью, а с моторикой.

В 30-35 лет отмечается постепенная стабилизация, а затем снижение уровня развития невербальных функций, которые становятся резко выраженными к 40 годам жизни. Между тем вербальные функции, как показали исследования Д. Б. Бромлей [8], именно с этого периода прогрессируют наиболее интенсивно, достигая самого высокого уровня после 40-45 лет. Таким образом, период ранней взрослости характеризуется прогрессирующим развитием вербальных функций. Вероятно, можно говорить о том, что с развитием вербальных функций интеллекта в возрасте от 20 до 45 лет продолжается развитие и вербально-логического, или понятийного, мышления. Следовательно, интеллектуальное развитие не останавливается на рубеже 20 лет, а продолжает происходить и в более позднем возрасте.

Интеллектуальная деятельность, особенно ее высшие творческие формы, глубоко связана с личностью человека. Как подчеркивал Б. Г. Ананьев [3], связи интеллекта и личности проявляются в мотивации умственной деятельности, зависящей от установок, потребностей, интересов и идеалов личности, уровня ее притязаний, что во многом определяет активность интеллекта. В свою очередь, характерологические свойства личности и структура ее мотивов зависят от отношения этой личности к действительности, от опыта познания мира, мировоззрения и общего развития интеллекта [6, С. 190-204; 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Авиационная медицина. Рудный Н.М., Копанев В.И., Черняков И.Н. – М.: Медицина, 2008.
2. Березина Т.Н. Индивидуальная продолжительность жизни как психогенетический признак // Вопросы психологии, 2017, № 2, с. 79-89.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
5. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология. Личность от молодости до старости. – М., 2001.
6. Кокурин А.В. Психологическое обеспечение экстремальной деятельности // Развитие личности. 2004. №1. С. 190-204.
7. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности // Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
8. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2003.
9. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н., Шарагин В.И. Человеческий фактор в авиации: психологический отбор. Психология обучения. 2013. № 8. С. 107-114.
10. Сечко А.В. Профессиональное «выгорание» летного состава, или почему уходят из авиации // Вестник международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 2006. - №4(23). - С. 29-36.
11. Сечко А.В. Профессиональное выгорание летного состава ВВС Российской Федерации // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Военный университет. Москва, 2006.
12. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ, ПОСТРАДАВШИМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

**О.М. Бучинская,
сельское поселение
совхоз имени Ленина**

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, реформирование Российской армии, попытки возрождения нравственных ценностей ставят перед нами задачу воспитания человека новой формации: патриота, гражданина своей страны, личности высокообразованной, культурной, готовой к самореализации, взаимодействию, способной к адаптации в условиях быстро изменяющегося мира, стремящейся обеспечивать национальную безопасность страны [1].

Одним из эффективных способов решения поставленной задачи является воспитание и обучение мальчиков и девочек в кадетских школах или кадетских корпусах. На сегодняшний день в нашей стране функционирует около 200 военно-учебных и образовательных учреждений, именующихся кадетскими.

Цель кадетского образования - подготовить молодых людей к будущей военной карьере. Профессия военного представляет собой профессию особого риска, соответственно, обучаясь в кадетских корпусах, подростки должны получать не только высокий уровень предметных знаний, но воспитанникам необходимо оказывать и грамотное психологическое сопровождение, прививать им психологическую грамотность, включая сюда и формирование конструктивных стратегий совладающего поведения [4, 5, 9, 17].

Необходимо отметить, что в первую очередь, в кадетских корпусах будущих военных учат принимать решения. Решения, от которых, может быть, будут зависеть жизни других. Даже возможно, жизнь их сегодняшнего товарища. Кадетов учат отвечать за свои решения, отвечать за личные результаты в числе результатов взвода или корпуса. Отвечать за себя самого, когда ты представляешь свой корпус. Обучение в летних лагерях на тактических полях, как послать дозор через минное поле, чтобы сохранить жизнь своего товарища. Какое решение принять? Нет сомнений, что принимать такие решения по силам только сильной личности, соответственно наличие таких стратегий, к примеру, как избегание или отрицание могут привести к плачевным результатам [11].

В связи с этим, важно, чтобы у подростков воспитанников кадетских корпусов преобладали конструктивные стратегии совладания [5, С. 116-125; 6; 8; 12; 14].

Эмпирическое исследование проводилось на 30 учащихся казачьих кадетских классов, в возрасте от 14 до 15 лет. Для исследования были выбраны три методики:

- 1) «Локус контроля» Дж.Роттера
- 2) «Индикатор копинг-стратегий» Д.Амирхана
- 3) Опросник «Копинг-стратегии» Р.Лазаруса

Результаты по методике «Локус контроля» показали, что у 53% опрошенных преобладает интернальность. Это говорит о том, что данные испытуемые чаще всего убеждены в неслучайности их успехов или неудач, зависящих от их целеустремленности и уровня способностей. Как правило, их поведение направлено на достижение успеха путем развития навыков и постановки все возрастающих по своей сложности задач [7].

У 47% кадетов преобладает экстернальность. Экстерналы, как правило, убеждены, что их неудачи являются результатом невезения, случайности или отрицательного влияния окружающих людей. Таким людям весьма необходима поддержка, иначе их работоспособность снижается [9, 10].

«Индикатор копинг-стратегий» Д.Амирхана выявил, что средний уровень выбора стратегии «Разрешение проблем» присутствует у 73% опрошенных, у 23% уровень выбора данной стратегии низкий или очень низкий.

Высокий уровень выбора стратегии «Поиск социальной поддержки» используют 20% подростков, средний уровень использования у 70%, и 10 % очень редко прибегают к данной стратегии.

Непродуктивную стратегию «Избегание» склонны использовать 23% испытуемых, соответственно 77% имеют низкий или очень низкий уровень использования данной стратегии.

Общая тенденция по данной методике положительная, большая часть испытуемых столкнувшись с трудной жизненной ситуацией будет прибегать к использованию продуктивных копинг-стратегий: «Поиск социальной поддержки», «Разрешение проблем».

Методика опросник «Копинг-стратегии» Р.Лазаруса включала в себя 8 субшкал: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, Поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

Выраженное использование стратегии «Конфронтационный копинг» выявлено у 30% подростков, часто данную стратегию рассматривают как неадаптивную, однако при умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, умение отстаивать собственные интересы. 70 % прибегают к данной стратегии достаточно редко.

К стратегии «Дистанцирование» прибегает 23% опрошенных, это значит, что преодоление негативных переживаний в связи с проблемой происходит за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее [3].

Стратегия «Самоконтроль» имеет низкий уровень использования у 20% исследуемых, это говорит о том, что у данных подростков снижен уровень самообладания, присутствуют трудности с подавлением и сдерживанием эмоций. У 80% использование данной стратегии умеренное или выраженное, что указывает на то, что преодоление негативных переживаний происходит за счет минимизации их влияния на восприятие ситуации.

10% респондентов редко прибегают к стратегии «Поиск социальной поддержки», эти подростки предпочитают справляться с трудностями самостоятельно, не вовлекая в свои проблемы посторонних. 90% имеют умеренное или выраженное использование данной стратегии, они ориентированы на взаимодействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, конкретной действенной помощи.

У 17% подростков выявлен низкий уровень использования стратегии «Принятие ответственности», данные испытуемые избегают принятия ответственности в решение какой-либо проблемы. Еще у 17% высокий уровень использования этой стратегии, но выраженность данной стратегии в поведении может приводить к неоправданной самокритике и самобичеванию, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой [13].

Достаточно высокий процент испытуемых, а именно 30%, прибегает к стратегии «Бегство-избегание», личность преодолевает негативные переживания за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п.

Лишь у 3% опрошенных низкий уровень использования стратегии «Планирование решения проблем». У остальных средний и высокий уровень использования, что указывает на то, что преодоление проблемы у этих кадетов происходит за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий [11].

Выраженное использование стратегии «Положительная переоценка» выявлено у 27% опрошенных кадетов, у них преодоление негативных переживаний в связи с проблемой происходит за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. У 72% использование данной стратегии умеренное.

Следует отметить, что формирование конструктивных стратегий является неотъемлемой частью психологического воспитания подростков-воспитанников кадетского корпуса, так как это позволит им адаптироваться к специфическим особенностям закрытого учебного заведения и в будущем пригодится в профессиональной деятельности [14].

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Воспитание добра. Москва, 2015.
2. Ветрова, И.И. Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.13) / Ветрова Ирина Игоревна; Учреждение Российской академии образования «Психологический институт РАО». – Москва, 2011. – 25 с.

3. Дружинина, Ю.А. Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте [Текст] / Ю.А. Дружинина // Омский научный вестник. – 2012. - №5 (112). – С. 172-176.
4. Дружинина, Ю.А. Представления современных подростков о сферах и источниках приобретения копинг-стратегий [Текст] / Ю.А. Дружинина // Альманах современной науки и образования. – 2014. – №4 (83). – с.63-67.
5. Екимова В.И. Трудные подростки. Практические материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. – М.: Аркти, 2009. – 84 с.
6. Екимова В.И., Кокурин А.В., Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. Формирование конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей // Психология обучения. № 12, 2017, С. 116-125.
7. Илюхин, А.Г. Развитие совладающего поведения в юношеском возрасте: копинг-стратегии и оценочная тревожность [Текст] / А.Г. Илюхин // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 3-4 (25-26). – С. 476-482.
8. Клейберг Ю.А., Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. Копинг-стратегии родителей подростков-правонарушителей. - Тула: Тульский полиграфист, 2014, 182 с.
9. Коджаспиров А.Ю., Камышникова О.В. Коррекция девиантного поведения старших подростков в общеобразовательном учреждении В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 145-163.
10. Котенева А.В., Латушко С.И. Личностные факторы переживания террористической угрозы у учащихся кадетских классов общеобразовательных школ//Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях Коллективная монография. Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. С. 14-22.
11. Крюков, Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. док. псих. наук (19.00.13) / Крюкова Татьяна Леонидовна; Московский городской психолого-педагогический университет. – Москва, 2005. – 50 с.
12. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг – шкалы [Текст] / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – Авантитул, 2010. – 64 с.
13. Литвинова, А.В., Коджаспиров, А.Ю., Миллер, Л.В., Мириманова, М.С., Орлова, Е.А., Сечко, А.В., Котенева, А.В., Березина, Т.Н. Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика [Текст]/ А.В. Литвинова, А.Ю.Коджаспиров, Л.В. Миллер, М.С. Мириманова, Е.А. Орлова, А.В.Сечко, А.В. Котенева, Т.Н. Березина. - М.: МГППУ, 2016, 354 с.
14. Орлова, Е.А., Орлова, Ю.Л. Исследование и формирование ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей: системный социально-психологический подход [Текст]/ Е.А. Орлова, Ю.Л. Орлова// Вестник Академии права и управления. 2015. - № 3(40). С. 124-131.
15. Сошина, Н.Л. Формирование конструктивного поведения подростков в ситуациях притеснения в условиях закрытых образовательных учреждений [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.07) / Сошина Наталья Леонидовна; ГОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт». – Курск, 2010. – 24 с.
16. Хазова, С.А. Совладающее поведение старшеклассников, воспитывающихся в школе-интернате [Текст] / С.А. Хазова // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. – 2009. - №5. – С. 155-159.
17. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

**О.Е. Веденеева,
г. Люберцы**

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ЭКСТРЕМАЛЬНЫМ НАГРУЗКАМ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СПОРТОМ

Понятие готовности в психологии изучается с 80-х-90-х годов XX века. При этом выявлены и описаны такие виды готовности к деятельности, как психологическая; мотивационная; морально-психологическая; профессиональная; общая готовность [7, 9, 11, 12]. В современности, большое внимание уделяется ресурсным стратегиям в формировании механизмов готовности [10].

На первом этапе в середине 19 века готовность изучается в связи с исследованием психических процессов человека. В этот период складывается понимание готовности как установки.

На втором этапе, с начала 20 века готовность исследуется как феномен стойкости человека к внешним и внутренним влияниям. Это объясняется тем, что начались интенсивные исследования нейрофизиологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения человека.

Третий этап связан с исследованием в области деятельности. Готовность характеризуют как качественный показатель саморегуляции. В этот период явление готовности рассматривается в связи с эмоционально-волевым, интеллектуальным потенциалом личности относительно конкретного вида деятельности. Готовность характеризуется как качественный показатель саморегуляции на разных уровнях прохождения процессов, которыми определяется поведение человека [5, 6, 7, 8, 11].

В нашем исследовании более подробно изучалась готовность на личностном уровне, при этом были выделены три основных ее компонента: мотивационный, самооценочный и эмоционально-волевой компоненты.

Организация исследования. Было опрошено 15 спортсменов в возрасте 10 лет, занимающихся баскетболом на базе ГБУ СШОР №49 «Тринта» Москомспорта. Использовались следующие методики – методика мотивации к достижению успеха Т.Элерса, методика к избеганию неудач Т.Элерса, шкала личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера и Ю.Л.Ханина, опросник Н.Е. Стамбуловой «Самооценка волевых качеств», методика Р.В. Овчаровой на определение самооценки.

Объект исследования – психологическая готовность к экстремальным нагрузкам.

Предмет – компоненты личностной готовности (самооценка, мотивация, воля, тревожность).

Анализ результатов исследования. Самый высокий итоговый балл получился у испытуемых по методике Р.В. Овчаровой – 28 баллов. Следовательно, можно сделать вывод, что у большинства испытуемых уровень самооценки завышенный, т.к. рекомендуемый уровень – средний (от 12 до 24 баллов). У 12 испытуемых завышенный уровень самооценки и у 3 – средний.

Самый низкий итоговый балл выявлен в результате проведения методики к избеганию неудач Т.Элерса – 3 балла. Самый высокий балл – 13. У 13 испытуемых средний уровень мотивации к избеганию неудач, у 2 – низкий. В тоже время испытуемые показали высокий уровень мотивации к достижению успеха. У 15 испытуемых высокий уровень мотивации к достижению успеха. Таким образом, можно сделать вывод об оптимальном соотношении уровня мотивации к достижению успеха и мотивации к избеганию неудач. У всех испытуемых уровень мотивации к достижению успеха доминирует над уровнем мотивации к избеганию неудач.

Анализ результатов методики Ч.Д. Спилбергера показал, что у большинства испытуемых средний уровень тревожности. У 10 испытуемых средний уровень тревожности, у 3 низкий и у 2 испытуемых повышенный уровень тревожности.

Опросник «Самооценка волевых качеств» выявил низкий уровень развития волевых качеств. Обращались шкалы таких качеств, как целеустремленность, инициативность и решительность. Считается, что целеустремленность, инициативность и решительность наиболее важны для детей, которые занимаются баскетболом. Только у 4 испытуемых выявлен средний уровень развития по шкале – целеустремленность. У 11 испытуемых результаты опросника показали низкий уровень развития этого качества. По качествам инициативность и решительность у 12 испытуемых низкий уровень развития и у 3 испытуемых средний уровень развития. Высокий уровень развития волевых качеств не было выявлено ни у одного испытуемого. Следовательно, можно сделать вывод, что необходимо развитие волевых качеств испытуемых.

Таким образом, рекомендуется проведение психокоррекции завышенного уровня самооценки и развитие волевых качеств.

Для психокоррекции завышенной самооценки рекомендуется использовать создание ситуации неуспеха с целью осознания подростком своих слабых сторон. Также рекомендуется привлекать социальное окружение подростка к работе по развитию самооценки и ориентироваться на ведущий вид деятельности [8].

Многие авторы считают, что воля формируется в процессе преодоления трудностей [1, с. 662-668]. Тренировочная деятельность создает вполне подходящие условия для этого [2]. Выделяют следующие условия для развития волевых усилий: постепенное повышение трудностей, создание условий для повышения стремления у тренирующихся выполнить поставленную задачу, создание у спортсмена уверенности в том, что трудность выполнима, обучение спортсменов выполнения задания с полной концентрацией внимания, вырабатывание у спортсменов способности к длительным волевым усилиям, повышение результативности у спортсменов [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкудинов Н.В., Жарких А.А., Кокурин А.В., Полянский В.П. Определение степени прикладности видов спорта в уголовно-исполнительной системе // Человек: преступление и наказание. 2017. Т. 25. № 4. С. 662-668.
2. Березина Т.Н. Резервные возможности человека/ Москва, 2000.
3. Бабушкин Г.Д. «Психодиагностика личности при занятиях физической культурой и спорта». – Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. – 328 с.
4. Василенко С.В. Статусно-ролевая детерминация качества принятия решений спортсменами групповых видов спорта : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Василенко Светлана Владимировна; [Место защиты: Кур. гос. ун-т]. - Курск, 2014. - 172 с. : ил.
5. Жукова В.Ф. «Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». Журнал «Известия Томского политехнического Университета», 2012.
6. Козьяков Р.В., Орлова Е.А., Петрова Е.А., Еремин М.В. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-стратегий подростков, занимающихся экстремальными видами спорта// Теория и практика физической культуры. 2017. № 4. с. 26-28.
7. Котенева А.В., Евстигнеев В.М. Психологический тренинг как способ повышения стрессоустойчивости у подростков, занимающихся подводным плаванием // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях Коллективная монография. Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. С. 104-114.
8. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154
9. Орлова Е.А. Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей : дис. д. психол. н.: 19.00.07. - Тула, 1998. - 323 с.
10. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
11. Шарагин В.И., Карпов В.Ю., Махов А.С., Пучкова Н.Г., Авдеева А.Н. Самооценка личности как фактор, определяющий мотивационную сферу спортсмена. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3 (157). С. 389-393.
12. Яковлева М. В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 151–155.

**М.Р. Володина,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЖЕРТВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ: ДЕВИАНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Все мы, так или иначе, сталкиваемся с различными проявлениями социально нежелательного поведения – агрессией, вредными привычками, иногда и с противозаконными действиями [1]. Общество пока не научилось и не обеспечивает, в должной мере, контроль негативного поведения [13].

Девиянтное поведение – это и поступок, какие-либо действия человека, которые не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам, и социальное явление, которое выражено в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам или стандартам. [2, 9, 12]

Модернизация современного общества, науки, СМИ, новых технологий – безусловно, улучшают качество жизни, но и повышают риск возникновения масштабных катастроф, аварий, бедствий. С каждым годом увеличивается количество людей, переживших стихийное бедствие, техногенную аварию или катастрофу, растет число людей, участвующих в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, а именно – специалистов поисково-спасательных формирований.

Оказание экстренной психологической помощи происходит после события, оказавшего сильнейшее воздействие на эмоциональную, когнитивную, личностную сферы человека [4, 10; 11, 14]. Это могут быть масштабные чрезвычайные ситуации природного или техногенного характера, а

также менее масштабные события, которые также являются мощными стрессогенными воздействиями для человека (ДТП, изнасилование, внезапная смерть близкого человека, и др.).

Надо сказать, что такие события оказывают сильнейшее воздействие. Почти всегда такое событие можно охарактеризовать как событие внезапное.

Травматическое событие может вызвать кризисное состояние. Кризисные состояния включают в себя широкий спектр патологических и непатологических ситуационных реакций - невротических, психопатических патохарактерологических [10, с. 376].

Оказание экстренной психологической помощи может предотвратить дальнейшее развитие кризисных состояний. Экстренная психологическая помощь – это краткосрочная помощь после сильного негативного стрессогенного воздействия (дистресса).

Экстренная психологическая помощь оказывается людям в остром стрессовом состоянии (или ОСР – острое стрессовое расстройство). Это состояние представляет собой переживание эмоциональной и умственной дезорганизации.

Становится совершенно очевидно, что девиантное поведение зачастую возникает вследствие нахождения человека в экстремальных ситуациях.

По итогам обзора катастроф, Rubonis и Bickman установили, что проблемы с психологическим приспособлением встречаются в среднем у 17% пострадавших [8, с.158]

В странах Западной Европы распространенность девиантного поведения составляет примерно 1-3%. Заболеваемость психическими расстройствами, главным образом посттравматическими стрессовыми расстройствами, через год после кризисной ситуации возрастает на 17% (по данным мета-анализа с динамическим наблюдением пострадавших). Через несколько лет после тяжёлого стресса (у военнопленных, узников концлагерей, у пострадавших от взрыва мин, при завалах в шахтах и др.) частота посттравматических стрессовых нарушений может достигать 100 % [11, с.249].

При катастрофах, стихийных бедствиях, взрывах, авариях можно столкнуться с ситуацией, когда человек изолирован в завале (при взрывах и землетрясениях); на крышах домов, деревьях (при наводнениях); в автомобиле (при ДТП). Этот человек является непосредственной жертвой катастрофы.

Единственной моделью для оценки структуры психических травм, которая необходима для расчета сил и средств для оказания как доврачебной, так и медицинской помощи пострадавшим, является анализ литературных данных за последние 20 лет по наиболее крупным авариям и катастрофам с участием большого количества людей. Из исследования следует, что в течение первого часа после теракта (катастрофы) не менее 70 % людей будут иметь невротические и психические реакции разной степени выраженности. При отсутствии психологической помощи (со стороны любого лица, имеющего хотя бы минимально необходимую подготовку) в этот период возможны действия пострадавших, которые могут нарушить планы по оказанию медицинской помощи и оперативно-врачебным мероприятиям (эвакуации пострадавших, выявлению преступников, ликвидации последствий). В течение пяти часов количество таких людей уменьшится вдвое, и за сутки состояние пострадавших нормализуется [8, с. 352].

Статистика свидетельствует, что только 6-7% людей в условиях массового теракта (катастрофы) полностью сохраняют адекватное состояние. [8, с.354]

Как оказать помощь в экстренных ситуациях?

Представьте ситуацию: вы находитесь в темной, заваленной мебелью комнате; вы не представляете – где и что находится, и не знаете, как выбраться. Ситуация, в которой находится человек в завале, намного хуже. Можно представить, что в этом случае любая информация является единственной связью с окружающим миром, становится на вес золота.

Важным является – что и как нужно говорить. Говорить в завале необходимо громко, медленно и четко. Сообщите людям информацию о том, что помощь идет и о правилах поведения – максимальная экономия сил; дыхание медленное, неглубокое, через нос, это позволит экономить кислород в организме и окружающем пространстве; запрет на физические действия, по самоосвобождению.

Освобожденным из завала, в первую очередь, оказывается медицинская помощь; психологическая помощь необходима и возможна в том случае, когда уже оказана медицинская помощь или ее оказание пока невозможно (человек изолирован).

Насилие, связанное с угрозой для жизни (помощь взрослому)

К подобным ситуациям относятся захват террористами, ограбление, разбойное нападение. За короткое время происходит столкновение с реальной угрозой смерти (в обыденной жизни психика

создает защиту в виде иллюзий, позволяющих воспринимать смерть как далекое и нереальное событие). Даже если человек не подвергся физическому насилию, он все равно получил сильнейшую психическую травму. Меняется образ мира, действительность представляется наполненной роковыми случайностями. Человек начинает делить свою жизнь на две части – до события и после него. У него возникает ощущение, что окружающие не могут понять его чувств и переживаний.

Как можно помочь в такой ситуации?

Дайте возможность человеку выразить чувства, связанные с пережитыми событиями в беседе; если он отказывается от беседы, предложите описать произошедшее событие и свои ощущения в дневнике или в виде рассказа. Покажите человеку, что даже в связи с самым ужасным событием можно сделать выводы, полезные для дальнейшей жизни (пусть человек сам поразмышляет над тем опытом, который он приобрел в ходе жизненных испытаний). Дайте человеку возможность общаться с людьми, которые с ним пережили трагическую ситуацию (обмен номерами телефонов участников события). Не позволяйте пострадавшему играть роль «жертвы», т.е. использовать пережитое трагическое событие для получения выгоды («Я не могу ничего делать, ведь я пережил такие страшные минуты»). [7, с.4]

Подводя итоги, можно выделить основы психологической работы в экстремальных ситуациях: активное слушание; формирование целей и задач на будущее; работа с чувством вины, если оно есть; работа со страхами; работа с родственниками и близкими пострадавшего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Е.А., Кокурин А.В., Кравцов Д.А., Перемолотова Л.Ю., Уваров И.А., Фильченко А.П. Причины преступности в местах лишения свободы. Москва, 2017.
2. Афанасьев В., Гилинский Я. Девиантное поведение и социальный контроль в условиях кризиса российского общества. – СПб., 2015. – 106 с.
3. Банников Г.С., Миллер Л.В., Прокопишин Р.А., Цветков А.Ю. Особенности оказания кризисной психологической помощи детям и подросткам, пережившим травматическое событие // Проблемы развития психотерапии и медицинской психологии в Москве в условиях модернизации здравоохранения К 20-летию создания городской психотерапевтической поликлиники № 223. Материалы юбилейной конференции. Под общей редакцией Ю.П. Бойко. Москва, 2011. С. 376-381.
4. Березина Т.Н. Резервные возможности человека/ Москва, 2000.
5. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Психологическая реабилитация: возвращение к реальности - М. : ИИУ МГОУ, 2018. Монография. – 148 с.
6. Василюк В.Ф., Психология переживания / В.Ф.Василюк. – М.: МГУ, 2016 – 120 с.
7. Волович В.Г. На грани риска (выживание в экстремальных ситуациях) / В.Г. Волович. – М.: Мысль, 1996. – 302с.
8. Выборка из курса МЧС "Экстренная психологическая помощь". Статьи по психологии. Электронный ресурс: <http://www.b17.ru/article/>. (Дата обращения 25.03.2018)
9. Екимова В.И. Трудные подростки. Практические материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. – М.: Аркти, 2009. – 84 с.
10. Котенева А.В. Взаимосвязь переживания террористической угрозы и психологического здоровья у студентов //Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2017. № 7. С. 153-160.
11. Котенева А.В. Психологические факторы переживания террористической угрозы студентами//Психология обучения. 2016. № 10. С. 36-46.
12. Литвинова А.В. Прикладные исследования проблем личности в социальной психологии // Социальная психология. – М.: ИД Юрайт, 2017. С. 295-331.
13. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
14. Сидоров П.И., Мосягин И.Г., Маруняк С.В. Психология катастроф: Учебник для вузов / под ред. П.И. Сидорова. – Архангельск: Издательский центр СГМУ, 2014. – 656 с.

**Н.А. Воробьева,
г. Москва**

ВЛИЯНИЕ КИНО НА ПСИХИКУ И ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Просмотр фильмов для современного человека – это способ расслабиться, погрузиться в другие миры, фантазировать, мечтать, уйти от реальности. Кино и кинотеатры стали общедоступным, недорогим способом повседневного отдыха. В любой день недели, в любое время дня и ночи нам доступны миллионы кино картин любого жанра от авторских, документальных фильмов, комедий, драм, фэнтези и фантастики до фильмов в стиле хоррор или эротики.

Мало кто задумывается о том, насколько, сильное влияние на наше сознание оказывает кинематограф [3, С. 70-78]. В пример тому факт, что в современном мире, кинематограф активно используется, в том числе и в психотерапевтических целях [9].

Обратившись в историю, можно вспомнить, что в СССР очень важная роль отводилась культурной сфере. Искусство, живопись, театр, кино – формировали классовое общественное сознание под диктовку власти.

Лейтмотивом игрового кино 20-30-х годов XX века становятся такие постулаты как заверения «о социалистическом процветании», о «политическом и моральном единстве советского народа под руководством коммунистической власти», «о незыблемости границ» и прочие постулаты, провозглашенные в пик сталинизма.

В период войны с фашистской Германией советская киноиндустрия направила силы на поддержание боевого духа граждан, формирование и закрепление патриотических чувств.

В ситуациях изменений и неопределенности, кино может способствовать формированию новых стереотипов, эталонов, вносить новые ценности, вдохновлять на действия.

Словенский культуролог и социальный философ фрейдомарксистского толка Славой Жижек охарактеризовал кино, как инструмент для исследования навязываемой государством идеологии, так же, как и средством транслирования массам этой идеологии [3].

А вот З.Фрейд, уделявший немало внимания культуре и степени ее влияния на индивида и массу, к кинематографу относился крайне скептически, отмечая у него отсутствие массовой аудитории [6].

Как жанры кино влияют на человека?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим исследование группы российских психологов, проведенное в 2017 г. В опросе принимало участие 205 человек. В ходе исследования были выявлены следующие закономерности [4, 5]:

1. Люди, предпочитающие фильмы сложные и проблемные, открыты новому опыту, новым знаниям и переживаниям. Вероятно, широкий круг интересов, в том числе в искусстве, определяет и кинопредпочтения именно в данный фактор вошли, например, фильмы, относящиеся к классике мирового кино, которые принято считать киноискусством.

2. Фильмы с повышенной напряженностью и эмоциональностью чаще выбирают те испытуемые, для которых характерны: низкий уровень сотрудничества и доброты, но выраженная соревновательность, конкурентность по отношению к другим. Пониженная тенденция к просоциальному поведению, вероятно, определяет и предпочтение таких жанров, как черная комедия и эротика.

3. Фильмы с вымышленным сюжетом, а также позволяющие уйти от реальности в первую очередь предпочитают зрители-интроверты.

4. Зрители, получающие удовольствие от динамичных и даже жестких фильмов, сами являются людьми, уверенными в себе, спокойными и стрессоустойчивыми, которые, идентифицируя себя с героями, переживают вместе с ними сильные эмоции. Они также отличаются общительностью и активностью, организованностью и целенаправленностью.

5. Зрители, которые предпочитают несложное развлекательное кино, вызывающее положительные эмоции, в целом характеризуются общительностью, добротой, добросовестностью, при этом определенным консерватизмом и ограниченностью интересов.

В данном исследовании выявлена связь кинопредпочтений с показателем интеллекта зрителя: зрители с более низким уровнем интеллекта предпочитают фильмы несложные, развлекательные, а зрители с более высоким показателем интеллекта предпочитают фильмы, относящиеся к киноискусству.

А сравнительный анализ половых различий в кинопредпочтениях показал, что женщинам значимо больше, чем мужчинам, нравится драматическое, интеллектуальное кино и кино легкое, развлекательное. Мужчины же чаще выбирают «сильные» и «активные» фильмы.

Но массовый зритель не вдаётся в такие подробности. Люди, выбирающие к просмотру комедийные фильмы, хотят отвлечься от проблем, поднять себе настроение, не думать над сюжетом. При просмотре таких фильмов, выделяется гормон счастья.

Драмы же наоборот, не отвлекают и не уводят людей от проблем, заставляют задуматься. Смотря драматические фильмы и сериалы, люди размышляют о том, что хорошего или плохого сделали, как их поступки повлияли на других людей. Человек неосознанно принимает на себя эмоции тех персонажей, которые ему нравятся или похожи на него. Отождествляет себя с героем или начинает задумываться о своей идентичности с антигероем, пытаясь оправдать свои поступки. А возможно и наоборот, человек может осуждать себя за те или иные поступки, взглянув на близкую для себя ситуацию со стороны. Именно поэтому не рекомендуется смотреть фильмы драматического жанра людям, заикнувшимся на какой-то проблеме.

Самый противоречивый жанр кино – хоррор. Для одних людей это просто способ получить заряд адреналина, на получение которого в реальности у нас не хватает смелости. Для других хорроры под запретом, они хотят посмотреть такие фильмы, но страх берет свое.

В 2011 г. было проведено исследование о влиянии мультфильмов жанра «хоррор» на психику детей [3,4]. В ходе него испытуемым предлагалось вместе с родителями в течение недели каждый день по 30 минут просматривать дома фильмы ужасов. Целью данного эксперимента было выявление влияния мультипликационных фильмов ужасов на учащихся 3 класса в возрасте 8-9 лет.

После просмотра фильмов родителям надо было записывать, как вели себя дети во время сеанса, после сеанса и ночью. До испытания они никогда не смотрели мультфильмы такого жанра. После трех дней киносеансов, больше половины родителей в классе запретили смотреть какие-либо ужастики. В это же время, мы вели наблюдение за испытуемыми на переменах в школе. В конце недели были собраны наблюдения и записи родителей. По завершению испытания были сделаны следующие выводы:

1. После просмотра ужасов испытуемые становятся нервными, раздражительными, более агрессивными, т.е. начинают применять насильственные методы в реализации своих собственных идей и целей, избегая дипломатических путей решения проблем; к примеру, одна из девочек взяла без спросу пенал, а когда её попросили вернуть его, то она начала кричать, плакать и размахивать руками;

2. Испытуемые отдают предпочтение насильственным играм, подражая героям из мультфильмов, во время игр на перемене они постоянно ударяли других детей;

3. Сон становится беспокойным, испытуемые боятся засыпать; они просыпались ночью в слезах, жаловались родителям на плохой сон;

4. Стала стираться грань между плохими и хорошими поступками, испытуемые называли других детей разными ругательствами;

Интересно отметить, что в последние годы, как западная, так и отечественная индустрия кино предлагает зрителю все больше и больше фильмов ужасов. Потребность зрителя пощекотать себе нервы вполне объяснима. Если раньше человеку требовалось выживать в суровом мире, добывая себе пищу, охотясь на мамонта и ежечасно рискуя своей жизнью, то в современном мире с горячей водой, газификацией и гипермаркетами, человек лишен возможности в повседневной жизни получать дозу адреналина. На помощь приходят искусственно созданные условия для выработки адреналина: дайвинг, прыжки с парашютом, фильмы в жанре хоррор.

Но у этого жанра есть и положительные стороны:

Страх является отличным тренингом для человеческих нервов, людей, смотрящих «хоррор», труднее вывести из себя, т.к. человек переживает вместе со своим героем ту или иную ситуацию, справляется со страхом [2].

Существуют адреналина зависимые люди: при просмотре фильмов ужасов человек получает некое удовольствие, т.к. наш мозг при этом адекватно оценивает реальность/ирреальность опасности. Понимая, что на самом деле реальная угроза отсутствует, кинозритель испытывает волнующие ощущения от выброса гормона адреналина [1].

При просмотре данных фильмов, организм перестаёт реагировать на угрозу. И это может оказать большую помощь в лечении фобий и прочих психических расстройств, т.е., фильмы ужасов, могут использоваться в клинической медицине.

В заключение хочется сказать, что зная и понимая силу влияния кино, надо осознанно подходить к выбору фильмов для просмотра, максимально качественно фильтровать ту информацию, которую несет тот или иной фильм, не впуская ее слишком глубоко в себя [11, 12]. Смотреть те фильмы, которые несут позитив, несут те ценности, которые нам бы хотелось видеть в себе и окружающем нас мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Екимова В.И., Кокурин А.В., Орлова Е.А. Экстремальный образ жизни как фактор ее индивидуальной продолжительности // Психологический журнал. 2018, т. 39, №3, С. 70-78.
2. Березина Т.Н. К вопросу о существовании "запаха страха" // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 1. С. 144-151.
3. Жижек С. Киногид извращенца. Кино. Философия. Идеология. Екатеринбург: Гонзо, 2014
4. Кубрак Т.А., Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д. Психологический портрет современного кинозрителя: структура и связи кинопредпочтений // Экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 4. С. 5–19. doi:10.17759/expsy.2017100401
5. Кубрак Т.А. Проблема информационно-психологической безопасности в кинодискурсе. Психологические исследования, 2016, 9 (47), 8. <http://psystudy.ru>
6. Литвинова А.В. Прикладные исследования проблем личности в социальной психологии // Социальная психология. – М.: ИД Юрайт, 2017. С. 295-331.
7. Муромова Ю.В. Влияние фильмов ужасов на психику человека // Психология, социология и педагогика. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/05/2957> (дата обращения: 11.01.2018).
8. Орестова В.Р. Кино и психология повседневности. Психологические исследования, 2017, 10(56), 5. <http://psystudy.ru>
9. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С.57-62.
10. Романова Н.П., Скрипкар М.В. Молодежь и кинематограф. -Чита: ЧитГУ, 2010. -181 с.
11. Скрипкар М.В. Манипулятивные технологии кинематографа // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 6. С. 288-291.
12. Чельшева И.В. Советские игровые фильмы эпохи сталинизма (1931-1953) на школьную тему // Медиаобразование. 2017. № 4.

**Г.Г. Гаранина,
г. Москва**

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА

В настоящее время проблема психического здоровья подростков относится к наиболее актуальным и практически значимым проблемам [1]. Негативные процессы в обществе, происходящие в последние годы (нестабильность социально-экономической обстановки, учащение военных конфликтов), приводят к снижению качества психического здоровья населения, и, прежде всего, молодого поколения [12].

Особое внимание необходимо уделять своевременному выявлению психических расстройств и изменений, занимающих промежуточное положение между психической нормой и пограничной психической патологией. В этом отношении значительный интерес представляет изучение различных форм девиантно-делинквентного, аддиктивного, ауто- и гетеро-агрессивного поведения вследствие их широкого распространения среди молодежи и соответственно среди лиц подросткового возраста. Объединяет вышеперечисленные формы термин саморазрушающее поведение, который в настоящее время достаточно широко распространен как в мировой, так и в отечественной психологии [3; 5, с.2].

Вместе с тем для условий военного конфликта более соответствует термин «отклоняющееся поведение», подчеркивающий «пограничный» характер подобных поведенческих нарушений. Пограничность отклоняющего поведения людей подросткового возраста проявляется в том, что признаки данного поведения с одинаковым основанием можно отнести как к социальным нарушениям, так и к нарушениям психического здоровья.

Социально-экономические изменения, происходящие в России на протяжении последних лет, привели к определенным психологическим последствиям как массового, так и индивидуального характера [3 с. 14-19]. Нарушение привычного стереотипа жизни, утрата прежних и отсутствие иных идеалов рассматриваются в качестве основных причин психических состояний, которые обозначаются как «кризис идентичности», «социально-стрессовые расстройства», «иррациональная деформация общественного сознания», «переходное потребностно-мотивационное состояние». В этом русле развивается и концепция саморазрушающего (отклоняющегося) поведения, изначально ориентированная на подростковый контингент. Основными предпосылками для создания этой концепции стали такие негативные явления, как нездоровый образ жизни, возрастающая алкоголизация, наркотизация и никотинизация, рост криминогенности, делинквентное поведение (включая сексуальные девиации), уход от социально-конструктивной деятельности, праздное времяпрепровождение. В широком смысле речь идет о различных видах отклоняющегося поведения. При этом следует отметить, что на протяжении всей жизни личность претерпевает поступательное, поэтапное развитие или же деградацию, саморазрушение [7, с.7]. Отклоняющееся поведение рассматривается как нарушение развития личности, при котором наряду с нанесением физического ущерба организму происходит утрата духовности, падение нравственности, что в конечном итоге приводит к дисфункции личности и социальной дезадаптации различной степени [2, с. 15].

Детство и война – несовместимые понятия. Чаще всего дети фигурируют в списках невинных жертв войн и конфликтов, которыми, к сожалению, так богато и прошлое, и настоящее планеты. Однако иногда дети берут в руки оружие и сами становятся полноценными участниками вооруженных конфликтов. В годы Гражданской войны, Великой Отечественной войны подростки – солдаты и партизаны – воевали с обеих сторон. В послевоенный период практика приема детей на военную службу постепенно прекратилась. В соответствии с Дополнительным протоколом к Женевским конвенциям от 12 августа 1949 г., принятым в 1977 г., было запрещено участие в вооруженных конфликтах лиц моложе пятнадцати лет. В 1995 г. ООН было рекомендовано не принимать на военную службу несовершеннолетних в возрасте младше восемнадцати лет. Но дети – солдаты остаются неотъемлемой составляющей вооруженных конфликтов современности, в особенности – в странах Африки, Азии, Латинской Америке. Чаще всего детей и подростков в качестве солдат используют повстанческие движения, поскольку правительственные войска африканских, азиатских и латиноамериканских государств в этом плане несколько ограничены действующими нормами законодательства.

Липник В. Н. предложил следующую классификацию видов девиантного поведения подростков, связанных с проявлением личности подростков в социальных сферах: сфере взаимоотношений и сфере общественной деятельности [5, с. 11]: 1. Девиантные формы поведения, проявляющиеся в особенностях взаимоотношений подростков с коллективом сверстников, родителей, учителей и др. взрослых, с кем приходится взаимодействовать подросткам. 2. Девиантные формы поведения, проявляющиеся по отношению к интересам общества и связанные с особенностями нравственного развития личности подростков. 3. Девиантные формы поведения, проявляющиеся в системе общественно полезной деятельности, также связанные с особенностями нравственного развития личности подростков. 4. Отклоняющиеся формы поведения, проявляющиеся во взаимоотношениях с окружающими и в системе общественной деятельности, связанные с деформацией психики подростков. 5. Отклоняющиеся формы поведения, проявляющиеся во взаимоотношениях с окружающими и в системе общественной деятельности, связанные с системой ведущих мотивов. 6. Отклоняющиеся формы поведения, проявляющиеся во взаимоотношениях с окружающими и в системе общественной деятельности, связанные с патологическими отклонениями в психике подростков [5, с.11-12].

К основным видам девиантного поведения относят: алкоголизм, наркоманию, преступность, проституцию, суицид. В условиях военного конфликта наиболее распространенной формой отклоняющегося поведения у подростков выступает суицид. В связи со всем вышеизложенным особое значение приобретает своевременная психологическая помощь, социально-психологические условия реабилитации подростков.

Рассмотрение проблемы реабилитации в методическом и теоретическом плане позволяет признать неоднозначность ее определений. Реабилитация может рассматриваться как система мер, направленных на решение задач достаточно широкого диапазона – от привития элементарных навыков до полной интеграции человека в обществе. Реабилитация может рассматриваться и как результат воздействия на личность, ее отдельные психические и физические функции. В отличие от

адаптации, которая трактуется как приспособление с использованием резервных возможностей организма, реабилитация понимается как восстановление, активизация. В процессе реабилитации компенсаторный механизм используется для преодоления существующего порока, а в процессе адаптации – приспособления к нему. Следовательно, реабилитация – это система мер, имеющих своей целью возвращение ребенка к активной жизни в обществе и общественно полезному труду. Этот процесс является непрерывным, хотя и ограничен временными рамками [6].

Сущность девиаций заключается в нарушении норм общественной жизни, принятых в том или ином обществе [2]. При этом девиация представляет собой процесс, в ходе которого можно выделить несколько стадий: 1) формирование норм; 2) сущность норм; 3) совершение девиантного поступка; 4) признание поступка девиантным; 5) признание человека девиантом; 6) стигмация (навешивание «ярлыка» девианта); 7) следствия стигмации; 8) коллективные формы девиантного поведения [5, с.13].

Психологическая реабилитация направлена на психическую сферу подростка и имеет своей целью преодоление в сознании подростка с отклоняющимся поведением представления о его ненужности как личности. Расширение масштабов и форм отклоняющегося поведения среди людей подросткового возраста ставит перед государственными органами задачу разработки эффективной системы профилактики и преодоления девиаций.

Как отмечает Л.В. Миллер, проблема отклоняющегося поведения обусловлена комплексом факторов объективного и субъективного характера, и решать ее можно только путем согласованных действий специалистов разных ведомств, оказывающих социальную, правозащитную, медицинскую, психологическую, информационную и другие виды помощи [9, с.71]. В систему форм предупреждающих отклоняющееся поведение среди несовершеннолетних в современном российском обществе включена деятельность политических, социальных институтов и организаций государственного и муниципального управления, которые входят в систему профилактики девиаций в регионе, их межведомственного взаимодействия, а также их взаимодействия с общественностью [13].

Основными мерами социальной первичной профилактики девиантного поведения подростков являются: деятельность учреждений социальной защиты (программы формирования здорового образа жизни, первичной профилактики наркомании и алкоголизма, бродяжничества и правонарушений, правового просвещения несовершеннолетних); повышение в обществе социального статуса воспитания и активизация просвещения родителей по вопросам воспитания детей; ограничение негативного влияния СМИ на процессы становления личности подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Воспитание добра. Москва, 2015.
2. Екимова В.И. Трудные подростки. Практические материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. – М.: Аркти, 2009. – 84 с.
3. Екимова В.И., Кокурин А.В., Орлова Е.А., Стегнин Е.Д. Четыре шага от толерантности до экстремизма: понятийно-феноменологический анализ // Юридическая психология. 2017. №4. С. 14-19.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 2-изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. - М., 2001.
6. Коджаспиров А.Ю., Камышникова О.В. Коррекция девиантно-го поведения старших подростков в общеобразовательном учреждении В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 145-163.
7. Литвинова А.В. Индивидуальные схемы установок в стрессовой ситуации // Социальная психология: учебник для бакалавров / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 312-326. – Серия 68.
8. Мельникова М.Л., Хуторной А.В. Социальная реабилитация подростков: управление и оптимизация: монография / М. Л. Мельникова, А.В. Хуторной; ФГБОУ ВПО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2015. 123 с.
9. Миллер Л.В. Организационные аспекты оказания психологической помощи несовершеннолетним, склонным к суицидальному поведению [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65723.shtml (дата обращения: 01.03.2018).
10. Подик С.Ю., Шестериков А.В., Шориков Е.В. Отклоняющееся поведение военнослужащих, его профилактика. Электронный ресурс / Источник: <http://psylist.net/pedagogika/00204.htm>
11. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. Х. Ремшмидта. – М., 2000.

12. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.

13. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

**Ю.Ю. Дмитриева,
г. Москва**

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

Психологическая коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы у детей – это целесообразно организованная система психологических воздействий. Говоря, об основных направлениях психологической коррекции эмоциональных нарушений выделяют:

- смягчение эмоционального дискомфорта у детей;
- повышение активности и самостоятельности;
- устранение личностных реакций, которые обусловлены эмоциональными нарушениями, такими, как агрессия, повышенная возбудимость, тревожность;
- коррекция уровня самооценки, самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

В отечественной и зарубежной психологии существуют и применяются разнообразные методы, имеющие цель корректировать эмоциональные нарушения у детей [7, 15]. В последнее время разрабатывается много позитивных программ, для работы с этими проблемами [14]. Условно, такие методы делятся на 2 группы: групповые и индивидуальные. Однако это деление не отражает основной цели психокоррекционных воздействий.

В мировой психологии существует два центральных подхода к психологической коррекции психического развития ребёнка: психодинамический и поведенческий. Отраслями психодинамического коррекции являются психоаналитический и гуманистически- ориентированный подходы.

Представители двух школ детского психоанализа – классического и фрейдовского – отмечают, что эмоциональные нарушения могут быть устранены, если дети смогут осознать их конфликт. Основная цель коррекции в рамках психодинамического подхода - создание условий, устраняющих внешние социальные преграды на пути развёртывания внутреннего конфликта. Успешное разрешение этих целей осуществляется с помощью психоанализа, семейной психокоррекции, игры и арт-терапии.

Классический психоанализ использует пять основных техник: метод свободных ассоциаций, толкование сновидений, интерпретация, анализ сопротивления, анализ переноса. Психоаналитики, занимающиеся с детьми, создали специальные, соответственные возрасту, психокоррекционные техники: игра, арт-терапия. Авторами подчёркивалось большое значение недирективной игровой психотерапии, решающей три базисные задачи:

- 1) способствует развитию самовыражения у ребёнка;
- 2) устраняет эмоциональный дискомфорт;
- 3) способствует формированию саморегулирующих процессов.

Гуманистически-ориентированный подход подразумевает в своей установление связи психолога с ребёнком, основанное на эмпатии, полном принятии ребёнка и искренней вере психолога в способности ребёнка, в его успехи. К примеру, V.M. Axline говорит о следующих принципах игротерапии в рамках гуманистически-ориентированного подхода:

- 1) установить непринуждённые дружеские отношения с ребёнком;
- 2) полностью принять ребёнка с его качествами, особенностями;
- 3) создавать условия для того, чтобы ребёнок мог открыто говорить о своих переживаниях;
- 4) стараться понять то, что чувствует ребёнок, способствовать обращению его внимание на себя самого;
- 5) позволять ребёнку самому определять и регулировать динамику процесса игры;
- 6) применять только те ограничения, которые имеют связь с обычной жизнью;
- 7) «отзеркаливать» переживания, настроения ребенка, тем самым помогая ему понять себя [3].

В рамках подхода с гуманистически-ориентированной направленностью в работе с детьми, имеющими эмоциональные нарушения, широко применяются методы «терапии на основе экспрессивных искусств», арт-терапия, танцевальная терапия, терапия музыкой. Необходимым условием при использовании этих методов являются эмпатическая связь с ребёнком и полное принятие всех продуктов его творчества.

Целевыми ориентирами поведенческого подхода являются приобретение ребёнком новых реакций, которые направлены на формирование адаптивных форм поведения, или угасание, торможение дезадаптивных форм поведения, которые у него имеются. Это может быть достигнуто при помощи использования различных поведенческих тренингов, психорегулирующих установок. В отечественной психологии существуют многочисленные методы психологической коррекции детей, имеющих эмоциональные нарушения, выявленные на основе клинико-психологического и психолого-педагогического подходов. К клинико-психологическому можно отнести опыт психотерапии детских неврозов, патохарактерологических реакций, синдромов детского аутизма и др., который описан в работах В.И. Гарбузова, Д.Н. Исаева, А.И. Захарова.

В рамках данного подхода широкое использование получили поведенческие методы: метод условно-рефлекторной терапии (В.И. Гарбузов). Используются и имеют положительное воздействие суггестивные влияния в процессе сказкотерапии для детей, имеющих различные формы неврозов и методы семейной психокоррекции. В рамках психолого-педагогического направления создаются и применяются различные методы психологической коррекции: сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, неструктурированные игры (игры с песком, водой, глиной и пр.), групповые подвижные игры. На сегодняшний день разработаны разнообразные методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей, которые можно разделить на две группы: основные и специальные. Группу основных методов психологической коррекции эмоциональных нарушений составляют те методы, которые являются основными в психодинамическом и поведенческом направлениях. К ним можно отнести игротерапию, арт-терапию, психоанализ, метод десенсибилизации, аутогенные тренировки, поведенческий тренинг. Специализированные методы включают в себя тактические и технические приёмы психокоррекции, направленные на ликвидацию имеющегося дефекта с учётом индивидуально-психологических факторов ребенка. Обе группы методов находятся в тесной взаимосвязи друг с другом [11, С. 21-22]. При подборе методов психокоррекции эмоциональных нарушений важно учитывать такие факторы, как:

1. Психологические, которые включают в себя личностные характеристики ребёнка, специфику внутрличностных и межличностных конфликтов, особенности отношений в семье.
2. Педагогические факторы, включающие в себя уровень развития игровой деятельности, социальной компетентности, характеристики педагогической деятельности взрослых, которые взаимодействуют с ребёнком.
3. Клинические факторы, отражающие особенности перинатального развития, специфику соматовегетативных и моторных дисфункций, сопровождающих эмоциональные нарушения дошкольников.

Можно заметить, что почти во всех представленных подходах используется метод арт-терапии. Впервые арт-терапия была использована в США для коррекции эмоционального состояния детей, которые испытали стресс в фашистских лагерях. Позже арт-терапевтические методы получили широкое распространение и стали использоваться не только как дополняющие другие техники, но и как самостоятельные методы. Сам термин «арт-терапия», дословно означающий «терапия искусством» был введен Адрианом Хилл. Автор использовал данный термин в описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Термин арт-терапия применялся ко всем видам занятия искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья [1].

Арт-терапевтический метод построен на основе теории психомоторной связи. По И.М. Сеченову, любое представление, которое возникает в психике, всякая тенденция, связанная с этим представлением, находят свое завершение в движении. Если реальное движение по какой-то причине не осуществляется, то в соответствующих группах мышц суммируется определенное напряжение энергии, которое необходимо для осуществления ответного движения. Так, например, образы и мысли представления, вызывающие страх, стимулируют напряжение в группах ножной мускулатуры и в мышцах рук, что оказалось бы необходимым в случае ответа на страх бегством или защитой с помощью рук - ударить, заслониться.

Обращаясь к первоначальному возникновению арт-терапии, прослеживается контекст теоретических идей З. Фрейда и К.Г. Юнга.

Позднее она приобрела более широкую концептуальную базу, включающую в себя гуманистические модели развития личности К. Роджерса и А. Маслоу.

К. Юнг в своих работах также отмечал, что подсознательное может быть осознано, если растормозить кинестетическую память о пережитом. В групповой работе применение арт-терапии позволяет получить дополнительные результаты, более того, в процессе стимуляции воображения данный метод психотерапии позволяет разрешать конфликты и налаживать взаимоотношения между участниками группы. Дело в том, что само по себе искусство доставляет человеку положительные эмоции, проявляющиеся в радости, которая может зарождаться как в глубинах подсознания, так и являться результатом осознания возможности развлечься.

Арт-терапия применяется при исследовании внутрисемейных проблем, позволяя выявить внутренние конфликты и сильные эмоции. Также арт-терапия помогает интерпретировать вытесненные переживания, дисциплинировать группу, повышать уровень самооценки клиента, снижать тревожность, уровень агрессии, способствует осознанию собственных ощущений и чувств, а также развивает художественные и другие способности. На занятиях арт-терапии, чаще всего, используют краски, глину, клей и мел. Данный метод психокоррекции может проводиться как индивидуально, так и в группах [2]. Сама техника арт-терапии требует от психолога тщательной подготовки, так как эмоции человека в процессе проведения занятий нуждаются в корректировке и направлении. Арт-терапии также присуща образовательная ценность, так как в процессе ее проведения происходит развитие познавательных и созидательных навыков. Процесс создания любого творческого продукта базируется на таких психологических функциях, как активное восприятие, продуктивное воображение, фантазия и символизация. Позитивными результатами, в процессе использования арт-терапии в коррекционной работе, являются:

1. Возникновение адекватного эмоционального реагирования на ситуацию, то есть приемлемая реакция, допустимая в социуме.
2. Облегчение процесса коммуникации у замкнутых, стеснительных и слабоориентированных на общение людей.
3. Появление возможности невербального контакта, а также возможность преодолеть коммуникативные и психологические барьеры и защиты.
4. Создание благоприятных условий для развития саморегуляции и произвольности.
5. Оказание дополнительного влияния на осознание собственных чувств, переживаний и эмоций. Возникновение предпосылок для регуляции эмоциональных реакций и состояний.
6. Повышение ценности личности, содействие формированию позитивной «Я-концепции» и уверенности в себе посредством социального признания ценности созданного продукта [10].

Наиболее эффективно использование арт-терапии в коррекционной работе с детьми в возрасте 5-11 лет, так как это период активного интереса к творчеству, здесь дети творят непринужденно и свободно. При этом арт-терапия выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, моделирование взаимоотношений и выражение эмоций, в том числе и негативных, отрицательных, таких как страх. Но даже те дети, которые могут признаться в своих страхах и несчастьях, не могут вести дискуссию о своих проблемах. Занимаясь творческой деятельностью, ребенок выражает свои чувства и переживания, желания и мечты, меняет свое отношение к различным ситуациям и безболезненно соприкасается с определенными образами, которые кажутся неприятными или травмирующими. Дошкольник борется со злом, взяв на себя роли положительных сильных героев, это создает у него ощущение уверенности в своих способностях противостоять насилию и злу. Таким образом, арт-терапия является способом постижения своих возможностей и окружающей действительности, способом моделирования взаимоотношений и выражения различных эмоций, в том числе и отрицательных, негативных.

Подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что арт-терапия за последнее время получила широкое распространение в коррекционной работе, став одним из методов психологической коррекции. Об эффективности данного метода свидетельствуют полученные результаты, которые говорят о том, что арт-терапия оказывает положительное влияние на эмоционально-волевую сферу человека [12, 13].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадамен Л.О. Эмоции и характер детей [Текст] / Л. Бадамен, А. Миронов // Дошкольное воспитание. - 2012 - №1 - с. 27.
2. Березина Т.Н. Эмоционально обонятельный язык бессознательных коммуникаций в процессе человеческого общения // Национальный психологический журнал. 2013. № 4 (12). С. 20-30.

3. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения [Текст] / Г.М. Бреслав. - М.: Педагогика, 2011.
4. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл; Академия, 2013.
5. Дако П. Новое искусство жить. М., 2011.
6. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 2013. 48 с.
7. Дмитриева Ю.Ю., Сечко А.В. Развитие национальной психологии, как инструмент для укрепления института семьи. Психология семьи в современном мире [Электронный ресурс] : сборник материалов Международной научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017.
8. Игумнова Т.Т., Осеева Н.А. Арттерапия и её использование в практике дошкольного учреждения // Психология, социология и педагогика. 2013. № 3.
9. Кирьянова О. Н. Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста [Текст] // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб.: Реноме, 2011. – С. 23-25.
10. Киселева М.В. Арттерапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, врачей и специалистов работающих с детьми — СПб.: Речь, 2011.
11. Кокурин А.В. Обучающие тренинги – эффективная форма профессиональной подготовки практических психологов // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2004. С. 21-22.
12. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2013.
13. Литвинова А.В. Прикладные исследования проблем личности в социальной психологии // Социальная психология. – М.: ИД Юрайт, 2017. С. 295-331.
14. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
15. Храмов Е.В. Разработка и апробация программы наставничества // Инновационное развитие. 2017. № 2 (7). С. 99-101.

**П.О. Иванова,
г. Москва**

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ К КРИЗИСНЫМ СИТУАЦИЯМ

Вопрос определения эффективности профессиональной деятельности специалиста продолжает сохранять свою актуальность не только в сфере психологии труда и организационной психологии, но также и в сфере экстремальной психологии в ходе осуществления отбора и ротации персонала, связанного с повышенной ответственностью и особой степенью профессионального риска [4, 5, 6].

В рамках психологической профилактики специфическим направлением профессиональной деятельности психолога является подготовка персонала к кризисным ситуациям [8, 11, 13]. И основная подготовка, по сути, заключается в формировании сильных внутренних ресурсов личности [10].

Под кризисом понимается ситуация преодоления, возникающая в условиях, требующих от индивида трансформации актуальных жизненных стереотипов. Кризис может возникнуть как в рамках нормального онтогенеза психики человека, так в психотравмирующих, экстремальных условиях, но вне зависимости от контекста для его преодоления требуется актуализация дополнительных ресурсов, выработка новых мыслительных паттернов и поведенческих стратегий [1].

В условиях нормального психического развития кризис является широко изученным и легко прогнозируемым явлением, однако в условиях трудовой деятельности подготовка к возникновению кризисной ситуации имеет определенную специфику и зачастую сводится к следующим мероприятиям [7, 12, 14]:

- анализ условий труда и прогнозирование вариативности возникновения кризисных ситуаций с последующей к ним подготовкой;
- работа на формирование и актуализацию ресурсов персонала.

Л.В. Миллер отмечает, что специалистами различных ведомств и учреждений, оказывающими психологическую, психотерапевтическую, психиатрическую и другие виды помощи населению в чрезвычайных и кризисных ситуациях разработаны рекомендации по профилактике развития «профессионального выгорания»: 1) профессиональная ориентация, обучение, отбор и допуск спе-

циалистов к работе; 2) система постоянной профессиональной подготовки и переподготовки; 3) четкое соблюдение режима работы и отдыха, применение специальных алгоритмов деятельности специалистов, формирование благоприятного социально-психологического климата в коллективе, поддержание положительного, оптимистичного настроя и др.; 4) система постоянных супервизий (индивидуальных и групповых); 5) тренинги и другие индивидуальные и групповые формы работы; 6) личная терапия психолога; 7) использование методов саморегуляции; 8) реабилитационные мероприятия [9, с.52-53].

Психолог должен быть ресурсным. Большое внимание необходимо уделять собственному физическому благополучию – заниматься спортом, ходить в бассейн, делать массаж [2].

Если в первом случае от специалиста, занимающегося подготовкой персонала, требуется развитое аналитическое мышление, то при работе с ресурсами задействуется целый ряд направлений работы психолога.

В целях выявления психологических качеств, влияющих на эффективность профессиональной деятельности психологов по подготовке специалистов к кризисным ситуациям, нами были опрошены 74 психолога Пенсионного фонда Российской Федерации имеющие стаж работы от 3 до 12 лет и возраст от 28 до 47 лет. Кроме того, в исследовании приняли участие 5 специалистов экспертов – руководителей и кураторов психологической службы со стажем работы от 6 до 12 лет и возраст от 28 до 48 лет.

С помощью методики групповой оценки личности ГОЛ-12 М.Ю. Шейниса [11, с.87] были определены 3 группы сотрудников согласно их профессиональной эффективности. В группу эффективных специалистов вошел 21% респондентов, группу специалистов со средней эффективностью составило большинство (64%) испытуемых, наименьшее количество работников (15%) было определено экспертами как неуспешные.

Для оценки психологических критериев профессиональной эффективности было проведено исследование личностных особенностей, мотивационной структуры, интеллектуальных и адаптационных способностей всех выделенных групп специалистов. Исследование проводилось с помощью психодиагностического комплекса «Linestaff» А.С. Мезенцевой, Д.И. Ткачевой, многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова, опросника оценки уровня социально-психологической адаптации Р.Х. Исмаилова.

В результате произведенного корреляционного анализа было выявлено, что с ростом профессиональной эффективности психолога растет его интерес к своей деятельности и снижается интерес к материальному поощрению за свой труд. Чем более эффективен специалист, тем более развит его вербальный интеллект и коммуникативные способности. Высокоэффективный психолог в своем поведении опирается на общепринятые стандарты, стремится налаживать межличностные контакты в коллективе, легко адаптируется в новой среде.

Вышеописанные результаты проведенного исследования позволяют предположить, что критериями эффективности профессиональной деятельности психолога по подготовке специалистов к кризисным ситуациям является высокая профессиональная мотивация, связанная с заинтересованностью в результатах своего труда, а не в его поощрении, развитые коммуникативные способности и нормативность поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды. // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101-106.
2. Бовин Б.Г., Марьин М.И., Кокурин А.В., Раков А.М., Славинская Ю.В., Киселева Е.А., Васищев А.А., Морозов В.И., Дутов В.И., Красов Д.А., Мокрецов А.И. Экстремальная психология в особых условиях деятельности. ФКУ НИИ ФСИН России. Москва, 2015.
3. Гайворонская И.Б. Психологическое прогнозирование эффективности управленческой деятельности руководителей ОВД: дис. ... канд. психол. наук. Спб., 2008.
4. Коджаспиров А.Ю. Профессиональные и личностные качества психолога-консультанта, определяющие результативность деятельности в сфере телефонного консультирования Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 3 (21). С. 63-72.
5. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности// Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.

6. Котенева А.В., Потапова Н.В. Профессиональная успешность врачей // Психология обучения. 2018. № 6. С. 83-91.
7. Литвинова А.В. Индивидуальные схемы установок в стрессовой ситуации // Социальная психология: учебник для бакалавров / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 312-326.
8. Марьин М.И., Кузнецова О.В. Личностные детерминанты эффективности профессиональной деятельности женщин-сотрудников органов внутренних дел // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. 2015. № 3. С. 7-12.
9. Миллер Л.В. Формирование профессиональной пригодности психологов для работы с людьми, пережившими психотравмирующие события // Травматический стресс и профессиональная деятельность. Материалы научно-практической конференции 1 ноября 2010 г. / Под ред. Луковцевой З.В., Стрижалковской М.А. М.: Институт психологии и педагогики, ШАР, 2010. С. 50- 54.
10. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С.57-62.
11. Сечко А.В. Психологическая модель профессионального выгорания педагогического состава // Психология обучения. 2017. № 6. С. 86-96.
12. Светлова А.С. Эффективность труда и представления о кадровой политике у работников коммерческих организаций: дис. ... канд. психол. наук. М., 2016.
13. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.
14. Шейнис М.Ю. Рабочая книга психолога организации. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2005. - С. 87.

**Е.В. Колосова,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

За последние годы значительно усовершенствовалось лечение, а, следовательно, увеличился положительный прогноз у пациентов с различными онкологическими заболеваниями [4]. В ходе развития способов лечения онкологических заболеваний повысился интерес к изучению психологической составляющей тяжёлых заболеваний и альтернативных, немедицинских способов их профилактики, лечения и дальнейшей реабилитации [2, С. 70-78]. В настоящее время научные данные медицины доказали необходимость и эффективность онкопсихологии [6].

Заболевание, угрожающее жизни, интенсивный процесс лечения, негативное напряжение и переживания в которые вовлекаются онкологически больной подросток и его окружение, вызывают множество проблем психологических и зачастую формируют психические расстройства [4]. Находясь длительное время в больнице, жизнь подростка сопряжена с огромным количеством ограничений: в питании, развлечениях, общении. Меняется также внешность ребенка, ему приходится переносить болезненные процедуры, пребывать в постоянном страхе боли. Даже в окружении близких людей, онкобольные подростки часто чувствуют себя одиноко, испытывают эмоциональные страдания и нуждаются в профессиональной психологической помощи и поддержке [7]. В работе с онкопациентами важную роль играет привлечение психологов для контроля и нормализации их психического здоровья [13].

Тяжёлая болезнь влияет на все сферы деятельности детей и подростков, зачастую физические страдания являются причиной многих негативных чувств и эмоций: подавленности, злости, гнева, и обычного страха перед смертью в одиночестве, потерей достоинства, обреченности на жалость от других людей. Заболевания, которые угрожают жизни, интенсивный процесс лечения, негативное напряжение и переживания в которые вовлекаются пациент и его окружение, вызывают множество проблем психологических и зачастую формируют расстройства психики.

В подростковом возрасте тяжелые эмоционально-психологические реакции вызываются не самой болезнью, которая с точки зрения медицины является угрожающей сохранности организма и здоровья, а теми, которые видоизменяют его собственную внешность, по их мнению «делают его

непривлекательным». Это в первую очередь определяется особенностью психологии подростка основной потребности – «довольство собственной внешностью».

Отчужденность, аутизация, угнетение эмоциональной сферы и пассивность онкологически больных подростков – эти состояния служат причиной сужения круга актуальных в данный момент целей и мотивов. Доминантный признак ведущей цели поддержания и спасения жизни придает неповторимость всей психической жизни пациента, оставляет след на особенности мышления, восприятия, идёт реконструкция системы ценностей и все его мироощущение [8].

В подростковом возрасте онкологические пациенты уже имеют реальное, соответствующее действительности представление о смерти и не игнорируют факт того, что смерть может наступить в любой момент. Наиболее частыми причинами смерти они озвучивают конкретные, точные воздействия: нож, пистолет, болезни, возраст. Однако, не смотря на подростковый возраст, школьники не до конца осознают факт смерти, особенно сталкиваясь с собственным заболеванием, угрожающим жизни [9, 11]. Состояние высокого уровня тревоги и недостаточность информации не представляет возможности осмыслить происходящее [10]. Наиболее иллюстративны их реальные переживания, которые связаны со смертью - через рисунки, фантазии, игры.

Тяжёлое заболевание не проходит для ребенка без последствий, так как не только затрагивает ситуацию «здесь и теперь», но и оказывает влияние на формирование личности взрослого человека в дальнейшем. Отрицательные изменения психики у тяжелобольных детей и подростков, которые могут проявляться на разных стадиях течения болезни, диагностики, лечения, могут приводить к серьезным нарушениям психического здоровья в будущем [4, 9]. К наиболее часто встречающимся отклонениям относят:

- реакции, связанные с эмоциональной сферой тяжелобольного человека, связанные с изменением физического состояния больного ребенка: гнев, тревога, чувство вины, страх, страдание;
- состояния невротического и астенического характера, которые развиваются на фоне болезни: изменчивость настроения, раздражительность, повышенная утомляемость, слабость, апатия, вялость, и общее снижение жизненного тонуса;
- негативные переживания, внешние и внутренние конфликты, которые нередко становятся причиной изменения социальной роли и статуса тяжелобольного ребенка;
- перестройки личности больного ребенка, которые выражаются в формировании аномальных и эгоцентрических установок, компенсаторных и защитных механизмов, в том числе это может привести к изменению самосознания [8].

Кризисность таких ситуаций заключается в том, что меняется функционирование личности, усложняется процесс реабилитации [1, 3], становится невозможным осуществления своих жизненных целей и принятия себя в рамках модели поведения, которая была до болезни. Больной подросток чувствует безвыходность из своего положения, тем самым препятствует нормальному течению жизни. Во время психологического кризиса происходит потеря смысла жизни, ориентиров и ценностей, которые были всем для подростка раньше, восстановление которых невозможно без помощи профессиональных психологов и психотерапевтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура // Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 43-50.
2. Березина Т.Н., Екимова В.И., Кокурин А.В., Орлова Е.А. Экстремальный образ жизни как фактор ее индивидуальной продолжительности // Психологический журнал. 2018, т. 39, №3, С. 70-78.
3. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Психологическая реабилитация: возвращение к реальности - М. : ИИУ МГОУ, 2018. Монография. – 148 с. ISBN 978-5-7017-2875-0
4. Екимова В.И. Трудные подростки: практически материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. М.: Аркти, 2007. – 81 с.
6. Ивашкина М.Г. Исследование психологического аспекта онкологического заболевания. Дипломная работа, - М.: МПГУ, 1995.
7. Лерца Р., Бюлер В., Вернер Х. Рак болезнь нашего времени. Причины, Профилактика. Лечение. – М., 2013. – 72 с.
8. Ромек В. Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – СПб.: Речь, 2014. – 256с.
9. Сечко А.В., Поляхов И.В. Психологическая помощь детям и подросткам, больным сахарным диабетом. Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в

экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь :ИП Сигитов Т.М., 2018. – 215 с.

10. Саймонтон К., Саймонтон С. Психотерапия рака. СПб., 2011. 288.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2015. – 368 с.

12. Эриксон Э. Детство и общество, Обнинск, 2010. — 592 с.

13. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

**Д.Ю. Коновалова,
г. Москва**

АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ХАРАКТЕР ПРОТЕКАНИЯ, ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА

Подростковый возраст, с психологической точки зрения, характеризуется как один из самых сложных этапов человеческой жизни. В этот период происходят физиологические изменения, связанные с процессом полового созревания, сопровождающиеся психологическими явлениями. Шапарь В.Б. определяет следующие основные психологические особенности данного периода: сепарация и индивидуализация, развитие самоопределения, определение референтной группы, развитие половой идентификации, развитие личной системы ценностей и формирование жизненных целей [15]. Человек в этот период склонен к проявлению наиболее эмоционально окрашенных реакций, что способствует возникновению сложностей в выстраивании комфортной модели взаимодействия с окружающими, как следствие, возможность возникновения сложностей в процессе социализации [4, 6]. На сегодняшний день, одной из наиболее распространённых проблем подросткового возраста является проявление аутоагрессивного поведения. По данным Росстат за 2016 год Россия стоит на 15 месте в мире по количеству проявлений аутоагрессивного поведения, на 100 тыс. жителей приходится 19,5% суицидов. Количество самоубийств с 2018 года в России составляет около 2000 человек, из которых более трети — дети и подростки. Одной из самых распространенных сопутствующих причин этого является алкоголизм и употребление других психоактивных веществ.

Дворникова И.Н. и Куренкова Е.В. определяют аутоагрессивное поведение как разновидность агрессивного поведения, при котором враждебные действия по каким-либо причинам (преимущественно социального характера) не могут быть обращены на раздражающий объект и направляются человеком на самого себя [7]. Такие действия проявляются в склонности к самоунижению, самобичеванию, иногда – в нанесении себе физических повреждений и в особо тяжелых случаях – в попытках суицида. Данное поведение характерно для лиц, страдающих невротическими и депрессивными расстройствами [7]. В России на рубеже XIX - XX вв. акт самоуничтожения рассматривался, прежде всего, как симптом психического заболевания. Проблему аутоагрессивного поведения изучали Г.Н. Гордон, А.В. Лихачев (1882), Ф.К. Тереховко (1903), И.П. Островский (1909, 1911), В.М. Бехтерев (1912). Г.Н. Гордон утверждал, что предрасположенность к подобному поведению есть внутреннее свойство или состояние организма, недостаток духовной энергии, которая субъективно воспринимается как утрата вкуса к жизни, ее цели и смысла.

В трудах В.М. Бехтерева и И.А. Сикорского подчеркивалось значение факторов аутоагрессивного поведения, таких, как условия семейного и школьного воспитания в генезисе самостоятельного лишения себя жизни [3]. Социально-психологическую сущность аутоагрессивного поведения отражает концепция Амбрумовой А.Г., суть которой состоит в том, что социальная ситуация создает ряд дезадаптирующих факторов, которые, в свою очередь, снижение ценности человеческого существования [1].

Современными учеными в нашей стране также активно изучается данная проблема. Каршибаева Г. А. в своей статье «Особенности суицидального поведения в подростковом возрасте» определяет аутоагрессивное поведение, как умышленное самоповреждение со смертельным исходом, психологическим смыслом которого чаще всего является отреагирование аффекта, как следствие,

снятие эмоционального напряжения, уход от той ситуации, в которой человек волей неволей оказался. Каршибаева Г.А. считает, что социально-психологические факторы играют решающую роль в стимуляции всех видов подобного поведения. Одним из основных аспектов формирования аутоагрессивного поведения среди подростков оказываются факторы дезадаптации, связанные с нарушением социализации, когда статус не соответствует уровню притязаний. Так же, как один из основных факторов, выделяет семейное неблагополучие [9, 11, 14]. По мнению Зиминной М.А. реализация личности подростка происходит в процессе межличностного общения, а для этого необходимыми условиями являются его личная свобода и ответственность [8].

По данным В.Т. Кондрашенко [10, 16, 17], суицидальные действия у подростков обусловлены следующими причинами:

- 10% - психотические расстройства;
- 15% - невротические состояния;
- 1% - тяжелые соматические заболевания;
- 12% - сложная семейная ситуация;
- 18% - сложная романтическая ситуация;
- 15% - проблемы самореализации в референтной группе;
- 7% - боязнь ответственности за совершенные действия;
- 8% - дидактогении;
- 5% - употребление алкоголя и наркотических веществ;
- 9% - невыясненные причины.

Л.В. Миллер отмечает, что в образовательном учреждении первичная оценка суицидального риска может быть получена школьным психологом в результате диагностики психологического благополучия, беседы, наблюдения, получения информации от учителей, учеников и других лиц. Точная же оценка состояния несовершеннолетнего на предмет суицидального поведения (внутреннего и внешнего), а также лечебно-профилактические мероприятия, направленные на оказание специализированной помощи больным с суицидальными (аутоагрессивными) проявлениями, осуществляются суицидологами [13, с.73].

Если говорить о диагностике аутоагрессивного поведения, то о намерении подростка действовать могут свидетельствовать ряд признаков, которые условно можно разделить на две группы:

Словесные признаки:

- открытые и прямые высказывания о решении покончить с собой;
- косвенные намеки на совершение самоубийства (к примеру, «Больше я не буду никому мешать», «Скоро от меня отдохнете» и т.п.);
- увлечение литературой по вопросам жизни и смерти, частые разговоры на эту тему (одно из самых распространенных заблуждений заключается в том, что люди, которые говорят о самоубийстве, никогда не совершат его);
- высказывание своих мыслей по поводу самоубийства в подчеркнуто легкой и шутливой форме (к примеру, «...смерть - все лишь одна из сторон жизни», «чего бояться смерти - мы и так основную часть жизни тратим на сон»);
- нездоровый интерес к вопросам смерти (к примеру, увлечении книгами о самоубийцах, ритуалах погребения, «загробной» жизни и т.п.).

Поведенческие признаки:

- безвозмездная раздача вещей, имеющих для человека высокую значимость; налаживание отношений с непримиримыми врагами;
- отсутствие желание ухаживать за собой, запущенный и неряшливый вид;
- пропуск школьных занятий, потеря интереса к привычным для ребенка увлечениям, хобби;
- отстранение от друзей и семьи, уединение, проявление замкнутости;
- безразличие к окружающему миру [10].

Для снижения риска формирования факторов аутоагрессивного поведения наибольшее внимание уделяется проведению профилактической работы с представителями данной возрастной группы [2]. Во-первых, это комплексность проводимых мероприятий, то есть организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи, личности и т. д.

Во-вторых, адресность, производится учет как возрастных, половых, так социальных характеристик.

В-третьих, это массовость, групповая работа является приоритетной, и позитивность информации.

Принципами социально-профилактической работы при проведении профилактической работы с подростками являются принцип минимизации негативных последствий, принцип личной заинтересованности и ответственности участников и принцип устремленности в будущее, то есть необходимость в оценке последствий поведения, актуализации позитивных ценностей и целей и планирование будущего без девиантного поведения [12].

Основное внимание уделяется проведению профилактических мероприятий на базе образовательных учреждений. Профилактическая работа ведется с использованием методических рекомендаций. Одним из самых распространенных являются методические рекомендации для педагогов-психологов образовательных организаций по диагностике факторов риска развития кризисных состояний с суицидальными тенденциями у обучающихся 7–11 классов [5, 6]. Безусловно, огромная ответственность в ведении профилактики ложиться на семьи, в которых воспитываются дети подросткового возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбрумова А.Г. Личность. Психология одиночества и суицид // Актуальные вопросы суицидологии. - М., 1988. - С. 69 - 81.
2. Березина Т.Н. Творческая активность в структуре самоотношения и утверждении самости как фактор антистарения. // Мир психологии. 2010. № 4. С. 130-141.
3. Балин В.Д., Гайда В.К., Горбачевский В.К. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии // учеб. пособие // - СПб.: Питер, 2000. - 560 с.
4. Васищев А.А., Бовин Б.Г., Кокурин А.В. Особенности поведенческих критериев оценки исправления несовершеннолетних осужденных // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь : ИП Сигитов Т.М., 2018. С. 60-62.
5. Вихристук О.В. Методические рекомендации для педагогов-психологов образовательных организаций по диагностике факторов риска развития кризисных состояний с суицидальными тенденциями у обучающихся 7–11 классов.– М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 58 с.
6. Екимова В.И., Залалдинова А.М. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 4. С. 5-10.
7. Дворникова И. Н., Куренкова Е. В. Особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе // Молодой ученый. — 2014. — №21.1. — С. 86-88.
8. Зими́на М. А. Социальный статус подростка в коллективе сверстников // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1354-1357.
9. Каршибаева Г. А. Особенности суицидального поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 663-665.
10. Коджаспиров А.Ю. Профилактика подростковой агрессии средствами дистанционного консультирования Человеческий капитал. 2014. № 1 (61). С. 82-85.
11. Котенева А.В., Кушникова Е.Ю. Семейное неблагополучие: проблемы, критерии и методики диагностики//Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях Коллективная монография. Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. С. 114-125.
12. Литвинова А.В. Орлова М.Н. Ценностные ориентации и агрессивное поведение подростков / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 71-83
13. Миллер Л.В. Организационные аспекты оказания психологической помощи несовершеннолетним, склонным к суицидальному поведению [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65723.shtml (дата обращения: 01.03.2018).
14. Свищева, И. К. Технология социальной работы: учеб. пособие [Текст] / И. К. Свищева.– Белгород: БелГУ, 2007. – 240 с.
15. Сечко А.В. Аттитюды в подростковых суицидах // Вестник МГОУ.-2013.-№1. С 69-75.
16. Синягина Н.Ю., Зайцева Н.В., Артамонова Е.Г. Психологические аспекты детского суицида: технологии профилактики - М.: АНО ЦНПРОЦ, 2013. - 99 с.
17. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми// Изд.: Ростов н/Д: Феникс – 2006 – 432 с.

**М.Н. Лебекина,
г. Москва**

СПОСОБЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ДАВЛЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА РОДИТЕЛЕЙ И БЛИЖАЙШИХ РОДСТВЕННИКОВ АДЕПТОВ

Под влияние различных сект фактически попало значительное число граждан нашей страны. Секрет успешности религиозно-мистических организаций прост. Они используют три основные потребности каждого человека: потребность в общности, структурированности и значимости для окружающих. Этим торгуют все культы.

Уход человека в культ в высшей степени пагубно сказывается на состоянии его семьи. Родители часто бывают охвачены страхом, гневом, чувством вины и неверием в свои силы. Супруги, прожившие в браке долго и счастливо, также не выдерживают напряжения. Нередко в течение недель, месяцев и лет члены семей прилагают все усилия, чтобы сохранить хоть какую-то надежду на позитивное будущее.

Деструктивной религиозной организацией является организация, которая применяет обман при вовлечении новых членов и осуществляет контроль за их сознанием. Нетрадиционные религиозные организации в России: Брахма Кумарис, Общество сознания Кришны, Движение Муна, Сайентология, Центр йоги «Крылья совершенства» и др.

Обыкновенно люди не ищут секту, чтобы в нее попасть. Секты ищут людей, чтобы завербовать их, при этом человеку вовсе не обязательно переживать состояние потерянности, депрессии или неуверенности в себе, чтобы попасться на вербовочные приемы секты.

Люди обычно попадают в секту, потому что:

- они не знают, чем эта группа является на самом деле;
- вербовщики не говорят им честно и искренне об истинной природе секты и не сообщают им обо всех требованиях, которые будут предъявляться к члену группы;
- вербовщик выглядит искренне дружелюбным и откровенным, и вы не верите, что он может обмануть вас.
- вербовщики используют особые способы психологических манипуляций, противостоять которым может только человек, хорошо информированный и подготовленный к таким воздействиям.

Таким образом, человек, имеющий некоторые дефициты в жизни, и не имеющий полноценных семейных отношений вне деструктивного культа, получает имитацию семейных отношений, что позволяет ему прожить те потребности и чувства, которые у него есть, такие как: потребности в близости, доверии, принятии, любви.

После этапа втягивания в деструктивный культ происходит «закрепление» нового участника. Служения и встречи проводятся практически каждый день. Например, основная служба в среду, молодежная встреча в понедельник, общий вечер в воскресенье, группа по чтению книг в субботу и так далее. Цель деструктивного культа – чтобы члены культа проводили там как можно больше времени. И это легко: новообращенный сам стремится представить истовость своей веры. Общение между членами деструктивного культа происходит в таких объемах, что в разы превышает общение с другими людьми, даже с семьей: это постоянные хождения в гости, совместные выезды на природу, ежедневные телефонные звонки.

Можно выделить ряд техник, с помощью которых деструктивные культы оказывают давление на родителей и детей, являющихся членами культа, но в основе каждой лежит манипуляция: установление контроля над окружающими с целью снятия с себя ответственности, получения определенной выгоды, повышения собственной значимости и обеспечения собственной безопасности и спокойствия с помощью установок привычного шаблона поведения, который не изменяется в новых условиях.

Сегодня слово «манипулятор» или «манипуляция» часто встречается в обыденной жизни. Метафора манипуляции заключается в стремлении «прибрать к рукам», «приручить» другого, «поймать на крючок», «водить за нос» и т. п. Цель манипулятора это попытка превратить новообращенного в послушного исполнителя его указаний, приручить, привлечь его внимание, сочувствие и даже любовь, но делать это настолько искусно, чтобы у того создалось впечатление, будто он сам управляет своим поведением. Позиция манипулятора заключается в поиске материальных и физических ресурсов других людей, и такой поиск поддержки подобен паразитизму.

С человеком, находящимся под воздействием культового контроля сознания, особенно трудно говорить на рациональном уровне. Он действует в соответствии с совсем иным набором критериев,

чем тот, который имеет смысл в вашей модели реальности [4, 6].

Одно из широко распространенных беспокойств семей и друзей заключается именно в радикальном изменении личности близкого человека. Когда секты начинают внушать молодым людям, что родители неправильно их учили и воспитывали, а сам процесс воспитания и образования в социуме ошибочен, то это воспринимается действительно как стресс. Постоянное внушение о том, что родители – демоны, ибо не понимают простой вещи, что надо спасать себя и своих детей от апокалипсиса и конец света близок, преподносится как высшее откровение и раскрытие великой сакральной тайны. Сектантское мышление состоит из эмоциональных аргументов, заглушающих логику, и является способом бескомпромиссного биполярного видения мира: черное и белое, спасенное и осужденное, добро и зло. При попытке уменьшить и оградить ребенка от опасности погружения в иллюзии, родители неожиданно натываются на жесткий отлакированный фасад ребенка, подпоясанного черным поясом по духовной самообороне для защиты его внутренней проблемы с целью обезопасить себя от изменений.

СТРЕМЛЕНИЕ ОБУЧАТЬ

С данным шаблоном манипуляции новичок знакомится в качестве себя-объекта манипуляций, а в дальнейшем уже сам использует этот прием, точно угадывая реакции новообращенного. Стив Хассен в своей книге «Освобождение от психологического насилия» описывает этот процесс. «Чтобы ученик стал преданным членом культа, его учат манипулировать своим прежним «я» и подавлять его» [2, с.40]

Наиболее типичный метод формирования культовой личности состоит в прикреплении нового участника к старшему члену группы «один над другим». «Духовное дитя» обучается копировать «духовного родителя» всеми способами – вплоть до подражания голосовой тональности лидера группы и является, по существу, двойником лидера культа. Служители культа поощряют интенсивное подражание лидерам в своей практике «ученичества один над другим». Эта техника моделирования преследует несколько целей. Она удерживает «духовного наставника» в наиболее выгодных поведенческих рамках и формирует образ нового «истинного родителя».

Она также возбуждает у нового члена группы стремление самому превратиться в уважаемый образец, чтобы затем обучать младших адептов. «Стремление обучать» родственники испытывают на себе в виде психологического шантажа: если вы не измените свое отношение к моим верованиям, я буду от вас дистанцироваться. Ребенок требует, чтобы родители стали понимающими, что выражается в жестких инструкциях, как должны себя вести «идеальные истинные родители» на примере их «духовного учителя». Если родители ведутся на эти уловки, то происходит ломка иерархии семьи [1].

СМЕНА ИМЕНИ, ПЕРЕПИСЫВАНИЕ СУДЬБЫ

В сектах существует определенная иерархия посвящения, одна из которых – получение нового имени. В чудодейственную силу имени верят многие, как в своеобразный код, определяющий судьбу. Это так называемый самогипноз, который подавляет подлинное Я, заменяясь псевдо- идентичностью.

Смена имени означает отречение от предыдущей жизни и помогает забыть те принципы воспитания, которые заложила родительская семья.

ПОИСКИ ОРИЕНТИРОВ, СОЗДАНИЕ ИЛЛЮЗИЙ

Установка на поиск себя, сформулированная родителями и педагогами, активно транслируется через массовую культуру и интернет: главное – найти свой путь [3]. Родители, оказывая минимальное давление на детей, реализуют в воспитании лозунги «Главное – не сломать» и «Надо верить и доверять своему ребенку».

Повышение статуса детства одновременно приводит к регрессу родителей. Обучение старшего поколения у младших наделяет молодежь новыми правами.

Новому поколению прививается мысль об их исключительности и уникальности, где каждый ребенок талантлив. Другая установка на гедонизм формирует главный запрос от жизни – быть счастливым и наслаждаться жизнью.

Стать счастливым можно, только если найдешь «правильно выбранный свой путь», причем при обилии дорог и развилочек, пойти можно только по одной и только один раз. Путь родителей кажется рутинной и однообразием, а любые трудности означают, что путь выбран неверно. Апеллировать к поколенческим ценностям не имеет смысла: они не отрефлексированы и в сознании молодежи не существуют.

ИНДОКТРИНАЦИЯ СТРАХОВ

На занятиях культистов поощряют и могут просто уговорить поделиться воспоминаниями о насилии в детстве, которого никогда в действительности не существовало. Потенциальные новообращенные раскрывают подробную информацию о своем прошлом, особенно это касается травмирующих событий или психологических расстройств [5, с.82].

Потом лидеры культа могут использовать эту информацию, чтобы активизировать старые фобии или создавать на их основе новые. Пораженные элементы докультовой личности выявляются и используются с целью формирования зависимой, охваченной фобиями личности. Затем страхам придается как можно больше неопределенности, чтобы можно было включить в них все, что означает угрозу культовой личности.

Духовные учителя вызывают у культистов психологический «инсайт возвращенной памяти», «просветление», и создают «пиковый» опыт переживаний, никогда не имевших места в реальной жизни. Как только эти фобии укореняются в сознании культиста как скрепы, он становится зависимой личностью, захваченной чувством беспомощности и безнадежности.

Страх перед любыми изменениями заставляет их выбирать старые, проверенные модели поведения, чтобы избежать выхода за пределы зоны комфорта. Не пытаясь ничего менять, они заранее предполагают, что не получится, что не заслуживают лучшего.

ЧУВСТВО ВИНЫ/ОБИДЫ

Базовая и стартовая цель служителей культа, с которой начинается реформирование мышления адепта, это полный эмоциональный разрыв с близкими. Пожалуй, самый распространенный тип манипуляции связан с чувствами вины и долга. Манипулятор тщательно обдумывает и прогнозирует свои действия, анализируя “уязвимые места” и обвиняя родителей в психологическом насилии, которое те наносили ему в детстве. В такой момент родители испытывают искреннее беспокойство и недоумение, но и по меньшей мере возмущение и обиду, когда их начинают обвинять во всех смертных грехах.

Они погружаются в длительные раздумья о том, воспитывают ли ребенка правильно и не пора ли ему «дать ремня». Эти переживания и способы реагирования вовлекают неподготовленную семью в драматический треугольник манипуляций: жертва, спасатель, преследователь (треугольник ненависти_заботы_спасения).

Данный тип совладания с ситуацией ведет к бесконечному сдвигу ролей в треугольнике, характерный для созависимых отношений в семье. Родители постоянно натываются на ловушки манипулятора. Если в семье существовали такие проблемы, как ревность, недоверие или конфликты вокруг распределения власти, либо сложности с общением в интимной жизни, после столкновения с такого рода манипуляциями положение может оказаться весьма тяжелым.

Для манипулятора мишенью воздействия на родителей становится беспокойство за ребенка, чувство ответственности за него. Культист нацелен, чтобы родители почувствовали вину, будто они плохие (чересчур требовательные, жестокие, жадные, необязательные, темные или...) а угроза в виде “я вас не люблю” — делается в расчете на то, что родители будут более покладисты в выполнении их требований.

УСТАНОВКА «Я – ЖЕРТВА»

«Помогите мне, пока я не встану на ноги! Я несчастный! Жизнь трудна, полна нежелательных препятствий и неудач», — типичные установки пассивного, плывущего по течению манипулятора, играющего роль жертвы: неумелого, наивного, несуразного и беспомощного существа. Человек начинает жить мертвой жизнью «жертвы» событий, ситуаций, людей, самого себя, медленно становясь полным сожаления овощем, который по поводу всего имеет претензии к миру, Богу или политикам.

Он манипулирует другими людьми, пытаясь получить ту поддержку, в которой, по собственным предположениям, он нуждается. Человек занимает выгодную позицию беспомощного существа, которому все должны. Пребывает в убеждении, что изменения в лучшую сторону это слишком большое удовольствие, чтобы быть доступным. Поэтому предпочитает плавать в отстойнике, чем рисковать...

ЧУВСТВО ДОЛГА – ТРАДИЦИИ И МИФЫ

У русских есть установка: «Какая же ты мать, если своего ребенка до пенсии не докормила». Только десятая часть пенсионеров считают, что их дети — взрослые люди и должны сами решать свои проблемы. Больше половины убеждены, что родители обязаны помогать детям всем, чем можно, и при любых обстоятельствах.

Можно том числе заботиться о внуках, когда молодые манкируют своими родительскими обязанностями, «подбрасывая» на годы своих детей бабушкам и дедушкам или выпрашивая деньги на воспитание внуков. «Все лучшее — детям». Сюда относятся все мировые мифы о жертвенности материнской любви. Здесь мы подпадаем под издержки фантазии и влияние черной категории мировых мифов.

Мать отдает себе отчет, что если она не оправдает ожиданий ребенка вначале, то очень долго

будет за это расплачиваться, а если оправдает, то нет никаких оснований надеяться на благодарность. Каждый ребенок включается в состязание по предъявлению прав на все, что есть у матери. Причем все, что при этом он находит, использует до конца.

БЫТОВАЯ ОБОСОБЛЕННОСТЬ

Тем временем культист, чувствуя, что ситуация приобрела динамику и он обрел навыки воздействия на семью, вводит новые правила игры: выстраивает жесткие границы бытовой обособленности. Ритуальное приготовление пищи с использованием освещенной посуды, которая моется коровьим пометом, если кто-то из членов семьи нарушил правила и коснулся ее.

Появление нового ритуала возводит культиста на новую ступень превосходства над окружением: деление людей на чистых и нечистых, за которым таится чувство презрения ко всем, кто непосвященный. Такое деление нацелено на попытки заставить родителей следовать своей вере и не допускать то, что ее попирает. Вера в то, что члены группы имеют право на существование и спасение, а всяческие «расстриги» – нет, усиливает разделение семьи, а требование чистоты ведет к установлению невыполнимых стандартов поведения и способствует созданию атмосферы безысходности.

Американский теолог Ричард Л. Доухауэр, сравнивая традиционные религии и те организации и движения, которые получили определение «деструктивные культы», одно из важнейших различий сформулировал так: «Религии лелеют семью. Культи рассматривают семью как врага». Деструктивные культы претендуют на функции семьи (по сути суррогатной), подменяют базовые приоритеты доверия, бесстыдно используя самые значимые и укорененные ценности как наживки для вовлечения людей в процесс дальнейшей целенаправленной обработки сознания, нацеленного на формирование виктимных качеств социально-дезадаптивного индивида. Имитируют такие семейные ценности как любовь, заботу, опору, подменяют родительские роли, переносят функции отца на лидера секты, наряжают свою незрелость и несостоятельность в одежды духовных наставников.

Биологическая, родительская семья несет в себе функции необходимой, а часто единственной опоры в жизни их детей. Она тянется в прошлое, к своим родителям, и вперед, к детям, в будущее, которое никогда не увидит, но о котором хочет позаботиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланичев, Д. Гуру и Горе. / Д. Буланичев // ОБЖ. №1. 2006. стр. 23-26.
2. Винникотт Д.В. Разговор с родителями / Д.В. Винникотт // М.: Независимая фирма «Класс» 2012, стр.23.
3. Мищенко И.Н. Картина мира младшего школьника как объект воздействия средств массовой информации//Прикладная психология и психоанализ, 2014. - № 2. - С. 4.
4. Одинцова, М. /Многоликость «жертвы», или немного о великой манипуляции // М.Одинцова/ М.: Издательство “Флинта”, 2010, стр. 256.
5. Хассен С. Освобождение от психологического насилия / Стив Хассен // СПб., 2001.
6. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

**Ю.С. Шойгу, Л.Н. Тимофеева, Е.В. Курилова,
г. Москва**

**П.А. Алякин,
г. Нижний Новгород**

ОРГАНИЗАЦИЯ И ОКАЗАНИЕ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ПОСТРАДАВШИМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ В ШКОЛЕ №127 Г. ПЕРМЬ).

Оказание экстренной психологической помощи (далее – ЭПП) населению, пострадавшему при чрезвычайных ситуациях (далее – ЧС), сегодня является неотъемлемой составляющей мероприятий по ликвидации последствий ЧС. Экстренная психологическая помощь определяется как целостная система мероприятий, направленных на оптимизацию актуального психического

состояния пострадавших, а также родственников и близких погибших и пострадавших в условиях чрезвычайных ситуаций, снижение рисков возникновения массовых негативных реакций и профилактику отдаленных негативных психических последствий, включающая в себя как отдельные специальные методы психологического воздействия, так и организацию особой среды, окружающей пострадавших, а также родственников и близких погибших и пострадавших в ЧС, в процессе ликвидации последствий ЧС [5, стр. 2]. Необходимость применения системного подхода при оказании такого рода помощи отмечают как отечественные, так зарубежные авторы [1, с. 158; 2, с. 96; 3, с. 112; 6, с. 377].

В фокусе профессионального внимания специалистов психологической службы находятся специфические состояния, вызванные чрезвычайной ситуацией. В первое время после травмирующего события у пострадавших могут наблюдаться различные реакции и особенности поведения: в сомато-вегетативной, когнитивной, эмоциональной, социально-психологической сферах, расстройства приспособительных реакций (истероидные, агрессивные и другие реакции) [4, с. 49]. Специфической характеристикой состояния детей в ЧС является их ориентация на поведение и состояние взрослых, потребность в подробной и понятной информации о произошедших событиях, а также в прояснении его собственных ответных эмоциональных реакций и состояний.

В последнее время специалистами психологической службы МЧС России накоплен опыт оказания ЭПП детям после происшествий, произошедших на территории учебного заведения. В данном докладе нами представлена специфика организации работы специалистов на примере оказания ЭПП учащимся СОШ №127 г. Перми, осуществляемая вследствие нападения учеников старшего класса на учащихся начальной школы во время занятий. Ситуация имела широкий общественный резонанс. Авторами перечислены направления работы специалистов, раскрывается содержание и цели собственно психологической работы, процесс экспертного консультирования при организации массовых мероприятий.

I. Оказание экстренной психологической помощи и психологической поддержки.

Актуальное эмоциональное состояние всех категорий пострадавших на следующий день после происшествия характеризуется тревогой, страхом, повышенной чувствительностью к резким звукам, движениям и другим характеристикам источника витальной угрозы (одежда, телосложение, голос, походка людей, напоминающие нападавших и пр.). Можно говорить об устойчивом нарушении чувства безопасности. У детей отмечают навязчивые мысли о происшествии, страх находиться одним, посещать школу; у родителей – страх за жизнь детей и их психологическое здоровье; у педагогов – чувство вины, повышенное психоэмоциональное напряжение. Взрослые запрашивают повышение компетенций в области детской психологии и психологической поддержки. У пострадавших всех категорий выражена потребность в эмоциональном отреагировании.

Согласно нашим наблюдениям особенностью совладающего поведения детей в острой стрессовой ситуации является поведение сплочения с детьми, пережившими схожий опыт. Учитывая все вышеперечисленное, для реализации задач по оказанию ЭПП (при работе на данном происшествии) специалистами выбраны следующие формы работы:

- 1) групповая работа с детьми с целью эмоционального отреагирования; информирования; переработки и трансформации опыта; поиска ресурса для продуктивного переживания ситуации, сплочения;
- 2) групповое психологическое консультирование при работе с семьей (ребенок с одним или двумя родителями/членами семьи), в т.ч. с целью организации адекватной психологической поддержки со стороны родителей, всей семьи;
- 3) индивидуальное психологическое консультирование детей и подростков, в т.ч. не находившихся в школе на момент происшествия;
- 4) индивидуальное психологическое консультирование родителей, в т.ч. с целью нивелирования последствий пережитого страха, вызванного прямой угрозой жизни детей;
- 5) индивидуальное психологическое консультирование / оказание информационно-психологической поддержки членам педагогического коллектива, в т.ч. для работы с чувствами страха и вины.

II. Организационное направление.

В период ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, особенно характеризующихся масштабностью и широким общественным резонансом, вопросы информационного обеспечения приобретают важнейшее значение [5]. У людей возникает острая потребность в информации о текущем положении дел, действиях, предпринимаемых службами, администрацией и т.д. Одним из

эффективных способов достоверного информирования о происходящем является проведение массовых собраний с участием заинтересованных людей. В данной ситуации проводились собрания, как с педагогическим составом, так и с родителями детей, учащихся в классе, подвергшемся нападению.

Мероприятие с массовым участием людей, эмоционально включенных в ситуацию, всегда требует от организаторов тщательной подготовки. Проведение собрания должно быть спланировано: с определенными условиями организовано пространство, должны быть приглашены все заинтересованные лица, необходимо заранее спрогнозировать вопросы и подготовить на них актуальные, достоверные ответы и т.д. Особенно важно учитывать, что эмоционально включенная группа людей (в данном случае – родители и педагоги) испытывают потребность в специфической информации, сформулированной с соблюдением определенных требований к ней, что объясняется, в том числе и спецификой их психического состояния. Старший сводной оперативной группы психологов так же являлся экспертом при организации мероприятий по информированию (массовых собраний).

III. Организация пролонгированной помощи.

В целях дальнейшего пролонгированного психологического сопровождения пострадавших, взаимодействие со специалистами психологами организаций г. Пермь осуществлялось с первого дня развития ситуации. Совместно со специалистами «Пермского краевого территориального центра медицины катастроф» и «Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения» г. Пермь была спланирована работа по оказанию психологической помощи, а через несколько дней намечен план дальнейшего психологического сопровождения.

IV. Выводы

Можно говорить о том, что при организации работы психологов при оказании психологической помощи в острый период после происшествий, произошедших на базе детских учебных учреждений, необходимо учитывать ряд особенностей:

1. Своевременное проведение массовых собраний: 1) с педагогическим составом, в целях общего информирования о ситуации и особенностях восприятия информации детьми различного возраста; 2) с родителями, в том числе с привлечением, в роли спикеров, ответственных за различные направления деятельности;

2. Выбор формы работы при оказании экстренной психологической помощи детям: для реализации целей оказания экстренной психологической помощи показал свою эффективность групповой формат работы с детьми, пережившими схожий травматический опыт (малыми группами).

Категория нуждающихся в психологической помощи в острый период не ограничивается непосредственно пострадавшими и свидетелями события. Реализация комплексного подхода в целях сохранения психического здоровья, как детей, так и взрослых, требует безусловной консолидации сил специалистов различных профилей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер А.Л., Морозова А.И., Морозов В.А. Психологическая помощь детям и подросткам в чрезвычайных ситуациях (на опыте работы с жертвами террористического акта в Беслане) // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – №1. – С. 131 – 159.
2. Павлова Т.С. Система кризисной психологической помощи субъектам образовательной среды в США (обзор исследований за последнюю декаду) // Современная зарубежная психология. – 2012. – №1. – С. 95 – 101.
3. Штейн Б. Общество и трагедия. Новая роль школьного психолога // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – №4. – С. 110 – 121.
4. Экстренная психологическая помощь: настольная книга психолога МЧС России / под ред. Ю.С. Шойгу. – М., 2012. – С. 320.
5. Приказ МЧС России № 525 от 20.09.2011 г. Об утверждении Порядка оказания экстренной психологической помощи пострадавшему населению в зонах чрезвычайных ситуаций и при пожарах. – С. 18.
6. Helping bereaved children: a handbook for practitioners / edited by Nancy Boyd Webb; foreword by Kenneth J. Doka. – 2nd ed. P. 408.

РАЗДЕЛ III.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ ПРОБЛЕМНЫХ СЕМЕЙ

**Д.Ю. Абзалилова,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В СИТУАЦИИ НАРУШЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Личность ребенка формируется под влиянием его родителей, и всей той атмосферы, которая формируется в семейной системе [9, 10]. Детско-родительские отношения, часто и по праву, выступают предметом научного анализа, в силу их значимости в развитии личности [10, 11]. В практике психологического консультирования запрос о детско-родительских отношениях, выступает одним из ведущих [1, 5]. Одна из наиболее частых причин обращения к психологу – жалобы на сложные отношения с детьми. Причем это дети, у которых отсутствуют какие-либо отклонения, но есть самая большая проблема – отношения с собственными родителями, непонимание, доходящее до отчуждения. От уровня общей и психолого-педагогической культуры родителей, их жизненной позиции, их отношения к ребенку и имеющихся у него проблем во многом зависит эмоциональное состояние ребенка [8].

Проблемы в детско-родительских отношениях могут привести к следующим негативным последствиям:

- снижению самооценки ребенка, что является следствием неумения родителей демонстрировать ребенку свою безусловную любовь, которая не зависит от его деятельности. К группе риска могут относиться дети, имеющие успешных родителей, т.к. дети, сравнивая себя с ними, могут переживать неудачи очень остро.
- отставанию в развитии произвольности, что является следствием отсутствия у детей опыта преодоления трудностей вне школы и умения делать волевые усилия.
- отставанию в развитии самостоятельности и ответственности за результат деятельности [12].

Отсутствие у ребенка возможности иметь собственное мнение, самостоятельно принимать решения, осуществлять действия приводят к формированию страха самостоятельных действий, к стремлению переложить ответственность за свои неудачи на окружающих. Многие трудности ребенка могут решаться через призму семейных отношений: изменяя семейную ситуацию, корректируя, прежде всего, отношение к ребенку разрешаем и его проблему. В своей работе мы придерживаемся мнения о том, что особенности нарушения во взаимоотношениях "родитель – ребенок" связаны главным образом с неэффективными способами общения и поведения родителей во взаимодействии с детьми.

Раскрытие характерных черт отношений родителей и детей дает возможность определить пути коррекционной работы с целью уменьшения дополнительных негативных факторов, развития личности и социализации в целом [3, С. 60-62].

В проведенном нами *исследовании* приняло участие 60 матерей, 28 отцов и 60 детей старшего дошкольного возраста. Основную экспериментальную группу (ЭГ) составили 30 матерей, 17 отцов, 30 детей - воспитанников муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 27» городского округа. Контрольную группу (КГ) составили 30 матерей, 11 отцов, 30 детей - воспитанников муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 57».

В рамках проведенного исследования, были рассмотрены детско-родительские взаимоотношения и семейная атмосфера (тест родительского отношения А.Я. Варга, В. В. Столина); эмоциональное отношение детей к своему семейному окружению (проективная игра «Почта», в модификации Е. Антони, Е. Бине); уровень притязаний и тревожности; самооценка дошкольников (методика «Лесенка» С. Г. Якобсон и В.Г. Щур).

Первоначально были выявлены знания родителей о своём ребёнке и изучены семейные отношения с детьми. На основе полученных данных был сделан вывод, что большинство родителей экспериментальной группы слишком требовательно относятся к своим детям, жестко контролируют их. Большая часть родителей как экспериментальной, так и контрольной группы, считает, что трудности в поведении детей связаны с неумением общаться со сверстниками, страхом, застенчивостью и замкнутостью. Следует отметить, что родители детей в большей степени убеждены, что нести ответственность за воспитание детей должно только дошкольное образовательное учреждение.

Обращают на себя внимание определение родителями обеих групп явлений, которые больше всего их беспокоят относительно ребёнка и его поведения. Привязанность дети ЭГ чаще всего испытывают к своим бабушкам и дедушкам (54 %), родным сестрам и братьям (29 %) и только потом к родителям (27 %).

Дети контрольной группы, чаще всего, испытывают привязанность к своим родителям (70 %), бабушкам и дедушкам (15 %), родным сестрам и братьям (15%). По шкале "Контроль" выявлено, что многие родители ведут себя авторитарно, требуют безоговорочного послушания и ставят в дисциплинарные рамки. При этом, дети ЭГ ощущают себя не уютно и не комфортно в своей семье, им не хватает добра, ласки, любви, именно это и приводит к неуверенности, замкнутости, речевому негативизму. В контрольной группе отмечается явное преобладание ориентиров на кооперацию и симбиоз.

Тест - игра "Почта" помогает выявить отношения ребёнка к членам семьи в эмоциональном плане, а также уверенность - неуверенность в родительской любви. Дети выражали своё эмоциональное оценочное отношение к каждому из адресатов и распределяли письма - послания по собственному усмотрению. При подведении результатов учитывалось то, как дети распределили письма между членами семейного круга с положительной и отрицательной точки зрения. В экспериментальной группе доброжелательные взаимоотношения к женскому полу составили 58%; противоречивость чувств ребёнка к матери отмечалась в 29%, а отрицательное в 13%.

В контрольной группе доброжелательные взаимоотношения с женским полом составили 74 %, индифферентные 20%, противоречивость чувств ребёнка к матери отмечалась в 5 %, а отрицательное в 1%. К отцам дети экспериментальной группы проявили другое, не менее значимое для нас отношение. Индифферентное (эмоционально невыраженное) отношение к отцу удалось заметить в 25%; противоречивое составило 20%; отрицательное и негативное отношение - 11%, а положительное отношение в 44%.

Дети контрольной группы к отцам проявили: положительное отношение – в 65 %, индифферентное (эмоционально невыраженное) отношение к отцу - отмечено в 15%; противоречивое - составило 15%; отрицательное и негативное отношение - 5%. В целом, было замечено, что дети ощущают себя в своей семье не уютно и не комфортно, им не хватает добра, ласки, любви, именно это и приводит к неуверенности, замкнутости, речевому негативизму.

На основе полученных данных, была разработана серия занятий, направленных на коррекцию детско-родительских отношений, и через них, общего развития и социализации ребёнка.

Коррекционная программа включала в себя шесть еженедельных занятий с родителями по 1.5 часа каждое, при этом каждое занятие заканчивалось обязательными практическими домашними заданиями и материалами для самостоятельного ознакомления и проработки. Задачи групповой работы были ориентированы на: 1. Повышение сенситивности родителей к ребёнку. 2. Выработку адекватного представления о возможностях и потребностях ребёнка. 3. Освоение навыков адекватного и равноправного общения между родителями и детьми, способность к предотвращению межличностных конфликтов. Родители больше стремятся участвовать в жизни ребёнка и оказывать им всяческую поддержку.

Матери детей начали более адекватно воспринимать своих детей, значительно уменьшилась частота попыток ограничивать речевую активность ребёнка, стали выше оценивать способности своего ребёнка, поощрять его инициативу и самостоятельность. Практически в три раза увеличилось количество родителей, ориентированных во взаимодействии с детьми на кооперацию. У детей экспериментальной группы улучшилось отношение к матери – частота доброжелательного отношения стала равно 63% против 44% и, практически, сравнялась с показателями контрольной группы, а частота негативного отношения к матери снизилась с 29 до 4% и приблизилась к показателям контрольной группы. По отношению к отцу мы также наблюдаем улучшение показателей и приближение их к показателям контроля.

Показатели высокого уровня тревожности у детей экспериментальной группы после коррекции снизились с 49 до 16 % и практически сравнялась с показателями «контроля» (КГ). Частота *низкого уровня тревожности* у детей ЭГ после коррекции возросла с 11 до 50 %. В результате совместно проделанной работы с родителями, удалось достичь определенных результатов, которые они отмечали в дневнике наблюдений: сформировалась способность прогнозировать разрешение конфликтных ситуаций с ребенком; повысилась самооценка в социальной роли родителя: произошли улучшения во взаимоотношениях родителей и детей.

Так же, совместно с родителями были разработаны рекомендации для тех, кто воспитывает ребенка и хочет быть эффективным, успешным родителем. Для этого необходимо: постараться преодолеть свой авторитаризм и посмотреть на мир глазами ребенка; научиться воспринимать ребенка как равного себе и перестать сравнивать своего ребенка с другими детьми; изучать и познавать особенности своего ребенка, его слабые и, самое главное, сильные стороны; приложить все возможные усилия для поддержания теплоты, доверительных отношений между всеми членами семьи и, особенно, взрослых и ребенка; всегда проявлять искренний интерес, уважение и сопричастность к творчеству ребенка (поделки, рисунки, активные и дидактические игры, сочинительство, драматизации, пантомимы, танцы и т.п.), поощрительно реагировать на самостоятельность ребенка, помогать ему развивать чувство уверенности в себе, веру в свои возможности; развивать свою педагогическую компетентность, увеличивая педагогический потенциал семьи; совершенствовать внутрисемейную коррекционно-развивающую среду; замечать, адекватно распознавать и отреагировать чувства и эмоции своих детей.

Выводы. Обучение, развитие и воспитание детей требует от всех субъектов образовательного пространства проявления чуткости и понимания, которые являются частью гуманистической направленности личности [2].

Задача специалистов, сопровождающих детей в ДОУ – помочь родителям рассмотреть у ребенка таланты, рассмотреть в тени симптомов и трудностей его индивидуальность, уникальность и потенциальные возможности развития [6, 7]. Изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, которые воспитывают детей, является одним из важнейших направлений работы педагога-психолога специализированного дошкольного учреждения. Необходимым компонентом системы психокоррекционной работы с родителями, воспитывающими детей с тяжелыми нарушениями, является оптимизация детско-родительских отношений, в контексте целостного комплекса коррекционно - развивающих занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айхорн А. Трудный подросток. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды. // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101-106.
3. Васищев А.А., Бовин Б.Г., Кокурин А.В. Особенности поведенческих критериев оценки исправления несовершеннолетних осужденных // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь : ИП Сигитов Т.М., 2018. С. 60-62.
4. Дозорцева Е.Г. Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2006. -128 с.
5. Екимова В.И., Золотова Т.В. Психологическое консультирование: общие вопросы и технология: Учебное пособие. - М.: Университет Натальи Нестеровой, 2011. - 160 с.
6. Журавлёва Т.М., Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Помощь детям - жертвам насилия. М.: Генезис, 2006. 112 с.
7. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб., 2001.
8. Коджаспиров А.Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2013. № 1. С. 11-20.
9. Литвинова, А.В. Феномен личности в социальной психологии (раздел 4) // Социальная психология: учебник / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 228-403.
10. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.
11. Розенова М.И. Возможности создания и реализации общенациональной профилактической и терапевтической программы, направленной на психолого-социальную реабилитацию, сохранение и развитие семьи. / Сб.: «Проблемное поле современной семьи». Материалы I Международной научно-

практической конференции. Москва, 18-19 июня 2015 г. Отв. редакторы М.И. Розенова, Лихачева Э.В. – М.: ИИЦ МГОУ, 2015. С. 14-21.

12. Шнейдер Л.Б. Материалы курса «Кризисные состояния у детей и подростков: направления школьного психолога»: лекции 5-8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 88 с.

**О.А. Адамова,
г. Москва**

ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ И КОРЕННЫХ ЖИТЕЛЕЙ

Системный подход и система профилактики во всем мире признается сегодня весьма важной, обеспечивающей качество функционирования общества и отдельных его компонентов, считают В.В. Зарецкий и М.И. Розенова [3, с.44; 10]. Важное место в системе профилактики и мер предупреждения отклонений в развитии детей, занимают исследования, направленные на выявление и прогнозирование психологической безопасности обучающихся [1, 3, 9].

Объективные, реально существующие факторы определяют конкретные цели и задачи профилактики в образовательной среде [4, 5, 6]. Сегодня выделяют следующие основные виды психологической профилактики:

- *первичная профилактика* – работа, целью которой является формирование и поддержание в данном социуме здорового образа жизни и создание условий для психологической устойчивости личности; по сути, это комплекс мер, направленных на усиление психологической безопасности личности в определенной среде и снижение ее рисков;
- *вторичная профилактика* – комплекс мер по преодолению социально неодобряемого поведения, т.е. работа уже с «группой риска», система действий по изменению дезадаптивных форм поведения;
- *третичная профилактика, реабилитация* направленная на преодоление срывов и рецидивов дезадаптивного поведения; это система снижения рисков возобновления дезадаптивного, девиантного поведения [4, с.65].

Профилактические программы становятся все более многочисленными во всех странах [5, с.151; 7]. Так, в США разработано разными организациями более 350 таких программ, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности [10]. Эти профилактические проекты являются, как правило, многоуровневыми (минимум пять уровней): цели исходного нижнего уровня относятся к общему социальному контексту (экономика, социология, политика). Этот *нулевой уровень* определяет связь всех других уровней и оказывает влияние на них. В системе образования это следующие уровни:

I - качество жизни, школьная система, наличный уровень развития детей;

II - в значительной мере ориентирован на организацию, ее проблемы (дезадаптации, девиации);

III - включает интервенции, направленные на преодоление определенной проблемы или ее предупреждение;

IV - экстренное реагирование, срочные меры в острых ситуациях (суициды, агрессия). Прогресс с 4 уровня к 0-уровню характеризуется переводом внимания с проблем на позитивные меры, направленные на улучшение качества жизни.

У нас в рамках создания безопасной образовательной среды можно предложить следующие основные направления профилактики и предупреждения дезадаптивного поведения младших школьников:

1) *Создание условий безопасности образовательной среды* на более раннем этапе – еще в дошкольной образовательной организации (ДОО) и стимулирование всех участников и самих детей, в том числе на ее поддержание. Сегодня, когда ДОО оказались в структуре комплексных школьных организаций, возможно организовать такую работу [6, с.32].

2) *Профилактика взаимодействия* в классном коллективе с первых же дней, повышение мотивации детей к познанию и учению, не только путем требований и наказаний, а позитивными мерами, награждением детей за старательно выполненную работу, за хорошее поведение в течение школьного дня или даже отдельного урока, что будет способствовать и *снижению тревожности* ребенка в школе.

3) Обсуждение и принятие самими детьми правил поведения в классе создает условия для личной ответственности первоклассников. Преодоление тенденций недружелюбия, тревожности, негативного отношения, например, к мигрантам и их неприятия, является сегодня важным фактором профилактики дезадаптаций. Здесь тоже гораздо важнее показать что получилось, чем наказывать за то, что пока у ребенка не получается.

4) *Поддержка ребенка в семье* путем активного сотрудничества с родителями, стимулирования их заинтересованности в стабилизации отношений; психологическая помощь школы в создании благоприятного климата в классе и семье (минимизация отвержения, условного принятия родителями собственных детей; неудовлетворённость отношениями со своими детьми, преодоление воспитательной конфронтации родителей, а также повышенного родительского контроля, чрезмерной строгости родителей и жестокости наказаний).

Школьная дезадаптация рассматривается как многофакторный процесс снижения способности ребенка к обучению из-за несоответствия условий и требований учебного процесса, социальной среды его потребностям и психофизиологическим возможностям. Наиболее уязвимы к факторам дезадаптации младшие школьники из семей мигрантов, которым приходится адаптироваться к культуре и пространству мегаполиса [8].

Л.В. Миллер отмечает, что меры, направленные на оказание помощи в адаптации к новым условиям во многом обеспечивают психологическую безопасность образовательной среды. Адаптация этой категории школьников осложнена необходимостью адаптироваться не только к новой школе, но и к новым социокультурным и этнокультурным условиям [5].

Предупреждение ранней школьной дезадаптации возможно при определенных психолого-педагогических условиях: превентивные меры, разработка программы адресно (для данной школы, учет реальных школьников, их трудностей); взаимодействие субъектов процесса адаптации на основе сотрудничества [11].

В данном исследовании использованы диагностические методы и представлены результаты изучения проявлений разных факторов адаптации младших школьников: методика «Домик» – Гуткина Н.И. – готовность к школе и выявление уровня развития детей; уровень школьной мотивации – Н.Г. Лускановой; лесенка – О.В. Хухлаева – оценка и самооценка: диагностика школьной тревожности (Р.Темпл, В.Амен, М.Дорки); методика «Дерево» Л.П. Пономаренко – выявление самооценки, дружелюбия, общительности, депрессивности и адаптации/ дезадаптации, а также статистические методы: SPSS 20.1 (корреляционный и факторный анализ).

Проведена диагностика 200 детей одной из московских школ, учащихся всех первых классов, среди которых дети из семей коренных жителей (85,6% – 171 чел.) и из семей мигрантов (14,4% – 29 чел.). Все первоклассники были распределены таким образом, что в каждом классе по 2-3 ребенка из семей мигрантов, что исходно задает условия необходимости мигрантам адаптироваться к классу.

Следует также заметить, что почти половина из числа всех детей - мигрантов ходили в тот же ДОО данной школы. Школа комплексная и в своем составе имеет детский сад, что позитивно сказалось на подготовке и адаптации к школе. Дети не только знали друг друга до поступления в школу, но и вместе прошли необходимую подготовку и совместную социальную адаптацию. К ним приходили дети из начальной школы – 3-4 класс в качестве волонтеров и помощников. Они вместе играли, общались, рассказывали о том, как сами в свое время пришли в эту школу. Профилактика первичного уровня была апробирована в ДОО, что позволило обозначить границы, разрабатываемой нами программы.

Программа профилактики первого уровня, развивается постоянно, за счет накопления и учета опыта работы с детьми из предыдущего выпуска. При этом отметим, что влияют реакции и настроение самих детей. Они отмечают на своих занятиях, что им нравится и чем они особенно довольны.

В результате проведенного исследования с помощью корреляции по Пирсону были выявлены (Таблица 1): значимая двусторонняя положительная корреляция между мотивацией и уровнем развития произвольности. Это означает, что чем выше мотивация ребенка к познанию, тем быстрее и эффективнее развивается его произвольность и обратно, чем выше развита произвольность, тем больше ребенок мотивирован к познанию и готов развивать новые виды и формы деятельности.

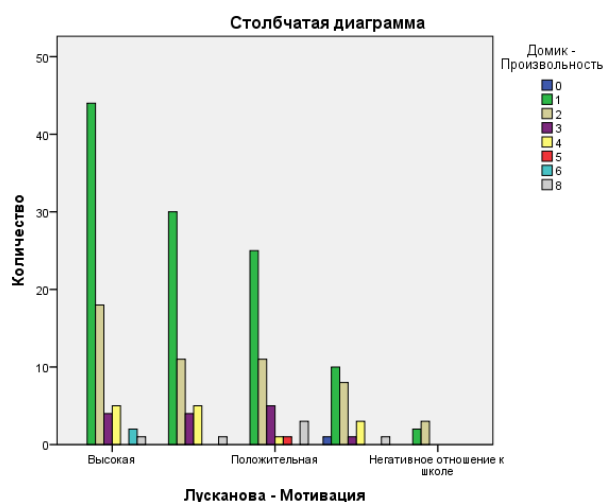
Таблица 1.

Матрица полученных корреляций по исследуемым параметрам

	Дерево	Амен - тревож	Лусканова_мот ивация	Лесенка Самооценка	Пол	Житель	Домик - Произвольность	Домик - Сенсомоторика	Домик - Пространственн ое восприятие
Дерево		,604*	,003	,551*	,194	,372	,387	,101	,120
Амен - тревож	,604*		,396	,305*	,496	,449	,241	,242	,391
Лусканова_мотивация	,003	,396		,203	,021	,185	,695*	,002	,063
Лесенка Самооценка	,551*	,305*	,203		,295	,241	,408	,294	,485
Пол	,194	,496	,021	,295		,276	,219	,030	,099
Житель	,372	,449	,185	,241	,276		,318	,293	,093
Домик - Произвольность	,387	,241	,695*	,408	,219	,318		,320	,391
Домик - Сенсомоторика	,101	,242	,002	,294	,030	,293	,320		,385
Домик - Пространственное восприятие	,120	,391	,063	,485	,099	,093	,391	,385	

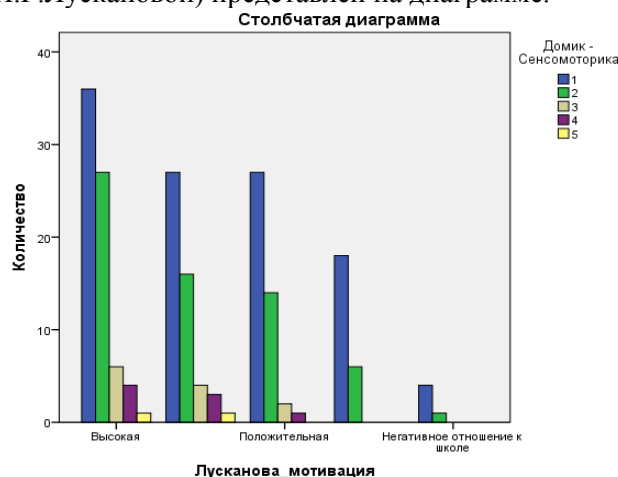
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Уровень школьной мотивации наших испытуемых, по методике Н.Г. Лускановой позволяет судить о высоком и хорошем уровне учебной мотивации в целом в группе первоклассников. Средний показатель по выборке - 13 баллов. Далее рассмотрено, как соотносятся показатели мотивации и произвольности, что представлено на диаграмме



Соотношение произвольности и мотивации испытуемых.

Соотношение данных из этих двух методик: готовности первоклассников к школе (Домик, Гуткина) и мотивации (Н.Г.Лускановой) представлен на диаграмме.



Соотношение мотивации и развития сенсомоторики

Интеллектуальная зрелость в рамках методики готовности к школе понимается как *перцептивная зрелость, концентрация внимания и аналитическое мышление*, что отражается в произвольности, способности понимать основные связи явлений, умение логически запоминать и воспроизводить, а также в сенсомоторной координации. Это действия, в которых важно умение совмещать движения глаз и рук, производить целенаправленно скоординированные действия, способствуя развитию головного мозга. Важна пространственная координация и правильность изображения (твердость линий, нет косматых линий, линии не налезает друг на друга, прямые линии отклоняются не более, чем на 30%). Дым из трубы направлен слева направо, и все его клубы должны иметь одну форму; важна штриховка, ее направление, параллельность линий и пр.



Пространственная координация испытуемых

Выявлена обратная корреляция между самооценкой и тревожностью детей: чем выше самооценка, тем менее тревожен ребенок и наоборот, чем более тревожен ребенок, тем ниже его самооценка. Следует отметить, что в данной группе испытуемых выявлен предельно высокий процент школьной тревожности детей – 52%, чего исходно мы не могли даже предполагать в данной группе испытуемых. Одновременно нельзя не отметить, что самооценка детей их числа коренных жителей и мигрантов не обнаружила существенных различий.

Реализация современных технологий направлена на успешное протекание адаптационных процессов. Основными принципами построения такой модели определены следующие: построение образовательной деятельности с учетом *актуального уровня развития и зоны ближайшего* развития ребенка, учет сферы преобладающего недоразвития; включение в обучение в качестве обязательного компонента различных форм фронтальной и индивидуальной помощи учащимся; переориентация оценочной деятельности педагога на мотивацию детей и оценку процесса учебной деятельности школьников по критерию успешности, опора больше на поощрения, а не на решение проблемы путем наказаний.

Создание безопасной образовательной среды и профилактика дезадаптивного поведения является важным условием развития личности. При этом превентивные меры возникновения деструктивных форм поведения вовсе не означают ограничение информации о возможности таких проявлений в повседневной жизни и создание особых (тепличных) условий развития детей. Наоборот, необходимо обсуждать с учащимися различные реакции людей на любые нестандартные ситуации. В моделировании детьми их возможных реакций в форме решения проблемных ситуаций, что будет способствовать расширению личного опыта младших школьников, снижая риски в повседневной жизни, не опасаясь их возникновения.

Психопрофилактика различных негативных проявлений обучающихся образовательных учреждений заключается в системном воздействии на мотивационно-потребностную сферы личности, в снижении негативного влияния внешних факторов и условий, целью которого является предупреждение отклонений в развитии и социальном функционировании обучающихся.

Такие способы и упражнения, позволяющие преодолевать проблемы адаптации детей-мигрантов, имеются в арт-терапии, которая обладает инструментарием эффективной работы с младшими школьниками. Арт-терапия позволяет проводить профилактическую работу с классом, индивидуально подходя к каждому обучающемуся, позволяя в рамках одного процесса задействовать как первичную, так и вторичную профилактику поведения. Системная профилактика, базируясь на

мотивации творчества, и на творческих характеристиках детей, способствует повышению качества жизни ребенка в целом, направляя младших школьников на формирование здоровых отношений и образа жизни, помогая им изменять свое поведение, раскрывая свои ресурсы и личностный потенциал [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов И.И., Давыдов Н.А., Дедюхин К.Г., Кокурин А.В., Кубышко В.Л., Эриашвили Н.Д. Юридическая психология. Учебник. Москва, 2012.
2. Березина Т.Н. Творческая активность в структуре самоотношения и утверждении самости как фактор антистарения. // Мир психологии. 2010. № 4. С. 130-141
3. Екимова В.И., Демидова А.Г. Все идет нормально? Комплект диагностических методик для комплексного обследования младших школьников. – М.: Аркти, 2010. – 88 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект. Москва, 2011. 395с.
5. Литвинова А.В. Развитие личности: семейные детерминанты Психология семейных отношений : монография
6. Миллер Л.В. Адаптация школьников из семей мигрантов к новым условиям: социокультурный аспект обеспечения психологической безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды сборник статей (в 2-х частях). Департамент образования Москвы, Департамент образования Южного окр. Москвы, Московский городской психолого-педагогический университет, Центр экстренной психологической помощи ; редкол. : Г. М. Коджаспирова, О. В. Вихристюк, В. В. Ковров. Москва, 2008. С. 69-75.
7. Мириманова М.С. Принципы системной профилактики безопасности образовательной среды. Вестник гуманитарного образования Педагогика Психология Право. Киров 2016 №1 с.32-36.
8. Федунина Н.Ю. Безопасность образовательной среды: состояние, проблемы, пути решения в современных условиях М.:МГППУ, 2015.- с.151-159.
9. Розенова М.И. Жизнь в мегаполисе: обучение пространственному поведению, как психологический механизм усвоения социально-культурных норм взаимодействия // Психология обучения. 2016. № 5. С.85-93.
10. Розенова М.И., Киселев С.Н. Позитивная психология в России: проблемы терминологии и целей. // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2013. № 1. С. 87-96.
11. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

**И.В. Баграмян,
г. Москва**

КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Путь взросления человека довольно тернист. Для ребенка первая школа жизни – это его семья, которая представляет собой целый мир. В семье ребенок учится любить, терпеть, радоваться, сочувствовать и многим другим важным чувствам [14, с. 143]. В условиях семьи складывается присущий только ей эмоционально-нравственный опыт: убеждения и идеалы, оценки и ценностные ориентации, отношение к окружающим людям и деятельности. Приоритет в воспитании ребенка, принадлежит семье (М.И. Розенова, 2011, 2015) [16, 17].

В детском саду ребенок с трех лет (а то и с года) начинает получать первые знания об окружающем мире, приобретает навыки общения с другими детьми и взрослыми, учится организовывать собственную деятельность. В воспитании ребенка в стенах детского сада воспитатель играет очень важную роль. От этого человека зависит отношение ребенка к детскому учреждению, психологический климат в группе, его психологическая безопасность в целом. Есть дети, которые приходят в детский сад с веселым настроением и с удовольствием общаются с воспитателем, а есть

такие, которые видя воспитателя, начинают плакать, не хотят заходить в группу, замыкаются в себе и приход в сад для них становится пыткой. Это все сразу же замечают его родители.

Приводя ребенка из дома в детский сад родители хотят видеть идеального, воспитателя, а педагог в свою очередь хотел бы видеть идеальных родителей.

В работах Ф.Н. Гоноболина (1975); С.В. Кондратьевой, 1984; В.А. Крутецкого, 1978, 1980; Н.В. Кузьминой, 1975, 1985, А.К. Марковой, 1987, 1990; Л.М. Митиной, 1990, 1995; В.А. Сластенина, 1976; И.М. Юсупова, 1989 и др. анализируются педагогические способности и профессионально значимые качества личности педагога; любовь к детям, дидактические особенности, коммуникативные умения и навыки, интеллект, критичность мышления и т.д. Но интегративные образования личности воспитателя детского сада в современных исследованиях представлены пока недостаточно. Между тем дошкольные учреждения образования нуждаются сейчас в таких педагогах-воспитателях, которые обеспечили бы развитие индивидуальности и творческое отношение к жизни каждого ребенка, формируя психологическую безопасность образовательной среды.

В настоящей работе, составим *компетентностный портрет* современного педагога-воспитателя. Данный портрет составлен посредством объединения предъявляемых требований к современному специалисту.

Требования к образованию. В первую очередь воспитатель должен иметь высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Дошкольное образование и педагогика», либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки «Дошкольное образование и педагогика».

Требования к знаниям, умениям (компетенции).

Воспитатель должен *знать*:

- педагогику, детскую, возрастную и социальную психологию;
- психологию отношений, индивидуальные и возрастные особенности детей;
- методы и формы мониторинга деятельности обучающихся, воспитанников;
- педагогическую этику;
- теорию и методику воспитательной работы, организации свободного времени воспитанников;
- методы управления образовательными системами;
- современные педагогические технологии.
- методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с воспитанниками разного возраста, их родителями, коллегами по работе;
- технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения;
- основы экологии;
- трудовое законодательство;
- основы работы на профессиональном компьютере.
- правила внутреннего трудового распорядка образовательной организации;
- правила по охране труда и пожарной безопасности.

Педагог должен *уметь* реализовывать такие виды деятельности, как психологическое проектирование комфортной и безопасной образовательной среды, психологический мониторинг рисков и угроз психическому, психологическому и социальному здоровью субъектов образования, психологическая экспертиза состояния образовательной среды, обеспечивающие безопасные условия для развития. Именно данные профессиональные компетенции являются остро востребованными [7, 8].

Нормативно-правовое обеспечение педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации является основанием для выдвижения ряда дополнительных требований к профессиональной компетенции педагога ДОО:

- умению проектировать и корректировать образовательный процесс исходя из особенностей и интересов воспитанников;
- умению разрабатывать современные психолого-педагогические технологии, основанные на законах развития личности и поведения в реальной среде;
- готовности осваивать и внедрять инновации;
- владению информационно-коммуникативными компетенциями.

Воспитатель – это ответственная и сложная профессия, требования к которой выдвигает не только общество, государство, профессиональное сообщество, но и родители детей, посещающих ДОО.

Для того чтобы выстроить качественную работу с семьями воспитанников необходимо завоевать их уважение, доверие, расположить родителей к себе. Говоря иными словами быть авторитетным педагогом.

Завоеванное признание, позволяющее оказывать благотворное влияние на детей и родителей, важнейшее средство и решающее условие психологической безопасности в дошкольном учреждении.

Требования к правовым аспектам деятельности педагога.

Воспитатель в своей педагогической деятельности должен выполнять и руководствоваться следующими документами:

- Трудовым кодексом РФ, Законами РФ и Московской области;
- Уставом и Правилами внутреннего трудового распорядка дошкольного образовательного учреждения и другими локальными актами учреждения;
- Правилами внутреннего распорядка воспитанников дошкольного образовательного учреждения.
- Конвенцией о правах ребенка;
- Основной общеобразовательной программой (ООП) и дополнительными образовательными программами (ДОП).
- Приказами, распоряжениями заведующего и вышестоящих органов образования, нормативно-методическими документами Правительства РФ;
- Трудовым договором и настоящей должностной инструкцией.
- Основными положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Воспитатель это лицо, которое должно знать и обязано выполнять *инструкции* по организации охраны жизни и здоровья детей в детском саду, *программы* воспитания и обучения дошкольников, соблюдать правила и *нормы охраны труда*, техники безопасности и противопожарной безопасности, санитарно-гигиенические нормы и требования.

Таким образом, систему безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения со стороны воспитателя обеспечивают такие компетенции педагога как [7]:

- 1) уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям,
- 2) умение общаться с каждым ребёнком,
- 3) умение создать условия для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- 4) умение создать условия для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- 5) умение оказать недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности,
- 6) умение создать условия для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющим различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья;
- 7) умение развить коммуникативные способности детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками;
- 8) умение создать условия для овладения культурными средствами деятельности;
- 9) умение организовать виды деятельности, способствующие развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей;
- 10) умение оценить индивидуальное развитие каждого ребёнка;
- 11) умение взаимодействовать с родителями по вопросам образования ребенка, вовлекать их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей/

Базовое образование, полученное педагогом-воспитателем, создаёт лишь предпосылки для формирования профессиональной компетенции. К тому же, в последнее время отмечается тенденция увеличения числа педагогов-воспитателей без специального дошкольного образования, чья подготовка не отвечает современным требованиям дошкольного образования.

В процессе реализации своих профессиональных компетенций, педагоги находят подход с детьми, находящимися в кризисной ситуации или пережившими ее в недавнем прошлом. Миллер Л.В. отмечает, что психологическая компетентность педагогов в вопросах взаимодействия с ребенком, пережившим психотравмирующую ситуацию, обеспечивает здоровый психологический климат в образовательной среде. Для оказания необходимого вида помощи педагог может привлечь специалистов, понимая границы их компетенции [11, с.8].

Обобщая изложенное выше, можно сделать вывод о том, что компетенции воспитателя формулируются с опорой не только на должностные и официальные документы-регламенты, но и включают высокие личностные и профессиональные качества: открытый и демократический стиль взаимодействия, сотрудничество с воспитанниками и их родителями, способность к позитивному общению (М.И. Розенова [17]), стремление к постоянному совершенствованию, широкую эрудицию, профессиональную и жизненную компетентность, справедливость и доброту [3]. Совокупность приведенных характеристик обеспечивают воспитателю общую способность и умения создавать психологически комфортную и безопасную образовательную среду, обеспечивающую безопасность жизни дошкольников, сохранение и укрепление их здоровья, поддержание эмоционального благополучия в период пребывания в ДОО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. М., 1999.
2. Безделина Р. Повышаем квалификацию педагогов // Дошкольное воспитание. 2003. № 6.
3. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19-25.
4. Бондаренко А.К., Поздняк Л.Б. Заведующий дошкольным учреждением. М., 1984.
5. Буре Р.С., Островская Л.Ф. Воспитатель и дети. М., 2001.
6. Видт И.В. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы // Педагогика. 2002. № 3.
7. Иванов В.С. Компетентностный подход в подготовке социального педагога к профессиональной деятельности // Акмеология: Научно-практический журнал. Специальный выпуск. – 2013. – декабрь – С. 76-80
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект. Москва, 2011. 395с.
9. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154.
10. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. // Избр. пед. соч. В 2 т. М., 1977. Т. 1.
11. Миллер Л.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: границы профессиональной компетенции специалистов системы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59144.shtml (дата обращения: 03.02.2018)
12. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. О воспитателе детского сада: анализ современной воспитательной позиции // Дошкольное воспитание. 1993. № 9.
13. Пенькова Л. Подготовка дошкольных работников к творческой профессиональной деятельности // Дошкольное воспитание. 1999. № 2.
14. Познавательное развитие дошкольников. Теоретические основы и новые технологии. - М.: Русское слово - учебник, 2015. - 128 с.25.
15. Рудакова Н. Современным детям нужны современные педагоги // Дошкольное воспитание. 2004. № 9.
16. Розенова М.И. Эмоциональная безопасность в семье и близких отношениях // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. №. 12 (декабрь). - С. 31-35.
17. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54.
18. Савченко, В. И. Организация системы методической работы в ДОО по сопровождению ФГОС ДО. Практические разработки для старших воспитателей ДОО / В.И. Савченко. - М.: Детство-Пресс, 2016. - 192 с.26.
19. Сертакова, Н. М. Инновационные формы работы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей / Н.М. Сертакова. - М.: Детство-Пресс, 2013. - 782 с.27.
20. Справочник заведующего ДОО. - М.: Учитель, 2014. - 368 с.
21. Стеркина Р.Б. Педагог дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2002. № 4.
22. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия "Учебники и учебные пособия" [Текст]: / Л.Д. Столяренко - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д: "Феникс", 2003. - 544 с.
23. Фуряева Т. Воспитатель детского сада: проблема профессиональной идентичности // Дошкольное воспитание. 1994. № 1.

**К.А. Блинова,
г. Москва**

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Рассматривая современные научные работы, посвященные эмоционально-волевому развитию детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), мы выделили несколько специфических особенностей, которые были выявлены отечественными исследователями.

Согласно исследованиям для понимания природы гиперактивного поведения и для коррекции его проявлений является понимание специфики эмоционально-волевой сферы, которая формируется под влиянием семьи и детско-родительских отношений [12]. Прежде всего, у детей с СДВГ специфика проявляется в чрезмерно повышенной возбудимости и импульсивности, что обусловлено дефицитом сдерживающего контроля и саморегуляции поведения. Для детей с синдромом характерна частая смена настроения. Они легко переходят от слёз к смеху, быстро забывают свои неудачи. Непоследовательность и непредсказуемость в поведении делают гиперактивных детей нежелательными членами детского коллектива.

Эмоциональное развитие ребенка с СДВГ, как правило, запаздывает, что проявляется неуравновешенностью, вспыльчивостью, нетерпимостью к неудачам. Они бедны в эмоциональном плане: у них не выразительны в цветовом отношении рисунки, стереотипны и поверхностны образы; беден эмоциональный отклик на музыкальные, художественные произведения; неглубоки эмоциональные проявления по отношению к другим людям. При дефиците материнского тепла, физического и эмоционального контакта у детей, страдающих СДВГ, возникают неуверенность, возбудимость, негативные реакции, которые, в свою очередь, отражаются на умении ребенка контролировать себя, сдерживаться, быть внимательным. [11].

Современными авторами рассматриваются следующие положения: дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности менее послушны, интеллектуальные функции сформированы в меньшей степени, дети с СДВГ имеют меньшую внутреннюю напряженность и фрустрированность, а также более импульсивны и невнимательны по сравнению с детьми в норме. [14]. Помимо невнимательности Агрис А.В. отмечает трудности сосредоточения, рассеянность, забывчивость, неорганизованность. Для таких детей характерны пониженный фон настроения, снижение мотивации, недостаток усидчивости. [1].

Ряд исследований посвящен показателю тревожности у детей с СДВГ. Например, Викторовой В.В. было доказано, что личностная и ситуативная тревожность является сопутствующим фактором у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. При этом ситуативной тревожности принадлежит основная роль. Установлена зависимость устойчивости внимания от личностной и ситуативной тревожности, а наличие обратно пропорциональной зависимости определяется формированием направленности внимания на поиск и фиксацию субъективно воспринимаемого потенциального источника угрозы в ущерб выполняемой в данный момент деятельности. Как следствие может развиваться ригидная форма тревоги и выработка таких стратегий поведения, которые обеспечивают субъективную редукцию тревоги. [3, 4]. Тревожные дети с СДВГ характеризуются наличием субъективной фиксации внимания на значимых раздражителях, что способствует возникновению неустойчивости внимания и «внешне неупорядоченного поведения» или дезорганизующего влияния на деятельность. Объяснением этого явления может служить положение о трансформации мотивационной структуры деятельности. В основе такой трансформации лежит особый психологический механизм – проявление ригидной формы тревоги. Сущность этого явления состоит в навязчивой тенденции контролировать ситуацию, которая может нести опасность и порождать напряженность. Проявляющаяся в поисковой деятельности активность является для тревожных детей с СДВГ возможностью внутренней формы преодоления опасности и способствует формированию невротического стиля деятельности. [3].

По результатам нескольких исследований мы можем сделать вывод, что дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности более конфликтны, у них более выражены нарушения поведения, чаще выявляются страхи и психосоматические расстройства по сравнению детьми в норме. Интересны результаты диагностики детей с СДВГ с помощью методики Сонди. Было выявлено, что детям с СДВГ характерно конфликтное сочетание таких индивидуально-

типологических особенностей, как сензитивность, тревожность, эмотивность с агрессивностью и спонтанностью. Им свойственна импульсивность в словах и поступках, склонность к риску, стремление к независимости при высоких показателях инфантильности, потребности в понимании, сочувствии и привязанности к взрослым из референтных групп. В случае снижения уровня требований, повышенной строгости и большой эмоциональной дистанции в семейном воспитании и учебном процессе у детей с СДВГ отмечается дисгармоничность социальных связей и низкая социальная адаптация. [8].

В исследованиях индивидуально-типологических свойств подростков [2] с синдромом дефицита внимания и гиперактивности отмечается высокое значение экстраверсии, т.е. избыточная общительность, установление поверхностных контактов с окружающими, повышенная отвлекаемость. Также выявлен высокий уровень спонтанности, проявляющийся в стремлении к самоутверждению, к независимости, нарушению общепринятых норм поведения. Высокая двигательная активность, самостоятельность при низкой подчиняемости, импульсивное поведение, склонность к прогулам, небрежность в выполнении заданий свидетельствуют о высоком уровне агрессивности подростков с СДВГ. [5].

Исследования эмоционально-личностных особенностей детей с СДВГ показывают, что им свойственны слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах, неуверенность в себе, заниженная самооценка. Нередко у них также наблюдаются простые и социальные фобии, вспыльчивость, задиристость, оппозиционное поведение, склонность к делинквентному и аддиктивному поведению. [5].

Основные нарушения поведения, характерные для СДВГ, сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых, прежде всего, относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми. И, как следствие, приводят к школьной дезадаптации. Импульсивность таких детей на уроке проявляется в виде быстрых ответов и действий, не подумав. На уроках они с трудом дожидается своей очереди, перебивают других, на вопросы отвечает невпопад, не выслушивая их до конца. Могут без разрешения вставать со своего места в классе, вмешиваться в разговор или в работу находящихся рядом людей. В большинстве случаев, такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей, они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными. [6, 7].

Грибанов А.В. отмечает, что особенностью симптоматики синдрома дефицита внимания и гиперактивности является то, что дети при сохранности интеллектуального потенциала отстают в развитии от сверстников за счет нарушений адаптации к окружающей среде, что не может не сказаться на качестве их жизни. [10]. Расторможенность в социальных отношениях, безрассудство в ситуациях, угрожающих опасностью, и импульсивное нарушение социальных правил (проявляющееся, например, в том, что ребенок вмешивается в дела других людей или мешает им, «выпаливает» ответ, когда вопрос еще не задан до конца, не может подождать своей очереди), — все эти особенности характерны для детей с данным расстройством. [9, 11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрис А.Р., Егорова О.И., Матвеева Е.Ю. Нейропсихологические и нейрофизиологические исследования вариантов синдрома дефицита внимания с гиперактивностью// Современная зарубежная психология. – 2012. – №1. – С. 6-19.
2. Березина Т.Н. Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Москва, 2003.
3. Викторова В.В. Анализ взаимосвязи тревожности и устойчивости внимания у детей с СДВГ// Вестник Московского государственного областного университета. – 2010. – №1. – С. 123-128.
4. Викторова В.В. Тревожность как сопутствующий фактор у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 142 с.
5. Глушкова В.П. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивностью: Дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2010. – 227 с.
6. Екимова В.И., Демидова А.Г. Все идет нормально? Комплект диагностических методик для комплексного обследования младших школьников. – М.: Аркти, 2010. – 88 с.
7. Коджаспиров А.Ю. Психологические угрозы и риски в образовательной среде образовательной организации В книге: Психологическая безопасность образовательной среды:

подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 37-55.

8. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154.

9. Михейкина О.В. Медико-социальные и гендерные аспекты синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей: Дис. ... канд. мед. наук. – М., 2010 – 162 с.

10. Орлова Е.А. Эмоциональное благополучие детей в образовательной среде ДОУ: диагностико-коррекционный аспект// Вестник Академии права и управления. 2016. № 42. с. 159-163.

11. Очерки психофизиологии детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью: Монография/ Отв. ред. А.В. Грибанов. - Архангельск: Поморский университет, 2010. – 242 с.

12. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.

13. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. – М.: Генезис, 2010. – 336 с.

14. Серегина И.Н. Особенности психологической коррекции по преодолению психоэмоционального неблагополучия детей с СДВГ// Психология образования в поликультурном пространстве. – 2014. – №25. – С. 45-49.

15. Цыганкова, Н.И. Личность и межличностные отношения младших школьников с минимальной мозговой дисфункцией и синдромом дефицита внимания и гиперактивности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04/ Цыганкова Наталия Игоревна. – СПб., 2012. – 194 с.

**Н.А. Бидина,
г. Москва**

МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Позитивные ценности и стратегии поведения и жизни не всегда являются доминирующими в некоторой части молодежи [8]. Современное поколение школьников отличается высокой конфликтностью, а конфликты этого периода и их разрешение или не разрешение сильно влияют на формирование личности и её дальнейшую социализацию.

Конфликт – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. [4]

Существуют разные подходы к определению конфликта, но их объединяют некоторые позиции: наличие противоречия между интересами, ценностями, целями, мотивами, ролями субъектов; противодействие, противоборство субъектов конфликта, стремление нанести ущерб оппоненту, травмировать его «Я»; негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу как фоновые характеристики конфликтного взаимодействия [5, 9, 10].

Одними из основных причин конфликтов могут быть такие формы поведения как: неуверенность, страх, плохое настроение, затруднения в общении, семейные трудности и проблемы в обучении [4, 7].

Еще одним фактором развития конфликтов в образовательной среде является социальное расслоение. Подростки из малообеспеченных семей пытаются найти своё место в школе путём вступления в различные субкультуры, криминализированные группы. Обычно такие дети становятся отверженными и подвергаются травле сверстников, так появляются изгои. Формируются минигруппы по принципу «с кем и против кого дружить». Отверженным детям часто объявляют бойкот, а если ребенок жалуется, то он становится жертвой агрессии. Такие дети подвергаются запугиванию, травле и издевательствам. Данное явление называется буллингом.

Ожиева Е. Н. считает, что «буллинг – это умышленное, не носящее характера самозащиты и не санкционированное нормативно-правовыми актами государства, длительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы, которые имеют определённые преимущества относительно индивида, и которое происходит преимущественно в организованных коллективах с определённой личной целью».

На почве школьных конфликтов возникают конфликты в семье, потому что родители не знают, как справиться со сложившейся ситуацией. Они, в свою очередь, также начинают давить на детей, ожидая от них лишь положительных результатов обучения и похвалы от учителей. В итоге

ребенок не чувствует себя комфортно ни в школе, ни дома, что неблагоприятно влияет на его дальнейшее развитие.

Ещё одним фактором увеличения конфликтов является снижение возраста употребления табака, алкоголя, наркотических средств и т.д. Некоторые дети не могут устоять под негативным воздействием своих сверстников, которые втягивают их в опасную среду.

Современные подростки проводят значительную часть своего времени в интернете. С одной стороны, сеть – это источник информации, а с другой стороны, это увлечение может привести к экранной зависимости. Интернет опасен тем, что он может управлять поведением подростка, втягивая его в негативные сообщества, которые влияют не только на отдельного человека, но и на общество в целом. В сети идёт активная пропаганда насилия, национальной и религиозной дискриминации. В связи с этим здесь осваиваются криминальные формы поведения, криминальный язык, складываются отношения, формируется навык силового решения конфликтов и антисоциальный опыт взаимодействия. Таким образом, ломаются положительные связи с семьёй, педагогами и сверстниками.

Максудов Р. Р. пишет, «чтобы предотвратить насильственное разрешение конфликтов на «стрелках», нужно обладать высоким статусом и, по мнению самих подростков, такой работой могут заниматься, прежде всего, мальчики». [5]

Важно изучать особенности детей и их возможные реакции на происходящие вокруг события. Отсутствие понимания и поддержки со стороны окружающих приводит к отчуждению, авторитарным взаимоотношениям, поэтому важно помочь не только ученику, но и педагогу, и родителям в выстраивании здоровых взаимоотношений.

Замечено, что «у молодых специалистов, не обладающих профессиональной компетентностью в полной мере», количество конфликтов гораздо больше, чем у опытных, давно практикующих учителей. Это объясняется тем, что не хватает знаний, практики, а также авторитета в общении с учениками. [4]

Кроме вышеперечисленных детьми отмечены следующие причины конфликтов: неприязнь к детям; учитель обладает плохими качествами; педагог не владеет своей профессией; учитель не умеет общаться. Каждый преподаватель стремится заработать уважение и авторитет перед учениками, но, по мнению самих детей, этого можно добиться только благодаря высокому профессионализму, отличному владению учебным материалом и умением правильно и доходчиво донести информацию до учащихся.

Если взаимодействие между педагогом и ребенком построено неправильно, существуют нарушения и допущены профессиональные ошибки, возникновение конфликта вероятнее всего.

В педагогической среде нередко существуют и конфликты между учителями. Причины их довольно разнообразны, а именно: личная неприязнь, несогласие с методами обучения, расписание, место проведения занятий и много другое. Могут возникать и споры с администрацией на фоне требований, предъявляемых к педагогам; чрезмерной нагрузки; заработной платы; планировании рабочего времени и т.д. Всё это создает напряженность в работе, что естественным образом отражается на процессе преподавания.

Каждый конфликт требует к себе определенного подхода, поэтому важно понимать, что любой конфликт состоит из ряда взаимосвязанных элементов (стороны конфликта, условия протекания конфликта, образы реальности, возможное поведение участников, исход конфликта), при рассмотрении которых можно найти путь к решению той или иной ситуации.

В науке тема конфликтов раскрыта в юридической конфликтологии (В. П. Казимчук, В. Н. Кудрявцев, С. И. Калашникова, С. К. Загайнов и др.), социологии (В. В. Андреев, М. В. Гвоздарева), психологии (А. Ю. Коновалов, Р. А. Максудов, И. В. Маловичко, О. В. Алахвердова, А. Д. Карпенко и др.). Зарубежные авторы, разрабатывающие данную проблему: Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон, Х. Бесемер, К. Томас, Р. Блейк, Дж. Мутон, К. Зиммель.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что межличностное взаимодействие в ситуациях конфликта вызывает затруднения у подростков, в их отношениях преобладают деструктивные тенденции. Это связано, прежде всего, с недостатком коммуникативной и социальной компетентности у детей.

«Служба примирения - это новая технология решения конфликтных ситуаций в школе с привлечением детей-медиаторов» [6]. Она создает условия «не карательного, а конструктивного разрешения конфликтов». «Это форма социально-психологической помощи всем участникам образовательного процесса в конфликтах, тяжелых жизненных ситуациях, случаях правонарушений обучающихся».

Создание такой модели может помочь не только в профилактике и коррекции девиантного поведения обучающихся, но и в создании благоприятного психологического климата образовательной организации [1] «Именно школьная медиация на сегодняшний день способна грамотно помочь в разрешении национальных и иных социокультурных конфликтов при помощи независимого посредника - школьного медиатора». [5]

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды. // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101-106.
2. Восстановительная медиация в России: правовое обеспечение и стратегия развития. // Сборник материалов. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2013. Коновалов А. Ю. Статья «Обзор правовых документов, помогающих создать службы примирения и применять медиацию в системе образования».
3. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации (сборник материалов). – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 152 с.
4. Иванов В.С. Компетентностный подход в подготовке социального педагога к профессиональной деятельности // Акмеология: Научно-практический журнал. Специальный выпуск. – 2013. – декабрь – С. 76-80
5. Калашник С. И. «Медиация в сфере гражданской юрисдикции». Кандидатская диссертация. Екатеринбург, УрГЮА, 2010.
6. Литвинова, А.В. Феномен личности в социальной психологии (раздел 4) // Социальная психология: учебник / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 228-403.
7. Опыт работы школьных служб примирения в России / Сборник материалов. - М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. Составитель Антон Коновалов.
8. Розенова М.И. Ценность любви в сознании современных студентов. // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 38-47.
9. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71
10. Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры. Сборник материалов. Составитель и ответственный редактор Н.Л. Хананашвили. М: Фонд «Новая Евразия», 2012.

Е.К. Бурхина,
г. Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

В подростковом периоде личностные изменения настолько значимы и заметны, что создают кризисные черты в отношениях подростка к самому себе и к окружающим его людям [2]. Это период, когда многие ценности смещаются или заменяются ситуативно-значимыми [8]. Сущностью этого кризиса является то, что стремление подростка к самовыражению, самовоспитанию и самоутверждению зачастую блокируется отношением окружающих взрослых и самими неудачами подростка. Дети подросткового возраста, учитывая различные возрастные категории, являются теми, кто очень зависимы от мнения группы. [1]

Большее количество времени подросток проводит в школе, в его межличностное взаимодействие входит общение со сверстниками и педагогами. Поэтому очень важно сохранять психологическую безопасность образовательного процесса [10]. Характеризуется состоянием защищенности подростка от угроз его достоинству, его душевному благополучию, позитивному самоотношению и мировосприятию. Именно это обеспечивает развивающий характер образовательной среде, соответственно подросткам – состояние психологической защищенности.

Дети, а особенно подросткового возраста, очень чувствительны к влиянию дискомфорта, моральному давлению, опасностям. В подростковом периоде есть риск разрушения основ личностно-эмоционального благополучия. Подведя итог вышесказанному, стоит отметить, что эффективное

отражение неблагоприятных воздействий внешней среды способствует благоприятному развитию личности подростка.

Психологическая безопасность образовательной среды является важнейшим условием для полноценного развития ребёнка, укрепления и сохранения его психологического здоровья [3]. Поэтому актуальным является вопрос о создании психологически безопасной образовательной среды в школе. Образовательную среду в психолого-педагогической литературе рассматривают как подсистему социокультурной среды, как совокупность факторов, обстоятельств, ситуаций, которые сложились исторически, и как целостность специально организованных условий развития личности ученика (А. Бандура, В. Бронфенбреннер, В. Воронцова, О.Л. Глазман, Е.А. Климов, К. Левин, В. Панов, К. Роджерс, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, С. Тарасов, В.А. Ясвин и др.).

Психологическое здоровье является основой основ жизни ребёнка. В процессе взросления ребёнок встречает различные задачи жизненного пути, на которые он находит решения, будь то правильное поведение, освоение социальных и бытовых навыков, осваивать систему знаний, нести ответственность за свои слова и поступки, строить собственный образ «Я». Поскольку психологическое здоровье ребёнка является условием жизненной успешности, и гарантией благополучия человека в жизни, стоит отметить важный момент, что родителям и педагогам не стоит экономить силы на его формирование в детстве [5].

В связи с этим становится важной особенностью педагога, уметь смоделировать и спроектировать образовательную среду, где подросток будет свободно функционировать, где все участники учебно-воспитательного процесса будут чувствовать себя защищенно, испытывать эмоциональный комфорт, удовлетворенность основных потребностей, сохранять и укреплять психическое здоровье [1, 4, 6, 9].

По мнению В.С. Иванова, технология социально-педагогического проектирования образовательной среды может включать следующие этапы [3]:

1. Подготовка проекта: формулировка актуальной социальной проблемы; определение цели и задач социального проекта; определить "аудиторию" проекта, т.е. ту социальную группу, которая является носителем данной социальной проблемы и на которую будет направлен социальный проект; теоретическое, методическое, пространственно-временное; материально-техническое и правовое обеспечение проектирования.

2. Разработка проекта: выбор системообразующего фактора; составление плана работы; определение обязанностей и их распределение в команде; определение ресурсов и источников их получения; составление бюджета; разработка системы оценки проекта; обучение членов команды; создание благоприятной среды для реализации социального проекта.

3. Реализация проекта: составление предложений по проекту; поиск партнеров; проведение плановых мероприятий; оценка и контроль выполнения плана; корректировка хода реализации проекта.

4. Итоги работы над проектом: анализ результатов работы над проектом (проанализировать выполнение поставленных задач, соотнести результаты с поставленной целью); информирование общественности о результатах работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И.А., Волкова И.А., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учеб. пособие / Под ред. И.А. Баевой. М., 2009.
2. Березина Т.Н. О развитии духовных способностей человека. // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 23-30.
3. Иванов В.С. Социально-педагогическое проектирование как технология деятельности социального педагога. Социальные отношения. 2013. № 1 (6). С. 48-55.
4. Коджаспиров А.Ю. Психологические угрозы и риски в образовательной среде образовательной организации В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 37-55.
5. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154
6. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А.Баевой. СПб., 2006.
7. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология М.: Московский психолого-социальный институт, 2005, – 288 с.

8. Розенова М.И. Ценность любви в сознании современных студентов // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 38-47.

9. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

10. Шарагин В.И., Иванов В.С. Диагностика мотивационной сферы студентов как путь определения психологических проблем мотивации учебной деятельности. Психология обучения. 2018. № 6. С. 14-26.

11. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с/

**Л.А. Волкова,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОУ И ПРОФИЛАКТИКА АФФЕКТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема определения факторов и условий безопасного развития ребенка в семье и школе, остается, по-прежнему, на острие психолого-педагогического знания [10]. Сегодня большинство врачей уже не сомневаются, ставя диагноз аффективности детям раннего возраста. И, если лет 10-20 назад такой диагноз бы подвергли обсуждению и сомнению, то сегодня – это печальная данность. Детская аффективность существует. По определению, данному Лаптевой Ю. А., Фёдоровой Н. И., аффективными детьми (это дети, которым ставится подобный диагноз) называют детей, у которых, в силу определённых обстоятельств (как правило, это неудовлетворённость существенных для ребёнка потребностей), возникают устойчивые и тяжёлые эмоциональные переживания и, как результат — аффективные формы поведения [5, с.73].

У каждого вида аффективных расстройств существуют характерные проявления. Основные симптомы депрессивного синдрома: отсутствие интереса к окружающему миру; состояние длительной печали или тоски; пассивность, апатия; нарушения концентрации внимания; ощущение собственной никчемности; нарушения сна; снижение аппетита; ухудшение трудоспособности; периодически возникающие мысли о суициде; ухудшение общего состояния здоровья, не находящее объяснения при обследовании.

Для биполярного расстройства характерны: чередование фаз депрессии и мании; подавленность настроения во время депрессивной фазы; во время маниакального периода – безрассудность, раздражительность, агрессия, галлюцинации и (или) бред. Тревожное расстройство имеет следующие проявления: тяжелые, навязчивые мысли; нарушения сна; снижение аппетита; постоянное чувство тревоги или страха; одышка; тахикардия; ухудшение концентрации внимания.

Клиническая картина аффективных расстройств у детей и подростков имеет отличительные черты. На первый план выходят соматические и вегетативные симптомы. Признаками депрессии являются: ночные страхи, в том числе страх темноты; проблемы с засыпанием; бледность кожных покровов; жалобы на боли в груди или животе; повышенная утомляемость; резкое снижение аппетита; капризность; отказ от игр со сверстниками; медлительность; трудности в обучении.

«Аффективные нарушения могут сочетаться также с аутистическим фантазированием. В одних случаях фантазирование тесно связано с интимными личностными переживаниями и сопровождается эгоцентрической речью. По Пиаже, такие фантазии при нормальном онтогенезе свойственны играм 1,5—2-летних детей, погруженных в мир фантазий. В данных случаях игра проходит только на идеаторном уровне, лишь иногда сопровождается бедными стереотипными действиями в виде манипуляций с лентами, веревками, палочками, бумагой. В других случаях фантазии и соответствующая им игровая деятельность приобретают характер одержимости. Фабула таких фантазий практически не отражает реальности и разрабатывается в рамках одной, реже нескольких повторяющихся тем. Такие фантазии возникают обычно в период первого возрастного криза в виде так называемой золотой детской лжи» [4, с.63].

К сожалению, не существует универсальных профилактических мер, которые могли бы помочь предотвратить развитие одного или нескольких аффективных расстройств у представителя

подрастающего поколения. Отсутствие профилактических мер связано с незнанием причин возникновения обсуждаемой проблемы. Если говорить о профилактике в широком смысле слова, то она заключается в предупреждении тех заболеваний, которые могут быть провокаторами аффективного расстройства у ребёнка [2, с.25].

Но в случае своевременного и правильного педагогического подхода существует большая вероятность предотвратить возможность появления аффективных форм поведения. В случае же, если время упущено – требуется грамотный психологический подход, который будет включать в себя коррекцию поведения и характера ребёнка [3].

Основным способом, привлечения к себе аффективного внимания является прием подключения специалиста в ДОУ к ритму аффективных действий ребенка: взрослый начинает качаться, подпрыгивать в такт движению ребенка.

«Обычно такое аффективное подчеркивание, усиление ритма вызывают интерес и удовольствие ребенка. Он начинает ждать, а позже требовать подключения взрослого к своим аффективным действиям, улыбаться, смеяться в процессе контакта» [9, с.41].

«Совместные аффективные действия кратковременны, ребенок быстро устает, пресыщается. Контакт с ребенком должен носить прерывистый характер. Возвращение к взрослому служит знаком возможности перейти к решениям задач - постепенному усложнению форм контакта. В работе специалиста ДОУ по усложнению форм контакта можно выделить развитие простых игр, связанных с аффективным переживанием изменения напряжения дистанции в ситуации контакта. Эти игры становятся необходимыми для ребенка, особенно в начале работы, когда не разработаны более сложные формы эмоционального сопереживания» [10, с.111].

«Постепенно в контакт с ребенком вводится речь. Сначала как аффективный комментарий, усиливающий положительное восприятие окружающего, и эмоционально - придающий аффективным действиям ребенка эмоциональный смысл» [7, с.143; 11; 12].

Введение эмоционального переживания происходит обязательно с опорой на аффективно яркие сенсорные впечатления. Например, бег от стены к стене начинают подчеркнута ритмизироваться специалистом и комментироваться как бег спортсмена. Ребенок постепенно принимает и присваивает этот эмоциональный смысл, начинает повторять за взрослым комментарии, использовать атрибуты игры.

«Эмоциональный смысл вводится тяжелее в аффективные действия. Поэтому специалисту приходится длительное время комментировать ребенку о том, какой хороший дом он делает, составляя в определенном порядке ряд кубиков, пока он не перестанет выкидывать жильцов. Благодаря этой работе в аффективном поведении ребенка постепенно появляются элементы сюжетной игры, он чувствует себя в безопасности и спокойствии в ДОУ. Проигрывая их вместе со взрослым, ребенок получает уже удовольствие не только от непосредственных сенсорных ощущений, но и от проживания эмоционального содержания игровой ситуации. Наблюдается все больше моментов эмоционального сопереживания ребенка взрослому» [6, с.75].

Необходимо разрабатывать и реализовывать коррекционную работу для детей, что позволяет выработать основу для эффективной адаптации ребенка к миру [1]. Благодаря совместно разделенным переживаниям происходит развитие активных осмысленных отношений с окружающим миром. Ребенок сможет преодолеть ощущаемый им дискомфорт, изменить при необходимости эмоциональный смысл неприятного впечатления.

Таким образом, аффективная сфера рассматривается как многоуровневая система, отвечающая за организацию актов поведения, которые обеспечивают разрешение простых и сложных адаптационных задач. В аффективной сфере можно выделить основные функции: организация непосредственного разрешения реальных, конкретных жизненных задач и саморегуляцию аффективных процессов.

Аффективная сфера представляется как активная целостная система адаптации со своими принципами, центральной переработки информации, имеющая возможность саморегуляции, то есть поддержания собственной активности и стабильности в отношениях с миром [7, с.171].

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Балан И.С. Сравнительный анализ эмоционально-психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах. // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 4. С. 28-33.
2. Гайворонская Т. А. Развитие эмпатии детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 25 с.

3. Екимова В.И., Золотова Т.В. Психологическое консультирование: общие вопросы и технология : Учебное пособие. - М.: Университет Натальи Нестеровой, 2011. - 160 с.
4. Коджаспиров А.Ю. Психологические угрозы и риски в образовательной среде образовательной организации В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 37-55.
5. Лаптева Ю. А., Фёдорова Н. И. Мониторинг эмоционального благополучия дошкольников в системе психолого-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации // Евразийский союз учёных (ЕСУ). 2015. № 7. Ч. 6. С. 73 – 76.
6. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М., 1990. – 198 с.
7. Литвинова А.В., Криштул Е.Э. Программа профилактики неконструктивных копинг-стратегий у старших дошкольников / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 188-199.
8. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов/ В.С. Мухина. М., 2009. 456 с.
9. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма/ О.С. Никольская. – М., 2000. – 364 с.
10. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.
11. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2010. 464 с.
12. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2014. 136 с.

**А.К. Волнухина,
г. Москва**

АГРЕССИВНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СИМПТОМ НАРУШЕНИЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Агрессивность поведения у младших подростков крайне распространена. Агрессивное поведение подростков отрицательно сказывается на их социальной сфере жизни и не только. Не секрет, что во многом, источники такого положения дел обнаруживаются в особенностях семьи, где взролеет ребенок [14]. Изучением агрессивного поведения занималось большое число отечественных и зарубежных ученых в разных областях научного знания [4]. Агрессия представляет собой инстинкт, свойственный состоянию опасности. Однако, существует вид агрессии, не имеющий цели и присущий только человеку, который получил название «деструктивность» [1, 2, 15].

На уровне личностных характеристик агрессия понимается как агрессивность. Агрессивность представляет собой набор свойств личности: мстительность, наступательность, неуступчивость, нетерпимость к мнению других людей, бескомпромиссность, конфликтность, вспыльчивость, обидчивость и подозрительность [3].

Все многообразие моделей агрессивного поведения можно классифицировать по следующим видам и их признакам:

1. Физическая - активная - прямая - нанесение человеку физического ущерба при помощи оружия.
2. Физическая - активная - непрямая - установка ловушек, найм сторонних лиц для нанесения ущерба.
3. Физическая - пассивная - прямая - физические попытки ограничения другого в достижении его целей.
4. Физическая - пассивная - непрямая - отказ от выполнения поставленных задач.
5. Вербальная - активная - прямая - оскорбления или унижения другого человека.
6. Вербальная - активная - непрямая - клевета, наговоры.
7. Вербальная - пассивная - прямая - нежелание вести разговор с кем - либо.
8. Вербальная - пассивная - непрямая - нежелание давать объяснения [10].

Причины агрессивного поведения до конца не определены, однако, ряд неблагоприятных факторов (семейных, психологических и т.д.), меняющих привычный образ жизни подростка, часто

являются катализатором агрессивного поведения младших подростков [8]. Указанных причин, порой недостаточно для понимания природы агрессивного поведения подростков [11, 12, 13, 16]. Данная проблема не оставила нас равнодушными, и мы спланировали и провели свое исследование на эту тему.

В нашем исследовании участвовало 46 школьников, обучающихся в шестом классе (21 подросток из кадетского класса и 25 подростков из обычного класса, но с углубленным изучением иностранного языка).

Для проведения данного исследования были выбраны четыре методики: Тест измерения агрессии Б. Басса и Р. Дарки, адаптированный Л. Г. Почебут, тест измерения «Ауто- и гетероагрессии», тест рук Вагнера и Опросник Р. Кетелла (в адаптации А. Ю. Панасюка, 1978).

Результаты исследования и их обсуждение.

Измерение агрессивности.

Подростки, из класса с углублённым изучением английского языка, продемонстрировали более высокие показатели практически по всем типам агрессивности, чем ученики из кадетского класса (рис.1).

На рис. 2 видно, что аутоагрессия является преобладающим видом агрессивного поведения у учеников класса с углубленным изучением английского языка.

Тест руки Вагнера.

Подростки из класса с углублённым изучением английского демонстрируют более агрессивное поведение, чем подростки из кадетского класса (рис. 3). Следовательно, количество подростков, выходящих за рамки нормы больше в классе с углублённым изучением английского.

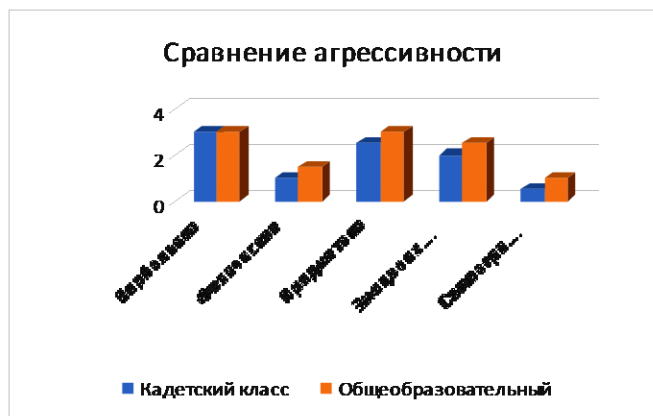


Рис. 1. Сравнение показателей агрессивности

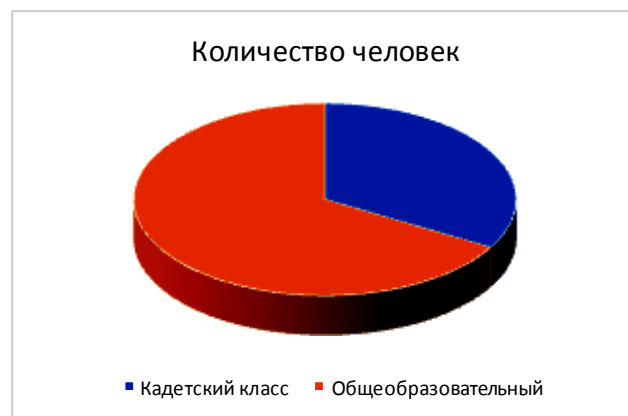


Рис. 2 Показатели ауто- и гетероагрессии

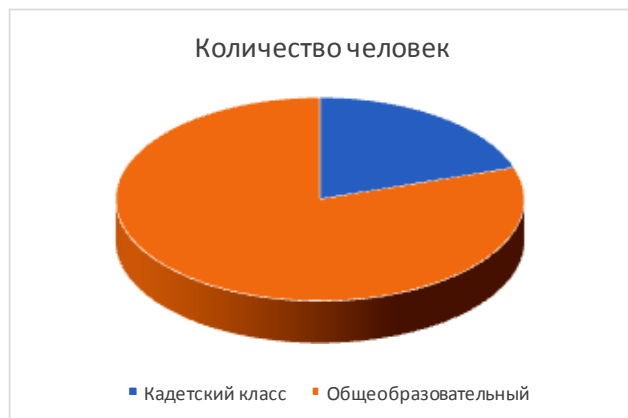


Рис. 3 Результаты «измерения» агрессии по тесту руки Вагнера

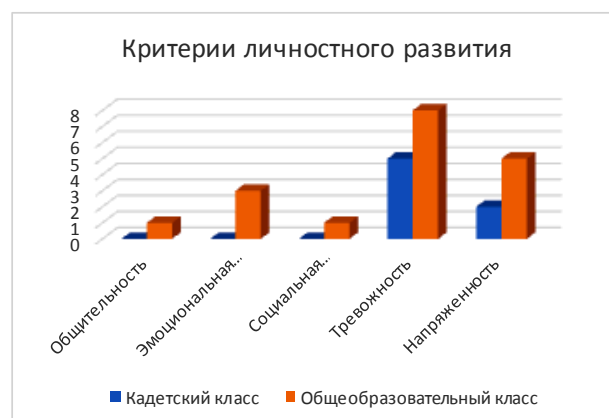


Рис. 4. Показатели нарушений личностного развития

Исследование нарушений личностного развития. В исследовании было установлено, что нарушение личностного развития больше свойственно ученикам из класса с углублённым изучением английского языка. Возможно, это связано с тем, что в кадетский класс идёт отбор с помощью психологической диагностики.

Для оценки взаимосвязи показателей изучаемых параметров, был использован корреляционный анализ. Вычисление корреляций обнаружило между двумя показателями и двумя

группами высокий корреляционный показатель (0,997), что свидетельствует о сильной взаимосвязи исследуемых параметров.

Таким образом, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что связь между агрессивностью младших подростков и их нарушениями личностного развития наблюдается.

Выводы

1. Значимые связи между агрессивностью младших подростков и нарушением личностного развития в подростковом возрасте присутствуют.

2. Агрессивность учеников кадетского класса ниже, чем у их сверстников из общеобразовательного класса.

3. Самоагрессия, достаточно определенно, взаимосвязана с нарушениями личностного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – Издательство Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
2. Адлер А. О невротическом характере. 4-е изд. Мюнхен, 1928. – 71 с.
3. Бандура А. Теория социального научения. – Евразия, 2000. – 320 с.
4. Березина Т.Н. Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Москва, 2003.
5. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: ПРАЙМ – Еврознак, 2007. – 640 с.
6. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. – 80-84 с.
7. Доллард Д. Техники консультирования и психотерапии. – ЭКСМО-Пресс, 2000. – 624 с.
8. Екимова В.И., Демидова А.Г. Подростковый возраст – все ли в норме? Комплект диагностических методик. – М.: Аркти, 2008. – 72 с.
9. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
10. Коджаспиров А.Ю. Профилактика подростковой агрессии средствами дистанционного консультирования Человеческий капитал. 2014. № 1 (61). С. 82-85.
11. Литвинова А.В. Орлова М.Н. Ценностные ориентации и агрессивное поведение подростков / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 71-83.
12. Павлов П. И. Мозг и психика. - МПСИ, 2008. – 360 с.
13. Паренс Г. Агрессия наших детей. – Форум, 1997. – 160 с.
14. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАО им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.
15. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – Москва: Издательство АСТ, 2017. – 736 с.
16. Человек и агрессия / Под ред. Э. Монтегю (G. Gorer. Ardrey on Human Nature: Animals, Nations, Imperatives // A. Montagu (ed.). Man and Aggression. – London: Oxford University Press, 1973. – P. 165–167).

**Э.А. Воронова,
г. Москва**

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

По данным Министерства образования и науки, по состоянию на 2016 г. в России 212 167 ребят учатся в 1660 специальных коррекционных школах-интернатах. Ежегодно более 13 тысяч выпускников школ-интернатов начинают самостоятельную жизнь. При этом установлено, что эта группа молодежи является социально дезадаптированной и плохо подготовленной к самостоятельной жизни.

Коммуникативная компетентность воспитанников интернатных учреждений является неотъемлемой составляющей процесса их успешной социализации. Проявляется и развивается коммуникативная компетентность в процессе общения. По определению Ю.М. Жукова, коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека, которая проявляется в его общении с людьми как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты [2].

В состав коммуникативной компетентности входит совокупность знаний, умений и навыков, которые способствуют не только успешному протеканию коммуникативных процессов, но и построению человеком сложных межличностных отношений [9]. В ходе развития и формирования личности общению отводится особая роль. Оно выступает одним из главных способов созидания личности, а также имеет большое значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения [4].

С возрастом потребность в общении углубляется и становится все более значимой в жизни человека, особенно в подростковом возрасте [7]. Согласно А.В. Мудрик, физическое и умственное развитие подростков способствует формированию коммуникативной компетентности [8].

С точки зрения Д.Б. Эльконина: «“чувство взрослости” есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Чувство взрослости не зависит напрямую от полового созревания и проявляется в стремлении к самостоятельности, желании оградить важные стороны своей жизни от вмешательства родителей. Подростки претендуют на равноправие в отношениях с взрослыми и идут на конфликты, отстаивая свою “взрослую” позицию» [11, С. 35].

Однако у старшеклассников школ-интернатов наблюдается комплекс различных нарушений в коммуникативной сфере, который характеризуется затруднением процесса эффективной коммуникации [1, 10]. Для них характерны следующие особенности общения, которые следует учитывать при организации процесса формирования коммуникативной компетентности: эмоциональная отстраненность и замкнутость в общении; недостаточность социального опыта и жизненных впечатлений; проблемы с осознанием социальной роли; низкий уровень развития толерантности и эмпатии в общении; агрессивные стратегии в разрешении конфликтов в общении.

В разработке условий формирования коммуникативной компетентности как ключевой, следует опираться на одну из наиболее важных идей Л.С. Выготского о том, что источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях с окружающими взрослыми, которые не противостоят ребенку и не перестраивают его природу, но являются органически необходимым условием его развития [2].

Поэтому внедрение в программу обучения старшеклассников школ-интернат программ социально-психологического тренинга по формированию коммуникативной компетентности, умений преодолевать стресс и ценностно-мотивационные конфликты может способствовать снижению эмоциональной отстраненности, приобретению нового социального опыта, развитию эмпатии в общении и освоению новых стратегий разрешения конфликтных ситуаций [3; 5; 6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101-106.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека: монография / Л. С. Выготский – Москва: Смысл; Эксмо, – 2015. – 136 с.
3. Екимова В.И., Золотова Т.В. Победы конфликт! Тренинговые занятия и рекомендации для работы с учащимися подросткового возраста. Москва: Аркти, 2008. – 64 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект. Москва, 2011. (2-е изд., доп. и испр.).
5. Котенева А.В., Евстигнеев В.М. Психологический тренинг как способ повышения стрессоустойчивости у подростков, занимающихся подводным плаванием // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях Коллективная монография. Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. С. 104–114.
6. Котенева А.В., Оганесян А.Н. Программа тренинга, направленного на разрешение неконструктивных ценностно-мотивационных конфликтов в процессе профессионального самоопределения // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 330–338.
7. Литвинова А.В., Орлова Е.А. Модель адаптационного потенциала личности обучающихся в условиях психологической безопасности образовательной среды // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. – С. 56 – 64.
8. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня / А. В. Мудрик – М.: Московский психолого-социальный институт, 2016. – 432 с.

9. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности. / Психология и психотехника. 2013, № 6 (57). С. 536-545.
10. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71/
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин – М.: Педагогика, 2016. – 560 с.

**Н.О. Гулбиани,
г. Москва**

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ТРУДНОГО ПОДРОСТКА, ПОБЫВАВШЕГО В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

В наше время происходит огромное количество бедствий и катастроф. Террористические акты, нападения и другие угрозы жизни становятся все более и более насущной проблемой [3, 6, 7]. От таких ситуаций не защищен никто, в том числе подростки. Именно тема реабилитации подростков становится более заметной не только в связи с еще неустоявшейся психикой последних, но и в связи с все более учащающимися случаями нападений в школах самими же учениками на своих же сверстников.

Проблема трудных подростков сама по себе очень актуальна в наше время и требует анализа и глубокого изучения [2, 4]. Для начала попробуем разобраться, кто они, эти «трудные подростки». По состоянию на 2016 год, в России было около 143 тысяч «трудных подростков» – если называть таковыми тех, кто официально находится на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних. Явление «трудного характера» распространено в подростковом возрасте. Скорее всего, это проявление акцентуации, т.е. тех или иных свойств характера [3, С. 60-62]. Обычно они сглаживаются по мере взросления человека, но в неблагоприятных ситуациях могут закрепиться, что вызывает вопрос: как сделать так, чтобы экстренная ситуация, в которую попал подросток, не стала тем самым инструментом, который закрепит эту самую акцентуацию? Говорить о трудном подростке можно, пожалуй, в том случае, если акцентуация сопровождается девиантным поведением, то есть поведением, которое не соответствует общепринятым нормам. Примерами могут быть алкоголизм, наркомания, агрессивное поведение, суицидальное поведение или криминальная направленность. Конечно, такое поведение формируется через множество факторов, микро и макросреда, в которой находится ребенок. И, действительно, экстренная ситуация, сильно влияя на психику, только усугубит положение. Особенное внимание хотелось бы уделить агрессивности, уровень которой резко возрастает у подростка, побывавшего в экстремальной ситуации. Именно работа с агрессией требует особых усилий в психолого-педагогической работе с подростками после кризисов [8, 11, 12].

Л.В. Миллер отмечает, что для решения проблем, возникающих в системе образования, для оказания помощи детям необходима хорошо организованная система, включающая в себя разные ведомства, взаимодействующие между собой. Только комплексный подход к оказанию помощи (юридическая, социальная, информационная, медицинская, психологическая и другие виды помощи) является действенным. Следует действовать в рамках своих компетенций и, в случае необходимости, взаимодействовать со специалистами других подразделений своего и других ведомств [9, с. 85].

Рассмотрим подробнее экстремальные ситуации и способы реабилитации после них. Психологическое состояние людей, попавших в экстренную ситуацию, проходит несколько этапов, на первом из которых выделяют такие состояния, как: острый шок, психическое напряжение, отчаяние, ухудшение психоэмоционального состояния с чувством растерянности и паники и, наконец, депрессивные тенденции. На втором этапе поверхностно стабилизируются чувства, при сохранении пониженного эмоционального фона. На третьем этапе при переработке ситуации возникает изменение жизненного стереотипа, факторы могут перерасти в хронические, что может вызвать массу различных расстройств, среди которых: снижение памяти, нарушения сна, нарушение общения, навязчивые мысли, страхи, раздражительность, депрессии, тревожность, приступы паники и прочие.

Согласно Н.Г. Осуховой, основные задачи психологической реабилитации детей и подростков, переживших тяжелую психическую травму: на первом этапе реабилитационная работа в целом может быть охарактеризована как медико-психологическая, на втором — как психолого-

педагогическая. Этим определяется и подбор специалистов, осуществляющих такую работу. «Сразу после психотравмы основной задачей психологической помощи пострадавшим детям и подросткам является экспресс-коррекция острой симптоматики, препятствующей нормальному функционированию ребенка: восстановление нормального сна и питания (что создает благоприятные условия для восстановления ЦНС); обеспечение нормального уровня общей активности и ее упорядочение; преодоление острых фобий, депрессивных состояний, острой тревоги, флэшбэк-эффектов; коррекция грубых нарушений общения». Такие действия помогут избавиться от негативных переживаний, нормализовать психологическое состояние. Такая стратегия, кстати, успешно применялась после печально известного теракта в школе Беслана.

Далее можно говорить о коррекции агрессивности у тех подростков, у которых она стала более выраженной. Учитывая, что работа с трудными подростками включает в себя особое к ним отношение со стороны воспитывающих, принятие, толерантность, подчеркнутое внимание, то только нахождение правильного подхода позволит успешно продвигаться в работе. Здесь В. В. Бойко вводит такие термины, как *принятие воспитуемого*, то есть понять своеобразие его психического развития. *Коммуникативная толерантность* включает терпимость к подросткам с неодобряемыми качествами, *демонстрация оптимистического взгляда на воспитуемого*, *готовность относиться к воспитуемому как к самому себе*, *чистосердечность*.

Для предложения стратегий коррекции необходимо наблюдение за подростками и выявление среди них «лидеров», «усердных», «непостоянных» и «зависимых».

Для работы с «лидерами» необходим доверительно-требовательный стиль. Таких подростков нужно стараться увлечь творческой деятельностью, постоянно побуждать к углублению знаний в интересной им сфере. Лидеры любят включаться в деятельность, что можно использовать для передачи им поручений, вовлекать в участие в мероприятиях, делегировать некоторые обязанности. Такие меры позволят подростку чувствовать себя нужным, востребованным и поможет скорректировать его поведение.

У подростков группы «усердных» внешне агрессия проявляется менее выражено, но это не значит, что они не требуют работы, скорее наоборот, нужно внимательнее относиться к таким детям. Внутренний мир их раним, требует внимания и терпеливого отношения. В связи с этим воспитующий должен хорошо отличать их ошибки от проступков, не ругая за ошибки и медлительность. Необходимо ставить как можно меньше ограничений во времени или в точности, вовлекая их в работу. Так, в «усердных» стоит воспитывать трудолюбие, волю и аккуратность, работая с ними аккуратно, не подгоняя и не упрекая.

«Непостоянные» - это подростки, которым присуща резкая смена настроения и перемена занятий, что может нести в себе ранимость и неуверенность в себе, скрытые под маской. Обычно такие люди творчески направлены, но с недостатком усидчивости. Именно это необходимо в них развивать. Необходимо привносить постоянно новое в общение и в занятие с ними. Вовлекать их в новые и новые мероприятия, создавать вокруг них атмосферу общения, избегать нравоучений.

Наконец, «зависимые» подростки, легкоранимые, замкнутые и стеснительные, конечно, также требуют внимания со стороны воспитующего. Необходимо не только самому дать понять, что готов оказать поддержку в любую минуту, но и постараться оградить подростка от насмешек со стороны других. Таким подросткам всегда необходима позитивная эмоциональная атмосфера, доброта, которые помогут достичь положительных результатов в работе с ними.

Таким образом, столкнувшись с чрезвычайной ситуацией, любой человек подвержен психологическим травмам и стрессам [1]. В особенности это проявляется у подростков, поскольку их психика является наиболее уязвимой в этот период. Но, зная особенности психики подростков с подростками и соблюдая правила работы с каждым типом отдельно, можно скорректировать агрессивное поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Творческая активность в структуре самоотношения и утверждении самости как фактор антистарения. // Мир психологии. 2010. № 4. С. 130-141.
2. Бойко В. В., Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. – СПб., 2002. – 160с.
3. Васищев А.А., Бовин Б.Г., Кокурин А.В. Особенности поведенческих критериев оценки исправления несовершеннолетних осужденных // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь : ИП Сигитов Т.М., 2018. С. 60-62.

4. Екимова В.И. Трудные подростки. Практические материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. М.: Аркти, 2009. – 84 с.
5. Кайнова Г. А., Молодой ученый, научный журнал – Казань: Издательство молодой ученый №6.4, 2015. – 126с.
6. Котенева А.В. Взаимосвязь переживания террористической угрозы и психологического здоровья у студентов //Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2017. № 7. С. 153-160.
7. Котенева А.В. Психологические факторы переживания террористической угрозы студентами//Психология обучения. 2016. № 10. С. 36-46.
8. Литвинова А.В. Орлова М.Н. Ценностные ориентации и агрессивное поведение подростков / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 71-83
9. Миллер Л.В. Психологическая компетентность специалистов образовательных учреждений как опорный ресурс психологической безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 155. С. 84-93.
10. Морозова Е.И., Венгер А.Л. Организация психологической помощи в чрезвычайных ситуациях // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – Москва, 2003. – 159с.
11. Сечко А.В., Донскова Н.В. Деструктивно-агрессивное поведение несовершеннолетних осужденных и его коррекция в подростковом возрасте. Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь :ИП Сигитов Т.М., 2018. – 215 с.
12. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.
13. <https://meduza.io/feature/2018/03/21/sam-sebya-nachinaesh-schitat-otbrosom>
<http://government.ru/news/24663/>

О.Г. Деменко,
г. Москва

О ВИРТУАЛЬНОМ СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

В современном мире происходит ускоренное развертывание технического прогресса. Несмотря на наличие в России экономических и политических санкций, все равно, присутствует факт всемирного объединения человечества в общемировом масштабе. Технологии, внедряясь в повседневную жизнь, меняют ее уклад, предавая забвению традиционные схемы коммуникации и взаимодействия, и поглощая человеческий разум, приобщают его к непрерывному взаимодействию с информационным полем и себе подобными, не только в личном контакте, но уже и в электронной, цифровой форме. Происходит значимый, достаточно резкий переход на инновационный путь развития, меняя систему представлений и ценностей [10]. Кажется бы, не взаимосвязанные факторы формируют современного человека: непрерывность вовлеченности в виртуальное социальное пространство подменяет и изменяет ценностную ориентацию [2, С. 70-78]. Полное покрытие сотовой связи и ее доступность, увлечение компьютерными играми до уровня подмены реальности или же чуть меньше, всемирная электронная сеть – все плотнее и глубже проникая в каждодневную жизнь обычного человека, коренным образом преобразует не только ее, но и саму человеческую индивидуальность. Соответственно, возникают эффекты возрастания анонимности, дополняемые возможностями современной косметологии и пластической хирургии, меняющие еще ранее казавшуюся незыблемой телесность как основу человеческого бытия. Все пространство существования личности становится проектируемым, творимым и цифровым.

Непосредственно в настоящий момент на этапе все ускоряющегося развития современного общества постоянно возникают новые явления, связанные с усилением роли визуальных коммуникаций, переплетением множества визуальных кодов, режимов видения, техник и практик визуальности, дополняющих или взаимодействующих друг с другом, при этом текстуальное

восприятие смысла в значительной степени теряет свое значение, уступая место визуальному мировосприятию. Одним из такого рода феноменов предстает визуализация. В целом человечество и ранее стремилось к получению визуальной информации, так как для большинства людей именно этот канал сообщений об окружающем мире является ведущим. Еще французский поэт Ш. Бодлер в начале XIX в. призывал «сделать наличное зримым» («représenter le présent»). Вместе с тем создание все новых информационно-коммуникативных технологий делает возможным тотальную визуализацию общества, инициирование наглядности настолько убедительной, что она не вызывает никаких сомнений в подлинности показываемого нам на экране кино, телевизора, компьютера многообразной наличной реальности. Однако здесь и следует задуматься о феномене виртуального социального пространства, которое теряет управляемость и само начинает контролировать человека, диктуя правила поведения и организовывая все что угодно, вплоть до результатов президентских выборов в США посредством показа таргетированной рекламы через Фейсбук. Система сбора и анализа данных Big data, непрерывно собирая данные о ваших действиях в сети, способна опознать Вас в дальнейшем в условиях полной анонимности по трем действиям в сети. Анонимности, несмотря на вышеописанные базисные понятия, практически не существует. Вместе с тем важно помнить слова-предостережения социального философа и культуролога С. Зонтаг о том, что сегодняшнее общество нуждается в культуре, основанной на изображениях: «Оно устраивает множество зрелищ для того, чтобы стимулировать сбыт товаров и делать нечувствительными к классовому, расовому и половому неравенству. Оно нуждается также в сборе беспредельного количества информации, чтобы эффективнее эксплуатировать природные ресурсы, увеличивать производительность труда, поддерживать порядок, вести войну и создавать рабочие места для бюрократов». Визуальные массмедиа определяют действительность как зрелище (для масс) и как объект надзора (для правителей). «Производство изображений воспроизводит господствующую идеологию. Социальное изменение подменяется изменением изображений. Свобода потреблять большое количество снимков и материальных благ приравнивается к свободе вообще. Сужение свободы политического выбора до свободы экономического потребления нуждается в неограниченном производстве и потреблении изображений». Особенно значимы эти слова для российского общества.

Все большее число общественных образований представляют собой социальные сети. Виртуальное социальное пространство в условиях цифровой экономики несет как ряд преимуществ, так и ряд угроз. И, плотно вплетаясь в ритуал ежедневных действий, имеется необходимость быть знакомым с процессами, взаимосвязанными с ним. Изначально – изобретение компьютера даже не предполагало столь обширного развития технологий, роботизации, появления глобальной сети интернет. Виртуальная реальность стала движущей силой развития человечества. Однако виртуальная реальность, расширив границы социального мира, также создала и новые опасности. Роботизация сокращает ранее доступные рабочие места, оптимизируя и поглощая ранее выполняемые человеком операции. Согласно прогнозным данным в реальном секторе экономики будет занято около 1% населения, тогда как порядка 99% перейдут в работу в условиях виртуального социального пространства. И очень интересно изучать виртуальное социальное пространство совместно с изучением психологической безопасности образовательной среды ВУЗа, нарушения которой бывают 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 [1]. Также следует отметить вопросы адаптивности: виртуальное социальное пространство должно создать новое формирование социальной адаптивности как отношения личности и общества обеспечивает развитие человека как полноправного члена социума, его самореализацию и творческое самостановление; расширяет возможности личности и обеспечивает успешность ее социализации в социальной среде [8]. Вышеописанные факторы вовлечения личности в виртуальное социальное пространство особенно остро ставят вопрос информационной безопасности, в том числе информационной безопасности образовательной среды. Информационная безопасность определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, которое проявляется в умении выявлять и компенсировать угрозы информационного воздействия [3, 4, 5, 6, 7]. Виртуальность привносит в субъективное ощущение пространства текучесть и непостоянство, которые и выступают одной из наиболее сильных угроз виртуализации общества.

Применительно к описанию современного социума можно даже говорить о формировании особой «вирто-сферы», которая существует в среде «вирто-пространства» и «вирто-времени». Как считает автор теории «виртуального общества» немецкий социолог А. Бюль, с развитием технологий виртуальной реальности компьютеры из вычислительных машин превращаются в универсальные машины по производству «зеркальных» миров, пространство которых существует фактически объективно, но формируется по законам новой реальности [9, 11]. Социальное пространство и социальное время – реальные атрибуты существования социума. Их характеристики, свойства, особенности формируют картину мира и образ общества в понимании человека. Отнюдь не объективные научные представления о пространстве и времени, а социально сформированные конструкты последних оказывают влияние на нашу повседневную жизнь, формируя ее стиль, строй и ритм. Все больше подпадая под порабощение социального обустройства жизни, человек оказывается все дальше от объективности и размеренности мира природы и все сложнее различает истину и ложь, реальность и симуляцию, виртуальные и действительные возможности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Балан И.С. Сравнительный анализ эмоционально психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2014. № 4. С. 28-33.
2. Березина Т.Н., Екимова В.И., Кокурин А.В., Орлова Е.А. Экстремальный образ жизни как фактор ее индивидуальной продолжительности // *Психологический журнал*. 2018, т. 39, №3, С. 70-78.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект. Москва, 2011.
4. Котенева А.В. Психологические факторы переживания террористической угрозы студентами // *Психология обучения*. 2016. № 10. С. 36-46.
5. Котенева А.В. Личностные факторы переживания террористической угрозы студентами // *Психология обучения*. 2016. № 7. С. 46-64.
6. Литвинова А.В., Тарасов К.О. Анализ факторов межкультурного взаимодействия студентов колледжей, ориентированных на субкультуру геймеров и доминирующую культуру // *Психологическая наука и образование*. № 6. 2013. С. 93-100.
7. Литвинова А.В., Блинова А.С. Оценка информационной безопасности образовательной среды учащимися и родителями // *European Social Science Journal*, 2013, №12. Т.1. – С. 149-152.
8. Литвинова А.В., Блинова А.С. Оценка информационной безопасности образовательной среды школьниками и студентами // *Власть*, 2014. – №10 – С. 83-87 28.
9. Орлова Е.А., Карпова Е.А. Проблема определения понятия адаптивности студентов вуза к современному рынку труда // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2012. № 2. С. 7-11.
10. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности. / *Психология и психотехника*. 2013, № 6 (57). С. 536-545.
11. B'uhl A. Die virtuelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts: sozialer Wandel im digitalen Zeitalter. — Wiesbaden : Westdeutscher Verlag.

**А.З. Джанашиа,
г. Могилев**

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА ПО АЛГОРИТМУ Н.Е.А.Д.С.С. В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Подросток по собственному намерению, или по воле взрослого становится участником событий и процессов, которые не всегда соответствуют его физическим и психическим возможностям. Такое противоречие часто вызывает у подростков чувство собственного неблагополучия, которое отражается на отношениях со сверстниками и взрослыми [2, 3, 6]. Часто подросток остается наедине с проблемой, которую не вслах правильно понять и интерпретировать [5]. Одной из причин такого «одиначества» может быть отсутствие или потеря психологического контакта со взрослым. Подростки часто не решаются рассказать родителям о произошедшей или происходящей ситуации (употребление ПАВ, задержание милицией, первый сексуальный опыт, нежелательная беременность, буллинг, участие в правонарушении и т.д.) [1] Решение же проблем

подростком по наитию может привести к усложнению ситуации.

Для специалиста налаживание психологического контакта является важнейшим условием содержательного диалога с подростком. Установление изначального контакта и его поддержание во многом определяют сам процесс взаимодействия [3]. Однако тесные отношения складываются на протяжении определенного времени. Что можно предпринять, если необходимо собрать социально-психологический анамнез за одну встречу с подростком?

Алгоритм Н.Е.А.Д.С.С. Дж. Голдеринга и Э. Коэна предназначен для оперативного сбора необходимой информации о подростке и условиях его жизни [7]. Практика применения алгоритма Н.Е.А.Д.С.С. перешла в психосоциальную работу с подростками из педиатрии. Название алгоритма представляет собой аббревиатуру, обозначающая структуру беседы:

H – (home): «дом»: описание места и условий проживания подростка;

E – (education, employment, eating): «образование, занятость и труд», «питание»: условия обучения, трудовая деятельность, условия питания подростка, соматическое здоровье, удовлетворенность своим телом;

A – (activities): «активность»: занятость в свободное время, отдых, общение со сверстниками (в т.ч. противоположного пола);

D – (drugs): отношение к алкоголю, курению, наркотикам;

S – (sexuality, suicide): «сексуальный опыт», «суицид»: отношение к суициду, сложности и чувство безысходности, чувство безнадежности;

S – (safety): «безопасность»: чувство безопасности в ближайшем окружении, в школе, в семье, травля, конфликты с ровесниками, с правоохранительными органами, самосохранение.

Опросник Голдеринг и Коэна представляет собой мнемосхему, которая позволяет педагогу-психологу структурировать диалог с подростком. Важным условием проведения интервью является исключение из процесса интервью родителей или других взрослых. Родители могут быть допущены в процесс только в случае, если сам подросток об этом попросит.

Согласно Дж. Голдеринг и Э. Коэном, алгоритм интервью Н.Е.А.Д.С.С. предполагает соблюдение ряда правил [7].

Подготовка к интервью. От подготовленности специалиста к интервью может зависеть ход беседы и ее результаты. Особым моментом предстоящего общения является его полная конфиденциальность. Важно переспросить подростка, понимает ли он, что все сказанное останется только между ним и психологом. В случае, если при вводном слове присутствуют взрослые, то психолог обращается только к подростку. Родители, члены семьи или другие взрослые не должны присутствовать во время интервью. Взрослые допускаются к участию только в том случае, если сам подросток согласится на их присутствие. Начало и ход интервью. Начало строится из трех шагов:

1. Представление: специалист представляется подростку и родителям. Если родители присутствуют до начала интервью, всегда нужно представляться в первую очередь с подростком. Специалист может предложить подростку познакомить его с другими людьми, с кем он сегодня пришел. Такой сценарий дает подростку ясный сигнал, что специалист заинтересован именно в нем/ней.

2. Понимание конфиденциальности: специалист уточняет у подростка и родителей, понимают ли они одинаково принцип конфиденциальности встречи.

3. Признание конфиденциальности общения подростка и специалиста, исключая родителей.

Далее, рассмотрим содержание опросника Н.Е.А.Д.С.С. Вопросы и их примерное содержание представлены в таблице.

Таблица 1

Алгоритм структурированного интервью Н.Е.А.Д.С.С.

Позиция опросника	Примеры вопросов
H (home): Дом	<ul style="list-style-type: none"> - Кто дома живет вместе с тобой? - Где ты живешь? - У тебя есть собственная комната? - Сколько братьев и сестер у тебя? Сколько им лет? - Твои братья и сестры здоровы? - Твои родители здоровы? - Как ты проводишь время с родителями, братьями, сестрами? - Есть ли что-нибудь такого в твоей семье, что ты хотел бы изменить?
Примечание: прямой вопрос о злоупотреблении родителями алкоголя, употребления психоактивных веществ может игнорироваться подростком. В таком случае предлагается	

Позиция опросника	Примеры вопросов
использовать сценарий, рассказывающий о других подростках. Например: «Мне доводилось много работать с подростками и некоторые из них рассказывали, что у них куча проблем с родителями. Многие из них говорили, что если бы родители не пили, то проблем было бы меньше. У вас что-то похожее? Или что-то было?».	
E (education): Образование	<ul style="list-style-type: none"> - В какую школу ты ходишь? В каком ты классе? Приходилось ли тебе менять школу? Как часто? - Что тебе больше всего нравится/не нравится в твоей школе? Твои любимые предметы? Твои нелюбимые предметы? - Как тебе было в новом классе? Отличается от последнего класса? - Сколько школ ты сменил (за последний год)? - Тебя переводили в другой класс? Как вообще твоя успеваемость? - Что ты планируешь делать после окончания школы? - Какие у тебя отношения с учителями? С ровесниками? - Ты кого-нибудь боишься в своем классе? Тебя кто-нибудь обижает?
(employment): занятость	<ul style="list-style-type: none"> - Ты работаешь (подрабатываешь) в свое свободное время?
(eating): Питание	<ul style="list-style-type: none"> - Что тебе нравится или не нравится в твоём теле? - Что-то менялось в твоём весе? - Часто ли ты сидишь на диете? - Как часто ходишь в спортзал? Делаешь зарядку? Сколько раз в неделю? - Ты беспокоишься о своём весе? - Когда ты ешь, то беспокоишься, что съешь слишком много?
A (activities): активность	<ul style="list-style-type: none"> - У тебя есть друзья вне школы? Они твои ровесники? - Ты общаешься в основном с ребятами одного возраста? - У тебя много друзей? - Ты общаешься со своими друзьями только в школе, или на выходных тоже? - Что вы делаете вместе: спорт, домашние задания, общее хобби, интересы? - Как много ты смотришь телевизор? Что смотришь больше всего? Твои любимые программы? - Ты когда-нибудь задерживался милицией?
D (drugs): алкоголь, курение, наркотики	<ul style="list-style-type: none"> - Когда ты с компанией гуляешь на улице, есть ли кто-то, кто курит или пьёт алкоголь? А ты сам? Как часто это происходит? - Ты сам или кто-то из твоих друзей пробовали наркотики? - Ты регулярно используешь наркотики? Как часто?
S (sexuality): сексуальный опыт	<ul style="list-style-type: none"> - У тебя были отношения? Когда? - У тебя уже был секс? Сколько раз? Вы предохранялись? - Была ли у тебя беременность? Делала ли ты аборт? - Знаешь ли ты об инфекциях, передающихся половым путем? О защите от них?
(suicide): Суицид	<ul style="list-style-type: none"> - У тебя есть сложности со сном? - Часто меняется аппетит? - Бывает ли у тебя чувство безнадежности? - Были ли у тебя попытки суицида?
(safety): безопасность и самосохранение	<ul style="list-style-type: none"> - Ты когда-нибудь был серьезно ранен? - Когда ты едешь в автомобиле, ты всегда пристегиваешься ремнем безопасности? - В твоей семье есть физическое насилие? - С тобой случалось физическое или сексуальное насилие? - Тебя обижают дома? Это продолжается и сейчас? - Ты когда-нибудь участвовал в драках в школе, или с ровесниками?

Как можно увидеть, содержание вопросов охватывает наиболее значимые сферы жизни и деятельности подростка: самоотношение, общение со сверстниками, учение, отношения со взрослыми, возможные проблемы.

По окончании интервью необходимо подвести итог. Голдеринг и Коэн предлагают проводить его следующим образом:

- предложите подростку коротко, в нескольких словах описать свою жизнь (например, как метеоусловия: солнечно, переменная облачность, облачность с дождями, буря и т.д.);

- что видит подросток, когда смотрит на себя в зеркало каждый день. В частности, необходимо обратить внимание на высказывания подростков о скуке, поскольку она является признаком депрессивных состояний, уныния;

- кому он доверяет или может довериться в проблемной ситуации. Это особенно важно, если специалист еще не определил человека, имеющего психологический контакт с подростком;

- некоторые подростки демонстрируют рискованное поведение, которое не кажется им таковым: они не признают опасности, не видят глубины и масштабы проблемы. Другие понимают свои проблемы, но не видят решений. Задача специалиста – помочь подростку увидеть проблему и найти собственное решение через возможное дальнейшее психолого-педагогическое или терапевтическое воздействие.

Таким образом, алгоритм Н.Е.А.Д.С.С. позволяет логически выстроить диагностическую беседу с подростком, оказавшимся в сложной жизненной или кризисной ситуации. Структурирование беседы позволяет систематизировать ход беседы и более точно анализировать ее содержание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. К вопросу о существовании "запаха страха" // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 1. С. 144-151
2. Екимова В.И., Демидова А.Г. Подростковый возраст – все ли в норме? Комплект диагностических методик. – М.: Аркти, 2008. – 72 с.
3. Иващенко, Ф. И. Особенности установления психологического контакта с учащимися / Ф. И. Иващенко // Педагогика. – 1999. – №2. – С. 36-38.
4. Литвинова А.В. Индивидуальные схемы установок в стрессовой ситуации // Социальная психология: учебник для бакалавров / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 312-326.
5. Розенова М.И. Феноменология зависти. // Психология и психотехника. 2013. № 10 (61). С. 961-972.
6. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.
7. Goldering, J. M. Getting into an adolescent's H.E.A.D.S.S. / J. M. Goldering, E. H. Cohen // Contemporary Pediatrics. – 1998. – P. 75-90.

**Е.А. Есина, И.В. Сторожева,
г. Москва**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Педагогическая поддержка рассматривается в широком смысле, как принцип жизни образовательного учреждения (С.М. Юсфин), как создание условий, способствующих развитию и саморазвитию каждого, развитию способностей, поддержке кого-то, чего-то, например, детских общностей (Г.И. Рогалева); а так же, в более узком смысле: в первом варианте, как превентивная и оперативная помощь, направленная на оказание помощи человеку в решении его проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением (Н.В. Пакулина, Н.Н. Михайлова, Т.В. Фролова и др.); и во втором варианте, как педагогическая деятельность, обеспечивающая процессы индивидуализации человека и становления его самости (Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, В.И. Слободчиков и др.) [2].

В настоящее время российскими педагогами активно разрабатывается теория психолого-педагогической поддержки (Е.А. Александрова, Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.Д.Поляков, Г.И. Рогалева, Т.В.Фролова, И.Д.Фрумин, С.М. Юсфин, И.С. Якиманская и др.).

Одной из задач психолого-педагогической поддержки является помощь ребенку, подростку,

юноше в его становлении как личности, признание его уникальности, индивидуальности, раскрытие и поддержка его актуальных и потенциальных возможностей, создание условий для их максимальной реализации. Выполнение данной задачи строится на адекватном понимании специфики развития личности современных детей и подростков, точном знании системы их представлений и о себе и о мире [11].

В современной психолого-педагогической науке идет интенсивный поиск моделей психолого-педагогической поддержки в образовании [5]. Наиболее перспективными рассматриваются модели психолого-педагогической поддержки, через организацию института освобожденных классов воспитателей, психологическое консультирование и оказание помощи ребенку в проблемных ситуациях. Апробируются групповые и индивидуальные формы работы.

В первом случае, значимой является необходимость знания педагогом возрастных, половых этнических особенностей детей, молодежной и этнической субкультур, во втором, - конкретного подростка, его проблем, трудностей. Слабым местом является содержательная и технологическая проработка идеи психолого-педагогической поддержки проблем самоопределения.

Педагогическая поддержка обладает гибкостью и вариативностью. Она имеет единую концептуальную основу, но предполагает тактическое многообразие в реализации.

Тактики поддержки - ответ на варианты отношения ученика к проблеме:

- если страх блокирует действия учащегося, то педагог выберет в качестве тактики защиту;
- если учащийся не верит в себя, то педагог реализует тактику помощи;
- если учащийся переоценивает себя, а потому исключает анализ и выбор оптимальных вариантов решения, то педагог через тактику содействия инициирует его самоанализ, расширяя горизонты сознания;
- если учащийся адекватен в понимании проблемы и себя, но у него объективно не хватает собственных сил для решения проблемы, педагог через тактику взаимодействия поможет освоить ребенку механизм договора.

Варьируя тактики, педагог оказывает реальную поддержку учащимся, но при этом может отслеживать динамику развития его субъектного опыта и удерживать цели поддержки в качестве стратегии, направленной на развитие его личности. В сочетании оперативной, тактической деятельности педагога и его ориентации на самоопределения личности и проявляется сущность поддержки [6].

Преодоление препятствий составляет содержание психолого-педагогической поддержки. В связи с этим необходимо уяснить смысл этого понятия и того качества, которое отличает гуманистическую поддержку от традиционной поддержки в педагогике нормированного поведения [7].

Препятствие - это обобщенное понятие, включающее помеху и трудность, задержку и затруднение, преграду и остановку, проблему и задачу, вопрос и сомнение, негативное состояние, ситуацию проблемности. Препятствие - то, что отдаляет личность от достижения желаемого результата. Препятствия подразделяются на:

- субъективные (личностные) «Я» - препятствия - отсутствие ориентации, трудность, проблема.
- объективные (социальные) «ОНИ» - препятствия: социальная среда педагога, администрация - как носители существующих программ, методов обучения и воспитания, стиля отношений к ученикам; друзья, группы сверстников; семья; социо- и этнокультурная атмосфера региона и др.
- материальные препятствия нехватка учебных помещений; финансовое положение семьи и др.

Перечисленные группы препятствий, прямо или косвенно расположены на пути развития процессов самореализации, самоорганизации и самоопределения. Работа с каждой группой составляет специфические задачи психолого-педагогической поддержки, выступающей в качестве помощи взрослых, имеющей свои особенности и отличия ее от традиционной.

Основной метода традиционной психолого-педагогической поддержки в процессе овладения будущей профессией учащимися - реакция на ситуацию; оценивая в соответствии с полученной подготовкой. Здесь педагог ситуативно реагирует на его преодоление жизненных трудностей, на возникшие в связи с этим препятствия и проблемы с позиций своего понимания правильности их решения. Даже искренне пытаясь помочь, педагог не может вырваться из рамок оценки: «хорошо-плохо», «можно-нельзя», «правильно-неправильно» [5, 8]. Бесспорно, что пока есть авторитет педагога, такой подход продуктивен, но он требует строгой профессиональной этики: «Оценивай культурное значение поступка, а не человека, его совершившего» (П.П. Блонский), что доступно

далеко не всем педагогам.

Психолого-педагогическая поддержка студентов является особенно актуальной в том случае, когда они находятся в кризисной ситуации. Психологическая компетентность педагогов в вопросах взаимодействия с ними в этот сложный для них период обеспечивает здоровый психологический климат, способствует совладанию студента со своими эмоциями, с ситуацией. Педагог может прибегнуть к помощи специалистов и, прежде всего, если есть школьный психолог, то к его помощи. Л.В. Миллер описала границы компетенции сотрудников образовательных учреждений в случае, когда ребенок проявляет реакции, возникшие вследствие психотравмирующего события [9, с. 216].

В соответствии с гуманистическими тенденциями в российском образовании нами изучены возможности использования психолого-педагогической поддержки процесса овладения будущей профессией учащимися, на основе сложившихся представлений о содержании современных направлений о такой работе, перспективные формы, методы и средства её организации.

Это позволило дать *собственное определение* понятию *психолого-педагогической поддержки* профессионально-трудовой социализации учащихся колледжа, как вида педагогического взаимодействия, направленного на преодоление учащимися социальных и психологических трудностей в выборе жизненного пути, в ходе которого осуществляется его личностное развитие, так и профессиональное развитие педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект-пресс, 2002. – 378 с.
2. Березина Т.Н., Балан И.С. Сравнительный анализ эмоционально-психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2014. № 4. С. 28-33.
3. Бордовская, Н.В., Розум, С.И. Психология и педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2013. – 624 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
5. Екимова В.И., Лещенко С.Г. Позиция безусловного принятия другого как системное проявление профессионально важных качеств педагога // *Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал*. 2012. № 6. С. 1820.
6. Иванов В.С., Савин Ю.В. Методические основы индивидуально-воспитательной работы со студентами вуза. Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2013. № 6 (122). С. 37-42.
7. Коджаспиров А.Ю. Ресурсные возможности образовательного учреждения для обеспечения психологической безопасности личности современного студента *Пензенский психологический вестник*. 2015. № 2. С. 117-133..
8. Литвинова А.В., Социокультурные детерминанты ориентации подростков на субкультуры - [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования* 2014. Том 6. № 1. С. 37–46. doi:10.17759/psyedu.2014060106
9. Миллер Л.В. Границы профессиональной компетенции специалистов системы образования при оказании помощи в кризисных ситуациях // *Социально-психологические проблемы исследования и оценки безопасности в образовании: Сборник научных статей* / Под научн. ред. И.А. Баевой, В.В. Коврова. М.: Экон-информ, 2012. С. 209-243.
10. Немов, Р.С. Психологическое консультирование / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2008. – 527 с.
11. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности. / *Психология и психотехника*. 2013, № 6 (57). С. 536-545.
12. Шумская, Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Л.И. Шумская. – Минск: РИВШ, 2005. – 271с.

**В.С. Иванов, В.И. Шарагин,
г. Москва**

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Традиционно, в структуру социально-психологического механизма адаптации включают: поведенческий, когнитивный и психологический компоненты. В качестве основных элементов этого механизма выделяют адаптивную стратегию, адаптивные установки и различные факторы, детерминирующие адаптивную ситуацию.

В процессе интеграции в кардинально трансформирующееся современное российское общество вызвавшее изменение статуса молодежи, студенческая молодежь находится в ситуации переживания трудностей в социальной адаптации к системным и институциональным изменениям [7, 9]. Меняется система ценностей и представлений молодых людей о себе и о мире [8].

В целом адаптация по определению А.В. Мудрик – это процесс приспособления и обособления личности к условиям окружающей среды, характеризует складывающиеся взаимоотношения личности с социальной средой, с учетом объективных и субъективных обстоятельств, позволяющих личности без конфликтов продуктивное осуществление профессиональной деятельности, удовлетворять свои социогенные потребности [1]

Социальная адаптация может быть представлена не только как характеристика состояния человека, но и процесс, приобретения социальным организмом равновесия и устойчивости на влияния и воздействия социальной среды [6]. При этом реализация процесса социальной адаптации исключительно актуальна как на переломных для человека этапах жизнедеятельности, так и в периоды радикального, экономического и социального общества [2].

Как процесс социальная адаптация осуществляется в целях приведения поведения человека к системе норм и ценностей социума. Успешность адаптации как процесса характеризуют отношения индивида с внешней средой.

Таким образом, социальная адаптация мы может быть представлена в виде сложного социально-психологического механизма, включающего личностно-деловые качества, комплекс ценностных ориентаций, установок, которые функционируют в условиях некоторого изменения, как на уровне общества в целом, так и на уровне его ближайшего социального окружения, и на уровне личности индивида стимуляторов и ограничителей адаптации.

Оценивая адаптацию студенческой молодежи надо рассматривать не только внешние ее проявления степень адаптированности молодежи к переменам в обществе, но и ее внутреннюю структуру. Поэтому одной из важнейших задач исследования является оценка адекватности «конструкции» социально-психологического механизма адаптации.

Учитывая, что под термином «механизм» обычно понимается устройство внутри объекта, которое приводит его в движение, под механизмом адаптации чаще всего понимают набор средств, приводящих в действие и состояние самореализации адаптивный потенциал субъекта способствующий восстановлению нарушенного равновесия в системе «адаптант - адаптирующая среда». В нашем случае, в качестве субъекта социальной адаптации выступает студенческая молодежь, обладающая собственными специфическими элементами и блоками механизма адаптации.

Адаптивный механизм запускается после возникновения адаптивной ситуации, возникающей, под влиянием двух обстоятельств. Первое, возникшие изменения в среде (или переход из одной среды в другую), делают невозможным реализовать старые жизненные цели и ориентиры, используя прежние средства. Второе, изменения, произошедшие в субъекте адаптации, делающие невозможным для него достижение новых целей в старых условиях среды. Возникающее внутренне напряжение, которое присуще субъекту с момента обнаружения этого несоответствия (рассогласования), побуждает его к поиску выхода, с целью изменить дискомфортную ситуацию.

Индивидуальное восприятие студенческой жизни, конкретизируется у каждым в разных установках, которые являются реакцией на адаптивную ситуацию и всякое ее изменение, отражаясь на субъективном уровне, вызывает к жизни новую установку.

Кроме того, адаптивная ситуация существенно на выбор адаптивной стратегии индивида. Успешное разрешение адаптивной ситуации превращает ее в реальную, что свидетельствует об эффективности выбранной адаптационной стратегии. Содержание процесса перехода адаптивной

ситуации в реальную выражается в удовлетворении потребности и формировании индивидуальной установки.

Именно индивидуальные оценки личностью адаптивной ситуации побуждают реконструкцию старых и формирование новых установок.

Исходя из теории установки, любое изменение в жизни человека находит отражение в новых установках, определяющих направленность и особенности активности студента в изменившейся ситуации. Формирование целенаправленной установки личности на адаптацию становится фактором, который стимулирует или тормозит адаптацию.

Формирование позитивной адаптивной установки способствует процессу адаптации, сформированная негативная установка может привести к - дезадаптивному эффекту.

Одним из важных блоков адаптивного механизма являются средства адаптации, с помощью которых человек приспосабливается к изменившейся среде. Средство – рассматривается как приём, способ действия или же совокупность приспособлений, для осуществления какой-либо деятельности.

Анализ научной литературы позволил выделить три основные группы средств, которые обеспечивают адаптивное взаимодействие в среде вуза: институционализированные, нормативно-регулятивные и личностные. Современные подходы требуют учета еще одного - статусной характеристики студента. Социальное положение, которое занимает студент в том или ином социальном пространстве, дает ему специфический набор средств адаптации. Это и возможность доступа к социально важной информации, достаточно высокий уровень доходов семьи, должностной статус родителей, уровень образования, налаженные социальные связи, территориальная принадлежность и т.д.[4]

В зависимости от их внутренней природы выделяют экономические, демографические, политико-правовые, социально-психологические, экологические, технологические и другие средства.

Выбирая конкретную модель адаптивного поведения, студенты руководствуются различными критериями: затратным, временным, ориентацией на достижение максимально-желаемого «жизненного успеха».

После реализации выбранной модели поведения на практике, студент сравнивает ее показатели с результатами социальной группы, которая для него является референтной. Механизмами сохранения и закрепления положительно отобранных вариантов являются: социальная память, социализация, обучение и подражание. Они способствуют смене старых стереотипов взаимодействия со средой, на новые, что приводит к возникновению определенного равновесия адаптирующей среды и адаптирующего студента.

В основе социально-психологического механизма адаптации личности, обязательно лежит в себя реальная ситуация, формируемая данным обществом, на конкретном этапе ее развития. Наличие реальной ситуации обуславливает возникновение специфической для каждой личности адаптивной ситуации.[3]

Адаптивной ситуации, в виде неотъемлемой составляющей соответствует комплекс факторов, которые формируют ряд условий протекания адаптации. Комплекс факторов представлен в виде экономических, политических, социокультурных, демографических, психологических и другие. Так как нас интересует исследование социальной адаптации на мезоуровне (на уровне социальной группы), необходимо учесть, что адаптация будет происходить, прежде всего, в сфере ближайшего социального окружения в ходе процесса идентификации со сверстниками

Социальная адаптация молодежи происходит под воздействием психологических факторов, определяющих особенности проявления не только мотивов, потребностей, установок, диспозиций, интересов, ценностей (что является обязательным и характерным для всех социальных групп), но и в специфических качествах, развитие которых позволяет выгодно отличать молодежь в сравнении с другими возрастными группами: проявление максимализма, повышенной чувствительности, инновационности, мобильности, рационализма, энергичности, предприимчивости, склонности к риску, выносливости и адаптивности.[2]

Возникновение адаптивной ситуации приводит к активности адаптационный потенциал личности. Он включает стимуляторы адаптации(которые могут выступать и как барьеры), когнитивные схемы, реализующиеся в виде эталонов, стереотипов и представлений о социальных нормах, адаптивных тактик и адаптивных стратегий.

Стимулятором адаптации является, прежде всего, наличие физиологического потенциала, который характеризуется выносливостью, высокой работоспособностью, готовностью работать в любой, даже экстремальной обстановке. Эти характеристики предопределены юным возрастом,

наличием значительного запаса физических сил.

Адаптационный потенциал студенческой молодежи в качестве стимуляторов адаптации включает и комплекс адаптивных качеств, к которым помимо уже названных можно отнести ярко выраженные черты прагматизма, рационализма, амбициозности, способности к быстрому усвоению новых знаний, поиску необходимой информации, склонности к переобучению, освоению различных профессий, смелости, уверенности в себе.

Важной ментальной характеристикой молодежи, является отрицание навязывания социальных эталонов, присутствие критичного отношения к стереотипам (или их разрушение), более частое нарушение социальных норм.

В адаптационном механизме студента различные его компоненты присутствующие у него, прежде всего в виде, установок, ценностей, диспозиций, личностных и деловых качеств, стимуляторов и дефицита адаптации, а также адаптационных норм, составляющих адаптационный потенциал, имеют значительные отличия по сравнению с другими возрастными группами. [5].

Молодость, выступая в качестве стимулятора социальной адаптации, в тоже время представляет ее дефицит в виду недостаточности образования (у младшей группы), и отсутствия профессионального опыта, стажа работы - у средней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 2003. - 363 с.
2. Акопов, С.В. Адаптационные особенности психологического статуса студентов / С.В. Акопов // Социальная психология XXI столетия / под. ред. В.В. Козлова. Ярославль, 2004. - Т.1. - С.36.-38
3. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2008. - № 3. - С. 37-48.
4. Двойникова Е.Ю. Психологические особенности адаптации студентов с разной стратегией решения учебно-профессиональных задач Дис. ... канд. псих. наук [Текст] / Е. Ю. Двойникова. - Самара, 2015. - 176 с.
5. Костенко С.С. К вопросу о внутриличностных факторах саморазвития студентом компетенции жизнеутверждающей адаптации // Высшее образование сегодня. - 2008. - № 8. - С. 36-38.
6. Коджаспиров А.Ю. Ресурсные возможности образовательного учреждения для обеспечения психологической безопасности личности современного студента Пензенский психологический вестник. 2015. № 2. С. 117-133.
7. Литвинова, А.В. Феномен личности в социальной психологии (раздел 4) // Социальная психология: учебник / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 228-403.
8. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности. / Психология и психотехника. 2013, № 6 (57). С. 536-545.
9. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

Е.М. Качалай,
г. Москва

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КОРПУСА К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Поступление подростка на первый курс кадетского корпуса совпадает с переходом из младшего школьного звена в среднее (в пятый класс). Этот переход сложен для всех учащихся, он сопровождается увеличением учебной нагрузки, изменением системы обучения. Кроме того, подросток переживает ситуацию отрыва от семьи и включение в более сложную межличностную ситуацию, связанную с необходимостью постоянного пребывания среди большого количества посторонних людей [16].

Еще в более сложные условия попадает воспитанник кадетского корпуса (обучение в закрытом образовательном учреждении, жизнь по воинскому уставу, высокие требования к

соблюдению воинской дисциплины и успеваемости, повышение умственных, физических и психологических нагрузок). Особенности организации образовательного процесса, жизни и быта требуют от воспитанников изменения динамического стереотипа мышления и поведения. В связи с этим для воспитанников кадетского корпуса процесс адаптации к условиям образовательной среды приобретает еще большую значимость. От успешности адаптации подростка к новым условиям зависит его психосоматическое состояние, школьная успеваемость и, в целом, дальнейшее развитие. Также этот период адаптации к условиям образовательной среды влияет на возможность становления кадета как социально ответственного, активного гражданина, способного быстро принимать решения, творчески и нестандартно мыслить, быть гибким и готовым к самосовершенствованию, к служению России на военном и гражданском поприще [2, с.10].

Социально-психологическая адаптация воспитанников кадетского корпуса представляет собой процесс преодоления трудностей вхождения подростков в жизнь кадетского коллектива, построенного по типу воинского подразделения, в систему официальных и неофициальных отношений (Н.В. Грушко, О.В. Смирнова) [4 с. 33; 15, с. 191].

Адаптация является необходимым условием для обеспечения оптимальной социализации человека и позволяет человеку не просто проявлять себя, свое отношение к людям, к деятельности, быть активным участником социальных процессов и явлений, но и обеспечивать свое саморазвитие, самореализацию в контексте новых социальных условий. В качестве таких условий для воспитанников кадетского корпуса выступают содержание и условия образовательного учреждения военно-профессиональной направленности, повышенные требования к личностным качествам воспитанников [6, с. 25]. При этом в образовательных учреждениях подобного типа одной из значимых задач является обеспечение психологической безопасности воспитанников, которая может решаться благодаря усилиям разных ведомств. Л.В. Миллер отмечает, что в образовательных учреждениях психологическая безопасность несовершеннолетних должна обеспечиваться, прежде всего, действиями ее сотрудников с учетом осуществления внутриведомственного и межведомственного взаимодействия [11, с. 85].

Обзор исследований по проблеме социально-психологической адаптации воспитанников кадетского корпуса позволил выделить и описать меняющиеся условия и соотнести их с требованиями к индивидуально-психологическим особенностям воспитанника. В таблице №1 «Система требований к воспитаннику кадетской школы» отражены основные требования к индивидуально-психологическим характеристикам воспитанников кадетского корпуса на этапе адаптации к новым условиям обучения. Таблица составлена на основе анализа результатов исследований А.М. Боровика, Н.В. Власовой, Н.В. Грушко, О.А. Довнара, Л.М. Додовой, В.И. Екимовой, Н.В. Колосовой, И.А. Мачульской, Н.Ю. Миловановой, Е.В. Мороденко, И.А. Мнацаканяна, Л.А. Сагитовой, О.В. Смирнова, Л.В. Смольниковой и др.) [1-7; 10, 11-17]:

Таблица 1

**Система требований к воспитаннику кадетской школы
на этапе адаптации**

Сторона ситуации	Содержание ситуации	Необходимые требования
Требования к физической подготовке	- военно-спортивная подготовка; - дежурство (дневальный, суточные наряды и др.); - необходимость бытового самообслуживания.	- высокая психо-физическая выносливость, готовность переносить физические нагрузки, лишения и пр., - стрессустойчивость, - самостоятельность.
Система обучения	- высокая информационная нагрузка; - дополнительные дисциплины (военные дисциплины); - самоподготовка.	- Высокий уровень интеллекта, развития познавательных процессов, - высокий уровень учебной мотивации, - самостоятельность учебно-познавательной деятельности.
Система отношений	- гендерная дифференциация (общение только с мужским полом); - строгая служебная иерархия; - необходимость реализовывать множество видов	- коммуникативные умения; - саморегуляция эмоций.

Сторона ситуации	Содержание ситуации	Необходимые требования
	общения: общение и в быту (повседневное общение), в процессе учебной деятельности (педагогическое общение), при несении службы (формально-ролевое, деловое общение), во время досуга (неформальное общение).	
Требования к поведению	- неукоснительное соблюдение распорядка дня, - ограничение степени личной свободы, дефицит времени.	- саморегуляция деятельности.

Изменение описанных условий, по мнению ученых, оказывает существенную эмоционально-психологическую нагрузку на каждого воспитанника и требует активизации его адаптивных ресурсов. Сложность приспособления кадетов к условиям новой деятельности определяет необходимость выделения факторов, которые влияют на успешность социально-психологической адаптации воспитанников кадетского корпуса.

По мнению Ю.В. Кравченко, эффективность социально-психологической адаптации кадетов определяется не только соответствием психологических характеристик воспитанников требованиям военной среды, но и индивидуальными стратегиями поведения, формирующимися в процессе учебно-профессиональной деятельности. Ю.В. Кравченко, описывая психологические факторы адаптации, отмечает, что на успешность протекания адаптационного процесса у воспитанников довузовских военных учреждений оказывают влияние такие параметры, как формально-динамические (темпераментных) свойства индивидуальности подростков (преимущественно на первых годах обучения) и уровень развития психических познавательных процессов (на третьем и четвертом годах обучения) [9, с. 11].

Е.В. Мороденко в своем исследовании выделяет факторы дезадаптации кадетов. К таковым исследователь относит: недостаточную подготовленность к саморегуляции, потеря привычного коллектива и неспособность выстроить комфортные отношения в новом; низкий уровень психологической готовности к освоению профессии; ломка динамических стереотипов; когнитивный диссонанс, вызванный несопадением ожиданий с реальным положением дел; акцентуации характера и психопатическое развитие личности [14, с. 18].

А.М. Боровик отмечает, что адаптация базируется на определенном комплексе когнитивных, поведенческих, личностных механизмов, их нейрофизиологическом обеспечении. Индивидуальные характеристики этих механизмов и определяют успешность или неуспешность адаптации воспитанника к новым условиям. В качестве личностных факторов социально-психологической адаптации кадетов А.М. Боровик называет психическую устойчивость личности, адаптивность, особенности эмоциональной сферы (личностная тревожность и фиксация тревоги), особенности мотивационной сферы (направленность личности, мотивация достижения успеха и избегания неудач), опыт социального взаимодействия (уверенность в себе, стили выхода из конфликтов). Личностные факторы социально-психологической адаптированности, по мнению А.М. Боровика, представляют собой комплексное, системное образование. Системообразующими характеристиками выступают показатели адаптивности, активности и направленности на общение [2, с.12].

О.А. Довнар выделяет факторы социально-психологической дезадаптации кадетов, среди которых он называет недостаточную сформированность уровня моральной нормативности, недостаточно развитые коммуникативные качества, повышенный уровень тревожности, эмоциональную неуравновешенность и нервно-психическую неустойчивость. При выраженности данных особенностей, по мнению О.А. Довнар, у кадетов повышается вероятность нервно-психических и эмоциональных срывов, проявлений девиантного поведения [5, с. 7].

Таким образом, можно отметить, что несмотря на отсутствие среди исследователей единого мнения о качествах личности, жестко связанных с адаптацией/дезадаптацией к условиям образовательной среды данных учреждений, акцент делается на учете совокупности внешних и внутренних факторов социально-психологической адаптации воспитанников кадетских учреждений. Исследователи указывают на необходимость соответствия личностных качеств требованиям новой ситуации обучения [7, 8]. Вместе с этим, выделены общие группы качеств, способствующие более успешной адаптации, это: индивидуально-типологические особенности (нервно-психическая устойчивость, адаптивность и др.), особенности познавательной (учебная мотивация), эмоциональной (уравновешенность, умение саморегуляции), коммуникативной (умение общаться, находить выходы из конфликтной ситуации) сфер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Балан И.С. Сравнительный анализ эмоционально-психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2014. № 4. С. 28-33.
2. Боровик, А.М. Специфика социально-психологической адаптированности воспитанников к условиям кадетской школы-интерната: Автореф...дис. канд. псих. Наук: 19.00.05 / А.М. Боровик. – М.: РНУ, 2015. – 28 с.
3. Власова, Н.В. Особенности социально-психологической адаптации кадетов-пятиклассников к условиям обучения в кадетской школе – интернате / Н.В. Власова // *Известия саратовского университета. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика.* – 2015. Т. 15. Вып.5. – С. 88-94.
4. Грушко, Н.В. Особенности социально-психологической адаптации воспитанников к жизнедеятельности кадетского корпуса / Н.В. Грушко, О.В. Смирнова // *Вестник Омского университета.* – 2016. – № 3. – С. 33-38.
5. Довнар, О.А. Проблема адаптации учащихся президентского кадетского училища на начальном этапе обучения / О.А. Довнар // *Молодой ученый.* — 2016. — №1.1. — С. 6-9.
6. Додова, Л.М. Личное становление подростков и юношей в условиях кадетского образования: Автореф...дис. канд. псих. наук. / Л.М. Додова. – Краснодар: КГУ, 2012. – 25 с.
7. Екимова В.И., Золотова Т.В. Тренинг разрешения конфликтов как метод социально-психологической адаптации учащихся предпрофильных классов / В сборнике: [под ред. В. В. Сохранова]. Пенза: ПГУ им. В.Г. Белинского, 2008. С. 142-144.
8. Коджаспиров А.Ю., Полянчук З.С. Формирование социально-психологической компетентности личности воспитанников современного кадетского корпуса *Психология обучения.* 2016. № 4. С. 20-28.
9. Кравченко, Ю.В. Особенности процесса адаптации подростков к условиям обучения в общеобразовательных военных учебных заведениях : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Ю.В. Кравченко. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2006. – 28 с.
10. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // *Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции.* М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154
11. Мачульская, И.А. Особенности социально-психологической адаптации воспитанников кадетских корпусов (школ-интернатов) / И.А. Мачульская, Д.А. Мачульский // *Территория науки.* – 2017. № 3. – С. 65-68.
12. Миллер Л.В. Психологическая компетентность специалистов образовательных учреждений как опорный ресурс психологической безопасности образовательной среды // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена = Izvestia: Herzen Journal of Humanities & Sciences.* № 155: Научный журнал. – СПб., 2013. – 177 с. Стр.84-94.
13. Милованова, Н.Ю. Трудности социальной адаптации воспитанников к особенностям жизнедеятельности кадетского корпуса / Н.Ю. Милованова // *Социально-экономические явления и процессы.* – 2011. №10 (32) – С. 314-317.
14. Мнацаканян, И.А. Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях: автореферат диссертации на соискание Канд. психол. н.: 19.00.07; 19.00.05 / И.А. Мнацаканян. – Ярославль, 2004. – 26 с.
15. Мороденко, Е.В. Динамика изменений личности студента в процессе социальной адаптации к новым условиям жизни: Автореферат диссертации ... канд. психол. н.: 19.00.05 / Е.В. Мороденко / Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова, 2014. - 25 с.
16. Розенова М.И. Феноменология зависти // *Психология и психотехника.* 2013. № 10 (61). С. 961-972.
17. Сагитова, Л.А. Адаптация студентов-первокурсников в колледже / Л.А. Сагитова, Р.Н. Сагитов // *Образование и воспитание.* – 2017. – №5. – С. 135-139.
18. Смирнова, О.В. Социально-психологическая адаптация воспитанников интернатных учреждений в жизнедеятельности омского кадетского военного корпуса / О.В. Смирнов // *Труды регион. научн-практ. конф: «Молодежь в новом тысячелетии: проблемы и решения».* – Омск, 2016. – С. 190-194.
19. Смольникова, Л.В. Особенности социальной адаптации подростков, воспитывающихся в военно-учебном заведении закрытого типа / Л.В. Смольникова, А.Н. Коростылева // *Материалы межд. научн-практ. конф: «Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов».* – Томск, 2016. – С. 217-219.

Ю.С. Кольцова,
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ДОМОВ КВАРТИРНОГО ТИПА

В последнее время в современной России сложилась такая ситуация, которую можно охарактеризовать как экономически и социально нестабильную, это напрямую отражается на жизни семей в целом и, детей, в частности. Следствием этого неизбежно является увеличение масштабов социального сиротства, детской безнадзорности и беспризорности, а так же увеличение детей с социальной дезадаптацией [9]. Именно таких детей принято относить к детям, так называемой «группы риска», большинство из этих детей оказываются в непростой жизненной ситуации и часто попадают в ряды воспитанников детских социальных учреждений, и в первую очередь, – в детские дома. В отличие от ребенка из полноценной семьи, ребенок, воспитывающийся в детском доме, испытывает дефицит любви, тепла и заботы. Во многом это происходит из-за отсутствия по-настоящему близкого взрослого, который мог бы понять ребенка, помочь ему разобраться в своих чувствах [8, 10]. Дети имеют определенные особенности в психической и эмоционально-личностной сфере, в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми. Поэтому такие дети требуют, прежде всего, специфических методов организации воспитательного процесса [4, с. 42]. На сегодняшний день почти в каждом регионе есть детские дома семейного типа, в том числе, и квартирного типа, где для детей-сирот создаются благоприятные условия пребывания, приближенные к семейным, способствующие интеллектуальному, эмоциональному, духовному, нравственному и физическому развитию детей.

Безопасность, представляет собой явление, которое является фундаментальным для нормального функционирования и развития личности, социальной организации, и общества в целом. Зачастую, понятие «психологическая безопасность» раскрывается через такие категории как «психическое здоровье» и «угроза».[2, с.40]

В общем смысле, психологическая безопасность, это переживание личностью психологического комфорта, ее успешное психическое развитие, а так же способность личности адекватно отражать внутренние и внешние угрозы ее психическому здоровью.

Детство без семьи или социальное сиротство есть следствие отчуждения ребенка от семьи, которое сопровождается такими негативными характеристиками, как чувство бессилия, представление о бессмысленности своего существования, восприятие окружающего мира как враждебного, ощущение одиночества, чувство утраты «Я»-и другое [6, с.59]. Отчуждение ребенка от близкой ему социальной общности, отношение к нему как не принадлежащему к этой общности является особым видом насилия. Его предотвращение связано с выравниванием возможностей социальных сирот и обеспечением одинаковых прав с благополучным социумом.

Социальные сироты должны рассматриваться как равноправные субъекты социального и психолого-педагогического взаимодействия, воспитываться в благоприятной для своего развития среде, функционирующей на основе принципов гуманизма, учета индивидуальных и возрастных особенностей, природо- и культуросообразности, а также при соблюдении комплекса организационно-педагогических, психолого-педагогических, материально-технических, социокультурных и научно-методических условий. Определение содержательной направленности этих условий должно быть обусловлено результатами экспериментального изучения особенностей развития детей, воспитывающихся вне семьи, анализом возникающих депривационных состояний и их последствий, проблем современного воспитательного процесса в государственных образовательных учреждениях для детей-сирот.[7, с. 1218] В этом смысле, детские дома квартирного типа, в отличие от традиционных детских домов, помогают снизить угрозы психологической безопасности детей, воспитывающихся вне семьи.

Детский дом квартирного типа в организационно-административном отношении – это детский дом с воспитателями-профессионалами, так называемыми «социальными мамами», не более двух на группу, не берущими на себя роль родителей и, таким образом, не являющимися опекунами. Но, тем не менее, выполняющие важную и принципиально новую роль в подготовке воспитанников к устройству в семью.

Функции «социальной мамы» включают в себя: формирование у воспитанников навыков общения, здорового образа жизни, общежитейских навыков и умений, трудолюбия; обучение

основам домоводства; приучение детей (на основе добровольности) к помощи уборке квартиры, приготовления пищи и тому подобного; консультирование воспитанников по вопросам жизнеустройства; содействие в установлении позитивного отношения к учебной деятельности; организация досуга; содействие в профессиональном обучении детей и подростков; подготовка детей к самостоятельной семейной жизни; помощь в установлении утраченных контактов с семьей, в возвращении детей к родителям или лицам их замещающим; коррекция педагогической запущенности детей; привитие норм безопасного поведения по отношению к своему здоровью, профилактика вредных привычек; повышение экономической и правовой грамотности детей и подростков по вопросам самообеспечения; формировать у воспитанников культуру поведения, толерантности, любви к Родине, семейным ценностям и многое другое [1].

Детские коллективы разнородны в отношении пола и возраста (разумеется, лишь в пределах дошкольного и школьного возраста), что они живут совместно в своего рода квартире внутри учреждения, помогают друг другу. Таким образом, существенно расширяется возможность единого воспитательного руководства и единства среды в смысле «родного дома». Многие директора детских домов могут здесь проявить свои организаторские способности и свой вкус, ввиду чего квартиры нередко приобретают характер действительно уютного дома. [5, с.78]

В детских домах квартирного типа создаются все условия для социальной адаптации ребёнка-сироты в повседневной жизни. Воспитанники готовятся к самостоятельной жизни, они обеспечены правовой защищённостью. У воспитанников таких детских домов есть все условия для формирования активной жизненной позиции и общей жизненной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Воспитание добра. Москва, 2015.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект. Москва, 2011.
3. Ларин А.Н., Коноплева И.Н. Социальная адаптация детей, воспитывающихся в условиях детского дома // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 125
4. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154.
5. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – С. 320
6. Мухина В.С. Дети детских домов и школ — интернатов // Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия. М.: Просвещение, 1991.- С. 197
7. Прихожан А.М Дети без семьи / Прихожан А.М., Толстых Н.Н. М., Педагогика, 1990. С. 160.
8. Петрановская Л.В. Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка// М.: Издательство АСТ, 2015.- С. 59
9. Розенова М.И. Институт замещающего родительства в России: необходимость, проблемы и возможности системного изучения. // Психология и психотехника. 2013. № 12. С. 1218-1223.
10. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71/

**Э.В. Котлярова,
г. Могилев**

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПРОДУКЦИЯ КАК НЕПРИЕМЛЕМЫЙ РИСК ДЛЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Современная сеть Интернет как глобальная информационная система стала необходимой и центральной составляющей всей жизнедеятельности человека. Эта система как носитель информационных потоков является средством мгновенной передачи информации, а ее пользователями стали не только взрослые, но и дети разных возрастов, которых уже называют новым цифровым поколением Z. [4]. Появление нового, в том числе и технологий, обостряет проблемы безопасности человека в новых обстоятельствах жизни и обучения [3].

Обращение в данной статье к проблеме информационной безопасности детей обусловлено наличием неприемлемых рисков информационной продукции для психического здоровья юного Интернет-пользователя. Неприемлемыми рисками характеризуется такой информационный продукт, содержание которого может оказывать вредоносное влияние на детскую психику. Эта проблема решается в Республике Беларусь на межгосударственном уровне посредством модельного закона "О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию", принятого Межпарламентской ассамблеей государств - участников СНГ в 2009 году.[5]

В рамках данного исследования изучались видео-ролики (YouTube), в которых демонстрируются жестокие сцены насилия «скинхедов» над людьми, выделяемых по признаку расовой, национальной или религиозной принадлежности; плакаты, рисунки, фотографии, унижающие их национальную честь и достоинство, а также нацистская символика.

Следует отметить, что в целом, содержание подобных материалов, размещаемых в сети Интернет, может быть легко восприимчивым *представителями подростковой и юношеской среды* в силу особенностей их возраста: чувство «взрослости» в сочетании с еще неустойчивыми взглядами на мир, склонностью к группированию и солидарности, следование выбранным идеалам и авторитетам, потребностью в самоутверждении.

Создание и распространение в Интернете такого видеоматериала можно расценить, с позиции здравого смысла, как намеренный умысел сделать достоянием общественности противоправный контент событий, например, публичные расправы над людьми, выделяемых по признаку расовой, национальной или религиозной принадлежности [2]. События, демонстрирующие деструктивное поведение молодежных группировок, состоящее из насильственных действий, внезапны и стремительны. Подобная динамика может порождать у зрителя двойные чувства: либо растерянность, ужас, страх за себя и своих близких, либо внутренний накал страстей и желание подражать «увиденному», возможно, сначала в воображении, а при определенных обстоятельствах – и в реальности. К такому подражанию, не задумываясь, готовы, в первую очередь, люди с *«черно-белым» мышлением*, которое, как показывают исследования психологов, характерно не только для экстремистов, террористов, но становится в последнее десятилетие все более выраженным у лиц с глубокими психологическими проблемами или с депрессионным сознанием, что не является патологией, но проявляется в поведении. Их психика выглядит дезориентированной, расшатанной и не способной адекватно оценивать ситуацию, событие или конкретного человека. Для таких индивидов характерны только две крайности – это дилемма «белое или черное», «хорошее или плохое», «белые или черные», если речь идет о людях, «свой или чужой» и тому подобное. Такой подход таит в себе большую угрозу для общественного устройства и безопасности людей уже на том основании, что при черно-белом мышлении все, что не принимается, не принимается окончательно, без колебаний и обсуждений, тем самым, облегчая переход в асоциальные группы или движения. Именно в таких организациях легко можно повысить самооценку (особенно, неудачникам или не умеющим преодолевать жизненные трудности), без усилий достигнуть превосходства над другими, достаточно лишь заручиться поддержкой группы.

Исследованный видеоматериал позволяет констатировать, что наибольшую угрозу для психического здоровья детей и безопасности людей, несут не столько сами призывы к расправам или насилию, сколько сопровождающий их наглядно-действенный план. Это вполне можно расценить как призывы в действии, подтекст которых звучит примерно так: *мы вас призываем, а теперь смотрите и учитесь, как это нужно делать, как это делаем мы, делай как мы. Этот наглядный призыв в действии*, в его насильственной реализации при условии безнаказанности, о которой в большинстве роликов нет даже намека, является уже не призывом, а *приказом к повиновению*. Такой тип социального воздействия таит в себе не меньшую опасность, чем черно-белое мышление на том основании, что *послушность индивида связана с чувством вины*, которое в той или иной мере есть у каждого человека, независимо от его возраста или какого-либо его статуса. Ярким доказательством тому, что личность способна подчиняться соответствующему инструктажу, вопреки своим убеждениям, являются знаменитые эксперименты С.Милгрэма (1960-е г.г.), позволившие дать научное объяснение повиновению немецких солдат, приведшее к массовому уничтожению людей по приказу нацистов во время второй мировой войны [1]. Очевидно, что создание видеороликов о скинхедах и их распространение в сети Интернет рассчитаны на то, чтобы группу с противоправным поведением сделать привлекательной для быстрого и легкого в нее вхождения за счет возможности обрести превосходство над другими людьми, опираясь при этом на слабые стороны личности.

В данных материалах также обнаруживается ярко выраженная тенденция психологического

воздействия на широкие массы Интернет - пользователей, поскольку рекламные приемы и способы подачи информации учитывают *типологию личности* в зависимости от доминирующего способа мировосприятия: визуального, аудиального или кинестетического.

Так, «*визуалы*» психологически полагаются на свои глаза, фотографически запечатлевают информацию с первого восприятия, на них сильно влияют цвета, рисунки, схемы, карикатуры, фото, а их эмоциональная окраска будет подчиняться законам восприятия и лингвистическому контексту, смысловое содержание которого имеет явную асоциальную направленность против общепринятых государственных, социальных и моральных устоев, норм и законов.

«*Аудиалы*» запоминают сказанное практически дословно; на интонации голоса другого человека реагируют сильнее, чем на его слова. Обожают музыку; песня может поднять ему настроение и вызвать сильные эмоции. «Аудиалы» любят часто повторять услышанное, в силу чего могут легко и ненамеренно стать распространителем чужих взглядов и настроений, в данном случае, националистических и экстремистских взглядов.

«*Кинестетики*», познающие все на ощупь, весьма эмпатийны и улавливают малейшие колебания настроения другого человека. А, поскольку высказывания, призывы, угрозы в обозначенных видео- и аудио-роликах рассчитаны, в первую очередь, на эмоциональный отклик Интернет-пользователя, то кинестетиком они могут восприниматься как выразительные и сильные, что легко может перевести его на «язык» чувств, в данном случае, «язык» неприязни или ненависти к группам людей, выделяемых по признаку расовой, национальной или религиозной принадлежности.

Формы, способы и приемы представления содержания в данных видео - роликах реализованы в сети Интернет с учетом особенностей психики, прежде всего, законов восприятия человеком информации, организованной ее создателями на художественном, коммуникативном, эмоционально-смысловом уровнях и оказывающей как прямое, так и косвенное негативное воздействие на эмоции, чувства и поведение Интернет - пользователей.

Именно такая информационная продукция может являться неприемлемым (критическим) риском для психического здоровья личности и представлять собой не что иное как информационное оружие, направленное на негативное воздействие и манипулирование индивидуальным и массовым сознанием Интернет - пользователей, особенно, детей и молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Квинн В. Прикладная психология. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).
2. Мищенко И.Н. Картина мира младшего школьника как объект воздействия средств массовой информации//Прикладная психология и психоанализ, 2014. - № 2. - С. 4.
3. Розенова М.И. Позитивная психология в контексте проблем формирования психологической готовности населения к экстремальным ситуациям. // Психология обучения. 2018. № 5. С. 134-141.
4. http://m-profobr.com/files/-----_40l6l4ix.pdf
5. <http://www.belta.by/society/view/beloruskoe-zakonodatelstvo-v-oblasti-informatsionnoj-bezopasnosti-detej-unifitsirovano-s-219222-2016/>

**А.И. Корень,
г. Москва**

МОЛОДЕЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА КАК ОСНОВА САМОВЫРАЖЕНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

Постановка проблемы. Чрезмерно быстрое развитие общества требует от личности умения ориентироваться во всех сферах жизни, неординарного подхода к решению проблемных вопросов, поскольку шаблонная система уже устарела и стала практически неэффективной [3]. Система ценностей и понятий в новом мире, так же, претерпевает изменения [12]. Все это вызывает необходимость творческого участия в них всех членов общества. Особого внимания требуют задачи формирования всесторонне и гармонично развитой личности, осуществления регулируемого и целенаправленного комплексного воздействия со стороны всех субъектов социализации подростков.

На сегодняшний день остается нерешенной проблема молодежных субкультур как факторов

социализации ребенка [1]. Возникает острое противоречие между педагогическим воспитанием в школе и воспитанием в коллективе субкультуры [4]. Часто такое воспитание является противоположно направленным воспитанию в социуме, в частности в школе, поскольку осуществляется непосредственное, неконтролируемое (чаще - отрицательное) влияние на духовную и физическую сферу личности подростка. Как следствие, независимо от общества, у подростка формируются асоциальные ценности и взгляды на общественно важные проблемы [5]. Образование должно активно содействовать формированию новой ценностной системы общества - открытой, вариативной, духовно и культурно наполненной, толерантной, способной обеспечить становление гражданина и патриота. К сожалению, направленность деятельности большинства молодежных субкультур значительно отличаются от задач начальных, средних и высших образовательных учреждений, прописанных в Федеральном законе №273 «Об образовании». Они существенно влияют или на одностороннее развитие подростка, или вообще предусматривают формирование безнравственности личности. Поэтому важно не только исследование становления молодежных субкультур, но и их непосредственное влияние на развитие личности как будущего гражданина.

Вопросы молодежных субкультур сегодня достаточно не освещены, поскольку эта тема еще мало исследована. Это объясняется тем, что большинство молодежных объединений ничто иное, как веяния с западноевропейских стран. Кроме того, многие молодежные субкультуры закрыты от посторонних глаз, и мы можем увидеть только внешние черты их представителей. Однако отечественная педагогика серьезно заинтересовалась данным вопросом и достигла определенных результатов.

Анализ литературы. Интересны работы Волковой Н.П., которая проследила связь молодежной субкультуры с общей культурой и истоки молодежных объединений. Достаточно основательным является исследование профессора Российского государственного университета им. А. И. Герцена Ирины Баев [2]. В нем последовательно изложены факты существования различных типов молодежных объединений, а также место молодежи в уголовных субкультурах.

Различные аспекты становления и деятельности молодежных субкультур исследовали как отечественные ученые, так и зарубежные: Л. Мосиенко, И. Беляев, А. Грицанов, В. Абушенко, Д. Аусубель, К. Мангейм, М. Титма, С. Фрит; А. Бабосов, В. Бобах, М. Боришевский, А. Быстрицкий, Ю. Давыдов, Л. Жуховицкий, С. Левиков, В. Левичева, Л. Павлишевська, М. Розин, И. Роднянская, С. Сергеев, А. Кравченко, С. Левикова и другие. На сегодня ученые больше внимания уделяют исследованию теоретических основ молодежных объединений.

Цель работы: раскрыть влияние молодежных субкультур на развитие личности подростка.

Основная часть. Молодежная субкультура (неформалы) – это группа лиц (преимущественно молодых), имеющих систему собственных ценностей, стилевых, языковых, атрибутивных признаков, кардинально отличающихся от общепринятых. Различают следующие типы субкультур:

1) по ценностным ориентациям: романтико-эскапистские (хиппи, толкиенисты и т.д.), гедонистически-развлекательные (мажоры, рэперы и т.п.), уголовные (гопники), анархонигелистичные (панки, металлисты, сатанисты)

2) по историческим критериям: традиционные (хиппи, панки и т.д.), новые (толкиенисты, готы, эмо, металлисты и т.д.) [6].

Чаще всего в молодежные субкультуры вступают подростки. Подростковый возраст является возрастом, как полового, так и психологического, бурного развития. Для него характерна новая социальная ступень развития. Формируются присущие этой возрастной стадии психические новообразования, которые влияют на развитие и формирование подростков: чувство взрослости, рефлексия, самооценка, поиск идеала, «Я - концепция», чувство дружбы. У подростков появляется множество противоречий, стремление к полной пространственной и психологической автономии.

На основе анализа литературы и новой социальной ситуации развития, можно определить ряд причин, побуждающих подростка к вступлению в ту или иную молодежную субкультуру. Прежде всего, это неоспоримая потребность школьника в общении со сверстниками. Образуется группа молодых людей, которых объединяют общие вкусы и наклонности. Именно в ней подросток ищет для себя прототип общества и пытается найти приоритетные для себя нормы и идеалы. Чаще всего подростков интересуют музыка, стиль одежды, язык, литература, средства самореализации, самоутверждения и тому подобное. Однако представителей молодежных субкультур объединяют и несколько необычные для рядового гражданина вещи: атрибутика, собственный язык, некоторые движения, действия. Подросток стремится к самоопределению. Он ищет всевозможные возможные способы выделиться среди общественности. Наиболее типичными являются изменение внешнего

стиля, предпочтений в музыке, которые будут ярко выделяться на общем фоне общества. В это время подросток переживает период, когда хочет все попробовать. Часто заинтересованность тем или другим молодежным объединением является проявлением именно этого интереса. Кроме того, в это время подросток переживает кризис идентичности, когда он не желает и даже боится быть похожим на других и находит проявление индивидуальности и неординарности в субкультуре. Заинтересованность определенной молодежной субкультурой может быть спровоцировано и самим обществом. Если ребенок за свою жизнь не увидел ничего положительного в окружающих людях по тем или иным причинам, то он будет искать «положительные моменты» в группировках и объединениях, которые оградятся от этого социума [7, 8].

Любая субкультура - способ самовыражения, что является положительным моментом, поскольку ребенок может выразить в деле, которое ему нравится, то есть самоутвердиться. В этом ему помогают наклонности в литературе, стилистических формах искусства данной субкультуры, музыке и тому подобное.

Почти в каждой московской школе, в определенный отрезок времени, учились несколько представителей неформального объединения – готов, эмо, панков. Каждый из них отличался фанатичным увлечением литературой, кроме того, - писали замечательные произведения. Увлекаясь музыкой, они имели возможность самоутвердиться в различных музыкальных жанрах. Эти дети часто негативно воспринимались ровесниками и взрослыми, поэтому редкость была их некоторая отстраненность и одиночество. Некоторые молодежные субкультуры выступают против насилия, алкоголя, но при этом пропагандируют задачи физического вреда собственному телу и даже смерти (эмо). Однако есть и негативные моменты. Ребенок-неформал отгораживается от общества и развивается «под крылом» группировки. То есть, практически вся деятельность подростка направлена на удовлетворение потребностей своих единомышленников. К этому, чаще всего, относятся действия, внешний вид и т.п., кардинально различаются и разрывают всякие связи с обществом, что в будущем чаще всего приводит к асоциализации [3, 8].

На фоне социальной аномии широчайшее распространение приобретает преступность среди российской молодежи. С 1990 по 2000 г. состав лиц, совершивших преступления, численно увеличился почти в два раза (с 897,3 тыс. до 1741,4 тыс. человек), а в возрастной группе 18–24-летних в 2,5 раз (с 189,5 тыс. до 465,4 тыс. человек). В 2000 г. к лицам, совершившим преступления, были отнесены 932,8 тыс. молодых россиян (14–29 лет), т. е. более половины (53,6%) всех преступников [6]. Что это означает для современного состояния молодежной среды в России? Расчет на базе официальной государственной статистики показывает, что число молодых россиян, хотя бы раз совершивших преступление (по установленным фактам), в данное время составляет примерно 6 млн. человек, или одну пятую часть молодежи в возрасте 14–30 лет. Эти драматические обстоятельства имеют непосредственное отношение к специфике молодежных субкультур в России. Если попытаться выявить черты, свойственные различным субкультурным образованиям в молодежной среде, то связь с субкультурами криминала окажется одной из наиболее часто представленных — наряду с влиянием западной молодежной моды, феноменом романтической компенсации повседневной рутины, а также воспроизводством некоторых черт советского прошлого. Эти четыре характеристики могут выступать как основа типологизации молодежных субкультур в России, и в отборе субкультурных феноменов для описания и анализа мы в основном ориентировались на них.

Особую опасность представляют молодежные субкультуры уголовного направления (гопники, скинхеды и т.п.), поскольку предусматривают насилие, а нередко - даже смерть «неблагонадежных». Кроме того, эти группировки часто влекут за собой употребление алкоголя, наркотических средств, беспорядочные половые отношения. Этого процесса носят общесоциальный характер. Большое число молодых людей осуждены за преступления и отбывают наказание в местах лишения свободы. Общее число осужденных в возрасте до 30 лет в период между 1990 и 2000 г. составило 5576,3 тыс. человек [9]. При суммировании мы не учитывали рецидивы, но все же ясны масштабы явления. Часть вернувшихся из мест заключения активно участвуют в формировании молодежных групп криминального характера. В середине 1990-х годов в России по официальным данным насчитывалось более 5 тыс. таких групп [10]. Такого рода группировки, а в еще большей мере носители тюремного опыта — важные каналы проникновения делинквентных субкультур в молодежную среду, но все же проблема этим не исчерпывается. Масштабы организованной преступности в России таковы, что значительная часть молодежи оказывается прямо или косвенно связанной с криминальными структурами (имеет контакты с ними в сферах бизнеса, политики, развлечений и т. д.). Организованная преступность, фактически, составляет параллельную реальность, и принятые в ее среде

социокультурные ориентиры приобретают ценностное значение в молодежной среде.

Подросток переживает депрессивное состояние, когда ему приходится покинуть субкультуру. Это связано со своеобразной новизной и неадаптированностью в широком социуме, которым является общество. Он остается без своего маленького, комфортного для него, социума, при этом не обучен тому, как вести себя в большом, общем. У детей наблюдается состояние пустоты и неопределенности.

Влияние субкультуры на личность подростка в немалой степени обусловлено взрослыми: родителями и особенно педагогами. От их восприятия или не восприятия неформала зависит эффективность коррекции и координации дальнейших действий детей и подростков в сторону собственного совершенствования через принципы субкультуры, или их деградацию под тяжелым психологическим бременем [13]. Нельзя с осуждением относиться к выбору подростка, поскольку это, скорее всего, будет провоцировать не просто оскорбление, а своеобразный «бойкот» и отчуждение, которые могут привести к безвозвратной потере звена общества.

Выводы. Молодежные субкультуры имеют разносторонний характер влияния на психику подростка. Педагог должен выступать в данной ситуации как психолог и взвешивать все «за» и «против», чтобы, по возможности, если это необходимо, спасти ребенка, или же способствовать дальнейшим развитием в интересной ему деле и дальнейшим адаптации и социализации в обществе. И при этом направить ребенка на сохранение и улучшение собственного психологического здоровья личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов И.И., Давыдов Н.А., Дедюхин К.Г., Кокурин А.В., Кубышко В.Л., Эриашвили Н.Д. Юридическая психология. Учебник. Москва, 2012.
2. Баева И. Психология молодёжной субкультуры: риск и перспективы роста /И. Баева // Народное образование. - 2010. - №2. - С. 248-254.
3. Березина Т.Н. Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Москва, 2003
4. Екимова В.И. Трудные подростки. Практические материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. М.: Аркти, 2009. – 84 с.
5. Кутянова И.П., Сечко А.В., Фомин Н.В., Щекатурова О.М. Модель психолого-воспитательной работы с детьми и подростками, находящимися на ранней стадии наркотизации «Школа жизни» // Психология обучения.- 2016.- № 6.- М.: Издательство СГУ. С.107-114.
6. Коджаспиров А.Ю., Камышникова О.В. Коррекция девиантного поведения старших подростков в общеобразовательном учреждении В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 145-163..
7. Литвинова А.В., Социокультурные детерминанты ориентации подростков на субкультуры - [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования 2014. Том 6. № 1. С. 37–46. doi:10.17759/psyedu.2014060106
8. Понятие субкультуры. Молодежные субкультуры [Электронный ресурс] // refine.ru [сайт]. - Электрон. данные. - М., 2011. - Режим доступа: [http://www.refine.ru / pageid-5286-1.html](http://www.refine.ru/pageid-5286-1.html). - Название с экрана.
9. Российский статистический ежегодник 2001. С. 273.
10. Российский статистический ежегодник 2001. С. 274.
11. Положение молодежи в Российской Федерации: 1995 год: Доклад Правительству Российской Федерации. М., 1996.
12. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности. / Психология и психотехника. 2013, № 6 (57). С. 536-545.
13. Суворова И.Ю. Влияние культуры на формирование неформальных молодежных объединений / И. Ю. Суворова // Практическая психология и социальная работа. - 2011. - №4. - с. 15 – 19.

**В.В. Кочетков,
г. Москва**

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЬЯХ

В своей книге “Дети из неблагополучных семей” психолог М.И. Буянов рассматривает семью как благополучную или неблагополучную в контексте системы отношений “ребенок-семья”. Статус благополучной или неблагополучной семьи, таким образом, определяется «по ребенку», и определяется характером его жизнедеятельности в семье [4]. Близкие к этому мнения, высказывают многие исследователи, в том числе М.И. Розенова [8,11,12,13].

Дети из семей, где нарушены отношения семья-ребенок, чаще попадают в группу риска. «Дети группы риска – это категория детей, которые в силу сложившихся обстоятельств в их жизни, подвержены влиянию криминальных элементов и другим негативным проявлениям общества, в силу которых у них происходит дезадаптация» [6,10]. Наиболее частая ситуация, когда семейное неблагополучие передается по наследству, от старших поколений к младшим. Чаще всего, это закладывается в сознание ребенка в первые три года жизни. В дальнейшем, эти семейные сценарии воспроизводятся [11].

Когда родители не выполняют свои обязанности по воспитанию, содержанию ребенка, появляются дети-беглецы (на профессиональном жаргоне их ещё называют «бегунками»), безнадзорные и беспризорные.

- Дети-беглецы - это дети которые самовольно уходят из приемов, образовательных учреждений, семьи, в следствии разных негативных причин.

- Безнадзорные дети - это дети, которые имеют родителей и живут вместе с ними, но в силу того, что родители не уделяют им внимания, дети попадают в группу риска.

- Беспризорные дети - это дети, которые уже имеют статус “без попечения родителей”. Они могут не иметь даже постоянного места жительства [12, 14].

М.И. Рожков, изучая особенности подростков, которые воспитываются в семьях, где родители ведут асоциальный образ жизни и злоупотребляют алкоголем, пишет, что этих детей отличает в большинстве случаев такие чувства, как тоска, ненужность, порой вина. В связи с этим под продолжительным гнѐтом негативных чувств и долгого отсутствия позитивных, нередко возникают нервно-психическое утомление, т.к. нервная система постепенно истощается. В школе таких детей можно определить по следующим показателям пассивности, безразличия, протестам, демонстративности и стремлению к лидерству. Однако, хоть эти дети и стремятся к лидерству, из-за интеллектуальных проблем, и в связи с тем, что родители с ними не занимаются, единственным способом которым они могут самоутвердиться становится баловство, задирания и драки [2].

У детей из подобных семей есть два полюса проявления в поведении:

- первый, это агрессивность, вражда, чувство ненависти, стремление к самоутверждению деструктивными путями;

- второй - чувство страха и горя, заниженная самооценка, ночные кошмары, нарушения сна, с виду такие дети выглядят тихонями и стараются не привлекать к себе лишнего внимания [5, С. 60-62].

Эти критерии описывает в своей работе М.А. Галагузова: скудность эмоциональной жизни у таких подростков вызывает дезадаптацию, в крайних случаях развиваются психические расстройства, у кого-то возникает тенденция к повышенной демонстративной активности, попытки разными способами привлечь к себе внимание, при этом, не умея эмоционально привязываться и создавать такие привязанности. У кого-то возникает тенденция к пониженной активности, апатии, нежеланию общаться с людьми, замкнутости, такие подростки предпочитают профессии человек-природа или человек-машина [7].

Часто, подростки из таких семей забрасывают школу: например, у них могут отсутствовать школьные принадлежности, одежда, хороший телефон и прочие важные для подростков материальные атрибуты, в связи с чем, подростку становится неудобно посещать школу, поскольку он боится негативного мнения и осуждения сверстников.

Такие подростки могут и вовсе убежать из дома, чтобы не чувствовать себя сопричастным к деструктивной семье [1]. У них возникают и серьезные проблемы в межличностной сфере. Чувство собственной неполноценности, застенчивость, низкая самооценка, приводят к поведению, при котором, компания исключает подростка из своего круга общения, и к подростку могут приклеивать

обидные ярлыки [3]. Для того, чтобы его воспринимали «всерьез», такой подросток может совершать разнообразные поступки, чаще негативные, например, придумывать различные истории о себе, врать сверстникам и взрослым. В результате никто из сверстников не желает водить с ним дружбу, и ситуация становится невыносимой.

Соответственно, деструктивные чувства, которые развиваются в подростках с годами, делают их уязвимыми для асоциальных групп, которые принуждают к недостойным, непристойным, и даже преступным действиям. Подростков из социально-неблагополучных семей, постоянно сопровождает эмоциональный стресс и последствия психологического насилия.

Е.М. Мастюкова выделяет виды поведения детей из социально-неблагополучных семей, которые по нашему мнению идентичны предыдущим, и отличаются лишь причинно-следственной связью: главным фактором считается реакция протеста, из которой уже вытекают вышеописанные “полюсы” [8].

Также, имеется следующая классификация поведенческих критериев детей воспитывающихся в социально-неблагополучных семьях:

- дети склонные к воровству и обману;
- дети со склонностью к бродяжничеству;
- дети склонные к суицидальному поведению.

Суицид - это попытка самоубийства или же сознательное лишение себя жизни. Суицидальное поведение - это поведение, которое приводит к саморазрушению, в том числе посредством употребления наркотиков, алкоголя, драк и т.д. Приведем лишь некоторые из причин суицидального поведения подростков:

1. Утрата контроля вследствие аффекта или фрустрации в виде острого страха или агрессии.
2. Подражание авторитету, который совершил самоубийство.
3. Чувство неразделенной любви или резко отвергнутая любовь.
4. Потеря очень близкого или любимого человека.
5. Наркомания или токсикомания, а также другие виды зависимостей и как следствие

разрушение психологических защитных механизмов.

6. Нервное истощение или крайняя степень переутомления.

- сексуальные девиации, которые могут проявляться в различных парафилиях.

- дети с психопатиями;
- дети с акцентуациями личности;
- дети с дезадаптивным поведением;

- дети с антиобщественным или асоциальным поведением, например крайняя степень проституция.

- дети с конфликтным поведением;

- дети с агрессивным поведением. Есть разная степени проявления агрессии, начиная с пассивных и заканчивая активными проявлениями. Для понимания агрессивного поведения необходимо установить является ли поведение следствием аффектов, фрустраций или неадекватных защитных реакций или является целенаправленной и наполненной смыслом деятельностью. На развитие агрессивности влияют следующие личностные особенности:

1. Враждебная атрибуция или склонность всё воспринимать в штыки.
2. Рассеянность (агрессия инструментальная).
3. Вдумчивость (агрессия эмоциональная).
4. Импульсивность.
5. Эмоциональная восприимчивость.

- дети с нейродинамическими нарушениями поведения. Дети с гиперактивностью или с синдромом дефицита внимания. Наиболее часто это детей младшего школьного возраста.

- дети с отклоняющимся (девиантным) поведением это дети, чьи поступки и действия не соответствуют официально установленным правовым и моральным нормам.

- дети с зависимым (аддиктивным) поведением это дети которые стремятся уйти от реальной жизни путем употребления различных наркотических препаратов, с помощью компьютерных игр и т.д.

- дети с делинквентным поведением, основное отличие от отклоняющегося поведения является тяжесть правонарушений. Делинквентное поведение характеризуется мелким хулиганством и озорством, например за компанию. Основной причиной подобного поведения является психический инфантилизм.

- дети с задержкой психического развития;

- дети с эмоциональными отклонениями, условно таких детей можно подразделить на следующие основные группы:

1. Тревожные, застенчивые дети.
2. Агрессивные дети.
3. Эмоционально расторможенные дети.

Подводя итоги, можно сказать, что реакции детей и подростков на семейное неблагополучие похожи, но отличаются степенью и формой проявления: в разных возрастах имеет место преобладание разных форм реагирования на неблагополучие в семье, но при этом сохраняется основная суть проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию, М, 1994.
2. Андреева Г.В. Социальная психология семейных отношений, СПб, 1997.
3. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура // Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 43-50.
4. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. М., 1988.
5. Васищев А.А., Бовин Б.Г., Кокурин А.В. Особенности поведенческих критериев оценки исправления несовершеннолетних осужденных // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь : ИП Сигитов Т.М., 2018. С. 60-62.
6. Екимова В.И. Трудные подростки. Практические материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. М.: Аркти, 2009. – 84 с.
7. Иванов В.С. Моделирование реализации воспитательного потенциала семьи в деятельности образовательной организации. Социальные отношения. 2016. № 1 (16). С. 91-98.
8. Коджаспиров А.Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2013. № 1. С. 11-20.
9. Котенева А.В., Кушникова Е.Ю. Семейное неблагополучие: проблемы, критерии и методики диагностики//Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях Коллективная монография. Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. С. 114-125.
10. Литвинова А.В. Развитие личности: семейные детерминанты Психология семейных отношений: монография / под ред. А.В. Литвиновой. – М. : Флинта : Наука, 2015. – С. 217-259.
11. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 59.
12. Розенова М.И. Институт замещающего родительства в России: необходимость, проблемы и возможности системного изучения. // Психология и психотехника. 2013. № 12. С. 1218-1223.
13. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.
14. Социальная работа: Учеб. пособие / Под ред. В.И. Курбатова. Ростов н / Д: Феникс, 2003. С. 295 – 296.

**О.Е. Круглова,
г. Москва**

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Основа всестороннего развития личности закладывается в период дошкольного детства. Этот период является временем активной социализации ребенка, развития общения со сверстниками и взрослыми, вхождения в культуру, пробуждения эстетических и духовно-нравственных чувств и ценностей [2; 5]. Важную роль во всех этих процессах выполняет семья, как основной контекст развития ребенка, готовящий его к дальнейшей жизни и деятельности [7].

Цели дошкольного образования, состоящие в развитии личности, обладающей готовностью к школьному обучению, обеспечиваются, прежде всего, культуротворческой, социально богатой окружающей средой. Среда является решающим фактором воспитания и образования.

Значимость социального окружения в дошкольном возрасте подчеркивает широкий круг

авторов (А.Г. Асмолов, Березина Т.Н., Л.А. Григорович, Т.В. Волосовец, Литвинова А.В., Э.Э. Одегор, И.А. Корепанова и др.)

Подготовка детей в детской образовательной организации к школьному обучению включает две основные задачи: специальная подготовка ребенка к усвоению предметов, которые будут изучаться в школе, и его всестороннее воспитание (умственное, психологическое, физическое, эстетическое, нравственное). Реализация этих задач осуществляется при помощи взаимодействия малых социальных групп (сверстников, воспитателей, семьи).

В диссертационном исследовании А.К. Нисской эмпирическим путем доказано, что усвоение в дошкольном возрасте содержания программы образовательной среды обуславливает формирование психологической готовности ребенка к школьному обучению. Воспитание ребенка в условиях детской образовательной организации, которое раскрывает возможности приобретения компетенций в сфере сотрудничества со сверстниками и педагогами, решения творческих и познавательных задач, создает зону ближайшего развития эмоционального и мотивационного компонентов готовности к обучению в школе [3, 4].

Как отмечают В.И. Долгова и И.А. Аплеева, психологическая безопасность образовательной среды выступает маркером качества образования. Высокая приспособляемость в социальной и природной среде может рассматриваться как показатель психологической безопасности дошкольника [1].

Одним из направлений в решении проблемы психологической безопасности ребенка в детском учреждении является развитие его коммуникативных навыков, умения общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, сопереживать и радоваться вместе с другими детьми [6, 11]. Психологически безопасная, развивающая коммуникативная среда – это возможность для творчества, фантазии, это тёплые и открытые отношения и совместная деятельность ребёнка и взрослого, это равноправное и разностороннее общение со сверстниками.

А.В. Литвинова считает, что необходимо изучать состояние комплексной безопасности образовательной среды образовательной организации. Необходимо своевременно выявлять и предотвращать риски и угрозы безопасности образовательной среды [4].

По мнению М.В. Урбанской большую роль в успешной подготовке дошкольников к обучению в школе играют личностные и характерологические особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития, чему несомненно, способствует безопасность образовательной среды детского образовательного учреждения [8].

Таким образом, образовательная среда играет незаменимую роль в процессе подготовки ребенка к школе. Поскольку при обучении в дошкольной образовательной организации, ребенок проявляет себя в различных социальных ролях, общается с воспитателем и с другим персоналом, то это способствует лучшему его включению в новую социальную сферу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. №6. С.101.
2. Коджаспиров А.Ю. Формирование личностной готовности учащихся 10-12 лет к обучению в основной средней школе диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Москва, 2005.
3. Котенева А.В. Духовно-нравственное здоровье личности и предназначение человека // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: международные Челпановские чтения 2014. Материалы Московской научно-практической конференции к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л. Г. Щукиной (1914–2014). Сер. «Альманах научного архива Психологического института» Составители, научные редакторы О.Е. Серова, Е.П. Гусева. Под общей редакцией В.В. Рубцова. 2014. С. 118-126.
4. Литвинова А.В., Орлова Е.А. Модель адаптационного потенциала личности обучающихся в условиях психологической безопасности образовательной среды // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 56 – 64.
5. Нисская А.К. Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2013. 209 с.
6. Рубцов В.В., Поливанова Н.И., Ривина И.В., и др. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды: психология проектирования. М.: Вен-мер, 1996. 158 с.
7. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.

8. Урбанская М.В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01. СПб., 2010. 211 с.

9. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

**Ю.С. Лапицкая,
г. Москва**

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПЕРЕЖИВШИХ СИТУАЦИЮ СИРОТСТВА, КАК ОСНОВА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Психологическая безопасность является одним из условий успешного развития и психологического здоровья человека [6, с. 23]. В современной науке психологическая безопасность рассматривается как процесс, как свойство личности и как состояние.

Согласно концепциям Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.А. Леонтьева, психологическая безопасность определяется как процесс, возникающий при взаимодействии человека с социальной средой, который может меняться в зависимости от условий социальной среды и окружения.

Как свойство личности психологическая безопасность характеризует ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния (сопротивляемости) деструктивным воздействиям [2, с. 51].

Наиболее актуальным является подход к психологической безопасности как психическому состоянию личности, характеризующемуся переживанием личностью своей защищенности, умением правильно реагировать на возникающую опасность (И.А. Баева).

Человек, не имеющий психологической защищенности, способности сохранять устойчивость в условиях с психотравмирующими факторами, не обладающий внутренним ресурсом сопротивляемости неблагоприятным внутренним и внешним воздействиям теряет возможность для своей эффективной жизнедеятельности [2, с. 60].

Важными параметрами формирования психологической безопасности выступают следующие: значимые привязанности, связываемые с умением выстраивать эмоционально-близкие отношения; состояние адаптированности, которое проявляется в психоэмоциональной стабильности, состоянии удовлетворенности, отсутствии дистресса, что интегрально означает переживание чувства психологической защищенности; коммуникативная компетентность как способность к выстраиванию эффективного общения, легкость в контактах; внутренняя установка, связанная с готовностью действовать определенным образом, субъектная позиция; реальная безопасность окружающей среды [4, с. 78].

Особое внимание вопросам психологической безопасности уделяется в учреждениях высшего, среднего специального и профессионально-технического образования [10]. Подготовка высококвалифицированных кадров – компетентных специалистов, способных адаптироваться к изменяющимся условиям, мобильных, активных, самостоятельных, готовых к постоянному саморазвитию и личной ответственности за осуществление учебно-профессиональной деятельности, – важная цель современной системы образования [13, с. 3].

В связи с этим, при подготовке специалистов особое внимание должно уделяться формированию субъектной позиции личности [3]. Эта проблема становится еще более актуальной, когда касается обучающихся из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – дети-сироты) в юношеском возрасте. Юношество – возрастной период, когда студенты и учащиеся с сиротским статусом выходят в самостоятельную взрослую жизнь. Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и некоторые особенности его интеллектуального, эмоционального, духовно-нравственного развития. Юношеский возраст – не только фаза «подготовки к жизни», а чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной, абсолютной ценностью этап жизненного пути [6, с. 64]. Юношеская личность всегда противоречива и изменчива. Выделяют возрастные факторы риска, заслуживающие особого внимания в отношении юношей и девушек, воспитывающихся вне семьи: тяга к сопротивлению, протесту против воспитательных авторитетов, противоречивое стремление к независимости и защите одновременно;

стремление к неизвестному; склонность преувеличивать или, наоборот, недооценивать сложности проблем и ситуаций; гедонистические установки и т.п. [11].

Юноши и девушки со статусом детей-сирот являются одной из наиболее социально незащищенных и ущемлённых категорий обучающихся, что обусловлено рядом причин. С одной стороны, для них характерны негативно окрашенные эмоциональные состояния, связанные с потерей семьи и, как следствие, утрата чувства безопасности. Психологическая безопасность формируется с первых дней жизни ребенка и превращается в установку, определяющую отношение к себе и миру. Если потребность ребёнка в безопасности удовлетворяется в полной мере, то со временем она отходит на второй план, преобразовываясь в осторожность. Если же данная потребность не удовлетворяется, то ребёнок становится тревожным. Неудовлетворенная потребность в безопасности провоцирует неврозы, фобии, ощущение брошенности, патологическую боязливость. Человек будет воспринимать массу повседневных ситуаций как источник потенциальной опасности, что значительно снизит его социальную активность и ухудшит качество жизни [14, с. 52]. У юношей и девушек, переживших ситуацию сиротства, неосознанно запускаются психологические защитные механизмы совладания с жизненными трудностями, такие как регрессия, отрицание, вытеснение, замещение и др. Они ярко проявляются в защитных реакциях и формах поведения (агрессия, аутоагрессия, демонстративное поведение и др.) на любые изменения в окружающей среде. В целом состояние защищенности обучающихся, воспитывающихся вне семьи, можно охарактеризовать как состояние повышенной тревожности и чувствительности к возможным угрозам извне [6, с. 25].

С другой стороны, анализ исследований В.Г. Бочаровой, М.Р. Битяновой, Н.Н. Толстых, В.Ф. Вишняковой, И.В. Дубровиной, В.В. Морозова, В.Н. Гурова, Л.К. Сидоровой, А.М. Прихожан и др. позволяет указать на следующие особенности в психическом развитии обучающихся-сирот, которые делают их неготовыми к самостоятельной жизни в обществе, затрудняют процесс личностного и социального становления: проявление инфантилизма и эгоцентризма; негативная «Я-концепция», низкая самооценка [7, с. 71]; повышенная склонность к страхам, агрессии и тревожности; неконструктивные модели общения, склонность к обособлению; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений; иждивенческая позиция, рентные установки; спутанная идентичность, трудности с половой принадлежностью; неспособность устанавливать длительные, прочные отношения; выраженная зависимость от авторитетов, конформизм; неспособность принимать решения, нести ответственность за выбор, добиваться цели и планировать свою жизнь [6, с. 24].

Опираясь на научные труды Н.А. Лызь, О.Ю. Зотовой, И.А. Баевой и др., выделим следующие компоненты психологической безопасности обучающихся-сирот: когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий.

Когнитивный компонент психологической безопасности студентов и учащихся с сиротским статусом отражает их ослабленное интеллектуальное развитие, недостаточно сформированный уровень познавательных процессов: неустойчивость внимания, слабо развитые память и мышление, узкая эрудиция и т.д. Причины низкого интеллектуального развития могут быть различны: от нарушения нормальной работы мозга до отсутствия благоприятных условий обучения и воспитания, качественного, содержательного общения, ограниченности познания о мире, перегруженности отрицательным жизненным опытом. Недостаточное интеллектуальное развитие и поверхностный коммуникативный опыт обучающихся-сирот нивелируют их психологическую безопасность, обуславливая снижение критичности, излишнюю доверчивость, тревожность, склонность к риску, конформность, повышенную внушаемость [10, с. 87]. Поэтому когнитивный компонент выступает одним из ключевых в психологической безопасности личности юношей и девушек со статусом детей-сирот, включая также их основные представления о факторах риска, способах защиты и взаимодействия в опасных ситуациях.

Эмоционально-волевой компонент психологической безопасности обучающихся с сиротским статусом характеризуется их низкой способностью к саморегуляции поведения, утратой базового доверия к миру, неопределенностью отношения к самим себе. В эмоциональных переживаниях фиксируются агрессивность, повышенная тревожность, аффективные реакции на препятствия, низкая культура эмоций и чувств, недоразвитие сложных социальных эмоций стыда и гордости и т.д. Данные эмоциональные проявления определяют психологический дискомфорт и являются последствиями нарушения психологической безопасности личности. Эмоционально-волевой компонент выполняет основную регулирующую функцию. Именно эмоциональная оценка личностью обучающегося-сироты объектов действительности часто является определяющей при восприятии опасности и выборе средств, способов защиты, путей взаимодействия [11].

Поведенческий компонент структуры психологической безопасности обучающихся-сирот отражает их неспособность осуществлять оградительные меры для обеспечения собственной психологической безопасности, отсутствие навыков эффективного межличностного взаимодействия, неумение выстраивать безопасные стратегии защитного поведения [9, с. 64]. Здесь кроме индивидуальных особенностей личности обучающихся-сирот большое значение имеет фактор среды. Опыт нахождения в неблагоприятных социальных условиях, наличие психических травм, отсутствие поддержки со стороны значимых лиц оказывает негативное влияние на личность юношей и девушек со статусом детей-сирот, формируя повышенный уровень виктимного поведения и обуславливая низкую социально-психологическую компетентность [8, с. 64].

Все компоненты психологической безопасности личности взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Для эффективного функционирования студентов и учащихся с сиротским статусом должна обеспечиваться психологическая безопасность как со стороны общества (создание системы психолого-педагогического сопровождения безопасности образовательной среды) [2, с. 51], так и с позиции их самих, что особенно важно. По мнению Г.В. Грачева, «человек должен сам захотеть научиться обеспечивать собственную, личную информационно-психологическую безопасность, быть постоянно готовым защищать себя и близких ему людей» [4, с. 64]. Таким образом, чтобы свести к минимуму воздействие негативных факторов внешней среды, не поддаться манипулятивному воздействию, не достаточно просто жить в безопасных условиях. Для обеспечения психологической безопасности на индивидуальном уровне обучающимся-сиротам важно быть психически здоровыми и иметь опору внутри самих себя, в качестве которой должна выступать их субъектная позиция – «сложная, интегративная характеристика личности субъекта, отражающая его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самому себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом» [1, с. 16].

Субъектная позиция является важным параметром, обуславливающим психологическую безопасность личности [5, с. 163]. Высокий уровень психологической безопасности подкрепляет субъектную позицию человека, обеспечивает формирование у него чувства собственного достоинства и уверенности в своих силах. Субъектная позиция раскрывается через следующие субъектные характеристики: активность, саморегуляция, эмоциональная уравновешенность, ответственность, стрессоустойчивость, уверенность в себе, инициативность, самоорганизованность, рефлексивность, высокий уровень сознательности, альтруизм, критичность, т.е. весь комплект качеств, позволяющий достигать результатов деятельности, соответствующих субъективным критериям успешности, эффективной интеграции личности в общество, развитию индивидуального и профессионального потенциала [1, с. 18].

Поскольку в большинстве случаев развитие обучающихся-сирот происходит в условиях преодоления ими стрессоров психического воздействия, исходящих со стороны ближайших родственников (постоянная критика, угрозы, унижение, обвинения, принижение их успехов, отвержение, длительное лишение любви, нежности, заботы и безопасности родителями, принуждение к одиночеству и т.п.), субъектная позиция не формируется. Только при восстановлении до уровня физической, психологической и психической целостности станет возможным осуществление адекватного ответа личностью на различного рода угрозы, что выступит важным фактором развития субъектной позиции [12, с. 98].

Развитие субъектной позиции оказывает комплексное, всеобъемлющее влияние на личность обучающегося-сироты: во-первых, обеспечивает психологическую безопасность; во-вторых, актуализирует процессы самосовершенствования; в-третьих, стимулирует личностную направленность на самореализацию, в том числе и профессиональную [13, с. 4].

Активность учащихся и студентов со статусом детей-сирот в обеспечении собственной психологической безопасности является той внутренней опорой личности, которая позволит им оставаться самими собой и сохранять психологическую устойчивость. В сложных жизненных условиях субъектная позиция выражается в осознанности объективности внешних условий ситуации и собственных субъективных возможностей.

Таким образом, развитие субъектной позиции как движущей силы развития и зрелости обучающихся-сирот позволит им преодолевать различного рода угрожающие влияния, компетентно выбрав индивидуальный способ антистрессового поведения, понять суть и выработать план решения проблемной ситуации, что обеспечит их психологическую безопасность [5, с. 102].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксёнова, Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 19.00.07 / Г. И. Аксёнова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1998. – 43 с.
2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. – СПб. : СОЮЗ, 2002. – 271 с.
3. Березина Т.Н. Творческая активность в структуре самоотношения и утверждении самости как фактор антистарения. // Мир психологии. 2010. № 4. С. 130-141.
4. Грачёв, Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачёв. – М. : РАГС, 1998. – 125 с.
5. Дуганова, Ю. К. Особенности субъектности молодежи с различным уровнем психологической безопасности / Ю. К. Дуганова // Изв. ЮФУ. Технические науки. – 2010. – № 10 (111). – С. 162–167.
6. Кириченко, Е. Б. Социальная безопасность детей-сирот как педагогическая проблема / Е. Б. Кириченко // Ярослав. пед. вестн. – 2013. – Т. 2, № 2. – С. 23–26.
7. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
8. Куваева, А. А. Психолого-педагогические особенности социального развития детей-сирот, воспитывающихся в условиях детского дома / А. А. Куваева // Целостное развитие личности в системе образования : материалы междунар. очно-заочн. науч.-практ. конф., Майкоп, 28–29 сент. 2017 г. / Адыг. гос. ун-т ; ред.: проф. Р. Д. Хунагов. – Майкоп, 2017. – С. 69–76.
9. Кузнецова, Е. В. Психологическая безопасность личности подростков разных типов учебных заведений / Е. В. Кузнецова, Т. А. Павлова // Вестн. Брянск. гос. ун-та. – 2015. – № 3 (26). – С. 63–66.
10. Литвинова А.В. Развитие личности: семейные детерминанты Психология семейных отношений : монография / под ред. А.В. Литвиновой. – М. : Флинта : Наука, 2015. – С. 217-259.
11. Мясоедова, А. В. Психолого-педагогическая технология формирования психологической безопасности учащихся в общеобразовательном учреждении [Электронный ресурс] / А. В. Мясоедова // Университетские чтения. – 2015. – Ч. 08. – Режим доступа: http://pglu.ru/upload/iblock/9ef/ch_08_sim_2_sektsii_3_4-a.v.-myasodova-9.pdf. – Дата доступа: 23.03.2018.
12. Петрушина, О. В. Психологический портрет воспитанника интернатного учреждения как основа модели его психологической безопасности [Электронный ресурс] / О. В. Петрушина // Ученые записки. – 2011. – № 1 (17). – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/018-032.pdf>. – Дата доступа: 26.03.2018.
13. Сопровождение социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: региональный опыт / Н. Н. Ершова [и др.] ; под общ. ред. Г. И. Симоновой ; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Вят. гос. гуманитар. ун-т». – Киров : Радуга-Пресс, 2015. – 184 с.
14. Тырсыкова, А. Д. Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / А. Д. Тырсыкова ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2012. – 23 с.
15. Шульга, Т. И. Технологии помощи при сопровождении замещающих семей, воспитывающих детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ОВЗ : монография / Т. И. Шульга. – М. : Федер. ин-т разв. образов., 2016. – 172 с.

**М.Н. Лебединка,
г. Москва**

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ДИСФУНКЦИИ ИНСТИТУТА СЕМЬИ

Важное место в структуре общества занимает институт семьи, на уровне которого реализуется ряд социальных функций, благодаря чему формируется определенная система социальных отношений. Институт семьи всегда находился в центре внимания социологии, психологии и других смежных дисциплин.

Для поддержания нормального функционирования семьи в современных условиях, необходимо создание и реализация целостных системных программ, одна из которых была предложена профессором М.И. Розеновой [8, 9].

Являясь устойчивой социальной группой, семья помогает реализовывать базовые потребности личности. Когда же функция института семьи нарушается, нарушается система структурных связей в социуме, снижая эффективность функционирования общества.

Семья, семейные связи и отношения реально являются главными объектами психологической и духовной агрессии со стороны деструктивных культов в связи с тем, что они представляют конкурентные системы социализации.

Деструктивный культ представляет собой группу или движение, демонстрирующие значительную, глубокую или чрезмерную приверженность либо увлечённость, преданность определённому человеку, идее или вещи и использующие неэтичные манипулятивные методики убеждения и управления [1, с. 24]. Для современного сектантства характерно усиленное внимание к молодому поколению.

Деструктивный культ является субъектом психологического насилия. Данные организации не оглашают свои истинные цели, поэтому необходимы индикаторы, которые помогут распознать присущие им признаки. Формально деятельность деструктивного культа можно принять за экономическую, политическую, религиозную или психологическую, но, в общем, сущность данных организаций состоит в эксплуатации людей с помощью психологического насилия.

Рассмотрим подробнее индивидуальные личностные и характерологические дефекты как ресурсы эксплуатации в деструктивном культе. Пережитое в детстве психологическое насилие, опыт депривации является основой аддиктивного потенциала, своеобразной способности личности к аддикции, что при определенных жизненных обстоятельствах может перейти в форму культовой психической зависимости. Выборы, которые человек совершает ежедневно, часто зависят от его раннего детского опыта. И если эмоциональные отношения, в которые был включен ребенок, строились по принципу подавления, подчинения, то им был интериоризирован паттерн «Жертвы» [2, с.44].

В результате формируется особая личностная структура, характеризующаяся диффузной идентичностью, зависимостью самооценки от оценок значимых «Других», беспомощность, которая не позволяет подростку почувствовать себя полноценным, независимым от окружающих.

Недостаточная духовная образованность, открытость и доверчивость вместе с поиском смысла жизни и своего места в этой жизни приводят к легкому восприятию искаженных истин сектантских учений молодежью. В свою очередь влияние этих учений и самих организаций имеет деструктивное, разрушающее действие на молодую психику и восприятие реального мира.

Поэтому пребывание в той или иной секте может сказаться на дальнейшем развитии и становлении молодого человека или ребенка, оставить свой деструктивный след на всю жизнь. Поскольку беспомощность может ощущаться подростками как неподконтрольность событий, постоянные неудачи, то «завладеть» их сознанием довольно не сложно, ведь в таких случаях любые положительные действия, результаты будут восприниматься ими позитивно.

Идея о различении беспомощности как состояния и как устойчивой характеристики личности получила своё развитие в отечественной психологии в 2000-х, сначала в работах Д. А. Циринг, Н. А. Батурина, затем – в исследованиях Е. В. Веденеевой, Е. А. Егоровой, Е. В. Забелиной, Ю. В. Яковлевой [3, с.186].

Было выявлено, что образование личностного уровня, представляющее собой совокупность личностных особенностей в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, депрессивностью и тревожностью и определёнными поведенческими особенностями (пассивность, равнодушие, отсутствие увлечённости каким-либо делом) и названное личностной беспомощностью.

Личностная беспомощность – это характеристика, которая определяет особенности жизнедеятельности субъекта: его поведение, деятельность, взаимодействие с окружающими. Личностная беспомощность выражается в пассивности субъекта, его невозможности справиться с трудностями, барьерами, его чрезмерной зависимостью от окружающих, обуславливает сложности постановки целей в силу негативных ожиданий, а также большую затруднённость в их достижении, поскольку требуется приложение усилий, настойчивости. Это характеристика личности, которая ограничивает умения субъекта трансформировать реальность, с одной стороны, и его адаптационные возможности – с другой стороны [6, с.135].

Как уже упоминалось выше, субъект с личностной беспомощностью, сталкиваясь с трудными жизненными ситуациями, травмирующими или просто неприятными событиями, часто испытывает состояние выученной беспомощности. Таким образом, нарушения поведения, коммуникации, адаптации и других способностей человека приводят к деструкции всех социальных процессов, что может повлечь за собой, в свою очередь аутодеструкцию.

Противоположным образованием личностного уровня, которое по своему психологическому содержанию отличается от беспомощности, можно считать «самостоятельность», которая выражается в ярком проявлении волевой активности, оптимистическом мировосприятии, эмоциональной уравновешенности, интенсивной мотивации, креативности [4, с.63].

Самостоятельность, как и личностная беспомощность, определяет особенности жизни субъекта с разницей в том, что его поведение, активность и отношения с окружающими могут быть проявлением его высокоразвитой способности трансформировать реальность, представляться активным началом собственной жизненной позиции. Самостоятельный человек не испытывает сложностей в постановке целей и демонстрирует высокий результат в том, что касается достижения поставленных целей.

Развитие самостоятельности подростка является одним из базовых условий для активизации саморазвития. Исходя из общего культурного поля определенного социума, содержание образовательной среды задает вектор для развития самостоятельности. Социальные сообщества, направленные на развитие активности, автономности, индивидуализма создают образовательную среду, стимулирующую развитие самостоятельности ребенка, что находит отражение в содержании образования [5].

Таким образом, можно отметить, что пребывание в деструктивных сектах меняет сознание человека и его мировоззрение, образ жизни, социальное поведение [10]. Многие культы практикуют отказ от сна, еды, внешних связей, что пагубно сказывается как на физическом, так и психическом здоровье человека. Адепт становится замкнутым, скрытным, агрессивным, что обращает на себя внимание родных, вызывая у них тревогу и порождая конфликтные ситуации. Так же не безболезнен процесс вырывания человека из культа? на которые могут уйти годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережнова Д.Б., Пономаренко Е.А. Факторы формирования выученной беспомощности подростка // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 24. – С. 23-27.
2. Бережнова Д.Б. Саморазвитие ребенка в альтернативных образовательных средах посредством активизации самостоятельности// На путях к новой школе. – 2011. – № 1. – С. 44-47.
3. Веденеева Е.В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах / Е.В. Веденеева // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 322. – С. 186-189.
4. Диривянкина О. В., Смирнова А. С., Кладова Я. Г. Влияние деятельности сект на личность человека // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С. 62–66.
5. Иванов В.С. Моделирование реализации воспитательного потенциала семьи в деятельности образовательной организации. Социальные отношения. 2016. № 1 (16). С. 91-98.
6. Коджаспиров А.Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье Психологическая наука и об-разование www.psyedu.ru. 2013. № 1. С. 11-20.
7. Лакреева А.В., Хомутова М.В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка// Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 24. – С. 135-140.
8. Розенова М.И. Эмоциональная безопасность в семье и близких отношениях // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. №. 12 (декабрь). - С. 31-35.
9. Розенова М.И. Возможности создания и реализации общенациональной профилактической и терапевтической программы, направленной на психолого-социальную реабилитацию, сохранение и развитие семьи. / Сб.: «Проблемное поле современной семьи». Материалы I Международной научно-практической конференции. Москва, 18-19 июня 2015 г. Отв. редакторы М.И. Розенова, Лихачева Э.В. – М.: ИИЦ МГОУ, 2015. С. 14-21.
10. Храмов Е.В. Психологические особенности подростков, склонных к суицидальному поведению. – В сб.: Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях. Коллективная монография / Под общей ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 66-71.

И.С. Мартынова,
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Проблема исследования. Исследование особенностей поведения в конфликтах учащихся колледжа из неблагополучных семей является актуальной и социально-значимой проблемой. Это связано с тем, что сегодня отмечается тенденция к росту неблагополучных семей [5, 13]. Детям из неблагополучных семей часто присущи девиантные особенности поведения в конфликтных ситуациях, которые проявляются в виде заносчивости, эгоизма, агрессии или, напротив, отчуждения, социальной изоляции, апатии [3, с. 31–42, 11].

Подобные формы поведения могут создавать многочисленные конфликты между учащимися, преподавателями, что неизбежно сказывается на успешности обучения [1]. В психологии достаточно глубоко изучены конфликты, их виды, способы и стили разрешения конфликтов между учащимися [2, с. 262–265; 5]. Однако недостаточно исследованы способы поведения в конфликтных ситуациях учащихся из неблагополучных семей [7, 14]. Это и стало целью настоящего исследования. Гипотеза исследования состояла в том, что учащиеся образовательных учреждений из неблагополучных семей зачастую используют неэффективные приемы и способы поведения при возникновении конфликтных ситуаций, а именно демонстрируют агрессию, отчуждение или соперничество.

Методы. Исследование проведено на выборке из 30 учащихся 1-3 курса ГБПОУ МО «Мытищинский колледж» г. Мытищи возрастом от 15-и до 18-и лет, из них одна половина студентов – женского пола, другая половина – мужского.

Для диагностики степени семейного неблагополучия использовалась методика М.В. Литовчик [11]. Способы и стиль поведения в конфликте определялись на основе методики К. Томаса «Стиль поведения в конфликте» и опросника по определению типа поведения в конфликтной ситуации И.Ю. Лютиной [12, с. 86-88].

Результаты исследование и их обсуждение.

Применение методики М.В. Литовчик позволило выявить степень неблагополучия семей учащихся. Оказалось, что 90% учащихся проживают в семьях с низкой степенью неблагополучия, и лишь 10% – в семьях со средней степенью неблагополучия. В этих группах были изучены стили и способы разрешения конфликтов. Результаты по методике К. Томаса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Частота использования способов поведения в конфликте учащихся
по методике К. Томаса**

Стиль поведения	Количество учащихся		Всего	Отношение к общему количеству опрошенных, %
	Низкая степень неблагополучия	Средняя степень неблагополучия		
Соперничество	48,14% (13 чел.)	0	13	43,3%
Сотрудничество	11,1% (3 чел.)	0	3	10%
Компромисс	18,52% (5чел.)	0	5	16,7%
Избегание	18,52% (5чел.)	100% (3чел.)	8	26,7%
Приспособление	3,7% (1 чел.)	0	1	3,3%

Как видно из таблицы, в целом учащиеся чаще всего прибегают к соперничеству (43,3%). Второй способ по частоте применения – избегание (26,7%). На третьем месте находится компромисс (16,7%). Такие стратегии как сотрудничество и приспособление используются реже всего (соответственно. 10% и 3,3%). То есть независимо от степени семейного неблагополучия учащиеся склонны прибегать в большей степени либо к агрессивному поведению, либо к избеганию. Похожая тенденция наблюдается и при анализе частоты использования стратегий поведения среди учащихся из семей с низкой степенью неблагополучия. Результаты показывают, что почти половина учащихся склонна проявлять соперничество в межличностных отношениях (48,14%), каждый пятый либо избегает конфликтные ситуации, либо идет на компромисс. И только 11,1% опрошенных свойственно позитивное поведение в ситуации конфликта – сотрудничество. Учащиеся же из семей со средней степенью неблагополучия все стараются избегать конфликты.

По методике И.Ю. Лютиной результаты – это оценка способа поведения учащегося при возникновении конфликтной ситуации. Результаты позволили выявить наиболее распространенные способы поведения учащихся в конфликтах в двух группах (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Частота использования способов поведения учащихся при возникновении конфликтной ситуации по методике И.Ю. Лютиной

Способ поведения	Количество учащихся		Всего	Среднее значение	Стандартное отклонение
	Низкая степень неблагополучия	Средняя степень неблагополучия			
«А» - жесткий	11	0	11 (36,7%)	5,5	7,778175
«В» - примирение	3	0	3 (10%)	1,5	2,12132
«С» - компромиссный	7	0	7 (23,3%)	3,5	4,949747
«D» - мягкий	1	1	2 (6,7%)	1	0
«Е» - уходящий	3	2	5 (16,6%)	2,5	0,707107
Количество ответов в «В» и «С» равно	2	0	2 (6,7%)	1	1,414214

Стили поведения по методике И.Ю. Лютиной во многом идентичны стилям и способам по методике К. Томаса. Сравнение результатов по двум методикам подтверждает полученные ранее данные. Так, оказалось, что чаще всего учащиеся применяют стиль «А» – жесткий (36,7%), стиль «В» – примирение (10%). Данный стиль в настоящее время является востребованным, однако, на примере обучающихся из неблагополучных семей можно полагать, что присутствует юношеский максимализм, а потому такой целесообразный метод разрешения конфликта ими не используется; стиль «С» – компромиссный (23,3%), стиль «D» – мягкий (6,7%), стиль уходящий (16,6%). Все представители группы средней степени семейного неблагополучия в данном опросе подошли под стиль поведения «уходящий».

Выводы.

1. Учащиеся колледжа из семей с разной степенью неблагополучия отдают предпочтение соперничеству, избеганию и компромиссу. Позитивные стратегии поведения – сотрудничество и компромисс – используются значительно реже.

2. Целесообразно проводить социально-психологический тренинг среди учащихся колледжа по обучению конструктивным способам решения конфликтных ситуаций [4; 6; 8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Воспитание добра. Москва, 2015.
2. Бовть О.Б. Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте с типом виктимного поведения подростков// Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития, 2015. Т. 4. № 3. С. 262–265.
3. Гринина Е.С. Межличностные конфликты в представлениях подростков с девиантным поведением// Психология обучения., 2014. № 11. С. 31–42.
4. Екимова В.И., Золотова Т.В. Победы конфликт! Тренинговые занятия и рекомендации для работы с учащимися подросткового возраста. Москва: Аркти, 2008. – 64 с.
5. Коджаспиров А.Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье Психологическая наука и об-разование www.psyedu.ru. 2013. № 1. С. 11-20.
6. Котенева А.В., Кушникова Е.Ю. Семейное неблагополучие: проблемы, критерии и методики диагностики //Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях Коллективная монография. Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. С. 114–125.
7. Котенева А.В., Оганесян А.Н. Программа тренинга, направленного на разрешение неконструктивных ценностно-мотивационных конфликтов в процессе профессионального самоопределения //Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 330–338.
8. Котенева А.В., Оганесян А.Н., Ценностно-мотивационные конфликты у старшеклассников в процессе профессионального самоопределения // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика/ Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. С. 107–144.

9. Лантух О.В. Социальные технологии в работе с неблагополучными семьями//Вопросы образования и науки в XXI веке сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 11 частях, 2013. С. 86–88.

10. Литвинова А.В. Развитие личности: семейные детерминанты Психология семейных отношений : монография / под ред. А.В. Литвиновой. – М. : Флинта : Наука, 2015. – С. 217-259.

11. Литовчик М.В. Методика по определению степени неблагополучия семьи с использованием системы критериев и показателей. – [Электронный ресурс]: <https://voronovo.schools.by/pages/kriterii-i-pokazateli-dlja-otsenki-neblagopoluchija-semi-i-sotsialno-opasnogo-polozhenija-nesovershennoletnego>.

12. Лютина И.Ю. Опрос по определению типа поведения в конфликтной ситуации. – [Электронный ресурс]: http://zdorov-e.ucoz.ru/publ/metodicheskaja_kopilka/v_pomoshh_klassnomu_rukovoditelju/test_ocenka_povedenija_v_konfliktnoj_situacii/12-1-0-29.

13. Розенова М.И. Возможности создания и реализации общенациональной профилактической и терапевтической программы, направленной на психолого-социальную реабилитацию, сохранение и развитие семьи. / Сб.: «Проблемное поле современной семьи». Материалы I Международной научно-практической конференции. Москва, 18-19 июня 2015 г. Отв. редакторы М.И. Розенова, Лихачева Э.В. – М.: ИИЦ МГОУ, 2015. С. 14-21.

14. Сенкевич Л.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Шарагин В.И. Механизмы психологической защиты личности. Коллективная монография по научной и учебной дисциплине "Механизмы психологической защиты личности" / Под общей и научной редакцией Л.В. Сенкевич, Д.А. Донцова. Воронеж, 2014. 158 с.

**И.Н. Мищенко, В.М. Султанова,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПЛЕКС ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Внедрение российской системы образования в современное образовательное пространство, основанное на принципах Болонского процесса, стало предпосылкой формирования у будущих специалистов компетентностного подхода.

Формирование компетентности у объектов образования связано, прежде всего, с интериоризацией знания, его переходом в личностное, профессиональное сознание [2, 11].

Компетентностный подход предполагает способность специалиста эффективно функционировать в профессиональной ситуации. То есть первостепенной задачей обучения является не механическое усвоение полученных знаний, а формирование и развитие умения управлять знаниями в соответствии с предъявляемыми требованиями [2, 4].

В современной научной литературе под умением эффективно справляться с поставленными задачами (в соответствии с принципами компетентностного подхода), понимается психологическая компетентность [3, 5, 6, 7].

Рассмотрим точки зрения современных научных авторов на сущность психологической компетентности участников образовательного процесса.

Юрова Т.В., Мун В.С. [13, 16], изучая психологическую компетентность студентов морских вузов, пришли к следующему выводу: психологическая компетентность - это комплекс профессионально-личностных качеств, благодаря которым человек способен психологически эффективно справляться с задачами.

Мансурова С.А. [12], анализируя психологическую компетентность педагогов, определяет психологическую компетентность как интегральное профессионально-личностное образование субъекта деятельности, включающее в себя психологических знания, умения, способности и личностные качества, благодаря которым становится возможным решение функциональных задач. Мансурова С.А. в своем исследовании выделяет три элемента психологической компетентности: когнитивный, деятельностный, личностный.

Фокина И.В., Щеголева Е.В. [15] определяют психологическую компетентность как комплекс качеств личности, а также психологических знаний и психологических умений, благодаря которым человек может результативно справляться с задачами.

Майдокиной Л.Д., Кудашкиной О.В. [9] психологическая компетентность в рамках подготовки к педагогической деятельности определяется как комплекс знаний, умений и навыков, формирующихся у будущего специалиста путем освоения психологических знаний в образовательном учреждении (в ходе изучения психологии), позволяющих формировать конструктивные взаимоотношения с окружающими, учитывать особенности психических процессов человека на разных этапах развития личности при проведении учебных занятий, эффективно управлять поведением обучающегося, применять в своей деятельности эффективные психотехнологии и уметь принимать психологически обоснованные решения.

Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Лаптев А.А., Гутко А.В., Куликов М.М. [14] определяют психологическую компетентность будущих спортивных педагогов как целостное профессионально-личностное образование. В структуре рассматриваемого понятия они выделяют:

- комплекс таких компонентов, как когнитивный, мотивационно-ценностный и практический;
- компетенции (психолого-педагогическая, коммуникативная, аутопсихологическая, социально-психологическая, социально-перцептивная).

Москальова А.С. [11] считает, что психологическая компетентность в рамках эффективного преодоления профессиональных кризисов, возникающих в образовательной среде – это комплекс знаний, умений, навыков и качеств личности, которые дают возможность специалисту справляться с неблагоприятными профессиональными ситуациями и ликвидировать препятствия на пути решения задач в период активных социально-экономических изменений, происходящих в обществе.

Литке С.Г., Тепляков А.М. [8] определяют психологическую компетентность как умение человека находить, рассматривать и эффективно решать психологические проблемы и считают, что компетентность должна стать основной профессиональной характеристикой специалиста любой отрасли, а также структурным компонентом любой сформированной и совершенствующейся личности.

По их мнению, формирование психологической компетентности осуществляется путем формирования следующих характеристик:

- овладение знаниями о психологических явлениях, особенностях психологического развития, личностно развития, этапах формирования личности и сознания;
- формирование базовых компетенций, так как: умение конструктивно анализировать структуру и проявления личности, ставить личностные цели, адекватно подбирая пути реализации личностного развития, обладать навыками психологической коррекции и т.д.;
- усвоение базовых психоразвивающих и психокоррекционных техник, таких как: техника направленной визуализации, методика развития творческого потенциала, техники саморегуляции и т.д.)

Рассмотрев точки зрения различных авторов на феномен психологической компетентности, можно отметить, что большинство исследователей, имеют схожие мнения о сущности данного явления.

Психологическая компетентность рассматривается как комплекс психологических знаний и умений, которые помогают справляться как с учебными (профессиональными) задачами, так и с неблагоприятными ситуациями [1, 2].

Большинством исследователей подчеркнута важность развития психологических умений и знаний [2], необходимых для эффективного взаимодействия с окружающими, принятия правильных решений при выполнении учебной или профессиональной деятельности, а также всестороннего развития [5, 6].

В настоящее время отдельной проблемой стоит психологическая компетентность педагогов при взаимодействии с детьми, находящимися сложной жизненной ситуации. Психологическая компетентность педагога является предпосылкой формирования психологического климата, благоприятного для совладания воспитанниками и обучающимися с трудными ситуациями. Педагог может прибегнуть к помощи других специалистов, например, рекомендовать ребенку обратиться к психологу [10, с. 216].

Формирование психологической компетентности необходимо как субъектам образования – для эффективного выполнения поставленных задач, так и объектам образования – для формирования личностно-психологических качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19-25.
2. Донцов Д.А., Донцова М.В., Шарагин В.И. Методологические и технологические аспекты психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного становления студентов-психологов. Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2012. № 1. С. 210-220.

3. Екимова В.И., Лещенко С.Г. Позиция безусловного принятия другого как системное проявление профессионально важных качеств педагога // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2012. № 6. С. 1820.
4. Иванов В.С., Федоров О.Г., Яковлева Т.И. Компоненты профессиональной компетентности субъектов учебно-воспитательного процесса. Социальные отношения. 2010. № 1 (1). С. 86-91.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект, Москва, 2011. С. 395
6. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности// Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
7. Литвинова А.В. Потенциал субъекта психологической безопасности // Современные подходы к оказанию экстренной психологической помощи: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. - С. 153-154
8. Литке С.Г., Тепляков А.М. Психологическая компетентность как аспект инновационной деятельности в учреждении среднего профессионального образования // Научно-практический журнал. 2012. 1 (01). С. 83-91.
9. Майдокина Л.Г., Кудашкина О.В. Модель формирования психологической компетентности будущего тренера в процессе вузовской подготовки [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 11-2. – С. 367-370. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36417> (дата обращения: 24.11.2017).
10. Миллер Л.В. Границы профессиональной компетенции специалистов системы образования при оказании помощи в кризисных ситуациях // Социально-психологические проблемы исследования и оценки безопасности в образовании: Сборник научных статей / Под научн. ред. И.А. Басовой, В.В. Коврова. М.: Экон-информ, 2012. С. 209-243.
11. Москальова А.С. Психологическая компетентность руководителей общеобразовательных учреждений по преодолению профессиональных кризисов // Pedagogy and Psychology. Science and Education a New Dimension. 2015. 3 (19). С. 103-106.
12. Мансурова С.А. Основы формирования психологической компетентности педагогов [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. 2015. URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2015/09/23/osnovy-formirovaniya-psihologicheskoy-kompetentnosti> (дата обращения: 19.11.2017).
13. Новаковская В.С. Психологическая компетентность студентов психолого-педагогического направления и ее развитие как предмет научной рефлексии [Электронный ресурс] // URL: http://www.confcontact.com/2010spec_tezi/pe_novak.php (дата обращения 09.03.2018)
14. Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Лаптев А.А., Гутко А.В., Куликов М.М. Психологическая компетентность будущих менеджеров в сфере физической культуры // Современные исследования социальных проблем. 2017. 1. С. 80-94.
15. Фокина И.В., Щеголева Е.В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов – будущих педагогов // Перспективы Науки и Образования. 2015. № 1 (13). С. 101-106.
16. Юрова Т.В., Мун В.С. Психологическая компетентность студентов морских специальностей [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 3. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17186> (дата обращения: 19.11.2017)

**Ю.М. Нарумбаева,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ

В дошкольных и других образовательных учреждениях, независимо от организационно-правовых форм, должны осуществляться меры по профилактике заболеваний, сохранению и укреплению здоровья обучающихся и воспитанников, в том числе, меры по организации питания и соблюдения санитарного законодательства. Одним из наиболее важных вопросов педиатрии является профилактика заболеваний у детей, нуждающихся в длительном лечении, и их оздоровление, так как,

данный факт имеет высокий удельный вес среди детского населения, отличаются отклонениями в показателях функционального состояния организма, отставанием в физическом развитии и возникновением высокого риска «хронизации» патологического процесса.

Психологические аспекты безопасности образовательной среды обладают динамикой и разнообразием в отдельных образовательных учреждениях и нуждаются в четкой фиксации для их последующего сопровождения. Программы, методики и режимы воспитания и обучения, технические, аудиовизуальные средства обучения и воспитания, учебная мебель, а также учебники и иная издательская продукция допускаются к использованию при наличии санитарно-эпидемиологических заключений о соответствии их санитарным правилам. «Инклюзивная образовательная среда, созданная с учетом вышеперечисленных принципов, структуры и условий её организации, будет способствовать стимулированию развития самостоятельности, инициативности и активности ребенка с ОВЗ, обеспечивает разным детям доступ к развитию своих возможностей с учетом особых образовательных потребностей и является эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса» [5].

«В современных образовательных учреждениях, стремящихся выполнить социальный заказ государства, создается такая образовательная среда, в которой участники совместной деятельности сталкиваются с проявлениями манипулирования друг другом, взаимного насилия, эмоционального дискомфорта и психологической угрозы. Должны быть обеспечены условия психологической безопасности образовательной среды за счет воздействия на личностные проявления эмоциональных и коммуникативных особенностей субъектов образовательной деятельности» [4, с.77].

Проблема сохраняет и социальную значимость, поскольку снижает качество жизни ребенка за счет социальной дезадаптации, ограничения общения со сверстниками, формирования педагогических проблем (снижение успеваемости, отставание от учебной программы), появления психологических изменений с нарушением психологического климата в семье [1, с.14; 2, с.88; 7; 8].

«В современных исследованиях психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как метод, как вид помощи, как деятельность психолога, направленная на решение и предупреждение проблем у ребенка в образовательном процессе, при этом ученику как субъекту отводится активная и центральная роль. В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь человека или семьи, особые отношения между участниками этого процесса» [5].

Значимым моментом при разработке программ сопровождения является выделение предмета (мишени), на которую процесс нацелен. Одним из современных подходов является сопровождение психолого-педагогических условий, в которых осуществляется процессы обучения, воспитания и развития учащихся. Значимым условием, определяющим эффективность данных процессов, является безопасность образовательной среды [6; 7, с. 96].

И.А. Басовой и Л.А. Гаязовой разработана система сопровождения психологической безопасности, основанной на риск-ресурсном подходе. Предложенное сочетание, позволяет эффективно решать задачу формирования и поддержания состояния психологической безопасности, и рассматривать образовательную среду в специфике ее отдельных характеристик. Подход предполагает выделение наиболее актуальных факторов, создающих риски и нарушения психологической безопасности и, одновременно, определяет возможные ресурсы [2, с.77]. Для реализации такой программы необходимо было провести оценку безопасности образовательной среды, направленной на выделение рисков нарушения безопасности и их модальности, и дать оценку некоторых социально-психологических ресурсов поддержания безопасности дошкольников в образовательной среде.

Авторы упоминаемого подхода, разработали и представили этапы создания методики скрининговой оценки безопасности образовательной среды. Данные, полученные с ее помощью, являются основанием для разработки программ психолого-педагогического сопровождения в конкретном образовательном учреждении. Перечень рисков безопасности образовательной среды был определен на основе экспертных оценок нескольких групп профессионалов, в числе которых исследователи, осуществляющие научно-практическую деятельность в области сопровождения детей и подростков; представители территориальных органов управления, в компетенцию которых входит предотвращение работа с различными рисками; представители администрации образовательных организаций и родительская общественность. В данной методике предусмотрены: риски безопасности территории, употребления психоактивных веществ, проявлений насилия, субъективное благополучие, проявления межэтнических конфликтов, нарушения комфортности среды, нарушения дисциплины.

В связи с тем, что перечень рисков не является однородным и структурированным, но соответствует актуальному социальному запросу, предусмотрена дальнейшая перспективная работа по построению однородного перечня, позволяющего согласовать разные позиции [9, 10]. Исходя из теоретических предпосылок о содержании рисков безопасности образовательной среды (а также задач, связанных с получением данных, в отношении каждого риска), в методику были заложены такие параметры, как: наблюдаемые ситуации риска в школьной среде, поведение респондента в ситуации риска, представления респондента о проблеме, отношение респондента к проблеме, готовность респондента к безопасному поведению и поддержанию безопасности, и некоторые социально-психологические ресурсы безопасности.

Ключевая идея методики состоит в охвате различных рисков нарушения безопасности образовательной среды, и выявлении насыщенности среды различными нарушениями безопасности, оценкой отношения и знаний субъектов обучения о ситуациях риска, а также выяснение того, что будет делать ребенок и подросток, попав в ту или иную ситуацию, несущую угрозу ему или его ближайшему окружению. Последнее, является наиболее сложным, поскольку есть ограничения, заложенные спецификой инструментария, который возможно использовать при массовом скрининговом опросе.

Полученные авторами эмпирические результаты подтвердили дифференцирующую возможность разработанной методики и ее содержательную валидность. Полученные данные обозначают точки-мишени психолого-педагогического воздействия, для построения программ психолого-педагогического сопровождения целевого назначения в условиях конкретного образовательного учреждения, и позволяют получить картину состояния образовательного пространства.

Система сопровождения психологической безопасности, основанная на риск-ресурсном подходе, с нашей точки зрения, оптимальна для организации психолого-педагогического сопровождения детей, нуждающихся в длительном лечении. Такой подход, во-первых, позволяет более эффективно решать задачу формирования и поддержания состояния психологической безопасности, во-вторых, дает возможность рассматривать конкретную образовательную среду в ее специфических характеристиках [3]. Кроме того, в подходе заложено одновременное выделение, как наиболее актуальных факторов риска нарушения психологической безопасности, так и возможность выявить и противопоставить им систему имеющихся ресурсов, что в ситуации организации образовательного пространства для детей с нарушениями здоровья, является крайне необходимым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М.: Издательство Института Психотерапии, Издательство НГМА, 2000. 320 с.
2. 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.
3. Березина Т.Н. Резервные возможности человека/ Москва, 2000.
4. Дашкова Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности образовательной среды школы : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Самара, 2005 220 с.
5. Коджаспиров А.Ю. Психологические угрозы и риски в образовательной среде образовательной организации В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 37-55..
6. Литвинова А.В., Криштул Е.Э. Программа профилактики неконструктивных копинг-стратегий у старших дошкольников / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 188-199.
7. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5. - С. 50-54.
8. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с
9. Тихонович Т. Ю. Психосоматический статус часто болеющих детей как фактор их успешной адаптации к дошкольному образовательному учреждению // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн., 2015. № 3 (9). [Электронный ресурс]. URL: <http://medpsy.ru>.
10. Ясвин В.А. Экспертиза кольной образовательной среды. М., 2000.

**А.В. Нечипорук,
г. Москва**

СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

В соответствии с положениями Конвенции о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 1990-е гг., российские нормативные документы общей целью государственной политики определяют стабилизацию положения детей, а также создание реальных предпосылок положительной динамики процессов их жизнедеятельности. В качестве приоритетных задач называются: поддержка семьи как естественной среды жизнеобеспечения детей; укрепление правовой защиты детства; обеспечение воспитания, образования и развития детей; поддержка детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах, т.е. условия, которые наилучшим образом могли бы стать социальным фоном профилактики дезадаптивного поведения [4].

Под профилактикой имеется в виду совокупность мероприятий, направленных на выявление причин и условий, способствующих возникновению и распространению дезадаптации детей и подростков, а также разработку мер по ее предупреждению. Важнейший аспект профилактики – работа с семьей, которая задает базовые основы развития личности во всем ее разнообразии [12].

Профилактика по системе применяемых мер предусматривает применение социальных, экономических, организационно-управленческих, правовых, психолого-педагогических, социально-медицинских, социокультурных, социотехнических мер к детям и подросткам "группы риска".

Профилактика по объектам предупредительного воздействия может быть общей (в виде конкретной личности или группы несовершеннолетних), а также частной, направленной на предупреждение дезадаптации определенных групп и лиц [2, 6].

Каждый из указанных аспектов профилактики включает в себя психологические и социально-психологические вопросы, без учета которых эффективность профилактической работы снижается.

Профилактика социальной дезадаптации – это научно обусловленные и своевременные действия, которые направлены на предупреждение потенциальных физических, социокультурных, психологических столкновений у отдельных субъектов, принадлежащих группе рисков, сохранение и предохранение здоровья людей, поддержку в достижении целей раскрытия внутреннего потенциала.

Существует два подхода в профилактике: один направлен на индивида, другой – на структуру [1, 9]. Для того чтобы эти два подхода были максимально эффективными следует использовать их в комплексе.

Существует первичная, вторичная и третичная профилактика.

Первичная – характеризуется направленностью на предотвращение возникновения проблемных ситуаций, на ликвидацию негативных факторов и неблагоприятных условий, которые вызывают определенные явления, а также на увеличение устойчивости индивида к воздействию таких факторов.

Вторичная – призвана распознавать ранние проявления дезадаптивного поведения индивидов, его симптомов и уменьшать их действия.

Третичная – заключается в проведении мероприятий на стадии уже появившейся болезни. Т.е. данные меры принимаются для ликвидации уже возникшей проблемы, однако наряду с этим, они также направлены и на предупреждение возникновения новых.

В зависимости от того, какими причинами была вызвана дезадаптация, различают следующие типы профилактических мер: нейтрализующие и компенсирующие, мероприятия, направленные на предотвращение появления ситуаций, способствующих возникновению дезадаптации; ликвидации таких ситуаций, контроль проводимых профилактических мероприятий и его результатов. [4]

Эффективность профилактической работы с дезадаптированными субъектами в большинстве случаев имеет зависимость от наличия развитой и комплексной инфраструктуры, которая включает в себя такие элементы: квалифицированные специалисты, финансовая и организационная поддержка со стороны контролирующих и государственных органов, взаимосвязь с научными подразделениями, специально созданное социальное пространство с целью решения дезадаптивных проблем, в котором должны развиваться свои традиции, способы работы с дезадаптированными людьми.

Основной целью социальной профилактической работы должна служить психологическая адаптация и ее конечный исход – успешное вхождение в социальный коллектив, возникновение ощущения уверенности во взаимоотношениях с членами коллективной группы и удовлетворенность

собственным положением в такой системе отношений.

Социальная профилактика дезадаптации и отклоняющегося поведения среди несовершеннолетних включает в себя следующие основные направления:

- минимализация, нейтрализация и, по возможности, устранение социальных детерминант дезадаптации;
- сокращение виктимизации детской среды, т.е. факторов и условий, способствующих ситуациям, при которых дети становятся жертвами преступлений;
- активизация и развитие позитивных социальных и личностных факторов и процессов, обеспечивающих оптимальную социализацию детей, стимулирующих их социально нормативное поведение;
- обеспечение реабилитации дезадаптированных несовершеннолетних.

Все эти профилактические направления социальной работы с несовершеннолетними осуществляются с учетом их социального положения, уровня самосознания, ориентации и социальной мобильности, психологической устойчивости и социальной зрелости. Выявление механизма взаимосвязи и взаимозависимости личностных качеств несовершеннолетнего и его социального окружения с методологической точки зрения является непременным условием эффективности всей социально-профилактической и реабилитационной работы.

В детском возрасте основными направленностями коррекции социальной дезадаптации личности должны быть: развитие коммуникационных навыков, гармонизация межличностного общения в семье и в коллективах сверстников, корректировка некоторых свойств личности, препятствующих общению или трансформация проявлений свойств таким образом, чтобы в дальнейшем они не могли негативно воздействовать на коммуникационную сферу, корректировка самооценки детей для приближения ее к нормальной.

В настоящее время особой популярностью в коррекции социальной дезадаптации пользуются тренинги: психотехнические игры, направленные на развитие различных функций психики, которые связаны с трансформациями в сознании [3, 11, 13].

Тренинг – это целый комплекс последовательных занятий с одной группой. Задачи и упражнения подбираются для каждой группы индивидуально.

Социально-психологические тренинги заключаются в специфическом психологическом воздействии, которые основаны на активных способах работы в группах. Они характеризуются интенсивностью подготовки индивида к более полноценной и активной жизни. Сутью тренингов является специально организованное обучение с целью самосовершенствования личности индивида. Они направлены на решение таких задач, как: освоение социально-педагогических познаний, формирование способностей познания себя и других, приумножение представлений о своей значимости, формирование разнообразных способностей, умений, навыков [3, 5, 11].

Л.В. Миллер указывает на то, что меры, направленные на оказание помощи в адаптации детям из семей мигрантов к новым условиям во многом обеспечивают психологическую безопасность образовательной среды. Адаптация этой категории школьников осложнена необходимостью адаптироваться не только к новой школе, но и к новым социокультурным и этнокультурным условиям [10].

Современная общая модель системы профилактики дезадаптированных детей и подростков представляет собой объединение разноведомственных органов, учреждений и служб, деятельность которых направлена на реализацию государственной социальной политики в области защиты прав и законных интересов несовершеннолетних, профилактику безнадзорности и правонарушений, осуществление дифференцированного подхода к различным группам детского населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Балан И.С. Сравнительный анализ эмоционально-психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах. // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2014. № 4. С. 28-33.
2. Булгаков А.В., Орлова Е.А., Филатова М.В. Концепция межгрупповой социализации дошкольника в полиэтнической образовательной среде ДООУ // *Психология обучения*. 2016. № 10. с. 101-109.
3. Екимова В.И., Золотова Т.В. Победы конфликт! Тренинговые занятия и рекомендации для работы с учащимися подросткового возраста. Москва: Аркти, 2008. – 64 с.
4. Коджаспиров А.Ю., Белая Е.А. Психолого-педагогические особенности формирования игровой деятельности в дошкольном возрасте. *Психология обучения*. 2016. № 6. С. 35-43.

5. Котенева А.В., Оганесян А.Н. Программа тренинга, направленного на разрешение неконструктивных ценностно-мотивационных конфликтов в процессе профессионального самоопределения // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 330–338.
6. Курбанова С. В. Профилактика социальной дезадаптации детей и подростков: Дис. - : Москва, 2006.
7. Краткий курс лекций по дисциплине «Социальная работа», Электронный ресурс: https://studme.org/48006/sotsiologiya/sotsialnaya_rabota.
8. Катерина Л. В. Профилактика дезадаптации детей раннего возраста с аллергопатологией к дошкольному образовательному учреждению: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 мая 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (8). – С. 54–59. – ISSN 2410-8642.
9. Литвинова А.В., Криштул Е.Э. Программа профилактики неконструктивных копинг-стратегий у старших дошкольников / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 188-199.
10. Миллер Л.В. Адаптация школьников из семей мигрантов к новым условиям: социокультурный аспект обеспечения психологической безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды сборник статей (в 2-х частях). Департамент образования Москвы, Департамент образования Южного окр. Москвы, Московский городской психолого-педагогический университет, Центр экстренной психологической помощи ; редкол. : Г. М. Коджаспирова, О. В. Вихристюк, В. В. Ковров. Москва, 2008. С. 69-75.
11. Орлова Е.А. Эмоциональное благополучие детей в образовательной среде ДОУ: диагностико-коррекционный аспект // Вестник Академии права и управления. 2016. № 42. с. 159-163.
12. Розенова М.И. Возможности создания и реализации общенациональной профилактической и терапевтической программы, направленной на психолого-социальную реабилитацию, сохранение и развитие семьи. / Сб.: «Проблемное поле современной семьи». Материалы I Международной научно-практической конференции. Москва, 18-19 июня 2015 г. Отв редакторы М.И. Розенова, Лихачева Э.В. – М.: ИИЦ МГОУ, 2015. С. 14-21.
13. Социальная дезадаптация. Электронный ресурс: <http://psihomed.com/sotsialnaya-dezadaptatsiya>.

**Ю.В. Никитина,
г. Москва**

СПОСОБЫ И МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Актуальность: В последнее время увеличился интерес к такому образованию как эмоциональный интеллект. Данный факт подтверждают данные Международного конгресса по эмоциональному интеллекту 2017 года в Португалии, который был организован Международным обществом эмоционального интеллекта (ICEI)- 350 участников из 43 стран представили свои исследования различных направлений в области эмоционального интеллекта [8]. Важность данного аспекта интеллекта проявлена, с особой актуальностью, даже в сфере семейных отношений [9]. Поэтому, в своей работе мы обратились к проблемам диагностики эмоционального интеллекта.

Объект: эмоциональный интеллект.

Предмет: методы измерения эмоционального интеллекта.

Цель: изучить основной психологический инструментарий для диагностики уровня эмоционального интеллекта.

Задачи:

- 1) определить содержание понятия эмоционального интеллекта и его структуру;
- 2) проанализировать основные методы диагностики эмоционального интеллекта.

Изучение отношений сфер эмоциональной и когнитивной началось уже давно. Однако, на протяжении долгих лет ученые противопоставляли эти сферы, считая эмоции дезорганизующими для рационального принятия решений [2]. Помимо дезорганизующей роли эмоций исследователи выделяли функции, которые носят и конструктивный характер: закрепление и накопление нового опыта; актуализация накопленного опыта; прогностическая функция, эвристическая функция, функция оценки [8].

В настоящее время нет единого общепринятого определения эмоционального интеллекта. Существует множество теорий, объясняющих его природу. Направление изучения структуры интеллектуальных способностей развивалось с начала 20 века такими учеными как Ж.Пиаже, Дж. Гилворд, Р.Б.Кэттел, Д.Векслер, Л. Терстоун, М.А. Холодная, Ч.Спирмен. Интеллект был обозначен как главный фактор, детерминирующий эффективность человека в разных сферах деятельности [3].

В современной психологии выделяют две модели эмоционального интеллекта, к которым можно отнести все существующие теории эмоционального интеллекта: модель смешанного типа и модель способностей.

К моделям смешанного типа относят подходы Рувена Бар-Она, Д.Гоулмана. Согласно данной модели, эмоциональный интеллект обозначается множеством непознавательных навыков, умений, способностей и возможностей, определяющих поведение человека. Для измерения эмоционального интеллекта согласно данной модели используют субъективные тесты самооценки определенных черт и критериев [4]. К моделям смешанного типа относят все подходы, которые в качестве компонентов эмоционального интеллекта указывают не только когнитивные способности, но и личностные характеристики, развитие которых способствует повышению уровня эмоционального интеллекта.

Дж.Гоулман выделил основные личностные качества, которые являются составляющими эмоционального интеллекта:

- 1) самосознание - эмоциональное самосознание, адекватная самооценка, самоуверенность;
- 2) самоконтроль - контроль разрушительных эмоций, открытость, адаптивность, оптимизм, инициативность, воля к победе, эмпатия;
- 3) управление отношениями - содействие изменениям, помощь в саморазвитии, урегулирование конфликтов, сотрудничество, поддержка социальных связей, воодушевление.

К методикам, определяющим уровень эмоционального интеллекта моделей смешанного типа можно отнести широко используемую в России методику М.Холла. Она содержит пять шкал: эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей, управление своими эмоциями.

Созданная в России методика ЭМИQ-2 используется для диагностики взрослых людей с целью самопознания, проведения профотбора и оценки персонала, а также для определения направления оказания психологической помощи.

В 1996 году представил свою модель социального и эмоционального интеллекта Рувен Бар-Он и впервые ввел обозначение EQ - коэффициент эмоциональности. В свою модель исследователь включил 15 непознавательных способностей, определяющих эмоциональный интеллект: самоуважение; эмоциональная осознанность; ассертивность (самовыражение); независимость; эмпатия; социальная ответственность; межличностные отношения; стрессоустойчивость; контролирование импульсов; оценка действительности; гибкость; решение проблем; самоактуализация; оптимизм; счастье (благополучие). Методика измерения эмоционального интеллекта Р. Бар-Она является достаточно распространенной и входит в методы, основанные на решении задач. Включает в себя пять сфер компетентности: внутриличностный компонент, межличностный компонент, способность к адаптации, управление напряжением, общее настроение.

К основным недостаткам смешанной модели относят субъективность ответов на вопросы опросника. Представление человека о своих личных качествах, насколько они выражены, могут сильно отличаться от действительности. Однако, это касается только когнитивных способностей, тогда как таких данных касательно эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта нет, то можно сделать выводы, что результаты самоотчета в достаточной степени отражают реальный уровень эмоционального интеллекта [9].

К модели способностей относят подходы Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо. Для измерения эмоционального интеллекта согласно данной модели используются объективные показатели [5]. По мнению авторов, «эмоциональный интеллект – это уникальная взаимосвязь когнитивной и аффективной сфер, позволяющая эффективно разрешать жизненные задачи» [1, 10]. Данная модель подразумевает, что эмоциональный интеллект может содержать только когнитивные компоненты. Таким образом, П.Саловей, Дж.Маейр и Д.Карузо выделяют следующие ментальные способности, которые образуют эмоциональный интеллект:

1. способность безошибочно воспринимать, оценивать и выражать эмоции - это способности воспринимать эмоции, идентифицировать эмоции, адекватно их выражать;
2. способность понимать эмоции – это способность понимать эмоции, связи между ними, причины их возникновения;

3. способность иметь доступ и вызывать чувства, чтобы повысить эффективность мышления - это способность использования эмоций для направления внимания на важные события;

4. способность к осознанной регуляции эмоций, управлению эмоциями – это способность к контролю за эмоциями, к осознанию эмоций, способность к улучшению межличностных отношений и к личностному росту [4].

Эмоциональный интеллект можно развивать. Развитие эмоционального интеллекта включает развитие пяти ключевых навыков [6, С.172]:

Навык 1: быстро снижать уровень стресса.

Навык 2: понимать свои эмоции и управлять ими.

Навык 3: устанавливать контакт с окружающими, используя невербальную коммуникацию.

Навык 4: использовать юмор и игру, чтобы справляться с вызовами и преодолевать препятствия.

Навык 5: позитивно решать конфликты.

На основе теории Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо был разработан один из популярных тестов MSCEIT (The Mayer0Salovey-Caruso Emotional Intelligence Tests), который состоит из 141 вопроса, дающие оценку по двум направлениям: опыт и стратегия. Тест содержит четыре шкалы: «распознавание эмоций» (в задачах на данный тест человеку необходимо определить, что чувствует человек, изображенный на портрете); «помощь мышления» (умение определить какие эмоции будут наиболее уместны в предъявляемых ситуациях); «понимание эмоций», «управление эмоциями». тестом оценивается способность человека решать эмоциональные задачи.

Методики по измерению эмоционального интеллекта в основном англоязычные. Лишь в настоящее время данная тема начала популяризоваться в России. Описанная выше методика была переведена на русский язык под руководством Е.А. Сергиенко.

Достаточно развернутая модель, которая получила широкое распространение, была предложена отечественным психологом Д.В. Люсиным. Некоторые ученые подход Д.В.Люсина выделяют как отдельную третью модель эмоционального интеллекта, никак не связанную с первыми двумя. Согласно определению Люсина Д.В., эмоциональный интеллект - это «способность к пониманию и управлению эмоциями, которая может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей» [6. С. 171.].

Под способностью к пониманию эмоций подразумевается установления факта наличия эмоционального переживания у себя или другого человека; идентификация эмоции, т.е. установление, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек и установление для неё словесного выражения; понимание причин, вызвавших данную эмоцию, и последствий, к которым она приведёт [7].

Способность к управлению эмоциями - это контроль за их интенсивностью, контроль экспрессии эмоций, умение при необходимости вызывать ту или иную эмоцию. Люсин Д.В. дифференцирует эмоциональный интеллект на внутриличностный и межличностный для понимания и управления собственными эмоциями и эмоциями других людей. Объясняя это актуализацией разных когнитивных процессов и навыков, но которые должны быть взаимосвязаны.

Самый распространенный в настоящее время опросник для диагностики эмоционального интеллекта является опросник Д.В. Люсина. Опросник позволяет определить уровень развития эмоционального интеллекта и отдельных его аспектов: уровень межличностного эмоционального интеллекта, уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, уровень понимания эмоций, уровень управления эмоциями

Таким образом, мы видим, что эмоциональный интеллект является важным фактором, сопровождающим всю жизнедеятельность человека. интеллекта. Основные функции эмоционального интеллекта: адаптивная, оценочно-прогностическая, коммуникативная, информативная, мотивирующая, регулятивно-контролирующая, рефлексивно-коррекционная, гедоническая, ассертивная.

Выявлена структура эмоционального интеллекта, его организации, а также основные методы диагностики эмоционального интеллекта. На сегодняшний день нет единой общепринятой концепции эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базарсадаева Э.Ж. К вопросу об истории изучения эмоционального интеллекта // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество.-2013.-№5.-С.24-32.
2. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура// Психология и психотехника. 2012. № 2. С. 43-50.

3. Васильева Н.Г. Взаимосвязь особенностей эмоционального интеллекта и синдрома выгорания у врачей: диссертация ... кандидата Психологических наук: 19.00.04 / Васильева Надежда Геннадьевна; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет], 2016.- 203 с.
4. Дробышевская И.В. Психолого-педагогические детерминанты развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Дробышевская Ирина Витальевна; [Место защиты: Брян. гос. ун-т им. акад. И.Г. Петровского].- Брянск, 2012.- 268 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-19/329
5. Ерохина, Елена Владимировна. Стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Ерохина Елена Владимировна; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т].- Краснодар, 2011.- 221 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-19/462
6. Иванов В. С. Социально-психологическая адаптация к профессиональной деятельности // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2016. Т. 7. № 1. С. 171–175.
7. Котляр Н.П., Мищенко И.Н. Социально-психологические и духовно-нравственные проблемы формирования инновационного мышления//Инновации в образовании, 2017. - № 1. - С. 128-135.
8. Панкова Т.А. Роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации молодых специалистов [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 4(18).
9. Розенова М.И. Эмоциональная безопасность в семье и близких отношениях // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. №. 12 (декабрь). - С. 31-35.
10. Щербаков С.В. Эмоциональный интеллект как структурный компонент психологической культуры курсантов военных вузов//Фундаментальные исследования.-2015.-№2(часть 19)-С4336-4339.

**А.С. Никишкина,
г. Лобня**

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЬЯХ

По мнению А.Захарова, в жизни детей сложности встречаются не реже, чем у взрослых, а, возможно, даже чаще. Негативные эмоции, которые при этом возникают, являются важным индикатором в возникновении психологической травмы [6]. Дети и подростки - одна из наиболее уязвимых категорий населения, у которых психологическая травма, вызванная чрезвычайным событием или неблагоприятными условиями жизни, может существенно нарушить весь дальнейший ход психологического и психического развития.

Семейное неблагополучие, наличие семейных и личностных деформаций, кризисы, жестокое обращение и прочие атрибуты неблагополучной семьи подвергают ребенка переживанию пролонгированного психотравмирующего воздействия и могут вызывать серьезные негативные последствия в дальнейшем развитии личности [5, 7]. Результатом такого воздействия становятся агрессивные проявления, психосоматические заболевания, депрессии и неврозы, аддикции и девиации в подростковой среде [8, 9, 13].

Несмотря на то, что ученые работают над изучением внутренних механизмов противодействия деструктивному влиянию на личность психологической травмы, многие вопросы еще остаются не выясненными [1, 13]. Тяжесть противостояния психологической травме объясняется многими факторами: психологическая травма нарушает ход психологического развития, происходят изменения во всех сферах личности. Поэтому поиск эффективных методов осуществления психологической помощи детям и подросткам в ситуациях переживания ими острых и пролонгированных стрессовых ситуаций необходим и особенно актуален.

Проблема психологической травматизации в науке

Анализ научных концепций позволил сделать вывод, что психологическая травма - это вред, нанесенный психическому здоровью человека, в результате интенсивного действия неблагоприятных факторов окружающей среды, или в результате воздействия остро эмоциональных стрессовых воздействий людей на психику личности [11].

В жизни нередко имеют место психотравмирующие события: насилие, ДТП, природные и техногенные катастрофы, несчастные случаи и тому подобное. Согласно результатам современных исследователей, например, в США у 60% лиц при жизни будет как минимум одно событие, три

травматических события и более - у 17% мужчин и 13% женщин. Конечно, в «горячих точках» земного шара частота таких событий значительно выше - в таких странах, как Алжир, Камбоджа, Ирак она оценивается в 92%. Не является исключением и наша страна, в которой история насчитывает множество событий, имеющих «массово травматический характер» [3, с.45]. Травматические события часто имеют место и в детстве. При этом большинство психотравмирующих событий вызваны не столько техногенными или природными катастрофами, сколько домашним, школьным насилием. К сожалению, большинство фактов ущемления детей остаются скрытыми, так как зависимые от своих обидчиков, запуганные ими дети не всегда могут рассказать свои истории.

Особую категорию риска составляют дети, которые воспитываются в неблагополучных семьях и дети-воспитанники интернатных учреждений. Согласно данным исследований, вероятность испытывать повторное, длительное ущемление для этих детей возрастает в 5 раз.

Неблагополучная семья как фактор психологической травматизации личности

Семья - это самый первый и самый значимый институт воспитания ребенка. В семье дети овладевают азбукой человеческого общения, а через нее и основами человеческих взаимоотношений. По мнению А. Карпенко, семья - это органическая составляющая социальной структуры цивилизованного общества, и одновременно - это исторически переменное явление. Она является тем социальным образованием, в котором индивид приобретает свой первый опыт организации жизнедеятельности в основных его проявлениях - в производстве и быту. В семье ребенок овладевает навыками общения и повседневного поведения, уроками будущей семейной жизни, представлениями о жизненных целях и ценностях, приобщается к нормам и стандартам культуры [3, с. 85].

А. Карлсон считает, что семья - это общество в миниатюре, с которого выстраивается социальное взаимодействие в целом [2]. Семья оказывает решающее влияние на развитие личности, закладывает фундамент человеческих качеств [12]. Чтобы этот фундамент был прочным, семья должна быть благополучной.

Условия семейного воспитания ребенка находят отражение в дальнейшей жизни подрастающего ребенка, его психического состояния, здоровья. Семья должна максимально обеспечивать адаптацию детей к условиям общественной жизни, а также подготовить почву для принятия ребенком социальных норм поведения. Но проблема заключается в том, что современная семья не желает или не может правильно воспитывать детей, обеспечивать им материальный, социальный и психологический комфорт. Нередко становится еще и источником психологической травмы.

Психологические особенности личности подростка из неблагополучной семьи

Несформированность психики у детей и подростков, слабый волевой контроль эмоциональных реакций, сильное действие подкорковых структур на функциональное состояние центральной нервной системы обуславливают специфические последствия влияния психологической травмы. Последствия психологической травмы проявляются в различных сферах жизнедеятельности ребенка [1]. На эмоциональном уровне: первая реакция на пережитую травму - страх, фобии. Со временем у детей могут наблюдаться фобии спать в одиночестве, боязнь разлуки со взрослыми, наблюдается эмоциональная неустойчивость, развивается недоверие, подозрительность, подавленное состояние, тревожность, депрессия [6, 12, 14].

На когнитивном уровне ухудшается концентрация, переключение внимания, нарушение памяти (появляется "диссоциативная fuga" - неспособность вспомнить прошлое), задержка интеллектуального развития.

На поведенческом уровне отмечаются проявления упрямства, агрессивности, враждебности, конфликтности к окружающим людям. Наблюдаются проявления регрессии (возврат к формам поведения, характерных для более раннего возрастного периода), ухудшаются отношения с социумом.

По мнению С. Духновского, переживание травмы актуализирует трансформацию личности, при которой вероятность нежелательной формы поведения (например, девиантного) выступает как форма компенсации и защиты от тяжелых переживаний [4].

Л.В. Миллер выявила, что самыми тяжелыми событиями является смерть, серьезные заболевания близких людей, наличие человека в семье с эмоциональными нарушениями, насилие со стороны взрослых членов семьи. Выявлена взаимосвязь между суицидальными тенденциями и событиями, связанными с разводами, протекающими на фоне бурных конфликтов между родителями. При этом взаимосвязь травматического индекса в отдаленный период времени после травматического события и адаптации к вузу не была обнаружена. Также не было выявлено значимых различий в выраженности посттравматических стрессовых расстройств, тревожности и

депрессивности между студентами, которые пережили ранее различные травматические события и теми, у кого их не было. Скорее, наоборот, психические расстройства (тревога, депрессия) обуславливают восприятие таких событий в жизни как более тяжелых [10, с. 8]. Это говорит о наличии ресурсов совладания, определяющих адаптацию личности.

В случае дезадаптивных реакций, проявляющихся в когнитивной, эмоциональной, поведенческой сферах, необходимо развивать систему психологической помощи. Эффективная работа по преодолению последствий влияния психологической травмы у детей и подростков возможна только при комплексном подходе, который объединяет в себе различные методы и способы работы, созданные в рамках различных психотерапевтических подходов. Как считает Я. Овсянникова, психологическая помощь детям и подросткам должна осуществляться с учетом возрастного, физического и психического развития, состояния физического и психического здоровья, тяжести психотравмы и силы переживания травматического опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Резервные возможности человека/ Москва, 2000.
2. Брайт Дж. Стресс: теории, исследования, мифы: секреты болезни цивилизации : учебное пособие / Джим Брайт, Фиона Джонс. – 2-е международное издание. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2003. – 352 с. – (Проект 'Психология-Best').
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Вассерман Л.И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика /Л.И. Вассерман, В.А. Абабков, Е.А. Трифонова. – СПб.: Речь, 2010 – 192 с.
5. Екимова В.И., Демидова А.Г. Подростковый возраст – все ли в норме? Комплект диагностических методик. – М.: Аркти, 2008. – 72 с.
6. Коджаспиров А.Ю. Деятельность специалиста по выявлению и профилактике суицидальных тенденций у подростков: методы и средства обучения. 2017. № 11. С. 140-149.
7. Котенева А.В., Кушникова Е.Ю. Семейное неблагополучие: проблемы, критерии и методики диагностики // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях Коллективная монография. Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. С. 114-125.
8. Кутянова И.П., Сечко А.В., Фомин Н.В., Щекатурова О.М. Модель психолого-воспитательной работы с детьми и подростками, находящимися на ранней стадии наркотизации «Школа жизни» // Психология обучения.- 2016.- № 6.- М.: Издательство СГУ. С.107-114.
9. Литвинова А.В. Развитие личности: семейные детерминанты Психология семейных отношений : монография / под ред. А.В. Литвиновой. – М. : Флинта : Наука, 2015. – С. 217-259.
10. Миллер Л.В. Психологическое благополучие как адаптационный потенциал личности в отдаленный период времени после психотравмирующего события // Сборник научных трудов Sword. Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2012». Выпуск 1. Том 14. Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. С.74-80.
11. Мищенко И.Н. Картина мира младшего школьника как объект воздействия средств массовой информации//Прикладная психология и психоанализ, 2014. - № 2. - С. 4.
12. Розенова М.И. Эмоциональная безопасность в семье и близких отношениях // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. №. 12 (декабрь). - С. 31-35.
13. Сенкевич Л.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Шарагин В.И. Механизмы психологической защиты личности. Коллективная монография по научной и учебной дисциплине "Механизмы психологической защиты личности" / Под общей и научной редакцией Л.В. Сенкевич, Д.А. Донцова. Воронеж, 2014. 158 с.
14. Ямалтдинов, Ф. Семья - главная ячейка общества [Текст] / Ф. Ямалтдинов // Ватандаш. - 2008. - №6. - С. 3-9.

**К.В. Новикова,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В настоящее время, проблема психологической безопасности образовательной среды становится всё более значимой и актуальной [1, 2, 3]. Образовательная среда школы и ее участники могут подвергаться как внешним, так и внутренним угрозам [4, 5]. На уровне личности, к основным внутренним угрозам относят: внутренний дисбаланс и психологическое напряжение личности, психологическое неблагополучие, нестабильность и нарушение психического развития и здоровья, к внешним — неудовлетворенность психологическими характеристиками среды и неустойчивость к воздействиям со стороны людей и групп [7, 9].

В настоящее время, мы всё чаще сталкиваемся с ситуацией, когда классы переполнены, в связи с этим бывает трудно сохранить сосредоточиться на обучение и учитель не успевает уделить внимание всем детям в классе. Иногда возникают и другие проблемы - слишком строгая дисциплина и отсутствие внимания со стороны учителя к детям; отрицание иных культур; отрешённость и предвзятое отношение к ученику со стороны одноклассников или учителей; сложность в межличностных отношениях — это всё способствует низкой безопасности образовательной среды. В классах такого типа ученики совершенно не мотивированы на учебную деятельность. В такой ситуации, предполагается высокий уровень нагрузки на учителя, который это может выдержать только за счет высокого профессионализма и позитивно-гуманистических личностных установок [8, 10].

С целью формирования позитивной учебной мотивации учащихся средней школы рассмотрим некоторые психолого-педагогические условия:

1. развитие самостоятельности и самоконтроля ученика;
2. как можно сильнее ослабить внешний контроль со стороны педагога;
3. задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений ученика;
4. увлекательность, необычное изложение учебного материала; использование познавательных игр, дискуссий и споров; анализ жизненных ситуаций;
5. включенность учеников в совместную учебную деятельность в классе; построение отношений «учитель-ученик» на основе доверия и взаимного уважения;
6. продуманная система поощрений учащихся за успехи и наказаний за неудачи в учебной деятельности;
7. личность учителя и характер его отношения к ученику;
8. дифференцированный подход к учащимся исходя из их индивидуальных особенностей [6].

Названные условия повышают безопасность образовательной среды и ее защитную функцию.

Ученикам необходимо чувствовать свою причастность к жизни школы и занять место в этой общности – воплощаются в три частные цели: ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (интеллектуальная состоятельность), строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и учащимися (коммуникативная состоятельность), вносить свой вклад в жизнь класса и учебного заведения (состоятельность в деятельности). Интерес детей и молодежи к учебе (желание посещать занятия и учиться, слушать учителя) возникает при наличии личностно-ориентированного обучения и доброжелательных взаимоотношений (индивидуальном подходе и неформальном общении с учителями, одноклассниками, взаимопомощи и поддержке), а также нагрузках, соответствующих возрастным и интеллектуальным возможностям учеников.

Ответственность и включенность в происходящие в образовательной среде процессы должны распределяться равномерно между всеми ее участниками (учителями, учащимися и их родителями, администрацией). Акцент в данной ситуации ставится не на обязательствах, а на ответственности за происходящее. Обязанность означает: «я должен кому-то», меня «обязали», то есть предполагает внешний контроль над действиями человека и зачастую вызывает у него негативные чувства, а также, в лучшем случае, – формальный подход к межличностным отношениям и к выполнению своей деятельности, в худшем – восприятие происходящего как психологическое насилие над своей личностью. Ответственность означает внутренний контроль – «я хочу», «я должен самому себе».

Решение проблем психологической безопасности в образовательной среде, согласно исследованиям зарубежных психологов, может также осуществляться через программы по

улучшению межличностного взаимодействия и обучению социальным навыкам. Дефицит социальных навыков может быть уменьшен путем проработки характеристик группы, являющихся источником межличностных проблем, и увеличением мотивации (желания) эффективно справляться с такими проблемами.

Среди важных социальных навыков, содержащих познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты, можно выделить следующие: понимание (оценивание) ситуации, признание и понимание индивидуальных различий людей, их ценности, осознание и умение управлять эмоциями, знание возможных вариантов решения и выбор стратегии поведения, формирование умений сотрудничать, развития терпимости к другим людям, тренировка навыков саморегуляции и самоконтроля.

Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого сообщества, и потому, важность изучения, моделирования и проектирования среды, где происходит воспитание и формирование личности, где все ее участники могут чувствовать защищенность и удовлетворенность основных потребностей, выходит на первое место в связи с необходимостью создания условий и воспитания подрастающего поколения, которое в ближайшем будущем составит основу общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: «Союз», 2002.
2. Баева И., Лактионова Е. Психологическая безопасность образования глазами учителя // Народное образование. – 2009. – № 9. В.А. Иванников «Основы психологии. Курс лекций», СПб. 2010г.
3. Барцевич В.Н. Факторы психологической безопасности школьной среды // Психология и Психотехника. - 2012. - 6. - С. 61 - 69.
4. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 3. С. 16-22.
5. Березина Т.Н. Об эмоциональной безопасности образовательной среды // Психология и Психотехника. - 2013. - 9. - С. 897 - 902. DOI: 10.7256/2070-8955.2013.9.9375.
6. Коджаспиров А.Ю. Психологические угрозы и риски в образовательной среде образовательной организации В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 37-55.7.
7. Литвинова А.В. Безопасность образовательной среды в образовательных комплексах // Материалы докладов VIII международной научно-практической конференции: фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки» 18-19 апреля 2016 г. North Charleston, USA spc Academic, 2016. Т. 1. – С. 77-79.
8. Розенова М.И. Ценностно-стилевые потенциалы позитивной психопедагогики у современных учителей // Психология обучения. 2018. № 4. С. 98-105.
9. Сечко А.В., Орехова (Мартынюк) В.А. Модель личностного самоопределения младших школьников в системе безопасности образовательной и общественной среды. Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика / Отв. Ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. С. 80-106.
10. Шарагин В.И., Иванов В.С. Диагностика мотивационной сферы студентов как путь определения психологических проблем мотивации учебной деятельности. Психология обучения. 2018. № 6. С. 14-26.

**А.Д. Перцева,
г. Москва**

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ СТРЕСС И ЕГО МЕСТО В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ СТРЕССОВЫХ РЕАКЦИЙ

Понятие стресса очень распространено в настоящее время. Это феномен интересен как с позиции научного знания, так и с точки зрения повседневной жизни [2]. Практически любой человек сталкивался с ним в течение своей жизни, а в современном мире, с его высокоскоростным потоком информации, вихрем хлопот и переживаний человек часто испытывает стресс. В науке стресс – это важный концепт, состоящий из целого комплекса социальных, психологических и физиологических составляющих. В настоящее время выделяют два основных вида стресса: системный

(физиологический) и психологический. Учитывая высокую степень социальности человека, в деятельности которого значимую роль отводится психике, чаще именно психологический стресс оказывается более значим для процесса регуляции. В зависимости от типа воздействия, психологический стресс, в свою очередь, подразделяют на информационный и эмоциональный [4].

Одной из разновидностей психологического стресса является экзаменационный стресс. Слово «экзамен» в переводе с латинского обозначает «испытание». Экзамен – это, с одной стороны, проверка знаний и умения принимать решение, обрабатывать большой объем информации в условиях дефицита времени, с другой – требуется и достаточная психологическая устойчивость для прохождения испытания. В ситуации экзамена и подготовки к нему обе разновидности психологического стресса: и информационная, и эмоциональная, – могут быть значительно выражены. Информационный стресс может возникнуть в период подготовки, когда обучающемуся необходимо запомнить значительный объем информации, или, наоборот, когда после сдачи экзамена, после интенсивной умственной нагрузки, наступает, так называемый, «информационный вакуум» [3]. Значимость экзамена, влияние итогов на самооценку и дальнейшие перспективы обучающегося, могут вызывать эмоциональную перегрузку. При этом само ожидание экзамена, состояние неопределенности также могут привести и к эмоциональному стрессу.

Выявлено, что нагрузка в период подготовки к выпускным экзаменам оценивается учащимися как непосильная и может приводить к дезадаптации в случае высокой значимости ситуации завершения школьного обучения. Чем более учащийся переживает беспокойство перед экзаменом, тем меньше он испытывает радость, чувствует комфорт в учебе и менее склонен реагировать уверенно и активно. Вместе с этим, показано, что хотя «перспектива сдачи ЕГЭ» и усиливает переживание футурологической тревожности, в оптимальном количестве мобилизует энергию и направляет в нужное русло [1].

Судаков К.В. в своей работе о системных основах эмоционального стресса говорит о чрезвычайной сложности путей, через которые опосредуется стрессорная реакция [10]. Стресс – реакция генерализованная, в ее формировании существенную роль играют межсистемные связи, в первую очередь, реализующиеся с участием нервной, гормональной и иммунной систем организма [8].

При анализе функциональных изменений во время экзаменов, включающих исследование давления, сердечного ритма, биохимические анализы, неврологические показатели, показано, что экзаменационный стресс приводит к значительным изменениям биохимических показателей, интенсивности кровенаполнения сосудов, реактивности биопотенциалов головного мозга и вегетативных показателей сердечного ритма у большинства экзаменуемых [11].

Также отмечаются определенные проблемы с вниманием (невозможность сконцентрироваться на изучаемом материале); рассеянность, сложность или невозможность сосредоточиться на выполняемом в настоящий момент действии, ухудшение памяти (увеличение времени запоминания заучиваемого материала; увеличение времени, необходимого для того, чтобы вспомнить усвоенный ранее материал; увеличение времени вспоминания) и мышления – скорость мыслительных процессов снижается (невозможность аргументировано доказать свою точку зрения, прийти к каким-либо выводам). Могут присутствовать и такие когнитивные симптомы, как чрезмерная самокритика, сравнение своей подготовленности с другими в невыгодном для себя свете; неприятные воспоминания о провалах на экзаменах в прошлом (своих или чужих); воображение отрицательных последствий неудачи на экзамене [6].

Феномен стресса очень многогранен. Разные авторы рассматривают его по-разному. Так, в работах Селье Г., Вольфа Х.Г., Горизонтова П. стресс представлен как реакция. Китаев-Смык Л.А., Василюк Ф.Е., Бодров В.А., Щербатых Ю.В. обозначают стресс как состояние. Лазарус Р., Перре М. понимают стресс как процесс. Что касается экзаменационного стресса, то чаще всего он рассматривается как состояние человека, сдающего экзамен. Это состояние рассматривается как личностно-значимое для учащегося и сопровождающееся восприятием ситуации экзамена как угрожающей [4, 5, 9, 10].

В экзаменационном стрессе прослеживаются те же стадии его развития, которые обозначал в своей концепции Селье Г. На первой стадии, стадии «тревоги», организм пытается приспособиться к изменившейся ситуации и преодолеть ее. Многочисленные исследования показывают, что это может выражаться в значительно повышающейся частоте сердечных сокращений, росте артериального давления, уровня мышечного и психоэмоционального напряжения. Если стрессовая ситуация продолжается, то далее наступает стадия «сопротивления» или «адаптация». Организм в этот период способен за счет предшествующей мобилизации компенсировать негативное воздействие и успешно справиться с ним. Пребывание в состоянии стресса может продолжаться только ограниченное время из-

за конечности собственных ресурсов. В случае, когда организм не может более поддерживать это равновесие, а стрессовый фактор продолжает воздействовать, то наступает третья стадия – «истощение». Отмечают, что на этой стадии может проявляться повышенная тревожность, переходящая в депрессивное состояние. Особенно часто это наблюдается у обучающихся с выраженным пессимизмом в норме [8].

Некоторые авторы в своих работах указывают также на связь интенсивности генезиса адаптационной реакции на стресс и личностных характеристик человека, особенно, степени значимости для него действующего стрессового фактора. Так, один и тот же экзамен может оказывать разное влияние на обучающихся и, соответственно приводить к различным проявлениям. По мнению Щербатых Ю.В., данная сторона стрессорных реакций на социогенные факторы подчеркивает необходимость личностного подхода к данной проблеме [11, 12]. Вяткин Б.А. указывает, что, несмотря на универсальность действия стрессового фактора, для разных людей экзаменационный стресс обладает и спецификой действия [7]. Так, для одних представляется проблемой снизить уровень экзаменационного стресса. Для других же испытуемых автор отмечает, наоборот, необходимость сильного стресса для мобилизации своих сил и успешного прохождения экзамена. Такую разницу реакций Вяткин Б.А. объясняет типом высшей нервной деятельности и темпераментом испытуемых и связывает с «оптимальным уровнем волнения и страха», благодаря которому достигаются наилучшие результаты. Для меланхоликов, обладающих нервной системой слабого типа, автор предлагает снижать чрезмерный уровень возбуждения, а на флегматиков, у которых тип высшей нервной деятельности определяется как сильный и инертный, для лучшей выраженности процессов мобилизации при экзаменационном стрессе, наоборот, более эффективно будет сказываться переживания и страх перед испытанием [7].

Таким образом, трудная жизненная ситуация, связанная с необходимостью прохождения экзаменационного испытания, приводит к тем же процессам в физиологических, познавательных параметрах, деятельности и общении. Стресс может быть полезным и способствовать мобилизации защитных сил (включая иммунную систему). При значительной силе негативного воздействия на организм первичный стресс переходит в его повреждающую форму — дистресс. Проведённые в последние годы исследования показали, что страх перед экзаменами затрагивает все системы организма человека: нервную, сердечно-сосудистую, иммунную и др. Для каждого человека нужен свой, оптимальный уровень волнения и страха, при котором он показывает наилучшие результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова Е.А. Социально-прецептивная обусловленность структурно-динамических проявлений стресса в юношеских группах // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Кострома. 2014. 29 с.
2. Березина Т.Н., Рыбцов С.А., Хитрякова Е.И. Стресс и резервные способности (Может ли человек «мысленно» послать сигнал об опасности?) // Мир психологии, 2008, № 4, с148-160/
3. Березина Т.Н. Эмоционально обонятельный язык бессознательных коммуникаций в процессе человеческого общения // Национальный психологический журнал. 2013. № 4 (12). С. 20-30
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
5. Булгаков А.В., Митасова Е.В. Психологическая реабилитация: возвращение к реальности - М. : ИИУ МГОУ, 2018. Монография. – 148 с. ISBN 978-5-7017-2875-0.
6. Вангородская Ю.С. Профилактика экзаменационного стресса // Психолог в школе! № 4 (16), апрель 2015. С. 2-8.
7. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. М.: ФиС. 1981. 112 с.
8. Лавров О.В, Балмасова И.П. Экзаменационный стресс: кластерно- иммунологическая модель. М. 2014. 255 с.
9. Литвинова А.В. Индивидуальные схемы установок в стрессовой ситуации // Социальная психология: учебник для бакалавров / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 312-326.
10. Судаков К.В. Системные основы эмоционального стресса / К.В. Судаков, П.Е. Умрюхин // ГЭОТАР-Медиа. 2010. 112 с.
11. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции: учебное пособие. 2-е изд. СПб.: Питер. 2012. 256 с.
12. Щербатых Ю.В. Влияние показателей высшей нервной деятельности студентов на характер протекания экзаменационного стресса / Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. 2000. N 6. С. 959-965.

С.А. Петухова,
г. Москва

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ КАК ПРИЧИНА НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

В современном развивающемся обществе эмоции являются одной из главных составляющей, обеспечивающей благополучие человека, и его выживание. Также эмоции имеют огромное эволюционное значение, так как именно они обеспечивают новый тип мотивации, поведенческий тенденции, наибольшую вариативность поведения [3]. Известно, что эти качества позволяют человеку успешно взаимодействовать с окружающей средой, и нормально адаптироваться. Ученые обращают особое внимание на роль эмоций, как в формировании, так и в развитии человека [11, 12]. Эмоциональная жизнь подростка представляет собой чувства, отражающие действительность.

Именно подростковый возраст - один из самых сложных этапов развития человека и считается особенно «эмоционально насыщенным», что проявляется в агрессивных реакциях, появлении тревожности, возбудимости и изменчивости настроения [2].

Впервые понятие «депривация» стало известно в 40-50 гг. XX века, в период массового сиротства среди детей. Исследования прошлых лет показывали, что дети, которые были лишены материнской любви и заботы в младенчестве и раннем детстве испытывают задержку в психическом развитии, а также отклонения в эмоциональном, интеллектуальном и физическом развитии. Именно в это время у детей, которые перенесли в свои первые месяцы жизни разлуку с матерью, появлялось нарушение сна, отказ от еды и дети погибали, такое явление называли «анаклектическая депрессия».

В современной литературе понятие «Депривация» означает потерю чего-либо и активно используется. Депривация это состояние, которое возникает в определенных жизненных ситуациях, где человеку не предоставляется возможность для удовлетворения своих потребностей в достаточной мере. Именно поэтому можно сказать, что депривация – это лишение индивида существенного и необходимого, что влечет за собой искажение какой-либо сферы человека. [10]

Человек, как общественное существо, обладает своеобразной установкой в психике других людей. Причиной такой установки заключается в синтонии и во внеинтеллектуальном созвучии, что представляет собой своеобразный эмоциональный контакт с другим человеком. Потребность человека в эмоциональном настрое других людей называют потребностью в эмоциональном контакте [1].

Эмоциональный контакт становится допустимым лишь в том случае, если человек способен к созвучию в эмоциональном плане с состоянием других людей. Но при эмоциональном контакте существует двусторонняя связь, в которой индивид чувствует, что является интересным для другого собеседника с его собственными эмоциями и чувствами. Если близкое окружение ребенка не настроено на эмоциональный контакт, то он невозможен. Дети, способные к установлению эмоционального контакта, но которые были лишены его в младенческом возрасте из-за непринятия окружающих, теряют способность к установлению такого контакта в будущем [6].

Кадетские корпуса, как общеобразовательные учреждения направлены на обучение и воспитание своих детей-кадетов. Но, в отличие от обычных общеобразовательных учреждений, именно в кадетском корпусе существуют свои особенности и отличия [9].

Основные особенности кадетских корпусов:

- реализация дополнительных образовательных программ, имеющих целью военную подготовку, с учетом специфики учреждения: (морских, казачьих, сухопутных, ракетных, спасателей, налоговой полиции и т.д.);

- формирование особой воспитательной среды, создающей специфический уклад жизни, включающий себя ежедневный утренний и вечерние осмотры, проведение утренней физической зарядки, широкое использование традиций и ритуалов в общении, принятых в военной среде, усиленные занятия спортом, строевые тренировки;

- ношение особой формы одежды (повседневной, парадной, полевой);

- материальная база кадетских образовательных учреждений: наличие специализированных учебных кабинетов, школьного музея;

- особенности обустройства территории школьного двора;

- воспитательная работы с кадетами командиров-воспитателей (эти военные специалисты призваны организовывать особую систему отношений между кадетами, способствовать развитию их совместной деятельности в условиях специфики данного образовательного учреждения) [5, 9].

Российскими и зарубежными исследователями были рассмотрены причины отсутствия доверия у ребенка к его окружающему миру, что проявлялось в очень тяжелом и трудном последствии материнской депривации. У подростка может возникнуть устойчивый страх, недоверие к другим, также и к самому себе, нежелание познать новое, учиться и развивается агрессивность [4,8].

Эмоциональное самочувствие ребенка и его полноценное развитие, зависит от качества получаемого общения со стороны взрослого [7]. Данное проявление оказывает непосредственное воздействие на формирование отношений со сверстниками и окружающим миром.

В неблагоприятной среде воспитания у ребенка появляются постоянные отрицательные эмоциональные состояния. Также развиваются негативные эмоциональные реакции и отношение к жизни и людям. После закрепления эти эмоциональные состояния начинают регулировать психическую деятельность ребенка и его поведение негативным образом, а в старшем возрасте приводит к сформированности негативной жизненной позиции.

Типы нарушений поведения у подростков:

1) Гиперктивное поведение – выражается в повышенной потребности постоянно находиться в движении;

2) Демонстративное поведение – выражается в осознанном нарушении принятия норм и правил поведения;

3) Протестное поведение подразделяется на:

Негативизм – такое поведение сопутствует ребенку, когда он не хочет что-либо делать, просто потому что его об этом попросили;

Упрямство – реакция ребенка настаивать на своем;

Строптивость – реакция ребенка на навязывание ему определенного образа жизни [6];

4) Агрессивное поведение – выражается в противоречии нормам и правилам, которые приняты в обществе.

5) Инфантильное поведение – выражается в незрелости интегративных личностных образований;

6) Конформное поведение – выражается в полном подчинении ребенка условиям и требованиям.

7) Симптоматическое поведение – выражается в болезненных проявлениях, и предупреждает что такая ситуация больше невыносима для ребенка.

1. Эмоции – неотъемлемая часть в жизни каждого человека, особенно в подростковый возраст. Пубертатный период характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь.

2. Адаптация подростков к условиям и требованиям кадетского корпуса определяется рядом сложностей: воспитание в стенах кадетского корпуса проходит в традициях русской армии, а обучение включает в себя общеобразовательные программы с четкой организованной системой самоподготовки. Отношение между кадетами и офицерами регламентируются воинским уставом и законами, действующими в обществе.

3. В процессе адаптации и интеграции в коллектив кадетского корпуса у подростков могут возникнуть нарушения в поведении, такие как: агрессия, замкнутость, чувство незащищенности, или гиперактивность. Вследствие появлений нарушения поведения у подростков появляется нарушение в развитие эмоциональной сферы [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 96 с.
2. Андрущенко О.Н. Факторы развития жизнеспособности подростков, обучающихся в кадетском корпусе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2017. - №7. – С. 24-28.
3. Березина Т.Н. Эмоционально обонятельный язык бессознательных коммуникаций в процессе человеческого общения // Национальный психологический журнал. 2013. № 4 (12). С. 20-30.
4. Евдокимова Т.Г. Современные тенденции и особенности девиантного поведения подростков: дис. канд. соц. наук. – Уфа, 2009. – 202 с.
5. Екимова В.И., Орлова Е.А. Образовательная среда кадетского корпуса как фактор формирования суверенности психологического пространства личности воспитанников-юношей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (31). С. 34-37.
6. Коджаспиров А.Ю., Камышникова О.В. Коррекция девиантного поведения старших подростков в общеобразовательном учреждении В книге: Психологическая безопасность образовательной

среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 145-163.

7. Литвинова А.В. Прикладные исследования проблем личности в социальной психологии // Социальная психология. – М.: ИД Юрайт, 2017. С. 295-331.

8. Манина К.Е. Особенности конфликтного поведения современных подростков // Акмеология. – 2014. – №2. – С. 192-197.

9. Орлова Е.А. Эмоциональное благополучие детей в образовательной среде ДОУ: диагностико-коррекционный аспект// Вестник Академии права и управления. 2016. № 42. С. 159-163.

10. Петронюк И.С. Особенности социализации подростка в условиях кадетского корпуса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - № 03. – С. 415-418.

11. Розенова М.И. Опыт психологического исследования представлений о любви на уровне обыденного сознания личности. // Мир психологии. 2006. № 1.. С. 241-254.

12. Уманская Е.Г. Психологические особенности переживания одиночества подростками в условиях депривации // Вестник Воронежского государственного технического университета. - 2012. - Том 8.- №10.2. - С. 163 - 166.

М.Д. Протасова,
г. Москва

АСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Актуальность. Сложная, междисциплинарная проблематика асоциальной личности находит свое отражение в последних десятилетиях, прежде в сего, в силу значимых общественных трансформаций и, вместе с тем, в силу размыwania привычных взглядов на саму личность, темп ее развития и место в социуме. Активно происходят трансформации и в области семьи, являющейся базовым контекстом человеческого развития [9]. На подрастающем поколении это отражается в полной мере – нынешние школьники и их затруднения являются объективным социальным индикатором изменяющихся требований социальной действительности к ее составляющим – нам с вами. Например, объективный показатель роста школьной преступности несоизмеримый с тем же среди взрослых; вовлечение школьников в (до сегодняшнего дня не значащиеся) виды экстремальных акций; тенденции к усилению проявляемого демонстративного поведения, агрессивности, жестокости, вызывающего отношения к взрослым. Выход проблемы за рамки правоохранительной деятельности привел к требованию пересмотра основополагающих институтов нашего общества, прежде всего, института семьи [10]. Сегодня это находит отражение в исследованиях социологов, медиков, педагогов и, конечно, психологов [9, 10, 11].

Теория. Асоциальная личность (склонная к асоциальным проявлениям во всем их спектре (от самого «мягкого» девиантного до делинквентного поведения), это личность с фактическим дефицитом рефлексивности сознания. Рефлексивность сознания – это психологическая категория, характеризующая только человека и адекватно описываемая в психологии как способность сознания относиться ко всему, в том числе к самому себе (быть самосознанием, «Я-сознанием») и, таким образом, составлять *мнение* о всех «входящих» стимулах, превращая это мнение в *мотивацию* и установку поведения.

Психологи очень часто отмечают мотивационный дефицит у тех, кто совершает асоциальные поступки, отмечают немотивированное поведение таких личностей. При этом характерно, что немотивированное асоциальное поведение, как правило, является поведением не индивидуальным, но групповым – поведением толпы. Это закономерно, поскольку индивид с мотивационным дефицитом в подготовке своего поведения, тем самым, демонстрирует низкий уровень *индивидуальности* («Я-сознания») и, соответственно, склонность действовать в «стаях» вместе с такими же индивидами.

Российские психологи подчеркивают молодежный и групповой характер асоциальности, особо выделяя бродяжничество, воровство, грабежи и суицидальность, отмечая, что, помимо онтогенетических (неправильного воспитания) и негативных биогенетических его причин, «первооснова этих асоциальных проявлений кроется в неустойчивости, кризисе всего общества»⁴. Тем не менее, такого рода действия не отрицают своей мотивации, пусть и эмоциональной, иррациональной, бездумной [6, 7, 10]. Так, пытаясь выявить личностно-психологические особенности асоциальной молодежи, российские психологи установили четыре уровня мотивации (УМ):

- 1-й УМ – бессознательный, который отличают такие мотивы, как выход накопившейся агрессии, алкогольное или наркотическое возбуждение;
- 2-й УМ – подсознательный: с игровым, развлекательным, соревновательным, подражательным, внушения мотивами;
- 3-й УМ – сознательный личностно-психологический, реализующийся в мотивах асоциальности как: привычного поведения; самозащиты; мести; побочной стороны преступления;
- 4-й УМ – сознательный социально-психологический, для которого характерны мотивы самоутверждения, протеста, привлечения общественного внимания к собственному горю и собственным обидам.

Как видно, на всех четырех УМ мотивацию затруднительно обосновать как рациональную, выработанную при участии сознания. Все приведенные мотивы асоциальности – мотивы не по долгу, а по склонности, т.е. бездумные, подчиненные аффекту, привычке, случаю. С помощью соответствующих экспертиз (например, тестов ММРІ и т.п.) удалось выяснить, что асоциальная молодежь (те молодые люди, которые совершают асоциальные поступки более или менее регулярно) имеет психические отклонения, проявляющиеся главным образом в замедленности мыслительной деятельности.

Для таких людей мыслительная деятельность, требующая осмысления и принятия взвешенных решений, оказывается утомляющей, вызывающей раздражительность, порой пугающей и дезориентирующей. Тогда, стремясь скомпенсировать свой дефицит, эти индивиды находят себя в групповых акциях асоциального поведения, которые дают им ощущение силы, значимости, надситуативности.

В этом кроется большая опасность – как только подобное компенсаторное поведение закрепляется, психологи могут говорить о постепенной деформации психики индивида. Механизм схож с зависимым поведением наркомана и динамикой его психических процессов. В силу формирующейся личности подростка и незавершенности социализации, они могут демонстрировать проявления так называемых «депрессивных эквивалентов», особенно существенным оказывается закрепление подобных паттернов поведения – психосоматических расстройств вроде нарушения сна, бронхиальной астмы, юношеской гипертонии и др., а также тоски, подавленности, различных «школьных фобий», ипохондрических симптомов, нарушения внимания, пассивности, капризности, стремления к самоутверждению, оппозиционности, эмансипации. Подобные симптомы и проявления сложностей психологического характера могут подтолкнуть к компенсаторному поведению, в том числе в форме участия в асоциальных акциях. Но только когда подобные акции становятся потребностью каждого дня, формирование асоциальной личности оказывается реальностью.

В психологической науке четко отображен данный механизм, на этом пути происходит: (1) запаздывание и затем приостановка развития всех или отдельных компонентов психики; (2) остановка развития личности на уровне состояния психического инфантилизма (неразвитости высших психических функций), что приводит к слабой способности **воображения**. «Воображение» – это и есть способность сознания **относиться**, формировать мотивационный феномен собственного мнения, удерживающий личность от опрометчивого поведения «по склонности». Соответственно, если теоретическая психология выделяет в феномене асоциальной личности «инфантильность» воображения как фундаментальное определяющее, то можно говорить о том, что именно дефицит рефлексивности детерминирует асоциальные проявления.

По мнению ученых-психологов, рефлексивное сознание (или, развитое воображение, – разница в подходах) обуславливается неотвратимостью признания мира как неочевидного, неоднозначного, что вовлекает рефлексивное сознание в анализ из мотива постигнуть глубинные механизмы и закономерности его бытия. При такой способности ума личность склонна брать на себя **ответственность**, т.к. сознание становится субъектом поиска и познания истины, что подводит к закреплению социально позитивного поведения. В свою очередь, психологи находят этому подтверждение в противостоящей этому феномену инертности психической деятельности молодых людей с инфантильным сознанием, которое не способно преодолеть самой поверхностной, наиболее упрощенной и, поэтому, неистинной картины мира, а потому не способно к отношению, воображению, «взгляду со стороны», объяснению, прощению.

Действительно, подобная неустойчивая психика провоцирует асоциальные проявления и самые страшные также находятся в этом ряду: человек способен убивать из мести, мифологизированных обид (маньяки), совершать немотивированное насилие в приступах гнева, страха либо «по внутреннему зову».

Помимо этого, исследования обнаруживают акцентуированные свойства инфантильного сознания, это боязнь любого труда; поиск примитивных удовольствий; равнодушие к близким; неспособность к сочувствию; готовность к подчинению; пассивность; жестокость. Эти характеристики являют собой картину безответственности индивида, состоящую из блоков – личностная, поведенческая, социальная безответственность.

Вышесказанное составляет портрет личности антисоциальной направленности, которая формируется, главным образом, по причине отставания развития таких компонентов психики как мышление и сила воли, что препятствует формированию личности *относящейся и рефлексивной*. В результате присваиваются наносные негативные ценностно-смысловые ориентиры вследствие невозможности позитивного самосознания. Личность характеризуется низкой социальной компетентностью.

Говоря о развитии компонентов психики, невозможно упустить из виду роль среды, в которой оно происходит. Речь прежде всего о психологическом климате в семье. Исследования в этой сфере однозначно свидетельствуют об устойчивой закономерности для формирования асоциальных тенденций личности в условиях ненормальной домашней психологической атмосферы, здесь мы имеем дело с:

- деградирующими семьями (пример – родители пьяницы);
- семьи, которые не уделяют ребенку должного внимания;
- гиперопекающие семьи.

Наблюдения психологов указывают на то, все три типа неблагополучной семьи являются поставщиками антисоциальных членов общества. И хотя семья признается наиболее весомым фактором в формировании данной личностной направленности, ряд исследований показывает, что дети, выросшие в одной семье, могут иметь гораздо больше различий личностного плана, чем это представляется возможным спрогнозировать. Помимо семьи свою значительную роль играют школа, ближайшее окружение сверстников, СМИ [8].

Итак, говоря о детерминантах асоциального поведения личности, прежде всего, речь идет о принципе интегративности, который предполагает рассмотрение системы личности в равной мере с позиции внутренних и внешних факторов.

Говоря о подходах к анализу феномена асоциальной личности (в современной отечественной и зарубежной психологии), особое предпочтение исследователи отдают интегративному подходу, который оказался наиболее плодотворным на методологические идеи и *отвечающим* многоаспектной концепции асоциальной личности, обнаруживающей себя востребованной в различных областях психологического знания, таких как общая психология, психология личности, социальная психология, педагогическая психология, психология девиантного поведения, экстремальная психология, юридическая психология [2-5].

Практика. Следуя из области теории в направлении практической реализации помощи людям с антисоциальной направленностью (психопрофилактики, психокоррекции и терапии), методологами предлагается обратиться к когнитивному подходу, позволяющему решать проблему социализации личности на разных уровнях воздействия общественных институтов на наше сознание.

В целом психотерапевтический метод в свете данной проблематики характеризуется отсутствием системных, выработанных подходов.

Последние крупные исследования предлагают внедрять апробированные концептуальные модели, которые показывают наибольшую эффективность. Одной из них является коррекционно-развивающая концепция рефлексивности сознания личности (Зубова Л.В., 2012г.). Она учитывает основные детерминанты сознания личности, это государственно-нормативное обеспечение, наличие возрастной вертикали изучения индивидуально-типологических особенностей сознания личности, преемственность в содержании развития направленности личности.

По каждому виду асоциальной направленности предложена профилактическая программа с учетом возрастных особенностей. Педагогическое обеспечение процесса развития направленности личности, выявленное в реальном опыте в работе с психологами, педагогами, социальными работниками школ, требует внимания к основным его компонентам: информационному (осознание проблемы), оценочному (отношение к ней), регулятивному (установка на нормы поведения в обществе и коллективе).

Заключение. Как показывают отечественные исследования, действительность современного социума не отвечает запросам и ценностям нынешних школьников, а образовательная среда в недостаточной мере развивает рефлексивную составляющую сознания, которая обладает такими

характерными чертами как: отношение, оценочность, критичность, самокритичность [1].

Неудовлетворенность индивида (своим социальным, личностным статусом и пр.), коей характеризуется личность асоциальной направленности, затрудняется в преодолении данной проблемы как личностного кризиса в условиях социально неустойчивого, кризисного общества. В таком обществе нет урегулированных границ между самим обществом и личностью, тогда реальные функции человека не соответствуют предписанным, стабильность оказывается эфемерной, персональное чувство защищенности оказывается под угрозой, тем самым усиливается иррациональный элемент в массовом сознании, существенно обостряющий проблему асоциальных проявлений личности, особенно в школьном возрасте.

Психологи предлагают разрешать данный конфликт на самых различных уровнях, но ведущая роль отдается формированию направленности личности в соответствии с семейными установками и ценностными ориентирами. И, хотя теоретики приходят к выводу, что роль семьи в социализации неизгладима, на практике всегда находятся примеры, которые не позволяют ставить на подобных умозаключениях однозначную точку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19-25.
2. Иващенко А.В., Зубова Л.В., Психологические особенности ценностных ориентации подростков с различной направленностью личности: Монография. - Оренбург.: ИПК ГОУ ОГУ, 2010. – 150 с. (25/3 п.л.)
3. Иващенко А.В., Зубова Л.В., Щербинина О.А. Коррекционно-развивающие программы для работы с детьми младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов по профилактике асоциальной направленности личности: научно-методическое пособие для студентов психологических факультетов, для переподготовки лиц с педагогическим образованием, Оренбург, 2010. – 399 с. (25/3 п.л.)
4. Зубова Л.В. Информационно-когнитивный подход к методологии генезиса асоциальной личности: Монография. – М.: «Дом педагогики», 2010. – 335 с. (20,94 п.л.)
5. Зубова Л.В. Феномен асоциальной личности в современном российском обществе (теоретико-методологические основания, особенности проявления в школьном возрасте): Монография / Л.В. Зубова; ФГБОУ ВО «ОГУ». – Оренбург, 2017. – 268 с.
6. Коджаспиров А.Ю., Камышникова О.В. Коррекция девиантного поведения старших подростков в общеобразовательном учреждении В книге: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 145-163.
7. Литвинова А.В. Орлова М.Н. Ценностные ориентации и агрессивное поведение подростков / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 71-83.
8. Мищенко И.Н. Картина мира младшего школьника как объект воздействия средств массовой информации//Прикладная психология и психоанализ, 2014. - № 2. - С. 4.
9. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.
10. Сечко А.В. Аттitudes в подростковых суицидах. // Вестник МГОУ. -2013.-№1. С 69-75.
11. Фурманов И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. – Мн.: НИО, 1997. – 198 с.

**Е.К. Разина,
г. Москва**

ПРОФИЛАКТИКА ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Когда ребёнок становится старшеклассником, это всегда вызывает большую тревожность у родителей и учителей. Это связано с тем, что данный период обучения довольно тесно сопряжён со стрессовыми ситуациями и общим изменениями в личности подростка и его представлениях о себе и мире [7]. Одними из главных виновников стресса у школьников являются всевозможные экзамены. Хочется отметить, что стресс в таких случаях – совершенно нормальная реакция организма, которая

призвана активировать всевозможные скрытые резервы. Однако люди часто забывают, что чрезмерное волнение сильно вредит нашему организму, и вместо того, чтобы помочь, всё это мешает нам справиться со сложной ситуацией.

Для начала нужно знать, как проявляется стресс. Стресс делится на три стадии. Первая – стадия мобилизации, она мобилизует организм, готовит его к защите. Вторая стадия – стадия сопротивления, при продолжительном действии, стресс немного снижается, и организм способен переносить длительно сохраняющиеся действия стрессоров. И, наконец, последняя стадия – стадия истощения, при которой, резервы организма исчерпываются под действием стрессовых факторов, в связи с этим, ученик становится неработоспособным, прослеживается упадок физических и духовных сил [2, с. 29].

Выделяется несколько типичных психологических симптомов экзаменационного стресса. Они распределены по группам – эмоциональные, когнитивные и поведенческие. Эмоциональные: растерянность, депрессия, тревога, паника, чувство общего недоумения, подавленность. Когнитивные: неприятные воспоминания о прошлых провалах на экзаменах, своих или чужих, чрезмерная самокритика, негативное сравнение себя с другими, моделирование отрицательных последствий провала, рассеянность, ухудшение памяти. Поведенческие: избегание напоминаний об экзамене, уменьшение эффективности работы в период экзаменов, стремление заниматься любым другим делом только не подготовкой к экзамену, увеличение потребления кофеина, ухудшение сна и аппетита [3, с.36].

Все эти симптомы могут довольно негативно отразиться на состоянии здоровья старшеклассника [1, 8]. Для того, чтобы это предотвратить существует несколько видов профилактики. Первый – личностная профилактика. Она заключается в поддержании и контроле своего психоэмоционального состояния во время экзамена, это, в основном, аутотренинги. Второй вид – профилактика экзаменационного стресса со стороны образовательных учреждений. Она включает в себя: «прозрачность» экзаменационной процедуры, т.е. ученики знают о том, какие типы вопросов и заданий будут на экзамене, сколько времени отводится на ответ, по каким критериям их будут оценивать и т.д.; правильную организацию экзаменов, которая подразумевает соблюдение временных рамок на подготовку, ответ и перерыв, также важным моментом является создание доброжелательной атмосферы во время экзамена; обучение персонала школы и родителей основам психогигиены [4, с. 75]. И третий вид профилактики – это профилактика в семейных условиях. Это помощь старшекласснику со стороны родителей. Они могут помочь составить расписание или режим дня, распределить материал по дням, при этом, сложный материал стоит ставить в начале подготовки, потому последний перед экзаменом день, не должен быть слишком напряжённым. Также, родители могут оказать непосредственную помощь в подготовке к экзамену: проверить усвоение материала, изучать материал в паре с подростком и многое другое [2, с. 96]. Особое внимание родители должны уделять рабочим привычкам ребёнка. Если он способен без особого вреда для здоровья готовиться поздним вечером или ночью, не стоит резко всё перестраивать, так как это может оказаться совсем не эффективно. Однако при этом не стоит забывать, чтобы сон составлял минимум 7-8 часов. Важно во время экзаменов не забывать и о двигательной активности. Ведь организму регулярно нужно переключать режимы работы с умственного на физический. И последним важным аспектом, на который родители должны обратить внимание – это здоровый рацион, потому что без достаточного поступления питательных веществ, организму тяжелее переносить стрессовые нагрузки [6, с. 79].

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т. Н. Эмоциональная сфера личности студента: структурно-уровневые особенности // Психология обучения, 2018, № 05, с. 44-57.
2. Иванов В.С. Моделирование реализации воспитательного потенциала семьи в деятельности образовательной организации. – Социальные отношения. 2016. №1 (16) С.91-98/
3. Карандашев В.Н. Как жить в условиях стресса. – СПб.: Питер, 2003. – 276 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Педагогика, 1980. – 311 с.
5. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов. М., МГУ, 1993.
6. Литвинова А.В. Индивидуальные схемы установок в стрессовой ситуации // Социальная психология: учебник для бакалавров / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2017. – С. 312-32.
7. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности. / Психология и психотехника. 2013, № 6 (57). С. 536-545.
8. Сиденко, Е.А. Профилактика экзаменационного стресса у старших подростков // Е.А. Сиденко / Муниципальное образование и эксперимент №1, 2013. – с.29 – 31.

**С.Ш. Сазакова,
г. Москва**

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ-ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

К настоящему времени в психологической науке накоплен достаточно обширный теоретический и эмпирический материал по проблемам копинг-стратегий личности, находящейся в определенном рода трудной жизненной ситуации. Так, копинг-стратегии лиц с различными психическими и психосоматическими заболеваниями исследуют В.А. Абабков, В.С. Николаева, Н.А. Сирота, с неврозами и пограничными состояниями - Г.Л. Исурина, Б.Д. Карвасарский, В.А. Ташлыков, с созависимостью – Л.В. Мазурова, с аддиктивным поведением – В.В. Ананикова. А.В. Апакова, Л.Д. Зайцева, А.Г. Илюхин, И.Ф. Сибгатуллина изучают копинг-стратегии студентов при интеллектуальных испытаниях, Г.И. Ефремова, А.А. Нестерова, С.А. Потуткова и др. – копинг-стратегии безработных, М.Р. Хачатурова – копинг-поведение личности в конфликте, С.А. Богомаз, А.Л. Филоненко – копинг-стратегии подростков, склонных к манипулятивному поведению, А.А. Вербрюггер, М.С. Голубева, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Т.В. Тулупьева, Ю.В. Чиркова, Е.В. Чумакова – копинг-стратегии родителей детей с нарушениями в развитии; М.Ю. Городнова, В.С. Делеви и др. – совладающее поведение родителей наркозависимых подростков [1, 4, 8, 9].

Проблема формирования стрессоустойчивости и ее психологических механизмов является на сегодня одной из актуальнейших, со времен Селье [12]. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, проблема стресса затрагивает практически каждого человека в стремительно изменяющемся мире. Во-вторых, формирование стрессоустойчивости крайне важно для профессий, связанных с экстремальными условиями труда: полицейских, военных, спасателей МЧС и т.д. [6]. Воспитанники кадетского корпуса – это, как правило, будущие военные или сотрудники силовых органов, и поэтому формирование высокого уровня стрессоустойчивости для них особенно важно.

Мы рассматриваем стрессоустойчивость как способности и возможности преодоления экстремальной ситуации, которые связаны с ресурсом личности или запасом, потенциалом различных структурно-функциональных характеристик, обеспечивающих общие виды жизнедеятельности и специфические формы поведения, реагирования, адаптации и т.д. [2]. Как следует из приведенных определений стрессоустойчивости, данный феномен (качество, черта, свойство) рассматривается в основном, с функциональных позиций, как характеристика, влияющая на продуктивность (успешность) деятельности. Стрессоустойчивость состоит из трех компонентов: ощущения важности своего существования; чувства независимости; способности влиять на собственную жизнь (открытость и интерес к изменениям, отношение к ним не как к угрозе, а как к возможности развития) [3, 7]. Стрессоустойчивость зависит от самого человека, от желания и умения пользоваться теми или иными приемами психической саморегуляции [4, 8, 9].

Результаты теоретического анализа позволили прийти к заключению о том, что в современной психологической науке существуют разные точки зрения как на трактовку самого понятия копинга, его сущности и содержания, так и на классификацию копинг-стратегий, критерии и показатели их эффективности. Особое место в этом направлении, сейчас начинают занимать подходы позитивной психологии [11].

В современной науке в качестве взаимодополняемых используются понятия копинг-стратегии, копинг-поведение, копинг-ресурс, копинг-реакции; существуют также смежные с ними категории: копинг-стили, копинг-тактика, при этом под копингом обычно понимается способ совладания с трудными стрессовыми ситуациями.

Так, Р. Лазарус под копинг-стратегией понимает постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия личности для преодоления трудности, либо уменьшения их отрицательных последствий, либо избегания этих трудностей. В представлениях А. Маслоу копинг-поведение – это целенаправленное мотивированное действие. В отечественной психологии принято отличать копинг-стратегии от механизмов психологических защит личности.

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный копинги; С. Хобфолл – активную и пассивную, просоциальную и асоциальную, прямую и непрямую стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций; Р. Моос и Дж. Шеффер – стратегии, сфокусированные на оценке, проблеме или эмоциях; Л.И. Анцыферова – приемы приспособления и приемы самосохранения; Т.Л. Крюкова – конструктивные и неконструктивные копинги.

При этом чаще всего копинг трактуется как способ совладания со стрессом, как активность личности, направленная на сознательное преодоление трудной жизненной ситуации [5, 10, 13].

В качестве интегрального критерия эффективности, как правило, рассматриваются эмоциональные состояния личности, состояние ее психического здоровья и субъективного психологического благополучия.

Исследователями подчеркивается, что копинг-стратегии не могут быть устойчиво эффективными и неэффективными, что в разных стрессовых ситуациях один и тот же копинг может влиять на психическое состояние личности как позитивно, так и негативно, при этом семейным факторам копинг-ресурсов отводится первостепенная роль.

В эмпирическом исследовании был проведен копинг-тест Р. Лазаруса. Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности [4].

Результаты исследования копинг-стратегий по тесту Лазаруса отображены на рис. 1.

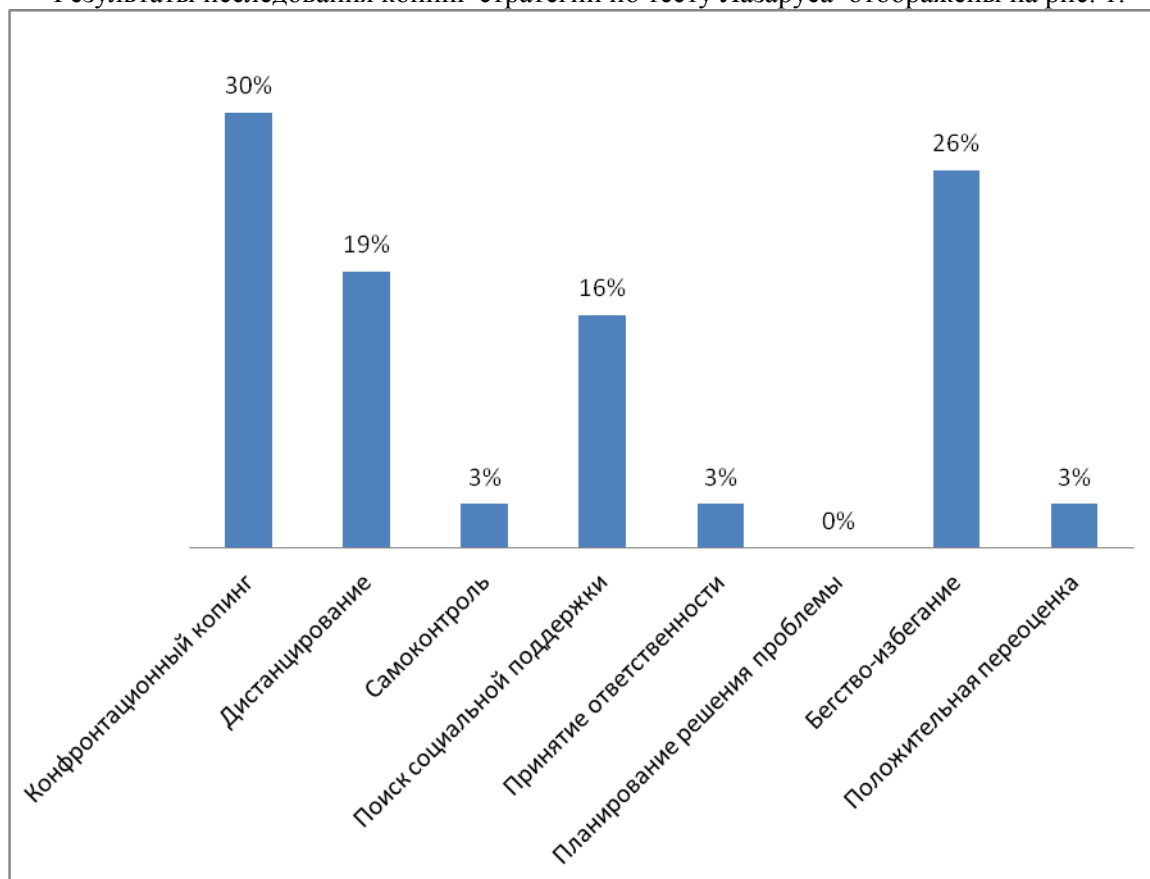


Рис. 1. Доминирующие-копинг стратегии подростков

Как мы можем видеть, наиболее распространены такие копинг-стратегии как конфронтация, дистанцирование, бегство-избегание, поиск социальной поддержки. Менее всего распространены самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблем, положительная переоценка. Можно предположить, что, в целом, в силу возраста, у подростков еще не сформированы конструктивные копинги и поэтому преобладают неконструктивные.

Таким образом, копинг-стратегию можно считать одним из личностных образований, которое способствует формированию стрессоустойчивости личности, начиная с подросткового возраста. Для стрессоустойчивых подростков-кадетов свойственно использование рациональных и продуктивных копинг-стратегий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. О развитии духовных способностей человека. // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 23-30.
2. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. - М., 1993. - 543 с.

3. Грегор О. Как противостоять стрессу. Стресс жизни: Сборник. - СПб.: ТОО «Лейла», 1994. С. 7-114.
4. Екимова В.И., Кокурин А.В., Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. Формирование конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей // Психология обучения, 2017. №12. – С. 116-126.
5. Коджаспиров А.Ю., Полянчук З.С. Формирование социально-психологической компетентности личности воспитанников современного кадетского корпуса Психология обучения. 2016. № 4. С. 20-28.
6. Котенева А.В., Власова А.Д., Макарова О.В. Психологические ресурсы готовности студентов-психологов экстремального профиля к профессиональной деятельности// Психология обучения. 2018. № 5. С. 65-77.
7. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. - М., 2007. № 3 с. 93-112).
8. Литвинова А.В., Баскакин Т.И. Проблема ответственности и преодолевающего поведения в подростковом возрасте / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 36-49
9. Литвинова А.В., Коджаспиров А.Ю., Миллер Л.В., Мириманова М.С., Орлова Е.А., Сечко А.В., Котенева А.В., Березина Т.Н. Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика. - М.: МГППУ, 2016, 354 с.
10. Орлова Е.А., Орлова Ю.Л. Исследование и формирование ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей: системный социально-психологический подход// Вестник Академии права и управления. 2015. - № 3(40). с. 124-131.
11. Розенова М.И. Позитивная психология в России: некоторые актуальные вопросы адаптации. // Психология и психотехника. 2012. № 1 (40). С. 57-62.
12. Селье Г. Стресс без дистресса. - М.: Прогресс, 1979. - 123 с.
13. Сенкевич Л.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А., Шарагин В.И. Механизмы психологической защиты личности. Коллективная монография по научной и учебной дисциплине "Механизмы психологической защиты личности" / Под общей и научной редакцией Л.В. Сенкевич, Д.А. Донцова. Воронеж, 2014. 158 с.

А.А. Смирнова

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Подростковый возраст - это период активного формирования многих способностей и качеств личности, в том числе, развития и совершенствования компонентов эмоционального интеллекта. Базовую основу для эмоциональной компетентности личности, безусловно, задает семья и весь социальный контекст взросления личности, что подробно отражено в работах профессора М.И. Розеновой [2, 3].

Эмоциональный интеллект личности выступает составляющей мировоззренческой направленности человека, обуславливает систему предпочтений и оценок людей, характер взаимоотношений и особенности общения с окружающими, представления человека о своем будущем, и о счастье. Эмоциональный интеллект обеспечивает успешное понимание других людей, умение с ними взаимодействовать и влиять на себя и свое социальное окружение [1].

Изучив специфику формирования эмоционального интеллекта и особенности формирования и развития межличностных отношений у подростков [4], мы провели сравнительное исследование на группе социально благополучных и социально неблагополучных подростков, целью которого было определить особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и межличностного общения, коммуникативных и организаторских способностей у выделенных групп подростков.

В результате проведенной диагностической работы было установлено, что общий уровень и параметры эмоционального интеллекта оказались значительно ниже у подростков из неблагополучных семей (Рисунок 1).

Социально неблагополучные подростки с трудом осознают и плохо понимают свои эмоции. Такие подростки в меньшей мере, в отличие от социально благополучных подростков, осведомлены о

своем внутреннем состоянии. Они не умеют управлять своим поведением, за счет управления эмоциями. Социально неблагополучные подростки практически не понимают эмоции других людей, не умеют сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же совершенно не готовы оказать поддержку. Они не умеют воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Такие подростки не проявляют способности понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений.

Социально неблагополучные подростки не способны вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных, а так же не имеют склонности к манипулированию. Они не проявляют способности к осознанию своих эмоций: их распознаванию и идентификации, пониманию их причин, а так же не способны к вербальному описанию своих переживаний. Такие подростки не способны управлять своими эмоциями: вызывать и поддерживать желательные и контролировать нежелательные эмоции.

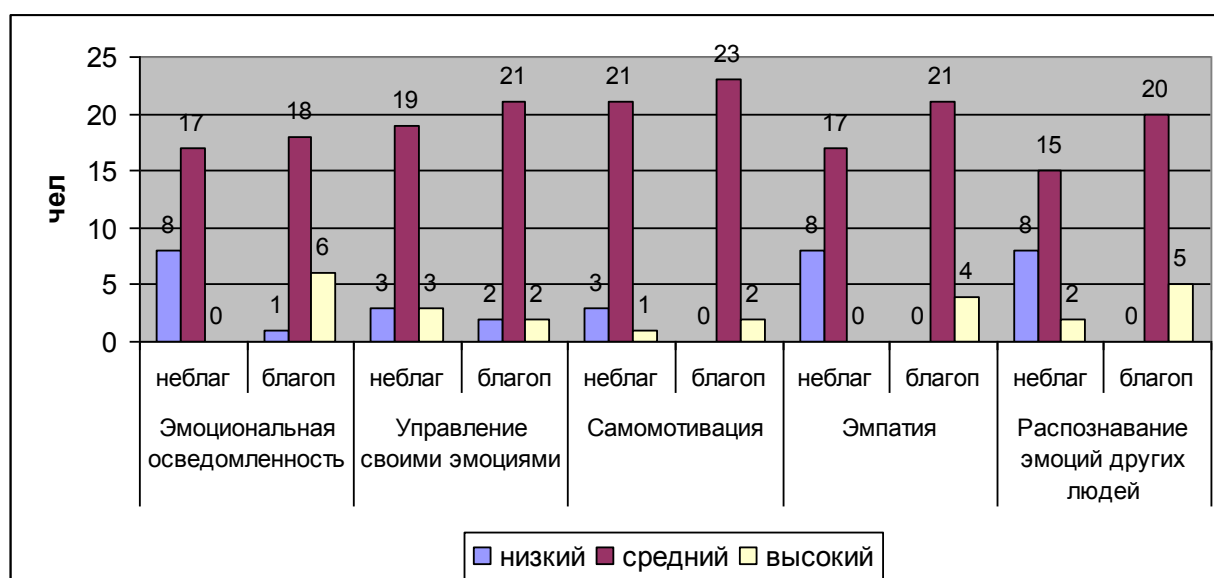


Рисунок 1. Сравнение показателей эмоционального интеллекта у социально благополучных и социально неблагополучных подростков.

Социально неблагополучные подростки не могут контролировать внешние проявления своих эмоций. Они не всегда понимают то, что происходит между ними и другими людьми. Такие подростки не проявляют способности к выявлению и анализу причин возникновения фундаментальных эмоций и снижению частоты переживания страха и вины.

С выделенной группой социально неблагополучных подростков, впоследствии, была проведена специальная психологическая работа (в форме специализированного тренинга), направленная на улучшение их эмоционально-коммуникативных и организаторских способностей, что позволило обобщенно улучшить показатели эмоционального интеллекта и создать условия для позитивного улучшения межличностных отношений подростков.

В частности, после финальной диагностики и проведения статистических подсчетов (t-критерия Стьюдента), установлены различия в проявлении сформированности межличностных отношений подростков на констатирующем и контрольном этапе исследования. Показано, что после проведения формирующих мероприятий подростки имеют значимо более высокий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей. У них повысилась способность к установлению новых контактов с ровесниками, со старшими и с незнакомыми людьми.

Подростки этой группы стали значимо реже проявлять физическую и вербальную агрессию, раздражительность и подозрительность в межличностных отношениях.

Так же, было установлено, что подростки группы стали значимо реже в межличностном общении использовать авторитарный, агрессивный и подозрительный стили общения, а дружелюбие и альтруистичность в общении, стали проявляться значимо чаще.

Таким образом, по результатам нашего исследования мы можем констатировать, что:

во-первых, параметры эмоционального интеллекта, действительно являются важной составляющей в способности человека устанавливать качественные и позитивные отношения с

другими людьми, и это справедливо в том числе, для подросткового возраста.

Во-вторых, подростки, находящиеся в неблагоприятной воспитательной среде (имеющие статус «из неблагополучной семьи»), имеют затруднения и отставания в развитии эмоционального интеллекта, в сравнении с подростками, живущими в благополучных семьях.

В третьих, параметры эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, являются гибкими и поддаются развитию, например, за счет направленной психологической работы, в ходе которой происходит повышение эмоционально-коммуникативной компетентности и рост организаторских способностей подростков. Это, впоследствии, позволяет подросткам чувствовать себя более уверенно и использовать в коммуникации и взаимодействии позитивные стратегии, что в целом улучшает ситуацию межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоулманд. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ: МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
2. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАСУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.
3. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни. / Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. №. 5 (май). - С. 50-54
4. Ромек В.Г. Развитие уверенности в межличностных отношениях. / В.Г. Ромек - М.: Владос, 2012, - 113 с.

**И.В. Сторожева, Е.А. Есина,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В педагогической психологии средовая проблематика стала актуальна в 70–80-х гг. Средовой подход в образовании предполагает систему действий со средой, превращающих её в средство диагностики, проектирования и произведения воспитательного результата (Л.В. Алиева, А.В. Гаврилин, И.В. Кулешова, С. Д. Поляков).

Сегодня перед психолого-педагогической наукой стоит задача обеспечения первичной профессионализации будущего специалиста в образовательной среде колледжа [2]. Первичная профессионализация студентов колледжа происходит, неотъемлемо, в общей жизненной среде, о которой учащиеся имеют свое представление [10].

Психологически безопасной образовательной средой следует считать такую, в которой подавляющее большинство субъектов учебно-воспитательного процесса имеют положительное отношение к ней, а также высокие показатели индекса защищенности от психологического насилия и удовлетворенности потребностей. Такая среда выступает как эффективное взаимодействие между личностями, а это будет способствовать эмоциональному благополучию обучающихся и педагогов, личностному росту воспитанников и их психическому здоровью, способствовать профессиональному росту и долголетию педагогов, гармонизации отношений между педагогами и обучающимися. Психологическая безопасность образовательной среды отражается в показателях защищенности ее субъектов, что проявляется в характеристиках психического здоровья. Повышение уровня психологической безопасности в образовательном учреждении способствует личностному развитию и гармонизации психического здоровья обучающегося. [4, стр. 56]

Специфика первичной профессионализации состоит в том, что в ее процессе личность становится подлинным субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений, обретает профессиональный статус и, таким образом, получает возможность активного и функционального участия в социальных процессах.

Задачей психолого-педагогического сопровождения безопасности образовательной среды колледжа является создание безопасности личности субъектов образовательной среды через создание условий для наиболее полноценного развития и реализации их индивидуальных потенциалов. Безопасная среда направлена на сохранение, поддержку и развитие психического здоровья и психологического благополучия ее участников.

Таким образом, выявляется еще один показатель, определяющий деятельность и конкретные технологии сопровождения с целью построения безопасной психологической среды психическое здоровье и психологическое благополучие.

О.Е. Елисеева выделяет параметры позитивного психического здоровья, включающие в себя такие черты как адаптивность в микросоциальных отношениях, саморегуляция, разумное планирование жизненных целей и поддержание активности в их достижениях, адекватное восприятие окружающей среды и совершения поступков, целеустремленность, работоспособность, активность, полноценность семейной жизни, самореализация и целостность личности. [5].

Согласно результатам исследования О.В. Бубновой и О.А. Жеребенко уровень психологической безопасности влияет на формирование оптимального имиджа учащегося колледжа. Высокий уровень психологической безопасности личности студента способствует формированию его оптимального имиджа, при низком уровне безопасности личности формируется социально неприемлемый имидж студента. Согласно определению, имидж учащегося колледжа – это интегральная характеристика личности, состоящая из совокупности внешних особенностей и внутренних личностных качеств, способствующих повышению эффективности учебной деятельности. От того, каким является имидж учащегося данного колледжа, как представлен образ учащихся колледжа в сознании общественности, напрямую зависит процесс привлечения абитуриентов, реализация перспективных проектов, место вуза в образовательной системе [3, с. 1326].

Проведенный анализ позволил выявить основные концептуальные положения организации деятельности психолого-педагогического сопровождения как важнейшей составляющей деятельности психологической службы в системе образования. Базовым положением является нацеленность мер и технологий на создание безопасной психологической среды и поддержания психического здоровья и психологического благополучия всех субъектов учебно-воспитательного процесса [1, 6, 7]. Целью психологической службы является повышение социальной компетентности студентов, а именно обучение навыкам самоконтроля и самооценки, разрешения конфликтов и сотрудничества. Познание студентами собственного потенциала, самореализация, создание социальной среды собственной жизнедеятельности поможет практически овладеть технологиями обеспечения психологической безопасности. В этом контексте необходимо создание творческой образовательной среды.

Были изучены образовательные программы колледжей, отражающие аспекты профессиональной подготовки студентов колледжа.

Целью программ является создание в профессиональном образовательном учреждении благоприятных условий для повышения уровня профессиональной направленности студентов.

Задачи программ:

1. Формирование и развитие профессионального самосознания студентов;
2. Укрепление адекватной профессиональной самооценки студентов;
3. Ориентация студентов на дальнейшую профессиональную деятельность;
4. Оказание студентам помощи в трудоустройстве;
5. Информирование студентов о возможностях самореализации и достижениях бывших выпускников в профессиональной деятельности.

Предполагаемый результат – обеспечение студентам возможности познакомиться друг с другом, со своей будущей профессией. Создание условий, необходимых для начала формирования коллектива группы, групповой культуры; развития у студентов навыков взаимодействия с коллективом группы и куратором; создания психологической атмосферы, способствующей самопознанию и саморазвитию личности студентов; обучение студентов стратегиям эффективного поведения на практике, профилактика развития деструктивного стресса у студентов в период выхода на практику; развитие профессионального самоопределения студентов, знакомство с основными правилами становления профессионала, укрепление личностной и профессиональной самооценки студентов; повышение уровня коммуникативной компетентности студентов; формирование и развитие у студентов навыков конструктивного предупреждения конфликтов в образовательном учреждении и выхода из них.

Таким образом, комплекс мероприятий, создающий благоприятные условия для формирования профессиональной направленности, позволит повысить мотивацию студентов к осознанному получению профессионального образования, расширить их представление о профессии и о себе, сформировать у участников потребность в совершенствовании собственных профессиональных компетенций и потребность в творческой профессиональной самореализации [4, 8].

Безопасная психологическая среда колледжа это среда характеризующаяся выраженностью гуманистической центрации у участников (т. е. центрации на проявлениях своей сущности и сущности других людей) и отражающаяся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов. При выраженности данных критериев образовательная среда имеет развивающий характер и порождает профессиональную и личностную активность [4, 9]. Вследствие того что в психологически безопасной среде усилия направлены не на борьбу с препятствиями, а на достижение результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А.Баевой - М.: Экон-Информ, 2017. – 247 с.
2. Березина Т.Н. Воспитание добра. Москва, 2015.
3. Бубнова О.В., Жеребенко О.А. Влияние психологической безопасности личности на формирование имиджа студента ВУЗА // Психологические науки. – 2015. - №2. – С. 1323-1327
4. Долматова Н.В., Екимова В.И. Мотивация выбора и инициации деятельности на этапе профессиональной подготовки ее субъекта / В сборнике: Теоретико-методологические и технологические основы педагогики и психологии профессионального образования России Всероссийская научно-практическая конференция. редколлегия: В. В. Сохранов ответственный редактор. Пенза, 2005. С. 192-206.
5. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2017. №3.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. 4-е изд. М.: Академия, 2010. 304 с.
7. Коджаспиров А.Ю. Ресурсные возможности образовательного учреждения для обеспечения психологической безопасности личности современного студента. Пензенский психологический вестник. 2015. № 2. с. 117-133.
8. Котенева А.В., Оганесян А.Н. Программа тренинга, направленного на разрешение неконструктивных ценностно-мотивационных конфликтов в процессе профессионального самоопределения //Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. – М., 2016. С. 330–338.
9. Литвинова, А.В. Специфика оценки студентами психологической безопасности образовательной среды / А.В. Литвинова // Материалы VI международной научно-практической конференции «Фундаментальная наука и технологии - перспективные разработки» 3-4 августа 2015. North Charleston, USA. – 2015. – С 142-144.
10. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности. / Психология и психотехника. 2013, № 6 (57). С. 536-545.

**Е.В. Цырульник,
г. Москва**

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Коммуникативная компетентность – понятие, связанное с таким широким и чрезвычайно важным для психологии явлением как общение. Общение как предмет социальной психологии изучается в различных его аспектах и структурных элементах и рассматривается как способ реализации межличностных и общественных отношений [1]. Но, кроме того, общение рассматривается также и как потребность. То есть общение является не только средством, но и целью человека, так как в нем человек находит удовлетворение потребности в близости, в познании и даже смысл жизни. Еще одним существенным моментом является понимание социальной природы человека и социума как источника сознания и образований психики, обеспечивающих его работу. Истории детей «маугли» показывают, что человек становится человеком лишь в результате существования в обществе и осуществления коммуникаций с его представителями.

Актуальность исследований коммуникативной компетентности в наше время объясняется, по мнению О.И. Муравьевой, [10] двумя факторами. Первым фактором является современная социально-экономическая ситуация, характеризующаяся попыткой построения свободного демократического

общества. Соответственно, уменьшение числа сфер жизни человека, подконтрольных государственным институтам, требует увеличения уровня персональной социальной ответственности, а значит и социальной и коммуникативной компетентности. Второй фактор связан с методологическим кризисом, проявляющемся в появлении новых фактов и феноменов, не находящихся объяснения в классических парадигмах, с одной стороны, и в появлении различных новых направлений психологии, отрывающихся от единой методологии общей психологии, с другой стороны.

Как уже отмечалось, общение и компетентность в общении тесно связаны с процессом интеграции человека в общество, то есть социализацией. Коммуникативная компетентность – одна из важнейших качественных характеристик личности, позволяющая реализовать ее потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и помогающая успешному процессу социализации [2, 4, 5]. И.А. Виноградова отмечает: «Коммуникативная культура в реализуемом социокультурном и коммуникативно-компетентностном подходе к социализации предстает как условие, средство и цель социализации... Социализация как процесс активного включения индивида в существующую социальную систему через освоение норм, ценностей, установок, выработанных обществом, в качестве важнейшей детерминанты предполагает межличностное взаимодействие, общение. Без коммуникации невозможно становление личности и восприятие ею картины мира, что позволяет говорить о необходимости введения понятия “коммуникативно-компетентностная социализация», понимаемая как процесс присвоения образцов социально одобряемого коммуникативного поведения, обеспечивающих готовность успешно решать коммуникативные задачи» [3, с. 3]. В то же время «Проблемы социализации как процесса присвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования в конкретном обществе, неотделимы от проблем семьи как социализирующего агента, от системы образования как фактора социализации» (там же, с. 4). Таким образом, общение – это средство реализации отношений человека с обществом, а процесс встраивания человека в общество и развития его способности функционировать в качестве члена общества в большой степени детерминирован его семьей и системой образования. Отсюда можно сделать вывод, что ухудшение условий развития в семье приведет к ухудшению процесса социализации и снижению коммуникативной компетентности человека, а система образования в свою очередь должна развить способы компенсирующего воздействия для таких случаев.

Семья и деско-родительские отношения, по мере развития современного общества претерпевают изменения [13]. Основные тенденции характерные для современной семьи – это резкое падение количества заключаемых браков, увеличение числа одиночек, снижение количества детей в семье. Многие исследователи отмечают переход от детоцентристской семьи к супружеской, для которой характерны малодетность, планирование семьи и предпочтение супругами личных ценностей. Кроме того, для современного общества характерен рост количества разводов. Исследования показывают, что для детей и подростков из неполных семей характерен ряд негативных проявлений [7, 9, 10]. «Психологические исследования (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Е.О. Смирнова, В.С. Собкин, Й. Лангмейер, З.Матейчек, М.Ю. Бурыкина, Н.С. Фонталова, О.Г. Калина и др.) свидетельствуют, что дети из неполных семей, по сравнению со сверстниками из полных семей, обладают рядом психологических особенностей: склонностью к невротическим нарушениям и противоправному поведению; тягостным чувством отличия от сверстников; неустойчивой, заниженной самооценкой с актуальной потребностью в ее повышении; более низкой школьной успеваемостью; неадекватной требовательностью к матери и высоким желанием изменений ее поведения; активным поиском «значимого взрослого» [6, с. 5].

При этом негативное влияние оказывает как сам процесс распада семьи, так и нарушения в функционировании семьи как системы после распада. Так, например, «битва» родителей в доразводный и послеразводный периоды приводит к снижению успеваемости детей в 37,7% случаев, снижению домашней дисциплины в 19,6% случаев, побеганию из дома в 8,7%, возникновению конфликтов с друзьями в 6,5%. Детям из неполных семей свойственны такие проявления как инфантильность, пониженная самооценка, негативное отношение к родителям, нарушения полоролевого поведения. Исследователи отмечают, что мальчики особенно остро реагируют на развод. Особую чувствительность они проявляют в возрасте 7-12 лет. Для девочек наиболее остро переживается разлука с отцом в возрасте от 2 до 5 лет. У мальчиков, выросших без отца, наблюдается повышенная жестокость. У детей делается менее четким процесс половой идентификации. В связи с отсутствием мужского образца мальчики в неполных семьях значительно чаще выбирают мать как эталон отождествления (в полных семьях отождествляют себя с матерью 15% мальчиков, то в неполных 44 %

[11]. Последние из приведенных фактов показывают, что влияние развода на детей и подростков разного пола влияет по-разному [12]. Строго говоря, и в полной семье развитие и социализация детей и подростков идет не одинаково. Так исследователи выявили превосходство по запоминанию имен, словесной памяти, смысловому запоминанию рассказа у девушек по сравнению с юношами. «Серия экспериментов А. Херлицц выявила превосходство по вербальным, невербальным и некоторым зрительно - пространственным показателям кратковременной. памяти: Объем кратковременной памяти у девочек выше, чем у мальчиков. Девушки предпочитают словесное, а не знаковое обозначение даже при решении пространственных задач... Обнаружено превосходство юношей по вычислительным способностям, математическим способностям, математическим рассуждениям, тестам по физике. Исследования вербальной, памяти не выявили у мальчиков старшего подросткового-возраста превосходства не по одному исследуемому параметру» [7, с. 48]. При этом, существуют исследования демонстрирующие, что различия есть не только в зависимости от пола, но и от гендера, например, пространственные задачи лучше решали девушки с высокой маскулинной гендерной идентичностью, нежели девушки с высокой феминной гендерной идентичностью.

Выше приводились примеры общих для всех детей проявлений последствий проживания в неполной семье, а также некоторые факты различий в этих последствиях. При этом если в полных семьях наблюдаются значимые различия в процессе социализации и демонстрируемых навыках, способностях, особенностях и в том числе составляющих коммуникативную компетентность, то представляется обоснованным предположение, что и в неполных семьях особенности коммуникативной компетентности подростков могут иметь различия, зависящие от полового и гендерного признаков. Потенциальная практическая значимость выявления таких особенностей будет состоять в различной программе тренингового, или иного воздействия на подростков из неполных семей с целью компенсации недостатков семейного развития [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001 290 с.
2. Березина Т.Н. Воспитание добра. Москва, 2015.
3. Виноградова И.А., Коммуникативная компетентность в социализации личности: автореферат дис. ст. канд. социол. наук. – НН: НГУ, 2002. 23 с.
4. Екимова В.И., Филиппова С.А. Гендерные различия: социокультурный аспект // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 64-66.
5. Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Игнатъева Н.К., Киргизова Е.В., Бахор Т.А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 14.04.2018).
6. Иванченко В.А. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей: дис. канд. психол. наук. – НГТУ, 2012. – 163 с.
7. Кобазова Ю.В. Гендерная социализация в процессе профессионального самоопределения старших школьников: дис. канд. психол. наук. – М.: ЯГУ, 2009. 262 с.
8. Котенева А.В., Кушникова Е.Ю. Семейное неблагополучие: проблемы, критерии и методики диагностики // Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях Коллективная монография. Под общей редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Пермь, 2018. С. 114–125.
9. Котенева А.В., Оганесян А.Н. Программа тренинга, направленного на разрешение неконструктивных ценностно-мотивационных конфликтов в процессе профессионального самоопределения // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. – М., 2016. С. 330–338.
10. Литвинова А.В. Развитие личности: семейные детерминанты Психология семейных отношений : монография / под ред. А.В. Литвиновой. – М. : Флинта : Наука, 2015. – С. 217-259.
11. Муравьева О.И. Психология коммуникативной компетентности: учебник. – Томск.: Изд-во Том. Ун-та, 2012. 160с.
12. Носкова М.В. Социально-психологические особенности родительско-детских отношений в неполных отцовских семьях: автореферат дис. канд. психол. наук. – М.: РГСУ, 2010. 22 с.
13. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. - Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.

**Н.В. Федотова,
г. Москва**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ К ИЗУЧЕНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В настоящее время ученые отмечают, что у многих детей, наблюдаются в последнее время (повышенная агрессивность, тревожность, застенчивость и т.д.), а это связано с взаимоотношениями со сверстниками и ближайшим окружением ребенка, в частности, в образовательной среде, поэтому проблема и формирования межличностных отношений очень актуальна [3, 6].

Т.А. Репина [9], Р.А. Смирнова, В.М. Холмогорова [10, 11] рассматривают межличностные отношения как внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия людей. То есть изучение межличностных отношений детей дошкольного возраста в большинстве научных работ тесно увязано с исследованием особенностей их общения и взаимодействия.

Хотелось бы обратить внимание, что в младшем школьном и дошкольном возрасте все чаще наблюдаются агрессивность, замкнутость, негативное и порой жестокое отношение, неприятие и отвержение среди детей, причем с годами эта особенность только усиливается и проявляется в более жестких формах. Природа данного феномена очень сильно отличается от природы общественных отношений. Важнейшая черта их — эмоциональная основа. Это говорит о том, что межличностные отношения возникают и формируются на основе определенных чувств, которые рождаются у людей друг к другу. Поэтому, как верно отмечают Павлова Т.В. и Рубцова Д.С., данные проявления асоциального и аддиктивного поведения необходимо исследовать на этапе дошкольного детства, выявлять, какие же факторы влияют и способствуют появлению деформаций в межличностных отношениях, в основе которых лежат личностные качества, затрудняющие общение (асоциальность, агрессивность, негативизм и др.) [7, с.118].

Межличностные отношения и их содержание в психологии трактуются многозначно. Существует множество подходов к рассмотрению данного феномена в психологии. Отечественные ученые на основе общего спектра знаний о межличностных отношениях углубились в изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова отмечали, что «главным направлением при формировании положительного эмоционального отношения является формирование элементов личностного типа отношения к сверстнику, развитие чувства общности и сопричастности с другими. Данная задача может решаться через серию игр на взаимодействие с другими детьми, направленных на преодоление конкуренции и враждебности между детьми, и формирование способности видеть и понимать сверстника» [11, с.33].

В.С. Мухина и Т.А. Репина считали, что ребенка следует рассматривать в структуре межличностных отношений, т.е. следует обращать внимание на решение таких вопросов как, развитие ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения и в семье, где источником его развития выступает взрослый, которому дети пытаются подражать и хотят быть похожим [9, с.1267].

Е.О. Смирновой была выдвинута гипотеза о том, что «детские отношения, как к себе, так и к другим, имеют двойственную природу. Отношения людей основаны на двух противоречивых началах, которые можно обозначить как: «Обособленность» или «Я» и «Он», и второе начало «Сопричастность», или «Я» и «Ты»» [10, с.3].

В психолого-педагогических исследованиях было установлено, что в общении детей со сверстниками происходит формирование сопереживания (В.В. Абраменкова); общение со сверстниками формирует у детей социальные отношения (В.С. Мухина); развитие ценностных ориентаций, осуществляется усваиванием норм поведения, формированием адекватной самооценки, а также важным фактором является корректировка влияния неблагополучия в семье (А.А. Рояк); самоутверждение (Е.О. Смирнова); так же независимость, критичность действий и суждений (Е.В. Субботский); моральная саморегуляция (В.М. Холмогорова).

На современном этапе в образовательном процессе ДОУ «должно быть сформировано поликультурное игровое пространство, которое представлено взаимодействием самостоятельных игр, отражающих субкультуру, личный игровой опыт детей; игр специально приносимых в игровой опыт взрослым в целях детского развития и разнообразных народных игр, которые вводит детей в игровую культуру разных народов, что помогало бы обеспечивать бы их психологическую безопасность» [2, с.31].

В психологическом словаре А.В. Петровского и М.К. Ярошевского межличностные отношения рассматриваются как система установок, ожиданий и ориентаций членов группы друг на друга, которые основываются на общении людей и обусловлены ценностями в организации и содержании совместной деятельности [8, с.113]. Несформированность межличностных взаимодействий может стать угрозой безопасности образовательной среды и развития личности [6, с.188].

По словам В.Н. Куницыной, межличностные отношения личностно значимое, субъективно переживаемое, эмоционально-когнитивное отражение людьми друг друга в процессе межличностного взаимодействия [5 с.55].

Важнейшая черта, которая отличает их от простого взаимодействия, от просто общения — это эмоциональная основа. По своему содержанию и структуре они довольно динамичны. Проанализировав динамику этих параметров, как к примеру эмоциональная сплоченность, ценностно-ориентационное единство и социометрия как структура группы, можно судить о том, как развивается та или иная группа в целом.

Что касается старшего дошкольного возраста, то по мнению А.А. Крылова, этот возраст рассматривается с психологической точки зрения как первоначальный этап становления у субъекта его познавательной и практической деятельности [10, с.69]. Данный период жизни дошкольника является особым и поэтому очень важным, если рассматривать его с позиции развития и формирования нравственного морального поведения, а также социальных форм психики. Завершается данный возраст переходом от эмоционально-непосредственного отношения к людям и окружающему миру к отношениям, строящимся на базе освоения нравственных оценок, узаконенных стандартных правил и нормальному поведению.

Таким образом, межличностные отношения в дошкольном возрасте имеют свои особенности [4]: они строятся на избирательных предпочтениях детей; детское общение со взрослыми уходит на второй план, поскольку возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстниками; в контакте друг с другом дети достаточно легко и быстро находят общий язык и среди них уже ярко появляются предпочитаемые и отвергаемые дети. Развитие межличностных отношений в дошкольном возрасте интенсивно изменяется, поэтому педагоги и воспитатели ДОО делают акцент на данной проблеме, потому что дети растут в поликультурной среде. Поликультурная среда в дошкольном образовании представляет собой развитие ребенка как субъекта детских видов деятельности и поведения, накопление ребенком опыта взаимодействия со сверстниками и окружающим миром.

Литература

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе. // Вопросы психологии. -1997. -№ 3. - С. 70-78.
2. Балицкая И.В. Поликультурное образование. М., 2011 г.
3. Березина Т.Н. Эмоционально обонятельный язык бессознательных коммуникаций в процессе человеческого общения // Национальный психологический журнал. 2013. № 4 (12). С. 20-30.
4. Екимова В.И., Золотова Т.В. Психологическое консультирование: общие вопросы и технология : Учебное пособие. - М.: Университет Натальи Нестеровой, 2011. - 160 с.
5. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, Н.В. Погольша. – СПб.: Питер, 2017. – 367 с.
6. Литвинова А.В., Криштул Е.Э. Программа профилактики неконструктивных копинг-стратегий у старших дошкольников / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 188-199.
7. Павлова Т.В., Рубцова Д.С. Особенности межличностных отношений со сверстниками дошкольников с разным социометрическим статусом // Наука и современность – 2015 - №4 – С.118.
8. Психологический словарь под редакцией А.В. Петровского и М.К. Ярошевского. - М., 1990. - С. 113-114.
9. Репина М. А., Мухина Т. К. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1267-1269.
10. Смирнова Е.О. Сюжетная игра как фактор становления межличностных отношений дошкольников // Культурно-историческая психология – 2011. - №4. – С.3.
11. Смирнова О.Е., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015.

Ю.В. Щедрина,
г. Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Одна из основных психологических категорий – это социальное взаимодействие. Человек становится личностью в результате взаимодействия с другими людьми.

Так, по мнению Крылова А.А. социальное взаимодействие – это сложный, многоплановый процесс развития и установления контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности: включает в себя выработку единой стратегии сотрудничества понимания и восприятия партнера, обмен информацией [3].

Чернышева М.А. отмечает, что социальное взаимодействие является процессом воздействия групп и людей друг на друга, в котором каждое действие определено предыдущим действием и ожидаемым результатом со стороны другого [7]. Как правило, любое взаимодействие предполагает двух участников. Следовательно, оно представляет собой разновидность действия, отличительной особенностью которого является устремленность на другого человека.

Основные формы межличностного поведения складываются именно в подростковом возрасте. Кроме того, именно в данный период в процессе взаимодействия подростков в образовательной среде школы устанавливаются их черты характера. Центр жизни ребенка перемещается во внешний мир, переходит в среду взрослых и сверстников. Социальное взаимодействие играет весьма существенную роль в становлении и развитии самосознания, и правильный образ «я» складывается у ребенка лишь тогда, когда окружающие его люди в этом искренне заинтересованы [6].

У детей подросткового возраста существуют некоторые психологические проблемы социального взаимодействия. По мнению Н.В. Ключевой, Ю.В. Касаткиной, причины этих проблем следующие: неблагоприятные отношения в семье, проявляющиеся в противоречивости и непоследовательности воспитания; психофизиологические нарушения, наследственные и соматические заболевания, проявляющиеся в избегании любого общения, отказе от контактов с людьми, ухода в себя, пассивности и замкнутости, возможно в проявлении повышенной конфликтности, возбудимости и агрессивности, драчливости, мстительности [2]. По мнению М.И. Розеновой, большой вклад в особенности социальных взаимодействий подростка вносит семья, с ее специфической внутренней атмосферой и своеобразием взаимодействия [5].

Л.А. Поварницына, в свою очередь, выделяет следующие группы трудностей социального взаимодействия:

- 1) Трудности, которые связаны с незнанием, что и как сказать, с неумением вести себя.
- 2) Трудности, связанные с неприятием и непониманием партнера по общению.
- 3) Трудности, которые вызваны непониманием партнера по общению – недостаточной сформированностью собственной перцептивной стороны общения.
- 4) Трудности, которые связаны с переживанием неудовлетворения или раздражения по отношению к партнеру.
- 5) Трудности, которые вызваны общей неудовлетворенностью человека общением [4].

Общение со сверстниками у подростков приобретает совершенно исключительную важность. В отношениях исходного равенства они отработывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений. Самое сложное для подростка – чувство ненужности, одиночества. Он начинает испытывать чувство тревоги, растерянности и неуверенности. Совсем другое, когда отношения со сверстниками строятся благополучно: подросток удовлетворен этим и может чувствовать себя счастливым.

Чувство взрослости, проявляющееся в подростковом возрасте, толкает ребенка к тому, чтобы освоить новые для себя виды взаимодействий – «взрослые». Этому способствуют активное телесное развитие и отождествление ребенка со взрослыми.

Приходит время, когда подросток начинает отстаивать свои права и утверждать возможности, стараясь получить их как можно больше. Родители, в свою очередь, не хотят терять влияния на ребенка. Более того, они не готовы признавать ребенка уже взрослым – это означало бы полную потерю контроля над его жизнью [6]. К тому же дети всегда остаются для родителей детьми. Если к этому моменту в семье сохранились дружелюбные и доверительные отношения с ребенком, то эта «борьба за власть» пройдет с наименьшими потерями. Хуже, когда родители и их выросшие дети не

хотят понять друг друга и пойти на компромисс, а принципиально отстаивают свои позиции. Тогда борьба превращается в войну, от которой страдают все.

Для формирования опыта социального взаимодействия у подростков в образовательной среде школы необходимо тесное сотрудничество классного руководителя, психолога, социального педагога и родителей.

От классного педагога требуется квалифицированное руководство деятельностью подростков, предоставление им самостоятельности и свободы. Они должны оказать помощь в поддержке инициативы детей.

Работа классного руководителя:

1. Создать единую систему ценностей и традиций в классе.
2. Особую работу следует вести с «изолированными» подростками: чаще поощрять и хвалить их в присутствии всего класса, но делать это за конкретные поступки или действия, попытаться привлечь их к классной совместной деятельности.
3. Работа в группах. Например, на занятиях можно организовать работу по подгруппам. Важно, чтобы в каждой были как «сильные», так и «слабые» учащиеся; группа должна придерживаться принципа поддержки и взаимопомощи, должна быть мотивация, а между группами важен момент конкуренции.
4. Распределение поручений между учениками.

При работе по предотвращению психологических проблем социального взаимодействия подростков психологам рекомендуется осуществлять следующие мероприятия:

1. Тренинги личностного роста.
2. Тренинги по обучению эмоциональной саморегуляции, основам аутогенной тренировки, социальным умениям и навыкам преодоления стресса.
3. Повышение уровня самоконтроля, коррекция пассивной стратегии избегания.
4. Тренинги уверенности в себе и асертивного поведения, выработки мотивации достижения успеха.
5. Школьные семинары, конференции, дебаты, в ходе которых обсуждаются основные проблемы данного возраста, часто приводящие к суицидам. К этим мероприятиям следует привлекать специалистов (психологов, врачей и др.), поскольку они могут оказать помощь.

Таким образом, социальное взаимодействие – это сложный, многоплановый процесс развития и установления контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности: включает в себя выработку единой стратегии сотрудничества понимания и восприятия партнера, обмен информацией. У детей подросткового возраста существуют некоторые психологические проблемы социального взаимодействия: неблагоприятные отношения в семье, психофизиологические нарушения, наследственные и соматические заболевания и т.д. Для формирования опыта социального взаимодействия у подростков в образовательной среде школы необходимо тесное сотрудничество классного руководителя, психолога, социального педагога и родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
2. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль, 2007. - 237 с.
3. Крылов А.А. Психология. – М.: Проспект, 2005. – 345 с.
4. Поварницына Л.А. Психологический анализ трудностей общения. - М.: Академия, 2013. – 376 с.
5. Розенова М.И. Эмоциональная безопасность в семье и близких отношениях // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. №. 12 (декабрь). - С. 31-35.
6. Сечко А.В. Аттитуды в подростковых суицидах // Вестник МГОУ. Серия Психологические науки. 2013. №1. – С. 69-74.
7. Чернышева М.А. Культура общения. - СПб.: Знание, 2013. – 159 с.

О.В. Яровая,
г. Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Вся современная детская психология развивается в контексте единого направления - обеспечить полноценное развитие и психологическое здоровье подрастающему поколению, а также помочь им гармонично интегрироваться в социальную жизнь. Но современные социокультурные особенности и тенденции общественного развития выступают иногда явным противоречием в реализации данных задач. Все ускоряющийся темп жизни и предъявляемые ее требования, с трудом соотносятся с плавным, поступательным развитием природных физиологических процессов. Сегодняшние дети, проходя важные этапы своего детства, стремительно входят во взрослую жизнь. Это не всегда благоприятным образом отражается на формировании их психики, внутреннего мира и самосознания, поэтому с каждым годом возрастает количество детей, проявляющих какие-либо признаки психологического нездоровья.

Тема формирования и сохранения психологического здоровья - актуальна, но далеко не нова. Основываясь на гуманистических концепциях и прежде всего на безусловном доверии к гармоничной природе человека, его нравственных и духовных установках, она обозначает единым принципом психологического здоровья - развитие личности, стремление человека к совершенству и желанию быть самим собой, несмотря на различные жизненные трудности [4, 9, 5].

Проблема психологического здоровья рассматривается учеными в разнообразных подходах: в контексте личностных взаимодействий, отношения к миру, в различных социальных проявлениях (в процессе трудовой или учебной деятельности [11], в семье и детско-родительских отношениях [8, 14], в экстремальных ситуациях [12]), как индивидуальные человеческие особенности, с позиций асоциальных и экстремистских проявлений [10], через уровень ведущих ценностей, как адаптационные возможности [17], эмоциональные проявления [14], успешность и самореализацию, через экологический подход [6], духовное развитие [4, 9], и др.

Несмотря на различия в исследовательских подходах к данной проблеме, все они базируются на теоретических постулатах о единстве человека и окружающей среды [2]. В младшем школьном возрасте такой средой является школа, где ребенок проводит основную часть времени.

В процессе учебы у ребенка младшего школьного возраста формируются новые психические новообразования: интенсивно развиваются и структурируются интеллектуально-познавательные навыки, психика и мыслительные процессы, но ведущее значение по-прежнему принадлежит эмоционально-чувственной сфере.

Взаимосвязь между эмоциональными проявлениями человека и его психофизиологическим здоровьем [2], призывает уделять особое внимание состоянию эмоциональной безопасности ребенка, в том числе в образовательной среде [3], которая должна способствовать возникновению у детей подлинных положительных эмоций (радости, удовольствия, интереса), повышающих работоспособность и активность, или, в зависимости от ситуации, нейтральных эмоций. В то же время необходимо стремиться к минимизации и устранению причин для проявлений у школьников подлинных негативных эмоций (гнева, отвращения, печали и страха), переживание которых снижает тонус, угнетает организм и оказывает разрушительное влияние на личность [1].

Многие современные педагоги и родители часто акцентируют внимание на недостатках и ошибках ребенка, забывая уделять внимание его достижениям и успехам, формируя у него тем самым критический ракурс восприятия.

Стоит особенно внимательно подходить к моменту оценивания учебной, творческой или другой деятельности ученика. С одной стороны, школьнику необходима оценка взрослого наставника, как ориентир развития, с другой стороны, некорректно высказанные или необоснованные оценки и критика, могут стать для него основой неуверенности в собственных силах, низкой самооценки, фрустрации и стресса [7].

Психологическое здоровье являясь интегративной величиной, включает в себя душевное и личностное благополучие, ощущение безопасности, социальную адаптивность и наличие здоровой рефлексии, низкий уровень агрессии, адекватность личностного поведения окружающей среде, положительный уровень самооценки и благополучие эмоционально-аффективной сферы. Как видно оно может проявляться в когнитивных, эмоциональных, социальных, личностных и духовных

аспектах [16], но именно эмоциональная сфера, находясь в основе всех этих процессов, согласовывает и объединяет их воедино, обеспечивая успешное проявление всех форм деятельности.

В период младшего школьного детства ввиду физиологических особенностей (преобладания наглядно-образного мышления, обусловленного доминированием правого полушария), детское мировосприятие различных жизненных ситуаций происходит в основном через призму собственных чувств и эмоциональных отношений, поэтому психологическое здоровье определяется не только внешними «объективными» факторами, но прежде всего внутренними субъективными ощущениями и представлениями индивида, где его эмоционально - аффективная сфера выступает индикатором личностного благополучия [15]. Поэтому, именно эмоциональные показатели по отношению детей к значимым жизненным событиям, является основой в диагностике психологического здоровья [13].

Организация исследования

Цель: определить эмоциональную безопасность ребенка в образовательной среде и выявить факторы, отрицательно влияющие на его психологическое здоровье.

Нами было проведено диагностическое исследование 54 детей вторых классов общеобразовательной школы в возрасте 8-9 лет, из которых 30 девочек и 24 мальчика. В работе были использованы: методика «Диагностика эмоциональной образовательной среды» (Т.Н. Березина), с целью определения эмоционального отношения ребенка к различным школьным ситуациям; проективная методика «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич), с целью исследования личностных особенностей и негативных эмоциональных проявлений: наличия тревожности, скрытых страхов, агрессивности; методика определения психологического здоровья младших школьников (О.В. Хухлаева).

Результаты исследования

Результаты по первой методике показали, что дети в условиях школы в основном испытывают положительные эмоции (72%), такие, как: радость, интерес и удовольствие. Эти эмоциональные состояния у детей возникают в процессе совместной деятельности с одноклассниками, во время каникул, во время школьных праздничных мероприятий, во время спортивных занятий и игр со сверстниками. Общий показатель страха, гнева и грусти составляет 28%, где на эмоцию страха приходится 65%. Отрицательные эмоции (гнев, печаль, страх) у детей связаны в основном с учебной деятельностью и межличностными отношениями (агрессивные проявления). Чувство страха испытывается по следующим поводам: страх оценивания знаний, не соответствовать ожиданиям родителей и педагогов, публичные выступления, самостоятельные и контрольные работы. Все это целом характеризует эмоциональную безопасность детей в образовательной среде в пределах нормы. Однако, показатели доли отрицательных эмоций (28%) говорят о необходимости проведения дальнейших психопрофилактических мероприятий по повышению эмоциональной безопасности образовательной среды.

Результаты проективного теста показали, что в целом у детей позитивное мировосприятие. У 68,5% (37 человек) испытуемых в рисунке нет агрессивных и наступательных проявлений (рисунки выполнены в светлых тонах, животное нарисовано веселым или смешным, среди цветов и зелени, питается травой, морковкой и т.д.), но при этом у многих детей присутствуют оборонительные тенденции (животные имеют когти, клыки, панцири и другие приспособления для защиты). 70% детей (38 человек) «поселили» своих животных одних, вдали от общества (в пещере, в лесу, на дне океана, в пустыне). 26% (14 человек) нарисовали агрессивных, хищных и опасных животных. Два ученика не смогли (как им показалось) нарисовать животное и отказались от работы. Все это позволяет заключить, что на фоне общего положительного мировосприятия, школьники не чувствуют себя безопасно в социуме, а самой распространенной отрицательной эмоцией, испытываемой ими, является страх.

Обобщая итоги диагностики можно сказать, что дети начальных классов, как правило, умеют осознавать и дифференцировать свои эмоции и чувства в пределах терминов удовольствия - неудовольствия, радости, интереса и страха, а такие эмоциональные категории, как гнев и печаль лучше понимаются ими в обозначении как злость и грусть. Но все же практически каждый вопрос необходимо было предварять беседой или уточнять ответы испытуемого наводящими вопросами, многие дети затрудняются вербализовать собственные эмоции, применительно к конкретным жизненным ситуациям, что говорит о том, что этот навык продолжает находиться в зоне их ближайшего развития. Все это предполагает необходимость целенаправленной психопрофилактической работы с детьми по дальнейшему развитию эмоционально - аффективной сферы, навыков психоэмоциональной саморегуляции, самоосознанию аспектов собственного Я, что окажет положительное влияние на формирование и сохранение их психологического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101-106. Березина Т.Н. Альтруистическое поведение и успех в жизни // Психология и психотехника. 2011. № 3. С. 67-76.
2. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и ее влияние на субъективное состояние здоровья у студентов. // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. – № 2. – С.36-40.
3. Березина Т.Н., Балан И.С. Сравнительный анализ эмоционально -психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 4. С. 28-33.
4. Березина Т.Н. О развитии духовных способностей человека // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 23-30.
5. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
6. Екимова В.И. О нарушениях психического развития ребенка в условиях экологического неблагополучия // Журнал практического психолога. 1998. № 4. С. 18-23.
7. Екимова В.И. Синдром «учебной неуспешности» // Журнал практического психолога. 1998. № 3. С. 3-8.
8. Коджаспиров А.Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59124.shtml
9. Котенева А.В. Особенности психологического здоровья у студентов с разным уровнем религиозности //Психология обучения. – № 6. – 2017. – С. 13– 26.
10. Котенева А.В. Деструктивная психологическая защита и пути ее преодоления // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4. Ч. 5. С. 1002-1006.
11. Литвинова А.В. Безопасность образовательных комплексов: удовлетворенность состоянием безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды: состояние, проблемы, пути решения в современных условиях. – М., 2015.
12. Миллер Л.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: границы профессиональной компетенции специалистов системы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/1/Miller.phtml> (дата обращения: 08.09.2016)
13. Мясичев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии// Психология личности в трудах отечественных психологов / Составитель Куликов Л.В. – СПб., 2000. – С. 34-39.
14. Розенова М.И. «Десять шагов от зависти»: модель формирования эмоциональной безопасности личности в образовательной среде. // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 8. С. 35-38.
15. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования / Теория и практика общественного развития. 2015. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-zdorovie-kak-predmet-sotsialno-psihologicheskogo-issledovaniya>
16. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья у школьников: Автореф. дис. ...докт. психол. наук. –М., 2001. – 142 с.
17. Эстербрук С.А., Эстербрук Р.Л., Орлова Е.А., Карпекова Т.А. Применение метода анализа вербального поведения для обучения и психологического сопровождения детей с аутизмом. // Психология обучения. 2016. – № 4. – С. 102-115.

**В.А. Яхновец,
г. Москва**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ ДЕЙСТВИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исходя из положений «Концепции развития образования Российской Федерации до 2020 года», приоритетно не только овладение какими-либо материалом, а необходимо уметь самостоятельно добывать нужные знания. «Первой ступенью непрерывного образования, создающей плацдарм для дальнейшего формирования личности ребёнка, является дошкольное образование. Психолог и педагог Алексей Николаевич Леонтьев в своих трудах утверждал, что особое воздействие на развитие ребенка в определённый возрастной период оказывает та деятельность, которая является ведущей» [1, с.52].

Исходя из выше сказанного, для детей младшей группы ДОО ведущая деятельность – предметная, для детей средней группы – сюжетно-ролевая игра, для старших дошкольников – любая игровая деятельность. Это обусловлено тем, что дети среднего возраста только начинают «учиться» играть, и в помощь ему процесс сюжетно-ролевой игры. Освоив его, дошкольник усваивает основной игровой принцип, и становится заметен его интерес не только играм с сюжетом, но и к подвижным и обучающим играм. Первичный опыт игры ребенок познает в контексте детско-родительских отношений [5].

К сожалению, в настоящее время предметно-развивающая игровая среда все же уступает место урочной деятельности дошкольников, а это в свою очередь приводит к отсутствию у них игрового опыта и умения развивать игровой сюжет. Мешает и неверная позиция некоторых родителей, которая сводится к ненужности игры и к раннему обучению дошкольников.

Но не случайно Организация Объединенных Наций провозгласила игру неотъемлемым правом ребенка, которая считает важной роль игры для полноценного и своевременного развития детей дошкольного возраста. При этом специалисты всего мира изучают детские игры, их влияние, а так же их классификацию и обучение родителей, психологов и педагогов игровому взаимодействию с детьми.

О значимости игр для развития детей дошкольного возраста говорили и такие значимые ученые, педагоги и психологи, как Даниил Борисович Эльконин, Александр Владимирович Запорожец, Александра Платоновна Усова, Леонид Абрамович Венгер. Они выделяли сюжетно-ролевую игру как основной вид деятельности дошкольников.

Такое внимание к данному виду деятельности объясняется тем, что именно в ней происходят глубокие изменения во всей психике ребенка-дошкольника и появляются важнейшие психические новообразования возраста: образное мышление, воображение, ориентация в задачах и мотивах человеческой деятельности, способность взаимодействия со сверстниками [2].

Согласно многочисленным исследованиям ученых, именно недостаток игр может крайне отрицательно повлиять на развитие детей в целом и их готовности к школе.

Поэтому в настоящее время актуальна проблема внедрения в образовательную практику дошкольных учреждений современных игровых технологий, и в особенности сюжетно-ролевые игры, так как в классификации игровой деятельности они хоть и считаются наиболее сложными, но, вместе с тем, являются весьма значимыми для личностного развития и социализации дошкольников [4].

Об отсутствии у детей игрового опыта и умения развивать игровой сюжет свидетельствуют и результаты многочисленных исследований. Игры современных дошкольников отличаются однообразием сюжетов (захватить мир или его спасти), героев (черепашки-ниндзя, человек паук, монстры, феи Винкс), их действий и фраз. По своей сути они далеки от того образа игры, который был описан Д.Б. Элькониным. На содержание детских игр оказывает решающее влияние меняющиеся социокультурные условия их жизни. Из детского наблюдения ушли ряд профессий, которые являлись основой сюжетно-ролевой игры. Например, игра «Магазин» предполагала наличие одного продавца с определённым функционалом. Современные дети играют в «Супермаркет», где кассир выполняет роль, отдалённо напоминающую роль традиционного продавца магазина. В детском саду дошкольники уже не организуют игру «Парикмахерская», в группе создан уголок «Салон красоты» с набором необходимых атрибутов для игры. Играя в больницу, дошкольники 70–80-х годов XX века уколол больным ставили тоненькой палочкой (шприцем), лист подорожника служил ватным диском, конфеты «морские камешки» были очень волшебными пилюлями, которые лечили все болезни. Для игры «Больница» в современных дошкольных учреждениях отведены отдельные игровые зоны с реальными атрибутами для игры (шприцами, ватой, бинтами и т. д.).

Образовательное пространство ДОО стремится обеспечить погружение ребенка в различные виды деятельности. Образовательное пространство должно быть максимально насыщенным и по предметному содержанию, и по нравственно-эстетическим ценностям [3, с.110].

При этом задача педагога – сделать так, чтобы создаваемое им пространство позволяло бы пережить дошкольнику ситуацию успеха в выбранном виде деятельности. Образовательное пространство обязано быть насыщено ситуациями, которые бы способствовали вхождению в творческое состояние. Образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, которая содержит специально организованные условия для формирования личности, и возможности для развития взаимодействия ребенка с пространственно-предметным окружением и взаимоотношений с участниками образовательно-воспитательного процесса [6]. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов.

Именно содержание этих отношений определяет качество образовательной среды. В группах ДОО часто проводятся занятия, способствующие обеспечению психологической безопасности образовательной среды: игровые занятия для младших дошкольных групп.

Их целью является обеспечение психологического благополучия и успешную социализацию детей в процессе игрового взаимодействия. Задачами – вызвать у ребенка внимание к совместной деятельности с ровесниками – партнерское взаимодействие; облегчить процесс освоения вновь прибывших детей; создать благоприятные условия для общей деятельности со сверстниками; создать необходимый климат в группе; научить слушать взрослого оппонента и действовать согласно его рекомендациям; научить быть эмоционально отзывчивыми, подобно взрослым; создать эмоционально-доверительный контакт между ребенком и взрослым; снизить психофизическую и эмоциональную напряженность; развивать сенсомоторные навыки; развивать речевой аппарат и познавательную активность.

Система работы по обеспечению психологической безопасности образовательной среды, выстроенная с учетом критериев реализации ФГОС ДО, дает позитивные итоги: соответствие предметно-развивающей среды потребностям психологической сохранности; направленность деятельности преподавателей на личностное взаимодействие с детьми; сокращение количества причин, плохо влияющих на эмоциональное состояние и вызывающих дискомфорт за счет рационального планирования образовательной деятельности дошкольников в режиме дня; включение в просветительный процесс важных и увлекательных видов деятельности; проведения образовательной деятельности с детьми в интересной и эмоциональной форме; создание способов снятия психоэмоционального напряжения; создание предпосылок для многостороннего развития творческого потенциала и личных возможностей учеников; уменьшение численности дошкольников с эмоциональными нарушениями; успешная социализация детей младшего возраста в условиях ДОО; сокращение численности детей, психологически не готовых к поступлению в школу.

Общим источником угроз психологической безопасности ребенка является информация, которая неадекватно отражает окружающий его мир, т. е. вводит его в заблуждение, в мир иллюзий. И это может привести к психологическому срыву. Поэтому задача педагога/воспитателя не допустить этого, и активно применять игровую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аленкина Ж.Р., Токарев А.А. Влияние сюжетно-ролевых игр на развитие игровой деятельности у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 520-523.
2. Буршит И.Е., Зайцева А.А. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие детей дошкольного возраста // Символ науки. – 2016. – №1-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-syuzhetno-rolevoy-igry-na-razvitie-deteydoshkolnogo-vozrasta>.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект. Москва, 2011.
4. Литвинова А.В., Криштул Е.Э. Программа профилактики неконструктивных копинг-стратегий у старших дошкольников / Модели и технологии оказания психологической помощи детям и подросткам в экстремальных ситуациях: коллективная монография / Под общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. Пермь, 2018. – С. 188-199.
5. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям. Монография. – Омск: Омское изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ им. П.А. Столыпина, 2011. – 160 с.
6. Урбанская М.В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Урбанская Маргарита Викторовна. – СПб., 2010. – 211 с.

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОКАЗАНИИ
ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

сборник трудов молодых ученых

Экспериментальная платформа – 2018

Под.общ. ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, М.И. Розеновой

ISBN 978-5-6040870-5-3

Подписано в печать 27.07.2018 г. Гарнитура TimesNewRoman
Формат 84×108/16. Усл. печ. л. 21,11. Тираж 500 экз. Заказ 58.
ИП Сигитов Т.М., 614010, г. Пермь, ул. Героев Хасана, 11а
тел.: +7 (965) 573 88 12
e-mail: collection.perm@gmail.com

Отпечатано в типографии ООО «Е-Принт»
614007, г. Пермь, ул. Окулова, д. 75