

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
ЦЕНТР ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
В ОКАЗАНИИ ЭКСТРЕННОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

*Материалы научно-практической конференции
16 марта 2013*

Москва 2013

УДК 159.9
ББК 88.53
С56

С56 **Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи:** Материалы научно-практической конференции. / Под ред. А.Ю. Коджаспирова – М.: Экон-информ, 2013. – 79 с.
ISBN 978-5-9506-0946-6

В сборнике представлены статьи по результатам работы научно-практической конференции «Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи» (16 марта 2013 года МГППУ). Авторы статей – ученые, психологи, студенты работающие в сфере экстренной психологической помощи г. Москвы и России.

Сборник адресован педагогам и психологам, специалистам сферы управления образованием и социально-психологической помощи населению.

УДК 159.9
ББК 88.53

ISBN 978-5-9506-0946-6

© Коллектив авторов, 2013
© МГППУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОКАЗАНИЕ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В СОВРЕМЕННОМ МЕГАПОЛИСЕ

1. *Бочарова Л.С.* Диагностические возможности специальных психофизиологических исследований с применением полиграфа при отборе в оперативные подразделения МВД 5
2. *Жарикова Ю.Д.* Ст. Психологические особенности подростков, склонных к аддиктивному поведению, из неполных семей..... 9
3. *Карабанова Е.В.* Психологические особенности проявления агрессивности у подростков из неполных семей 13
4. *Кармовский В.В.* Научные подходы к изучению негативных эмоциональных состояний у сотрудников полиции при действиях в экстремальных ситуациях..... 19
5. *Кокурин А.В., Красов Д.В.* О прогнозировании профессиональной успешности сотрудников специальных подразделений по конвоированию уголовно-исполнительной системы России 25
6. *Панина Е.А.* Развитие ценностно-смысловой сферы у подростков в образовательной среде кадетского корпуса..... 31
7. *Трубецкой В.Ф.* Особенности Я-концепции осужденных, характеризующихся устойчивым противоправным поведением 35
8. *Шевченко Ю.И.* Экстренная психологическая помощь сотрудникам управлений по конвоированию уголовно-исполнительной системы России 39

II. ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

9. *Бобкова И.К.* Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов 3 курса факультета экстремальной психологии как один из факторов психологической безопасности личности 45
10. *Гусева Е.О.* Изучение информированности подростков города Москвы о службе Детского телефона доверия: результаты пилотного on-line исследования 49
11. *Камышеникова О.В.* Психопрофилактика девиантного поведения подростков в общеобразовательном учреждении 53
12. *Романов Н.А.* Развитие социальной активности учащихся в психологически безопасной образовательной среде школы..... 57
13. *Укропова А. В.* Среда детского оздоровительного лагеря как потенциально-благоприятная для развития старших подростков..... 63
14. *Щекатурова О.М.* Факторы риска нарушения психолого-педагогической безопасности образовательной среды факультета экстремальной психологии 67
15. *ЩигOLEV Ю.В.* Деформация личности педагога с длительным стажем работы в условиях внедрения новых образовательных стандартов..... 72

От составителей

Сборник статей научно-практической конференции «Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи», представляет собой, анализ и изучение различных направлений деятельности психологов в области оказания психологической помощи населению. Наряду со статьями опытных и достаточно квалифицированных специалистов в сборнике представлены, и работы начинающих специалистов, в рамках которых они пытаются осознать содержание и специфику деятельности психолога в различных областях. В сборнике рассматриваются вопросы раскрывающие психологические особенности деятельности специалистов профессий особого риска и специалистов системы образования.

Разнообразие представленных тем статей, представляет возможность психологам профессионально совершенствоваться в различных направления оказания экстренной психологической помощи.

Надеемся, что материалы конференции окажутся полезными для психологов, работников сферы образования, специалистов силовых структур.

I. ОКАЗАНИЕ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В СОВРЕМЕННОМ МЕГАПОЛИСЕ

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИГРАФА ПРИ ОТБОРЕ В ОПЕРАТИВНЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ МВД

Бочарова Л.С.

*капитан полиции оперуполномоченный
ОУР УВД по ВАО ГУ МВД России по г. Москве*

Служебная деятельность личного состава органов внутренних дел сопряжена с повышенной ответственностью, высокими психическими и физическими перегрузками, работой в экстремальных условиях, что нередко вызывает негативные психологические последствия, к числу которых относится явление профессиональной деформации личности сотрудника [1].

Любая профессиональная деятельность оказывает существенное влияние на формирование личности работника. Во многом это происходит потому, что для выполнения тактических задач приобретаются определенные знания, формируются необходимые умения и навыки. Работа протекает в сходных условиях: с определенным кругом общения, использованием повторяющихся действий и движений. Такие условия деятельности создают специфический внутренний мир личности, систему отношений, особенности реагирования на те или иные события, манеру держаться, одеваться и т.д.

Специфика деятельности ОВД заключается в том, что реализация служебных задач нередко происходит в ситуациях с непредсказуемым исходом, сопряжена с повышенной ответственностью сотрудников за принятые им решения. Необходимостью общаться с различным контингентом граждан, воздействием психических и физических перегрузок, требует от сотрудников решительных действий, способности пойти на риск и т.д. Эти особенности деятельности оказывают значительное влияние на личностные характеристики индивидов, могут приводить к развитию профессиональной деформации у сотрудников. В наиболее общем виде следствием развития данного феномена могут быть такие поведенческие проявления, которые влекут за собой нежелательные оценки окружающих и не совпадают с профессиональной этикой. Таким образом, явления деформации потенциально заложены в любую профессиональную деятельность. Интенсивно подвергаются деформирующему воздействию сотрудники правоохранительных органов.

Профессиональная деформация личности сотрудника ОВД представляет собой изменение профессиональных возможностей и личности сотрудника в асоциальную сторону, возникающее в результате негативных особенностей содержания, организации и условий служебной деятельности.

Явление профессиональной деформации личности оказывает негативное влияние на мотивацию служебного поведения сотрудников и имеет широкий круг проявлений. Явление профессиональной деформации изменяет отношение к правонарушителям в диапазоне от полного неприятия (агрессивности, хамства, грубости) до вседозволенности, неслужебных связей с уголовно-преступными элементами, моральной и материальной зависимости от них, принятия на себя противоправных обязательств, что в итоге приводит к асоциальному поведению и правовым конфликтам.

Крайняя степень профессиональной деформации личности сотрудника ОВД-профессиональная деградация, когда нарушение закона, аморальность, асоциальное поведение или профессиональное бессилие делает невозможной дальнейшую службу в органах внутренних дел [1].

Наиболее значимым фактором, способствующим развитию профдеформации является организация, условия и опыт профессиональной деятельности в сфере ОВД, а также освоение профессиональной роли. К личностным причинам, которые во многом способствуют возникновению профессиональной деформации, относят недостаточный уровень профессиональных способностей, недостаток позитивной мотивации к служебной деятельности; особенности протекания профессиональных и возрастных кризисов; неадекватную самооценку и понимание социальной значимости своих профессиональных функций. Неправильное понимание содержания профессиональной роли, расхождение между ее субъективным пониманием и социальными ожиданиями окружающих, отрицательный опыт или искаженное осмысление профессионального опыта сотрудника ОВД – все это причины, способствующие профессиональной деформации.

Сущность профессиональной деформации определяется как изменение психологической структуры личности, появление профессиональных стереотипов, предвзятости, обвинительного уклона. При этом внешними индикаторами профессиональной деформации могут быть признаны: процессуальный нигилизм, психологическая неустойчивость, психологическая защита, прекращение саморазвития, потеря моральных ориентиров и смысла жизни, склонность к злоупотреблению властью, феномен принятия решения относительно применения властных полномочий по собственному усмотрению и др. [1].

Особенности личности профессионально деформированного сотрудника проявляются по-разному и во многих сочетаниях, но в итоге их развитие приводит к профессиональной бесполезности данного сотрудника или (в худшем случае) к нарушению им закона или аморальным действиям [1].

Сегодня, в связи с проведенной реформой системы МВД, вопросы совершенствования кадрового потенциала Министерства Внутренних Дел, психологической работы с личным составом рассматриваются как важней-

ший резерв повышения эффективности оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел.

Положение, сложившееся с соблюдением прав и законных интересов граждан со стороны ряда сотрудников, не способствует повышению авторитета органов внутренних дел среди населения, укреплению к ним доверия. Несмотря на принимаемые меры, не удалось решить проблему обеспечения законности и дисциплины в деятельности органов и подразделений внутренних дел. [4]

Сегодня работа с кадрами уже не может строиться без активного привлечения психологических знаний.

В настоящее время, наряду с традиционными методами психологической диагностики в работе с сотрудниками ОВД используют еще один метод-метод инструментальной детекции лжи, направленный на выявление скрываемой информации – «специальные психофизиологические исследования с применением полиграфа».

Основными «факторами риска», которые необходимо выявить в ходе таких исследований, являются – злоупотребление спиртными напитками, употребление наркотиков, участие в незаконном обороте наркотических средств и психотропных веществ, контакты с криминалом, не имеющие отношения к оперативно-розыскной деятельности, участие в незаконном обороте оружия, участие в деятельности запрещенных общественных объединений, совершение уголовных преступлений, сокрытие или искажения анкетных данных, сведений о доходах, имуществе и обязательствах имущественного характера, склонность к злоупотреблению должностными полномочиями, склонность к суициду. [2]

Наш четырехлетний опыт проведения опросов с использованием полиграфа, в отношении сотрудников уголовного розыска ОВД, показал, что количество и качество выявляемой скрываемой информации у сотрудников, имеющих стаж службы в системе МВД до 5 лет отлично от той, что выявляется у сотрудников отработавших в оперативном подразделении от 5 лет и более. Так у «молодых» сотрудников чаще всего выявляются факты употребления наркотических веществ, о чем они зачастую признаются в ходе проведения послетестовой беседы. Тогда как у «опытных» сотрудников список выявляемых «факторов риска» значительно расширяется. Так для них в большинстве случаев характерно: получение дополнительных доходов, благодаря использованию служебного положения, получение денег от лиц, совершающих преступления, совершение преступлений и правонарушений, за которые сотрудник не понес наказания, избивание задержанных. Таким образом, данная тенденция подтверждает тот факт, что с наступлением профессиональной деформации личности сотрудника происходит изменение личности в асоциальную сторону. При этом следует отметить, что зачастую сотрудники, имеющие большой оперативный опыт работы, легче и охотнее сознаются в совершенных ими противоправных действиях и подтверждают ту информацию, которая была выявлена в ходе СПФИ. То есть уровень критичности к своим поступкам у них снижен и «стирается» понимание того,

что подобного рода поведение осуждается и недопустимо для сотрудника правоохранительных органов. Говоря о признаках проявления профдеформации, которые проявляются при проведении СПФИ, хочется отметить следующую тенденцию: нередки случаи, когда, например, сотруднику ДПС задается вопрос «брали ли вы когда-нибудь взятки на работе?», как правило, значимых изменений психофизиологических реакций у сотрудников не возникает. Но если задать вопрос более конкретно: «отпускали ли вы когда-нибудь пьяных за деньги?», то на такой вопрос возникают значимые изменения психофизиологических реакций. В ходе проведения послетестовой беседы сотрудники поясняют, что не считают, данные факты взяткой, ведь люди деньги им предлагают добровольно, а они в свою очередь оказывают им услугу. Такая же особенность существует, при проверке фактов употребления наркотических веществ. Если вопрос сформулирован таким образом «вы когда-нибудь употребляли наркотики?», то, как правило, выраженных психофизиологических реакций у сотрудников не возникает, но если сформулировать вопрос следующим образом: «вы когда-нибудь пробовали «травку»», возникают значимые изменения психофизиологических реакций. То есть субъективно, с точки зрения сотрудника, единичные случаи употребления наркотических веществ – не есть «употребление», он лишь «пробовал» и не наркотики, а «травку» и не имеет значения, что таких случаев, было десять или более раз.

Подводя итог, хотим привести некоторые статистические данные: в 2011 году по России за превышение должностных полномочий и злоупотребление должностными полномочиями было осуждено – 673 сотрудника, за получение взяток – 290 сотрудников, за преступления, связанные с незаконным оборотом наркотических средств, осуждено 63 сотрудника, за совершение преступления общеуголовной направленности (которые включают в себя: мошенничество, причинение тяжкого вреда здоровью, разбой, кража, убийство, – 632 сотрудника. [43

Как видно из этих данных профилактика профессиональной деформации личности сотрудника ОВД является значимым направлением в работе практического психолога полиции.

Литература:

1. «Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника органа внутренних дел». Методическое пособие, под общ. ред. В.М. Бурыкина. М., 2004 г.
2. <http://www.rg.ru>
3. Информационные материалы об осужденных судами сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации за 9 месяцев 2011 года.
4. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Сборник тезисов выступлений участников региональных семинаров практических психологов. М.: ЦИИНМОКП МВД России. 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Жарикова Ю.Д.

*Студентка факультета Экстремальная психология
МГППУ, Москва, Россия*

Специфика современного мира и те требования, которые он предъявляет к человеку, не всегда однозначны. Подобная нагрузка несет характерные изменения, как на физическом, так и на психическом уровне. Иногда собственных ресурсов не хватает, возникают напряжения и стрессы. Человек хочет найти выход своим накопившимся негативным и разрушающим, мешающим им в жизни, эмоциям.

Особенно сильно подвержены влиянию различных стрессогенных факторов подростки.

Подростковый возраст, по Выготскому, начинается с кризиса 13 лет и длится до следующего кризиса 17 лет и связан с особенной перестройкой организма – половым созреванием [Кулагина, 69 стр]. В настоящее время этот период сокращен до 15-16 лет.

«Ребенок вынужден приспособливаться к физическим и физиологическим изменениям, происходящим в его организме. У подростков половых гормонов вырабатывается больше, чем у взрослых людей; у них практически постоянно усиленная секреция желез коры надпочечников, обычно вызывающая мобилизацию защитных сил организма, его напряженное функционирование в тяжелых, стрессовых ситуациях. Подростки как будто все время находятся в состоянии стресса. *Эмоциональную нестабильность* усиливает сексуальное возбуждение, сопровождающее процесс полового созревания. Большинство мальчиков в большей мере осознают истоки этого возбуждения. У девочек больше индивидуальных различий: часть из них испытывает такие же сильные сексуальные ощущения, но большинство – более неопределенные, связанные с удовлетворением других потребностей (в привязанности, любви, поддержке, самоуважении)» [Кулагина, 144 стр].

Наряду со всеми этими новообразованиями подросток сталкивается с ранее неизвестными ему трудностями: необходимостью половой идентификации и формирования нового образа Я. При этом учебная мотивация, которая была ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте, значительно снижается, ведь на первый план выступают интимно-личностные отношения со сверстниками. Помимо этого подростку нужно усваивать общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны, т.е. уделять внимание учебно-профессиональная деятельность.

Из вышесказанного можно заключить, что подростковый период является очень трудным для ребенка. Большое количество новых ситуаций и ощущений, а также различных стрессогенных факторов, влияют на формирующуюся

личность подростка. Все это в своем единстве формирует у них чувство напряженности, которое иногда проявляется в их крайне дезадаптивном поведении.

В данном исследовании рассматривается одна из форм девиантного или отклоняющегося поведения – аддиктивное поведение.

Аддиктивное поведение (от англ. addiction – пагубная привычка, порочная склонность) – форма девиантного поведения, выражающаяся в уходе от реальности посредством изменения психического состояния.

Можно выделить следующие основные причины социальной дезадаптации несовершеннолетних, лежащие в основе аддиктивного поведения [Голева, 2003]:

- дисфункциональность семьи;
- школьная дезадаптация;
- воздействие асоциальной неформальной среды;
- причины социально-экономического и демографического характера.

Также это могут быть причины сугубо индивидуального характера, т.е. личностные особенности (возрастные, характерологические, психические и т. д.). Хотя, по сути, они устанавливаются под влиянием все тех же внешних факторов.

В свете озвученной информации, целью исследования является рассмотрение психологических особенностей подростков, *склонных* к аддиктивному поведению. При этом сравнение будет проводиться с теми детьми, кто уже проявляет аддиктивное поведение. А с учетом выявленных личностных особенностей появится возможность предвидеть вероятность дезадаптивного поведения в подростковый период, и, как следствие, различных аддикций.

Как известно, существует большое количество разнообразных форм аддиктивного поведения. И наиболее изученными являются химические аддикции (алкоголизм, курение, наркомания), но нужно принять во внимание нехимические аддикции, которые также характерны для подросткового периода, а именно:

- любовные аддикции;
- сексуальные аддикции.

Изученность данной темы не говорит о том, что она не актуальна. Ведь проблемы в этих сферах наисильнейшим образом влияют на формирующуюся личность подростка. Трудно не согласиться, что своевременное выявление лиц, склонных к подобным аддикциям, и систематическая профилактика, снизит уровень тревожности у подростков и поможет им легче адаптироваться в социуме в этот сложных для них период.

При этом одним из важных факторов, который будет учитываться, является социальный институт семьи. Психологами отмечено то, что неблагополучная или дисфункциональная семья является основой и причиной формирования аддиктивного поведения.

В исследовании рассматриваются как раз такие семьи, и вот какие типы дисфункциональных семей выделяют криминологи:

1. Псевдоблагополучная семья, применяющая неправильные методы воспитания.

2. Неполная семья, отличающаяся дефектами в структуре.
3. Проблемная семья, характеризующаяся постоянной конфликтной атмосферой.
4. Аморальная семья, характеризующаяся алкогольной, аморальной и сексуальной деморализацией.

5. Криминогенная семья [Г. Г. Шиханцев, 1998].

Здесь нужно обратить внимание, что для определения типа семьи будет создаваться опросник, в котором 5 тип не рассматривается.

Суммируя полученную информацию можно озвучить окончательные цели исследования:

1. Определить специфические психологические особенности у подростков, склонных к аддиктивному поведению;
2. Определить специфические психологические особенности подростков, с высокой вероятностью проявления любовной и сексуальной аддикции;
3. Выявить личностные отличия между детьми, которые склонны к аддиктивному поведению или проявляют его из благополучных и неблагополучных семей;
4. Провести просвещение подростков в сфере интимно-личностного общения с противоположным полом, используя в качестве «экспертов» самих подростков, и оценить степень влияния различных примененных методов.

Данное исследование направлено на получение информации о:

– некоторых характеристиках личности подростка (с помощью опросника СМИЛ (детский вариант), это рестандартизированный, адаптированный к отечественным условиям, американский тест ММРІ) [Л.Н. Собчик, 2001];

– склонности к аддиктивному поведению (методика СОП (А.Н. Орел)) [Ю.А. Клейберг, 2004];

– склонность к конкретным видам аддиктивного поведения: любовная (тест на выявление любовной аддикции (общество анонимных любовных аддиктов) и сексуальная (скрининг-тест на выявление сексуальной аддикции П. Карнеса (Carnes, 1989)) аддикции [Е.Н. Кривулин, 2010];

– конкретной семейной ситуации;

– личных предпочтениях при получении информации, которая может быть не интересна подростку (видеофильм и лекция на тему особенностей интимно-личностного общения с противоположным полом и освещение темы полового созревания).

После проведения всех тестов и методик, предназначенных для выявления специфических психологических особенностей подростков, склонных к проявлению аддиктивного поведения, выражающегося либо в виде общей личностной характеристике (стереотипное поведение), либо в аддикциях к конкретным его видам, стоит коснуться темы профилактики. В данном случае профилактикой будет информационное просвещение подростков в новой для них сфере: интимно-личностного общения с противоположным полом и освещение темы полового созревания.

Часто можно столкнуться с ситуацией, что в семье существуют довольно напряженные отношения между родителями и детьми, поэтому тема поло-

вого созревания для них табуирована. В данном исследовании предлагается немного иной способ решения данной проблемы, позволив подросткам самим выбирать, какой способ получения новой информации подобного содержания им больше нравится.

Для этого из исследуемых подростков создается группа «экспертов», которые будут оценивать на основе личного интереса 2 различные формы подачи одного и того же материала и выберут из этих 2-ух один наиболее эффективный.

Под 2-мя формами подачи подразумевается показ видеофильма на тематику, касающуюся полового созревания, а также на тему первой подростковой любви. Второе направление будет представлено выступлением студента выпускного курса психологического факультета, т.е. неквалифицированным специалистом.

После фильма и прослушивания лекции «эксперты» должны заполнить анкету, в которой они смогут выразить свое отношение к форме подачи материала, высказать личное мнение по этому поводу и дать «экспертное заключение», т.е. выбрать только один из двух способов предоставления информации.

Такой подход, касающийся проблематики, затрагиваемой в данном исследовании, поможет полноценно завершить процесс работы с данной группой, т.к. возможность активного участия предполагает взятие ответственности на себя. Т.е. включение в деятельность оценивается ребенком как его личный вклад в общее дело, который, в свою очередь, очень важен для подростка. При этом такая ответственность не является слишком серьезной, и ребенок не будет чувствовать сильные тревожные переживания, связанные с ней.

Это своеобразная возможность познакомиться с реальным личным мнением человека, находящегося в подростковом возрасте. А пользуясь ответами открытого типа, можно выявить также жизненные ориентиры этого возраста, особенности мышления.

Полученные данные можно интерпретировать в различной связи друг с другом. Например, выделить:

– основные личностные особенности детей из благополучных и неблагополучных семей, а также имеющих склонность к аддикциям или нет. Такая информация позволит говорить о том, что, например, подростки из неблагополучных семей в большей степени склонны к любовной аддикции;

– какие личностные характеристики чаще встречаются у склонных к аддиктивному поведению подростков;

– какой вид подачи информации подростки считают более доступным и интересным для понимания.

Подводя итоги предстоящей работы, хочется сказать, что данная проблематика актуальна не только в подростковый период, который является кризисом, но и в любой другой возрастной период, в котором происходит смена ведущей деятельности и формируются новые когнитивные структуры. Одним из отягощающих аддикции события является то, что человек, который пришел к зависимости из-за различного рода стрессов, испытывает тот же самый стресс, если у него не получается использовать объект своего удовлетво-

рения и успокоения в любое удобное для него время. Как видно, для психологической работы в данной ситуации есть очень много направлений. И всегда, они включают в себя диагностику, коррекцию, профилактику, реабилитацию. С проблемой лучше работать на этапе ее формирования, а не когда она является устойчивым компонентом личности. Поэтому в этой работе уделяется большое внимание диагностическому этапу, с выделением психологических особенностей лиц, склонных проявлять аддиктивное поведение. А также этапу профилактики – это специфический способ воздействия на осознание человеком тяжести как самих аддикций, так и их последствий. Если уделить этому этапу должное внимание и сформировать прочную методологическую базу на основе специфики мировоззрения каждого возрастного периода, можно эффективно воздействовать на психику человека и предотвращать проявления различных видов аддиктивного поведения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000 – 1008 с.
2. *Гоголева А.В.* Аддиктивное поведение и его профилактика. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
3. *Комплексное клинико-психологическое исследование лиц с алкогольной зависимостью: учебное пособие под ред. докт. мед. наук Е.Н. Кривулина.* – Челябинск: Изд-во ПИРС, 2010, 88 с.
4. *Кулаков С.А.* На приеме у психолога – подросток: Пособие для практических психологов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Издательство «СОЮЗ», 2001 [Серия «Практическая психология»]. – 350 с.
5. *Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел) / Клейберг Ю.А.* Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – М., 2004. С.141-154.
6. *Практикум по психодиагностике (СМИЛ)* – Л.Н. Собчик, 2001
7. *Шиханцов Г.Г.* Юридическая психология. Учебник. Отв. ред.: Томсинов В.А. Издательство: М.: Зерцало.1998 г. – 352 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Карбанова Е.В.

*Студентка факультета Экстремальная психология
МГППУ, Москва, Россия*

В последнее время явно заметен рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением (нарушение общественного порядка, хулиганство), увеличивается преступность среди подростков и молодежи. Агрессивность является яркой характеристикой подросткового возраста. На формирование

агрессивности значительно влияет средовое воздействие, условия воспитания и окружение ребенка. Немаловажным фактором, который, как правило, стимулирует развитие агрессивных качеств ребенка, является развод родителей. Ежегодно в России официально расторгается примерно полтора миллиона браков, то есть раскол семьи переживают сотни тысяч детей [2]. И поэтому важно проследить факторы и специфику появления агрессивности на одном из этапов ее развития.

Маленький ребенок в раннем возрасте едва способен управлять своими желаниями и потребностями. Зачастую какая-либо потребность ребенка бывает подавлена. Сначала призывом о помощи является, плачь, затем он перерастает в раздражение, так и появляется агрессивность. В неполной семье ребенку в два раза больше приходится испытывать ряд лишений, также к этому добавляется сильный стресс, если ребенок пережил развод или потерю одного из родителей уже в сознательном возрасте.

Подростковый возраст – это время обостренного стремления к познанию и оценке самого себя, к формированию целостного, непротиворечивого образа «Я» [6]. Типичными чертами эмоциональной сферы подростков является возбудимость, агрессивность, раздражительность. Они становятся наиболее чувствительными и тревожными в отношениях со сверстниками. Эмоции в подростковом возрасте наиболее сильны и глубоки, нежели в детстве.

Без проведения своевременной диагностики и коррекции, подростковая агрессивность может перерасти во взрослом возрасте в правонарушительное поведение [8]. В переводе с латинского языка «агрессия» означает «нападение», и представляет собой форму отклоняющего поведения. Различают агрессию как специфическую форму поведения и агрессивность как психическое свойство личности. Существует множество определений агрессивного поведения, рассмотрим некоторые из них. По определению С.Н. Ениколопова: «Агрессия – напористое, доминирующее, атакующее и вредоносное поведение, объединяя такие различные по форме и результатам акты поведения, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, деструктивные формы поведения» [4]. Таким образом, С.Н. Ениколопов акцентирует внимание на поддающихся наблюдению актах враждебности, на внешних проявлениях агрессии. Л. Берковиц определяет агрессию «как любую форму поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то физический или психологический ущерб» [1]. Автор понимает под агрессией именно намеренное действие с отсутствием общей цели агрессора

Подросткам с агрессивным поведением свойственны некоторые общие черты: отсутствие увлечений, незаинтересованность в учебе, склонность к подражанию, им присуще озлобленное поведение по отношению к окружающим людям, неустойчивая самооценка, эгоцентризм. Агрессивные подростки, зачастую отстают в учебе, у них низкий уровень интеллекта, низкий уровень развития моральных и нравственных ценностей. Но в то же время среди агрессивных подростков встречаются хорошо развитые дети. Они с помощью агрессии демонстрируют свою взрослость и самостоятельность, что служит причиной демонстративного поведения. Такая группа подрост-

ков позиционируют себя, как лидеров. Возле них собираются внушаемые, не имеющие собственного мнения дети, поддающиеся влиянию.

Основными источниками, где подростки узнают о моделях агрессивного поведения, являются: средства массовой информации (телевидение, интернет), сверстники и друзья, семья. Одним из ведущих факторов развития агрессивности служит семья. Причиной появления агрессии может быть негативное поведение членов семьи в обыденных ситуациях. Постоянные крики, ругань, оскорбления, очевидцами которых являются дети. Как известно, с малого возраста дети начинают копировать поведение родителей, брать с них пример. Если ребенок постоянно наблюдает данное поведение у взрослых, если оно стало нормой жизни семьи, то, безусловно, ребенок будет демонстрировать аналогичное поведение. «Именно в лоне семьи ребенок проходит первичную социализацию. На примере взаимоотношений между членами семьи он учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него потом в последствие всей его жизни» [5]. Характер отношений между родителями и подростками является очень важным фактором в формировании агрессивного поведения.

Неполная семья – семья, где нет одного из родителей, где отсутствует традиционная система отношений: мать-отец, отец – дети, мать – дети. Значительная часть населения представляет собой неполные семьи, поэтому данный вопрос является актуальным. Такое положение не только осложняет материальную сторону воспитания детей, но и лишает полноценной духовной жизни. Утрата одного из родителей приводит к болезненным переживаниям. Основная проблема заключается в том, что ребенок лишен возможности полноценного формирования стереотипа поведения мужского и женского пола. В отсутствии отца, мальчик не может наблюдать за особенностями поведения мужского пола, и его психическое развитие нарушается, то же самое происходит и с девочкой в ситуации отсутствия матери. Один родитель в воспитании ребенка испытывает ряд трудностей, воспитательная атмосфера искажается, и это отрицательно сказывается на развитии и становлении ребенка. Что особенно осложняется в подростковом возрасте, так как он является кризисным, возможность появления агрессивных и враждебных качеств велика.

Причины возникновения неполных семей могут быть различны: смерть одного из родителей, и чаще всего – развод. Специалисты отмечают более выраженные негативные последствия ситуации в неполной семье у детей развода, в отличие от детей, потерявших родителей в результате преждевременной смерти [3]. В результате последнего дети переживают это как неизбежный и непоправимый факт, который произошел в результате несчастного случая, в другом случае же уход родителя связан с предательством. Дети развода больше подвержены психологической деформации личности, они чаще имеют низкие самооценки, выше индекс тревожности, больше подвержены комплексам.

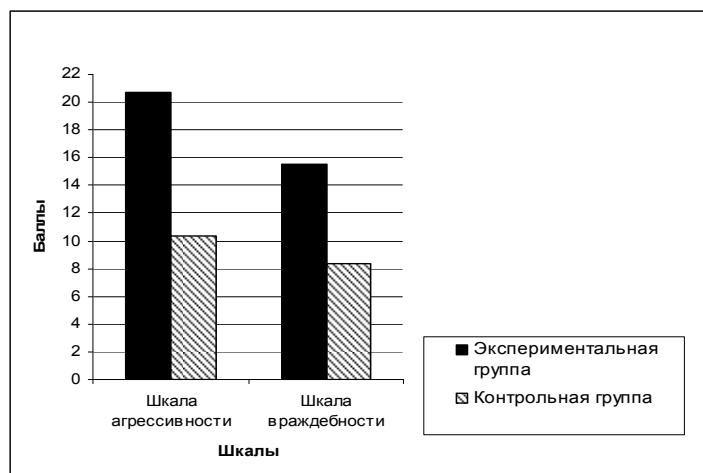
С целью изучения психологических особенностей проявления агрессивности у подростков, воспитывающихся в неполных семьях, нами было

проведено исследование, направленное на доказательство предположения о том, что дети, выросшие в неполных семьях, являются более агрессивными, чем дети, воспитывающиеся в полной семье. Исследование мы проводили на 44 подростках, возрастом 16-17 лет, из них 22 подростка из неполных семей, и 22 воспитываются в полных семьях. Мы использовали следующие методики, для выявления уровня агрессивности: методика «Агрессивное поведение» ((Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), Опросник Басса-Дарки, методика «Диагностики агрессивности» (А. Ассингер).

В результате, по всем используемым методикам уровень агрессивности подростков, воспитывающихся в неполных семьях, значительно превышает данные подростков из полных семей. Ниже представлены средние значения данных по обеим группам по результатам опросника Басса-Дарки (Диаграмма 1).

Диаграмма 1

Средние значения по результатам опросника Басса-Дарки



Мы видим, что средние значения данных экспериментальной группы значительно превышает данные контрольной группы по обеим шкалам. Что позволяет нам говорить о том, что уровень агрессивных и враждебных реакций у подростков из неполных семей превышает норму, и значительно превышает показатели подростков из полных семей. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства по отношению к другим людям или событиям.

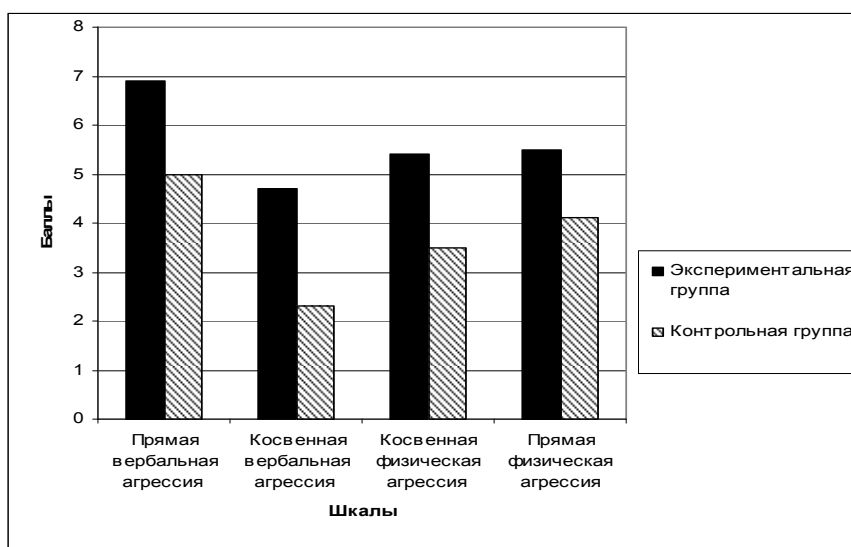
По результатам методики «Диагностики агрессивности» (А. Ассингер), мы выявили, что 95,5% подростков из неполных семей являются агрессивными и неуравновешенными, и лишь 22% подростков из полных семей показали высокий уровень агрессии.

Методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) предназначена для выявления склонности респондента к определенному типу агрессивного поведения, также определяется уровень несдержанности испы-

туемых. По результатам исследования мы выяснили, что у 45,5% подростков из неполных семей диагностируется эмоциональная несдержанность, а у подростков из полных семей только у 4,5%. Также по результатам данного опросника мы выяснили, что у обеих групп преобладает прямая вербальная агрессия, а наименее выражена косвенная вербальная агрессия. Средние значения данных обеих групп представлены ниже (Диаграмма 2).

Диаграмма 2

**Средние значения по результатам методики «Агрессивное поведение»
(Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)**



Нами был проведен корреляционный анализ данных, который показал, что в группе подростков из неполных семей, фактор агрессивности имеет взаимосвязь с уровнем враждебности. Следовательно, чем сильнее выражена агрессивность, тем выше уровень враждебности подростка. В контрольной группе подростков, значимой связи между этими параметрами нет. Также в экспериментальной группе имеются взаимосвязи между вербальной и физической агрессией, чем сильнее проявляется вербальная агрессия, тем сильнее физическая, в отличие от результатов контрольной группы подростков. Что позволяет нам утверждать, что неполная семья, в которой воспитывается ребенок, является одним из факторов формирования агрессивных черт подростка. На что следует обратить внимание родителям в воспитании детей, а также психологам в образовательных учреждениях и психологических службах.

Развитие агрессивности подростка в неполной семье связана в первую очередь, со стрессом пережитым подростком в более раннем возрасте, с нехваткой внимания и любви со стороны родителей во время и после развода. Дальнейшее состояние ребенка после развода зависит от множества факторов: отношения в семье, наличие внимания к ребенку до и после развода, обстоятельства и причины развода, решение вопроса о дальнейшей судьбе ребенка, с кем из родителей он остается. Психическое состояние ребенка

зависит, в первую очередь, от поведения родителей. Так Фигдор Г. выделяет несколько правил поведения родителей, чтобы нанести как можно меньше психического вреда ребенку после развода:

– родители, несмотря на разрыв супружеских отношений, должны попытаться скооперироваться и дальше в качестве родителей;

– родители должны стремиться как можно быстрее отойти от своих личных страданий и интенсивных переживаний и в кратчайший срок вернуться к своей родительской ответственности;

– к тому же родители должны приложить все усилия, чтобы ребенок почувствовал, что его продолжающаяся любовь к обоим родителям остается в полном порядке;

– наконец, родители должны предпринять все возможное, чтобы помочь детям пережить всю боль и тяжесть разлуки [7].

Таким образом, родители должны уделять основное внимание детям после развода, учитывать потребности детей, и делать все для того чтобы детям было спокойно и хорошо. Соблюдая эти правила, родители могут помочь ребенку справиться со стрессом, что в дальнейшем может уменьшить вероятность появления и развития агрессивности в подростковом возрасте.

Литература:

1. Берковиц Леонгард, Агрессия: причины, последствия, контроль. Санкт-Петербург, Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. С.23

2. Буянов М.И. Ребенку нужна родительская любовь. Москва, Знание, 1984. С. 80

3. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье, Соц. исслед. Москва, 2001, № 11, С. 108-118

4. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 64

5. Мизина Н. Н., Назаренко Е. А. Семья как фактор формирования агрессивного поведения подростков, Материалы XII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Том второй. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. С. 194

6. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования, 2-е изд. ,Москва, 1995, С. 188

7. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой Москва, Наука, 1995, С. 142

8. Farrington D.P. Early predictors of adolescent aggression and adult violence // D.P. Farrington // Violence and victims. 1989. V. 4. P. 79-100.

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ПРИ ДЕЙСТВИЯХ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Кармовский В.В.

*Магистрант факультета Экстремальная психология,
кандидат педагогических наук
МГППУ, Москва, Россия*

Наблюдения и исследования свидетельствуют, что негативные эмоциональные состояния, возникающие у сотрудников полиции при выполнении служебных обязанностей в экстремальных, опасных для жизни и здоровья ситуациях, значительно снижают результативность профессиональной деятельности и нередко приводят к несчастным случаям, ранениям и гибели личного состава. Поэтому одной из задач психологии является разработка проблем психологической профилактики и регуляции негативных эмоциональных состояний сотрудников полиции при выполнении служебных обязанностей в экстремальных (опасных) ситуациях профессиональной деятельности.

По мнению У.Джемса разнообразие эмоций бесконечно велико и вместе с тем эмоциональные переживания различны по своему происхождению, интенсивности и влиянию на деятельность человека. Поэтому У. Джеймс полагал, что «гнев, страх, любовь, радость, печаль, стыд, гордость и различные оттенки этих эмоций могут быть названы наиболее грубыми формами эмоций, будучи тесно связаны с относительно сильными телесными возбуждениями. Более утонченными эмоциями являются моральные, интеллектуальные и эстетические чувствования, с которыми обыкновенно бывают связаны значительно менее сильные телесные возбуждения».¹

Рассматривая переживание как процесс, следует отметить, что человек, испытывая эмоции, формирует у себя то или иное отношение к другим людям, предметам, явлениям, может сознательно усилить или уменьшить свои эмоции, пережить определенную ситуацию или событие. Согласно исследованиям Ф.Е. Василюка, переживание может проявиться как особая форма деятельности, направленная на восстановление душевного равновесия, переделывание человеком себя в мире и мира в себе.²

В психологии существуют описания ряда сильных, глубоких, длительных эмоциональных состояний. Это аффект, дистресс, состояния фрустрации, тревожности, агрессии, отчаяния, испуга, страха, паники, безнадежности, тоски, апатии и т.п. Они часто отрицательно сказываются на функционировании сознания и успешности деятельности человека.

¹ Джеймс У. Психология. – СПб.: Издание К.Л.Риккера, 1911. – С.324

² Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С.57-58

Эти состояния, пользуясь терминологией А.О. Прохорова, следует отнести к числу неравновесных состояний, так как они отражают либо повышенную психическую активность (счастье, восторг, экстаз, тревога, страх, гнев, ярость, ужас, паника, восхищение, страсть, ненависть, воодушевление, мобилизация, дистресс, негодование и др.), либо пониженную психическую активность (грезы, подавленность, грусть, печаль, тоска, горе, страдание, усталость, утомление, монотония, скука, прострация, рассеянность, релаксация, кризисное состояние и др. Неравновесные психические состояния отличаются от состояний средней (оптимальной) психической активности (спокойствие, симпатия, сострадание, эмпатия, готовность, борьба мотивов, сосредоточенность, озарение, заинтересованность, сомнение, удивление, размышление, озадаченность и др.) как по силе и глубине переживаний, так и по степени отрицательного влияния на эффективность деятельности. А.О. Прохоров отмечает, что неравновесные состояния с позиций системного подхода и концепций самоорганизации представляют собой функциональную структуру, образующуюся при нарушении симметрии между организмом и средой.³

И.О. Котенев, анализируя действия сотрудников правоохранительных органов в экстремальных условиях, выделяет дезадаптивные психические состояния. К их числу он относит: дезадаптивные дистрессовые состояния; острые стрессовые расстройства; психопатологические синдромы (депрессивный, астенический, истерический и их сочетания); состояние переутомления; состояние ажитации (перевозбуждения).⁴

А.М. Столяренко отмечает разнообразные отрицательные эмоциональные явления (состояния), связанные с реакциями человека на экстремальные факторы деятельности:

- повышенная озабоченность, чрезмерное волнение, раздражительность, нервозность, «взвинченность», истеричность;
- брезгливость, неприязнь, нелюбовь, нежелание;
- неуверенность, недоверие, подозрительность;
- озабоченность, беспокойство, тоска, тревога;
- опасение неудачи;
- боязливость, страх, испуг, ужас;
- чувства слабости, бессилия, бесперспективности, обреченности, подавленности, безнадежности, отчаяния;
- притупление чувств, безразличие, апатия, заторможенность;
- разочарование;
- недовольство, возмущение, злость;
- переживание неудач, потерь;
- чувства вины, раскаяния, стыда, угрызений совести;
- чувство утраты, горе;
- аффекты.⁵

³ Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. – М.: 1998, С. 9-24.

⁴ Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. проф. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. – С.364-365.

⁵ Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 102-103.

К трудным психическим состояниям, возникающим под влиянием обстоятельств экстремальных ситуаций и неблагоприятных функциональных изменений психической деятельности, А.М. Столяренко относит: психологическую оглушенность, подсознательный автоматизм и фрустрацию. Состояние психологической оглушенности затрудняет функционирование сознания индивида, что выражается в «смутном» восприятии окружающего, видении происходящего словно сквозь туман и приложении основных усилий сознания на сдерживание негативных реакций и обеспечение безопасности действий. Состояние подсознательного автоматизма ведет к утрате сознательного контроля за своими действиями и регуляции их в основном за счет подсознания. Фрустрационное состояние (фрустрация) возникает при столкновении человека с непреодолимым препятствием (трудностью) или кажущимся ему таковым по пути к достижению цели деятельности.⁶

И.А. Папкин в своей кандидатской диссертации выделяет отрицательные эмоциональные состояния, доминирующие у сотрудников ОВД в опасных для жизни и здоровья ситуациях и выступающих в качестве психологической причины уязвимого, виктимного поведения. К ним он относит состояния: стресса, страха, индивидуальной паники, утомления, алкогольного или наркотического опьянения.⁷

Все выше перечисленные негативные эмоциональные состояния отличаются по характеру вызвавшей их ситуации, феноменологии проявления, особенностям функционирования сознания и деятельности индивидов.

Эмоциональные состояния возникают, развиваются и проявляются в различных жизненных ситуациях, которые по своей сути есть эмоциогенные ситуации. П. Фресс отмечал, что не существует эмоциогенной ситуации как таковой. «Она зависит от отношения между мотивацией и возможностями субъекта... Эмоциогенная ситуация возникает при избыточной мотивации по отношению к реальным приспособительным возможностям индивида».⁸

В.Д. Небылицин отмечал, что, во-первых, эмоциогенные ситуации, характеризуются объективными параметрами, предъявляющими человеку требования, выходящие за пределы функционального диапазона его приспособительных возможностей. Во-вторых, в основе эмоциогенности ситуации лежит субъективная оценка, т.е. индивидуальное отражение объективной реальности в сознании человека и осознание степени ее опасности, представление о масштабах возможной угрозы, предположения о возможных последствиях.⁹

Высокой эмоциогенностью обладают экстремальные ситуации, ставящие «перед человеком большие объективные и психологические трудности, обязывающие его к полному напряжению сил и наилучшему ис-

⁶ Столяренко А.М. Указ соч. – С.106-109.

⁷ Папкин И.А. Психологические пути снижения виктимности сотрудников полиции. Автореф. дисс... – М.: Академия управления МВД России, 2004. – С.12, 15.

⁸ Эмоции // Экспериментальная психология. Вып. 5: Пер. с франц./ Ред.-сост. П. Фресс и Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – С.133.

⁹ Небылицин В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: 1976.

пользованию личных возможностей для достижения успеха и обеспечения безопасности».¹⁰

Рассматривая отрицательно влияющие на деятельность сотрудников полиции эмоциональные состояния, следует использовать не только эмпирически полученные закономерности, но и собственные выводы и рассуждения, полученные методом анализа имеющихся публикаций, сопоставления результатов и выводов полученных различными исследователями.

В психологии выделяется ряд конкретных эмоциональных состояний, которые многими авторами определяются как негативные, астенические, снижающие продуктивность деятельность и повышающие уязвимость личностного поведения в различных эмоциогенных (стрессовых, экстремальных, опасных для жизни и здоровья, критических) ситуациях.

К таким эмоциональным состояниям прежде всего следует отнести: дистрессовое состояние (В.А. Бодров., М. Борневассер В.К. Вилюнас, Н.И. Наенко, Т.А. Немчин, Л.А. Китаев-Смык, И.О. Котенев, М.М. Коченов, В.И. Лебедев, О.В. Овчинникова, В.Я. Подорога, Г. Селье, В.Н. Смирнов, А.М. Столяренко, Е.А. Тарасов, С.В. Чермянин и др.); кризисное состояние (Ф.Е. Василюк, Дж. Каплан, Э. Линдемманн и др.); аффект (М.М. Коченов, А.Р. Лурия, Т.П. Печерникова, В.В. Гульдман, О.Д. Ситковская, и др.); состояния тревоги (тревожности) и страха (В.Ф. Березин, П. Жане, А. Кемпински, Г. Ланге, Н.Д. Левитов, К. Изард, И.В. Имедадзе, А.И. Папкин, А.О. Прохоров, Ф. Риман, П. Тиллих, К. Хорни, З. Фрейд, П. Фресс и др.); фрустрационное состояние (Ф.Е. Василюк, Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева, Н.Д. Левитов, А.М. Столяренко и др.); состояние паники (В.А. Моляко, И.И. Щиголев и др.); состояние агрессии (Л. Берковитц, С.Н. Ениколопов, К. Лоренц, А.Р. Ратинов и др.).¹¹

В 70-е годы прошлого века юридические психологи заинтересовались проблемами стресса в связи с его влиянием на продуктивность правоохранительной деятельности. М.М. Коченов писал, что «в последнее десятилетие внимание психологов все больше привлекает изучение стрессовых состояний человека, возникающих в ситуациях напряженности. Стрессовые состояния характеризуются меньшей интенсивностью и силой переживания, меньшей «взрывчатостью», чем аффекты. Возникают они при проявлении разного рода факторов в деятельности: неожиданных и сверхсильных раздражителей, дефицита времени, помех в работе и т.д.»

Анализируя существенность влияния стрессового состояния на сознание и поведение, М.М. Коченов отмечал, что типичным изменением психической деятельности при стрессе является потеря гибкости, пластичности поведения. Нарушается процесс выбора целей действий, стройность и последовательность в осуществлении сложных интеллектуальных навыков и двигательных актов, что создает условия для «высвобождения» стереотип-

¹⁰ Столяренко А.М. Указ.соч. – С. 16.

¹¹ Папкин А.И., Кузнецов Д.Ю. Психология (пути и методы) преодоления негативных эмоциональных состояний, возникающих у сотрудников полиции в опасных ситуациях профессиональной деятельности: Учебное пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2007.

ных, автоматизированных движений. Происходят ошибки в восприятии окружающей действительности, уменьшается объем внимания, образуются провалы памяти, нарушается оценка временных интервалов, появляются затруднения в понимании ситуации в целом. Длительное и сильное стрессовое состояние может привести к «полному расстройству деятельности вплоть до появления нервно-эмоционального срыва».¹²

К негативно влияющим на поведение людей состояниям относится состояние тревоги (тревожности) как самостоятельное состояние, часто предшествующее стрессу, фрустрации или страху. Исследования состояния тревоги (тревожности) активно проводятся отечественными и зарубежными авторами.

В отечественной психологии тревога (тревожность) определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Ф.Б. Березин определяет состояние тревоги «как ощущение неопределенной угрозы, характер и (или) время возникновения которой не поддаются предсказыванию, как чувство диффузного опасения и тревожного ожидания, как неопределенное беспокойство...».¹³

Деструктивность тревожности может проявиться как ощущение беспомощности, неуверенности в себе, бессилия перед внешними факторами, преувеличения их могущества и угрожающего характера. В таком случае поведенческие проявления заключаются в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность.

Исследования тревожности в юридической психологии учитывают результаты, имеющиеся в психиатрии, а так же криминальной патопсихологии. Об учете тревожности (как свойстве, состоянии) пишут Ю.М. Антонян и В.В. Гульдман (1991) в связи с криминальной патопсихологией преступника и, конкретно, в связи со способностью контролировать индивидом эмоции страха.

Ясно, что «тревожность сочетается с неуверенностью в себе». Одной из причин неуверенности является конфликт между самооценкой и уровнем притязаний. Таким образом, у человека нет доверия к себе, уверенности в том, что он сможет добиться успеха того уровня, который ему необходим, отсюда возникает «страх действия». Чтобы не пострадать от неуспеха, человек подавляет желание действовать, например, снижая притязания. Избежав неуспеха, он не имеет и побед. Тревожность выражается в неуверенности, робости в действиях, пониженной активности, грусти, печали, порой отказе от действия, уходе в переживание – созерцание, нерешительности или переоценке опасности и импульсивности действий.

Проявление тревожности могут иметь место в разных экстремальных ситуациях профессиональной деятельности сотрудников полиции. Возникновение состояния тревожности не исключено у человека, подвергнувшегося психическому или физическому нападению.

¹² Коченов М.М. Судебно-психологическая экспертиза: теория и практика: Избранные труды. – Генезис. – 2010. – 352 с.

¹³ Березин Ф.Е. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: 1988. – С.13.

Состояние тревожности обычно вызывает астеничные реакции, снижает эффективность деятельности, ведет к ошибкам при выборе тактики поведения в опасных для жизни и здоровья ситуациях.

А.М. Столяренко подчеркивает необходимость экстремальной подготовки человека. Одним из основных видов такой подготовки он считает формирование умений управлять своим состоянием и поведением, отмечая, что «умение владеть собой – обязательный элемент подготовленности человека к действиям в экстремальных условиях и преодолению как объективных, так и субъективных трудностей».¹⁴

В связи с этим он говорит о психотехниках саморегуляции психических состояний и поведения, выделяет конкретные направления и приемы саморегуляции, методы овладения ими: волевою саморегуляцией; психотоническую тренировку; аутогенную тренировку (АТ); психорегулирующую тренировку (ПРТ); психомышечную тренировку; психологическую преднастройку и аутогипноз; методику формирования оптимального боевого состояния (ОБС); психотехнику боевого транса.¹⁵

А.И. Папкин отмечает, что в процессе подготовки человека к деятельности в опасных ситуациях необходимо сформировать ряд важных свойств и умений: склонности к самоконтролю поведения и сдержанности; умения управлять собой в экстремальной ситуации и снимать чувство страха; умения мобилизовать себя при действиях в нештатных условиях; эмоциональную (экстремальную) устойчивость; смелость; выдержанность; умения управлять собой и регулировать психические состояния и др.¹⁶

Часто при проведении конкретных исследований поведения сотрудников полиции в экстремальных ситуациях диагностическая часть и полученные эмпирические материалы позволяют авторам разработать целостные психологические программы специального обучения и специального тренинга, ориентированные на повышения уровня экстремально-психологической подготовленности и умений управлять психическими состояниями (В.М. Мельников, И.А. Папкин, В.Н. Смирнов и др.).¹⁷

Материалы этих апробированных на уровне диссертационных исследований программ дают позитивный импульс для разработки конкретных направлений профилактики и регуляции негативных эмоциональных состояний при выполнении сотрудниками полиции служебных обязанностей в экстремальных ситуациях.

¹⁴ Столяренко А.М. Указ. соч. – С.206.

¹⁵ Столяренко А.М. Указ. соч. – С. 303-322.

¹⁶ Папкин А.И. Указ. соч. - С.179-186.

¹⁷ Мельников В.М. Социально-психологическая программа «Антистресс». – Улан-Удэ, 1998; Папкин И.А. Указ. соч.; Смирнов В.Н. Указ. соч.

О ПРОГНОЗИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОТРУДНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПО КОНВОИРОВАНИЮ УГОЛОВНО- ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ

Кокурин А.В.

*МГППУ, профессор кафедры
научных основ экстремальной психологии
кандидат психологических наук, доцент*

Красов Д.В.

*МГППУ, магистрант группы ЭППОР-VIM
магистерской программы «Психология профессий особого риска»*

По аналогии с предложенным ранее методическим подходом [1] с помощью регрессионного анализа определялись переменные, позволяющие распознавать так называемый социометрический статус (СС) и профессиональные качества сотрудников.

I. Социометрический статус определялся на основе оценок непосредственного начальника, которому предлагалось ответить на проективный вопрос: «Взяли бы Вы с собой своего подчиненного при назначении Вас в новое подобное подразделение».

II. Следующим этапом было выявление общепрофессиональных качеств, которые в наибольшей степени определяют оценку социометрического статуса. Регрессионный анализ позволил выделить эти качества.

В результате использования линейной регрессии получено следующее уравнение:

$$Дсс_1 = 1,940 + 0,225 * ОЛ + 0,164 * ОР + 0,095 * УС,$$

где Дсс₁ – прогностический показатель социометрической оценки по пятибалльной шкале «взял бы – не взял бы»;

ОЛ – отношение к людям. Шкала включала 10 операциональных поведенческих качеств (добродушный, конфликтный, миролюбивый, дружелюбный, отходчивый, застенчивый, доверчивый, неприхотливый, уживчивый, умеет ладить с людьми). Использовалась прямая семибалльная шкала оценок (7 баллов – max; 1 балл – min выраженность качеств).

ОР – отношение к работе. Шкала содержала качества: инициативный, самостоятельный, основательный, ответственный, равнодушный, аккуратный, трудолюбивый, исполнительный, дисциплинированный, безотказный.

УС – умственные способности. Шкала включала в себя такие качества, как: сложный, эрудированный, оригинальный, любознательный, сообразительный, остроумный, находчивый, понятливый, противоречивый, вдумчивый [2].

Теоретически показатель D_{cc_1} лежит в диапазоне от 2,424 до 5,328, что соответствует экспертной оценке СС от 1 до 5. Предпочтительными являются высокие значения ОЛ, ОР и УС, т.е. положительный полюс оцениваемых поведенческих качеств.

Следовательно, на оценку СС в большей степени влияют межличностные отношения. Предиктор ОЛ имеет наибольший коэффициент (0,225), затем с коэффициентом 0,164 экспертами оценивается отношение к работе. В меньшей степени (коэффициент 0,095) экспертами оцениваются умственные способности.

Для распознавания ОЛ, ОР, и УС использовалась пятифакторная модель личностных черт (Big Five), которая в настоящее время рассматривается как одна из лучших методик измерения базовых элементов личности.

В результате регрессионного анализа получены следующие уравнения множественной регрессии:

$$1. D_{OL}=2,102+0,046*C+0,012*E+0,019A,$$

где D_{OL} – прогностический показатель экспертной оценки ОЛ;

С – шкала «Сознательность», степень организованности, настойчивости и мотивированности индивида в целенаправленном поведении. Противопоставляет людей надёжных и требовательных тем, кто апатичен и не тщателен в работе. Фактор С положительно коррелирует с D_{OL} ;

Е – шкала «Экстраверсия», измеряет широту и интенсивность межличностных взаимодействий, уровень активности, потребность во внешней стимуляции, оптимистичность, общительность. Фактор Е также положительно связан с D_{OL} , т.е. высокие значения экстраверсии положительно сказываются на отношении к людям;

А – шкала «Доброжелательность», измеряет качество отношения человека к другим людям на всём континууме: от сочувствия до враждебности в чувствах, мыслях и действиях. Фактор А положительно коррелирует с D_{OL} .

$$2. D_{OR}=1,819+0,058*C+0,014*E+0,019A,$$

где D_{OR} – прогностический показатель экспертной оценки ОР.

Уравнение множественной регрессии, прогнозирующее отношение к работе, практически является копией первого уравнения, распознающего ОЛ. Можно сказать, что *руководителям конвойных подразделений не удалось дифференцировать в своих оценках ОЛ и ОР.*

$$3. D_{US}=1,704+0,042*C+0,020*E+0,025*O,$$

где D_{US} – прогностический показатель экспертной оценки УС.

О – шкала «Открытость опыту», измеряет активный поиск нового опыта и признание его самостоятельной ценностью; терпимость к непривычному, оригинальному мнению или явлению и исследовательский интерес к нему.

III. Рассмотрим психологическое содержание полученных моделей.

Прогностический показатель $D_{ОЛ}$ имеет прямую шкалу, т.е. высокое значение шкалы отражает высокий уровень поведенческих показателей, характерных для межличностных отношений и наоборот – низкие значения $D_{ОЛ}$ отражают негативную сторону межличностных отношений.

Факторы «Big Five» имеют пятибалльную шкалу (0, 1, 2, 3, 4 балла).

Высокие значения фактора С отражают такие грани сознательности, как компетентность (С1), упорядоченность (С2), чувство долга (С3), потребность в достижениях (С4), самодисциплина (С5), осмотрительность (С6).

«Сырые» баллы фактора С были преобразованы в станайны и представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Значение фактора С «Big Five» (в станайнах)

Станайны	низкие			средние			высокие		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
«Сырые» баллы	до 28	29-32	33-35	36-37	38-40	41-42	43-45	46-47	48
% общей выборки	13%	18%	17%	22%	17%	7%	5%	0,6%	0,4%
	48%			46%			6%		

Из данных, представленных в таблице 1 видно, что из общей выборки в 563 человека почти половина сотрудников подразделений по конвоированию (48%) имеют низкие значения фактора С и только 6% – высокий уровень. Остальные 46% характеризуются умеренно выраженным уровнем фактора «Сознательность».

Высокие значения фактора Е означают выраженность полюса экстраверсии и отражают такие его грани, как теплота (Е1), тяга к людям (Е2), напористость (Е3), активность (Е4), поиск сильных ощущений (Е5), положительные эмоции (Е6). Общий фактор Е является суммой перечисленных граней экстраверсии. Индивиды с выраженной экстраверсией являются общительными, активными, разговорчивыми, ориентированными на людей, оптимистичными, склонными к развлечениям.

Низкие значения фактора Е отражают противоположные качества личности – сдержанность, здравомыслие, отчуждение, самодостаточность, ориентированность на дело, незаметность, уединённость и обозначаются как интровертированность (см. рисунок 3).

«Сырые» балы фактора Е были также преобразованы в станайны и представлены в таблице 2.

Из информации, представленной в таблице 2 следует, что среди 563 сотрудников подразделений по конвоированию ФСИН России 38% относятся к людям с ярко выраженной интроверсией и 10% – с экстраверсией; 52% – к людям с умеренной выраженностью фактора Е, причём 23% из них скорее склонны к интровертированному поведению и только 7% – к экстравертированному.

Как подчёркивалось ранее, высокий уровень экстраверсии коррелирует с высоким уровнем профессиональной успешности.

Таблица 2.

Значение фактора Е (в станайнах)

Станайны	низкие			средние			высокие		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
«Сырые» баллы	до 22	23-26	27-29	30-32	33-35	36-37	38-40	41-43	44
% общей выборки	13%	9%	16%	23%	22%	7%	6%	3%	1%
	38%			52%			10%		

Фактор А – «Уживчивость» измеряет как известно качество отношений индивида к другим людям на всём континууме от сочувствия до враждебности в чувствах, мыслях и действиях. Высокие значения фактора отражают доброжелательность, доверчивость, уступчивость, мягкосердечность, прямоту, великодушие, альтруизм.

Низкие значения А – подозрительность, некооперативность, грубость, бескомпромиссность склонность к манипулированию, мстительность (см. рисунок 4).

В таблице 3 представлены преобразованные в станайны «сырые» данные по фактору А выборки численностью в 563 сотрудника управлений (отделов) по конвоированию ФСИН России.

Таблица 3.

Значение фактора А (в станайнах)

Станайны	низкие			средние			высокие		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
«Сырые» баллы	до 24	25-27	28-29	30-32	32-34	35-36	37-39	40-41	42
% общей выборки	18%	15%	17%	19%	19%	5%	6%	0,8%	0,2%
	50%			43%			7%		

Анализ данных, представленных в таблице 3, показывает, что 50% сотрудников конвойных подразделений имеют низкие значения фактора А, из них 18% – крайне низкие, и только у 7% сотрудников отмечены высокие значения А. Еще 43% сотрудников характеризуется умеренным уровнем данного фактора. Как уже отмечалось, фактор А положительно коррелирует с профессиональной успешностью. Однако, по нашему мнению, существует оптимум фактора А. Противопоказанием к службе в подразделениях по конвоированию являются как низкие (1, 2, 3 станайнов), так и высокие значения фактора А (7, 8, 9 станайна). Профессионально важным психологическим качеством кандидата является оптимальная выраженность фактора «Антогонизм-Уживчивость», т.е. значения А, лежащие в пределах от 4 до 6 станай-

нов. Выраженный антагонизм (низкое А) также как и выраженная уступчивость и альтруизм является противопоказанием к службе в подразделениях по конвоированию ФСИН России.

IV. Рассмотрим теперь эффективность разработанных психологических моделей профессиональной успешности на примере прогноза «Отношение к работе».

Приведём еще раз разработанную модель прогноза «Отношение к работе» (ОР):

$$D_{OP} = 1,819 + 0,058 * C + 0,014 * E + 0,019 * A,$$

где фактор С изменяется в пределах от 28 до 48 баллов;

фактор Е – от 22 до 44 баллов;

фактор А – от 24 до 42 баллов.

Прогностический показатель D_{OP} изменяется в пределах от 3,7 до 6,0 баллов. Экспертные оценки ОР – в пределах от 1,5 до 7,0 баллов. Поскольку семибальная шкала ОР прямая, то положительным полюсом являются значение 7 (инициативный, самостоятельный, ответственный трудолюбивый, исполнительный, дисциплинированный и т.п.) и негативным полюсом значение ОР = 1 (безынициативный, несамостоятельный, безответственный, ленивый и др.).

Распределение прогностического показателя D_{OP} достаточно близко к нормальному распределению в отличие от распределения экспертных оценок (ОР), где мы наблюдаем значительную асимметрию, т.е. смещение в сторону высоких значений семибальной шкалы. Можно предположить, что прогностический показатель D_{OP} в значительной мере исправляет огрехи экспертных оценок ОР (субъективизм, тенденциозность, плохое понимание других людей экспертами и т.д.). В этом случае прогностическая оценка может оказаться более точной, чем экспертная, тем более, что для прогноза использовался «Big Five», измеряющий, по мнению многих исследователей, базовые черты личности.

Для определения расхождений между прогностическим показателем и экспертными оценками «Отношение к работе», построим таблицы сопряжения этих параметров. На первом этапе «сырые» баллы D_{OP} и ОР были преобразованы в девятибалльную шкалу станайнов. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты преобразования сырых результатов D_{OP} и ОР в станайны

«Сырые» баллы									
ОР	1,5-2,9	3,0-3,4	3,5-3,9	4,0-4,4	4,5-4,9	5,0-5,4	5,5-5,9	6,0-6,4	6,5-7,0
D_{OP}	3,7-4,2	4,3-4,4	4,5-4,6	4,7-4,8	4,9-5,0	5,1-5,2	5,3-5,4	5,5-5,6	5,7-6,0
Станайны	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	низкие			средние			высокие		

Далее рассчитывалась таблица сопряжения низких, средних и высоких станайнов ОР с соответствующими станайнами Д_{ОР}.

Таблица 5.

Таблица сопряжённости ОР и Д_{ОР}.

ОР станайны \ Д _{ОР} станайны	1,2,3	4,5,6	7,8,9	Сумма
1,2,3	57	59	15	131
4,5,6	54	175	58	287
7,8,9	22	80	40	142
Сумма	133	314	113	560

Сопряженность показателей ОР и Д_{ОР} по критерию χ^2 оказывается равной 32,8, что свидетельствует о 0,1% уровне статистической значимости [3].

Оценим точность прогноза профессиональной успешности по разработанной модели (Д_{ОР}). Абсолютное совпадение станайнов Д_{ОР} и ОР наблюдается в 48% случаев. Грубой ошибкой прогноза будем считать прогноз (Д_{ОР}) низкое значения, а в реальности высокая оценка или средняя экспертная оценка ОР. Таких случаев – 14% от общего количества выборки в 560 человек.

Это так называемая ошибка I рода, когда отвергнутый кандидат оказывается успешным сотрудником на высоком или среднем уровне.

Ошибка II рода: высокий или средний прогноз профессиональной успешности по Д_{ОР} и низкая реальная оценка ОР. Таких случаев – 13%.

При существующим профессиональном отборе, нацеленном лишь на отсев лиц с низким уровнем профессионально важных психологических качеств, можно не считать ошибкой прогноз среднего уровня, а в реальности – высокого, или наоборот. Следовательно, точность прогноза с использованием разработанной модели равна 73%; ошибка – 27%. Если же учесть, что прогностическая модель, как уже указывалось ранее, преодолевает субъективизм и тенденциозность экспертных оценок, то точность прогноза может оказаться еще выше, особенно при прогнозе низких оценок Д_{ОР}. Другими словами, точность разработанной модели может оказаться выше, чем экспертные оценки.

Аналогичным образом подсчитываются прогностические показатели Д_{ОЛ} (отношение к людям) и Д_{УС} (умственные способности) по вышеприведенным уравнениям множественной регрессии, позволяющим распознавать экспертные оценки ОЛ и УС.

Заключительным этапом прогностической оценки профессиональной успешности кандидата в управления (отделы) по конвоированию ФСИН России является прогноз социометрического статуса («взял – не взял») по регрессионному уравнению следующего вида:

$$D_{CC2} = 1,940 + 0,225 * D_{OL} + 0,164 * D_{OP} + 0,095 * D_{US},$$

где Д_{ОЛ} – Д_{ОР} и Д_{УС} – прогностические показатели, рассчитанные по вышеприведенным уравнениям множественной регрессии с использованием шкал психодиагностической методики «Big Five» («Большая пятерка»).

В конечном итоге показатель D_{CC2} может с определенной вероятностью давать прогноз профессиональной успешности кандидата в управления (отделы) по конвоированию ФСИН России.

Литература:

1. Бовин Б.Г., Казберов П.Н., Кокурин А.В., Красов Д.А. Прогнозирование профессиональной успешности сотрудников подразделений охраны Федеральной службы исполнения наказаний России // Прикладная юридическая психология, № 3, 2009; Бовин Б.Г., Кокурин А.В., Красов Д.А. Прогнозирование профессиональной успешности сотрудников отделов специального назначения Федеральной службы исполнения наказаний России // Вопросы психологии экстремальных ситуаций, № 3, 2010.

2. Бовин Б.Г., Кокурин А.В., Красов Д.А. Экспертная оценка общепрофессиональных качеств сотрудников подразделений уголовно-исполнительной системы России, несущих службу с оружием // Преступление и наказание от «А» до «Я» (словарь по пенитенциарной психологии) / под общей редакцией Д.В. Сочивко. – М.: МПСИ, 2009.

3. χ^2 рассчитывался с использованием работы Г. Аптона. Анализ таблиц сопряженности. – М. Финансы и статистика. 1985. С. 26-29.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Панина Е.А.

*студентка факультета Экстремальная психология
МГППУ, Москва, Россия*

Ценностно-смысловая сфера является центральным образованием личности, воздействуя в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяя общую направленность его жизни, помогая человеку осмысливать свое существование и окружающие его явления, мир в целом.

В подростковом возрасте перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе. Именно в подростковом возрасте человек, обычно, впервые задается вопросами: «Кто я?», «Зачем я существую?», «Чего я хочу от жизни?». Развиваются процессы самосознания и самоопределения.

Формирование ценностно-смысловой сферы подростка происходит во время процесса воспитания и социализации. В процессе социализации, человек становится полноценным членом общества, в котором он состоит, усваивает его нормы, ценности. Они становятся частью личности, а не просто усваиваются на когнитивном уровне – происходит процесс интернализации. Если ценности становятся интернализированными, подросток не ощущает давления норм, а воспринимает принятие норм, как черту собственной личности.

Некоторые социальные установки, благодаря активной познавательной деятельности, обобщению и осмыслению, становятся убеждениями. Другие – остаются неосознанными регуляторами поведения.

При выборе будущей профессии, подросток примеряет на себя определенную социальную роль, и таким образом, реализуется процесс самоопределения. По мнению Н.С. Пряжникова, главной целью профессионального самоопределения является «постоянное формирование у подростков внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного, личностного), самостоятельному поиску личностно значимых смыслов в конкретной профессиональной деятельности».

Подросток испытывает сильные эмоции после совершения правильного или неправильно поступка. У большинства подростков уже сформировались четкое эмоциональное отношение к реальности, и отстаивание собственных идеалов, служение им, само по себе становится удовольствием.

Эмоциональное отношение оказывает существенное влияние на волевые усилия подростка. В этом возрасте волевое усилие связано с мотивом деятельности, отношением субъекта к этой деятельности. Впоследствии, отношения приобретают устойчивость, становятся чертами характера.

Таким образом, формирование ценностно-смысловой сферы является важнейшим аспектом в образовании подростка. Она формируется в ходе взросления личности, усваиваются на основе информации, полученной извне. Ценностно-смысловые представления служат эталоном, с которым личность сопоставляет себя, на основе сложившихся ценностно-смысловых представлений формируются склонности и интересы личности, ее устремления и потребности, строится актуальное поведение.

Специально организованная педагогическая среда включает в себя три составляющих. Социальный аспект важен для выбора образа жизни и поведения. Индивидуальный, позволяет придавать тем или иным событиям, явлениям, ,собственный смысл, трактовку. И наконец, диалогический аспект, позволяющий чувствовать причастность к группе.

Создание воспитательного пространства, соответствующего целям педагогической системы, является необходимым. Оно позволяет использовать возможности социального окружения, для формирования ценностно-смысловой сферы подростка.

Влияние образовательных институтов на развитие ценностно-смысловой сферы подростков играет значительную роль. Особую группу среди учебных заведений для детей и подростков составляют кадетские корпуса – учебные заведения среднего общего образования для подготовки юношей к государственной, преимущественно военной, службе. В современных кадетских корпусах используется успешный исторический опыт воспитания детей в закрытых учебных заведениях. Но в современной России, в условиях глобализации и развития технологий, нарастает потребность в качественном изменении армии. Требования к психологическим и личностным качествам офицеров повышаются.

В ходе учебно-воспитательного процесса в кадетском корпусе осуществляется подготовка воспитанников к поступлению в высшие военно-образовательные учреждения, что предполагает самостоятельный выбор профессии офицера, и наличие необходимых моральных качеств личности, становление ценностного отношения к армии. Вчерашний воспитанник кадетского корпуса должен обладать развитым чувством долга, патриотизма, у него должны сформироваться высокие морально-психологические качества.

Абитуриенты кадетских корпусов являются представителями разных слоев общества и разных национальностей, сироты, дети из неполных семей. В семьях абитуриентов различные стили воспитания, различные системы ценностей. В большинстве семей, детско-родительские отношения, в силу различных причин, являются дисгармоничными.

В процессе психолого-педагогической деятельности основные усилия направлены на формирование профессиональных, нравственных и волевых качеств, воспитание дисциплины у воспитанников кадетского корпуса.

Организация воспитательной работы в кадетском корпусе включает в себя последовательность ниже перечисленных элементов:

1. Анализ уровня воспитанности кадет на основе изучения документов, поведения и поступков обучающихся, а также проведения бесед, наблюдений, опросов, социологических исследований.

2. Согласованную практическую работу всех должностных лиц корпуса на основе выбора и применения оптимальных методов, форм и средств воспитания, своевременную корректировку содержания воспитательной работы.

3. Анализ и обобщение достигнутых результатов воспитательной работы, выработку предложений по ее совершенствованию, систематическое обучение доминантных лиц практике воспитательной работы.

4. Выработка педагогическим советом кадетского корпуса предложений командованию, командирам рот, преподавателям по совершенствованию воспитательной работы, координированию учебной и методической работы, проводимой в интересах воспитания кадет. В воспитательной работе с кадетами участвуют все преподаватели и офицеры.

5. Систематическое информирование личного состава о событиях в мире, Российской Федерации, Вооруженных силах в интересах совершенствования системы воспитания, поддержания высокого морально-психологического состояния кадет.

Процесс формирования нравственных качеств кадет происходит в повседневных условиях труда и является непрерывным. Немаловажную роль играют традиции, которые объединяют воспитанников корпуса и несут в себе мощный эмоциональный заряд.

Общественные отношения и мнение о военной службе, учебе в кадетском корпусе, о службе офицера, учитываются при организации учебного процесса. Все это оказывает влияние на сознание подростка.

Образовательный процесс осуществляется в соответствии с образовательными программами основного общего и среднего (полного) общего образования, требованиями государственного стандарта, программой военной под-

готовки, предусматривающей раннюю профессиональную ориентацию по профилю Министерства обороны РФ. Учебно-воспитательный процесс в кадетском корпусе отличается дополнительной программой военной подготовки.

Главными задачами воспитательной работы в корпусе являются: обеспечение осознанного понимания и поддержки кадетами государственной политики по развитию, глубокому преобразованию и модернизации Вооруженных Сил; формирование психологической устойчивости и моральной готовности к отстаиванию национальных интересов Российской Федерации, вооруженной защите Отечества, нейтрализации внутренних угроз, выполнению задач в любых условиях учебно-боевой обстановки; профилактика происшествий и преступлений среди военнослужащих и кадет.

Поддержание правопорядка, строгая организация деятельности и регламент, информационное обеспечение, высокие требования к кадетам и уважение их достоинства, является залогом эффективности воспитательной работы в кадетском корпусе. Она обусловлена педагогическим составом, и составом абитуриентов.

Исследование данной темы представляет интерес, так как ценностно-смысловые представления оказывают влияние на процессы самосознания, самоопределения, в том числе, и профессионального, что актуально в условиях современного общества. На сегодняшний день, помимо роста аддиктивного поведения, среди подростков, наблюдается снижение социально-политической активности, апатичность, стремление к уходу от реальности, или, напротив, к достижению поставленной цели любыми средствами. В то же время, требования к личностным качествам офицеров растут. Основной идеей кадетских корпусов является создание элиты армии – офицерского корпуса. У выпускников должны сформироваться высокие моральные качества, сильно развитое чувство долга. Формирование ценностно-смысловой сферы, нравственных норм и жизненных принципов подростков во многом зависит от целенаправленного воспитательного воздействия.

Из вышесказанного, можно сделать вывод, что понимание процессов формирования ценностно-смысловых ориентаций, и оказание осознанного педагогического воздействия на них, является важной частью психологического сопровождения подростков. В подростковом возрасте эмоциональное отношение к деятельности, мотивация, существенно влияет на волевой компонент. Создание специально организованной воспитательной среды, соответствующей целям педагогической системы, является одним из условий для успешного формирования ценностно-смысловой сферы, профессиональных и нравственных качеств личности.

Литература:

1. Петронюк И.С. Становление ценностного отношения подростков к армии в условиях кадетского корпуса. Дис. Кандидата педагогических наук – Санкт-Петербург, 2008.
2. Мощенко А.В. Психологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса в суворовских военных училищах. Дис. док. психолог. наук. – М., 1998.

3. Божович Л.И. Избранные педагогические труды. – М.: Издательство «Мир», 1995.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: «Педагогика», 1989.

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ОСУЖДЕННЫХ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХСЯ УСТОЙЧИВЫМ ПРОТИВОПРАВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Трубецкой В.Ф.

*магистрант группы ЭППОР-VI М факультета экстремальной психологии,
кандидат медицинских наук, доцент
Московский городской психолого-педагогический университет,
город Москва, Россия*

Криминальная психология существенное внимание уделяет изучению личности преступника, тех ее особенностей, которые наряду с другими факторами обуславливают правонарушающее поведение либо влияют на процесс исправления человека, осужденного за уголовные преступления.

Проведенное исследование посвящено изучению взаимосвязи структуры Я-концепции осужденных, характеризующихся устойчивым правонарушающим поведением. Обследованы осужденные-мужчины, содержащиеся в исправительных учреждениях Нижегородской, Томской, Орловской, Владимирской, Оренбургской, Рязанской, Ленинградской областей и Санкт-Петербурга. Общее число обследованных составило 441 человек. Из них 32% имели первую судимость, 25% – две судимости, 24% – три, 10% – четыре, 5% – пять и 4% – свыше пяти судимостей.

В процессе обследования проводилось экспериментально-психологическое и криминологическое изучение осужденных. При составлении криминологической характеристики использовалась система признаков, описывающая следующие параметры: социально-демографические (пол, возраст, социальное происхождение и положение, особенности родительской семьи, семейное и должностное положение на момент взятия под стражу и т.д.); уголовно-правовые (характер совершенного деяния, форма вины, кратность совершения преступлений, совершение их в составе группы или в одиночку, криминальная карьера и др.). Характерен жизненный путь осужденных, приводящий их в места лишения свободы. Недостаточное школьное образование (неуспеваемость, дублирование классов, незаконченная школа и др.), участие в подростковых асоциальных группах, употребление наркотиков, хулиганство, кражи, драки, получение черепно-мозговых травм, отсутствие необходимого контроля со стороны родителей и ближайших родственников, значительная часть которых также привлекалась к уголовной ответственности – все это в значительной мере способствует ранней криминализации личности. Низкая

общеобразовательная подготовка является препятствием в получении квалифицированного профессионального образования. В связи с этим трудовая деятельность начинается с мало оплачиваемого тяжелого физического труда, который еще в большей степени укрепляет чувство собственной малоценности и некомпетентности, требующей компенсации и преодоления. Однако для такой компенсации используются методы доступные личности с неразвитыми способностями и ограниченным мировоззрением, к тому же привыкшие решать возникающие проблемы криминальными способами.

Нами была использована современная психодиагностическая русскоязычная версия «Я-структурного теста» (ISTA), созданного немецкими психоаналитиками на основе концепции личности Г.Аммона, которая позволяет в значительной степени интегрировать существенные аспекты сущности человека. Центральные Я-функции, измеряемые тестовой методикой, представляют собой следующие образования:

1. Агрессия.
2. Тревога – страх.
3. Контроль границ Я.
4. Нарциссизм.
5. Сексуальность.

Опросник состоит из 18 шкал, объединенных в 6 отдельных блоков, описывающих содержание вышеприведенных центральных Я-функций. Каждая из центральных Я-функций описывается тремя отдельными шкалами, позволяющими оценить степень выраженности конструктивной, деструктивной и дефицитарной составляющих центральных личностных образований.

Рассматривая результаты использования опросника Гюнтера Аммона (см.рис.) можно заметить, что почти все шкалы, отражающие деструктивные и дефицитарные компоненты центральных функций личности осужденных выражены в максимальной степени (за исключением С 2), в то время как конструктивные шкалы агрессии, страха, внешнего и внутреннего Я-отграничения, нарциссизма и сексуальности оказываются как правило самыми низкими. У осужденных деструктивная агрессия (А 2) проявляется склонностью к разрушению контактов и отношений, к актам насилия, к вербальному выражению гнева и ярости и разрушительным действиям. Дефицитарная агрессия (А 3) у осужденных проявляется в неспособности к установлению межличностных контактов, человеческих отношений, в сужении круга интересов, неспособности брать на себя какую-либо ответственность. Деструктивное внешнее Я-отграничение (О 2) проявляется у осужденных как жесткое эмоциональное дистанцирование, аффективная скованность и закрытость, безучастность к потребностям и проблемам других людей, неспособность принимать помощь от других людей, как пассивная жизненная позиция. Дефицитарное внешнее Я-отграничение (О3) понимается как недостаточность внешней границы Я, т. е. сверхпроницаемость этой границы. В поведении это проявляется неспособностью устанавливать и контролировать межличностную дистанцию. Деструктивное внутреннее Я-отграничение (О" 2) понимается как наличие у осужденных фиксированного барьера, отде-

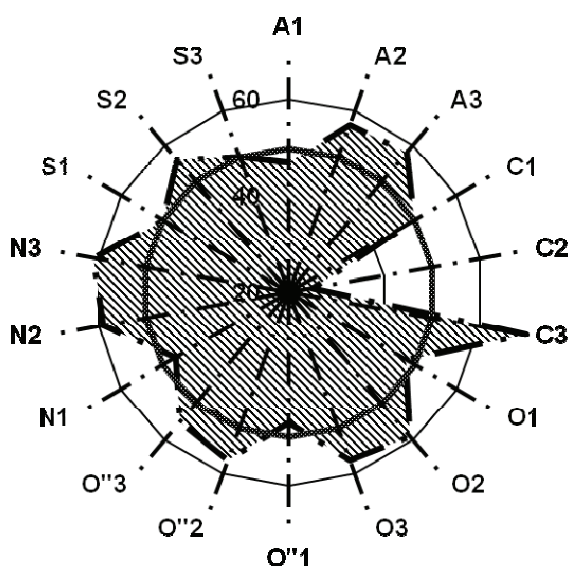
ляющего Я, т.е. центр осознаваемых переживаний, от остальных интрапсихических структур, ограничивая Я и лишая его естественной связи с бессознательными процессами. В поведении деструктивное внутреннее Я-отграничение проявляется дисбалансом мыслей и чувств, эмоций и действий, жесткой ориентацией на рациональное понимание действительности, отсутствие интуитивных и чувственных решений, неспособностью к фантазиям, мечтам, обеднению эмоциональных переживаний, жесткостью механизма психологической защиты. Дефицитарное внутреннее Я-отграничение (О"3) понимается как недостаточная сформированность внутренней границы Я у осужденных, которая проявляется в смешении воображаемого и реального. В значительной мере у осужденных выражены шкалы деструктивного (N 2) и дефицитарного нарциссизма (N 3). Поведение характеризуется чрезмерной настороженностью в общении, нетерпимостью к критике, боязнью доверительных отношений, крайней обидчивостью и подозрительностью. Дефицитарный нарциссизм представляет собой рудиментарные состояния и неразвитость чувства собственной достаточности и автономии. В поведении дефицитарный нарциссизм проявляется низкой самооценкой, зависимостью от окружающих, бедностью эмоциональных переживаний, общий фон которых – безрадостность, пустота, забытость и одиночество. Среди шкал сексуальности высокое значение в профиле осужденных имеет деструктивная шкала (S2). Деструктивная сексуальность осужденных представляет собой деформацию функции сексуальности и нарушения процесса интеграции сексуальной активности в целостном поведении личности.

Анализ корреляционных отношений показывает, что деструктивные шкалы на значимом уровне положительно коррелируют с деструктивными или дефицитарными шкалами других центральных функций, т.е. деструктивность или дефицитарность, как правило, проходит через все центральные функции «Я-концепции» осужденных.

Особо надо отметить «выдающееся» расположение в профиле (ISTA) осужденных шкал деструктивного и дефицитарного страха, причем шкала (C2) является сверхнизкой шкалой, а дефицитарная шкала страха выходит по высоте за все допустимые пределы, являясь сверхвысокой шкалой профиля. Такое крайне полярное соотношение деструктивности и дефицитарности страха в профиле (ISTA) осужденных свидетельствует об отсутствии у них адекватной оценки реальных угроз, трудностей и проблем в ситуации опасности. У них нет страха перед авторитетными людьми, боязни неожиданностей и опасений за собственное будущее. Они не склонны к беспокойству и волнениям, не теряют контроль в трудных ситуациях. Подобное поведение связано со значительным недоразвитием Я-функции тревоги, что подтверждается сверхвысоким значением шкалы (C3). При дефицитарном состоянии Я-функции страха страдает не только регуляторный, но и наиболее важный сигнальный компонент тревоги, который полностью исключается из арсенала механизмов приспособления. Дефицитарный страх проявляется неспособностью почувствовать страх вообще. Объективная опасность полностью игнорируется и не воспринимается как реальность, при этом дефицит переживания тревоги-страха обнаруживает себя

в выраженном стремлении к поиску возбуждающих ситуаций, позволяющих ощутить реальную жизнь с ее эмоциональной наполненностью, и избавиться от состояния усталости, скуки и душевной пустоты. Поведение этих лиц характеризуется склонностью к рискованным поступкам и игнорированием их последствий, эмоциональным обесцениванием важных событий и отношений. Им недоступно истинное сопереживание случившегося и характерно наличие заместительной склонности к употреблению алкоголя, психотропных веществ или наркотиков. Почти 90% обследованных осужденных имеют высокий или очень высокий показатель дефицитарного страха.

Выявленная структура Я-концепций осужденных, основанная на представлениях личности Г. Аммона, в значительной степени позволяет понять ригидное поведение осужденных, неоднократно попадающих в места лишения свободы и не использующих негативный опыт собственной жизни. Полученное авторами новое знание о психологических особенностях осужденных, характеризующихся устойчивым противоправным поведением может быть использовано при выработке научно обоснованных подходов к организации работы с данной категорией лиц.



Усредненный профиль ISTA 407 осужденных, находящихся в местах лишения свободы

Литература

1. Блекборн Р. Психология криминального поведения. СПб., 2004.
2. Райнфрид Х.В. Убийцы, грабители, воры... Психотерапия в системе исполнения наказания (перевод с немецкого). М., 2003.
3. Бассин Ф.В. О силе «Я» и психологической защиты // Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. Самара, 2003
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
5. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996.
6. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / М. Высшая школа, 1996.

ЭКСТРЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СОТРУДНИКАМ УПРАВЛЕНИЙ ПО КОНВОИРОВАНИЮ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ

Шевченко Ю.И.

*Студентка факультета Экстремальная психология
МГППУ, Москва, Россия*

Служебную деятельность сотрудников управлений по конвоированию можно отнести к сложным видам профессиональной деятельности.

По состоянию на 1 февраля 2013 г. в учреждениях УИС содержалось 697,5 тыс. человек. Сотрудникам управлений по конвоированию приходится иметь дело с наиболее трудным в социальном отношении контингентом, для которого характерно не просто наличие антисоциальных установок, неуправляемость, агрессивность, но подчас и открытое сопротивление, и враждебное отношение к представителям власти.¹⁸

Деятельность подразделений специального назначения связана с высокой степенью риска, опасностью для жизни и здоровья, осознанной ответственностью сотрудников за результаты выполнения оперативно-служебных и служебно-боевых задач.

В этой связи практически значимой становится тема экстренной психологической помощи сотрудникам управлений по конвоированию.

Экстренная психологическая помощь оказывается в случае, когда в результате кризисной ситуации или психотравмирующих событий возникли такие изменения в психической деятельности, которые, вызывая дезадаптацию личности, нарушают функциональное состояние личности, процессы целеполагания и контроля, возможность принятия решений, регуляции эмоционального состояния.

Под экстренной психологической помощью понимается система краткосрочных мероприятий, направленных на регуляцию актуального психологического, психофизиологического состояния и негативных эмоциональных переживаний человека или группы людей, пострадавших в результате кризисного или чрезвычайного события при помощи профессиональных методов, соответствующих требованиям ситуации¹⁹. Основными целями кризисного вмешательства являются стабилизация состояния пострадавших, снятие или уменьшение острых симптомов дистресса и восстановление независимого функционирования²⁰.

¹⁸ Сборник методических рекомендаций и статей пенитенциарных психологов. Психологическое обеспечение деятельности сотрудников отделов специального назначения. Под общей редакцией начальника ГУИН Минюста России, генерал-полковника внутренней службы Ялунина В. У. – М.: 2004.

¹⁹ Психология экстремальных ситуаций: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / [Т.Н. Гуренкова, И.Н. Елисеева, Т.Ю. Кузнецова, О.Л. и др.]: Под общ. ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл; Академия, 2009.

²⁰ Федунина Н.Ю. Экстренная психологическая помощь: законы жанра // Московский психотерапевтический журнал (теоретико-аналитическое издание). Специальный выпуск: экстренная психологическая помощь. М., 2006, №4 (51). С.6-25.

К необходимости привлечения психологов с целью оказания экстренной психологической помощи приходили постепенно. Процессу становления и развития служб экстренной психологической помощи посвящена статья Н.Ю. Федуниной, в которой приводится результат обзора и анализа зарубежной литературы по данной проблеме³. Трагические события массового масштаба привели к осознанию позитивной роли психологов в предотвращении и снижении негативных последствий чрезвычайных ситуаций для психического здоровья людей, переживших такие катастрофы. Так, Л. Крок, указывая на необходимость организации службы ранней психологической помощи, отмечает, что пострадавшие, получившие психологическую помощь на ранних этапах непосредственно на месте события, значительно меньше страдают от психических осложнений²¹.

Принципы оказания специализированной помощи отражены в документе, определяющем порядок межведомственного взаимодействия при оказании специализированной психотерапевтической, психологической и психиатрической помощи при чрезвычайных ситуациях²². Это принципы: 1) неотложности; 2) предвидения дальнейшего развития расстройств (патогенетический принцип); 3) пролонгированности специализированной помощи; 4) этапности и преемственности; 5) ведомственной компетенции и межведомственной координации; 6) целесообразности; 7) территориальности; 8) очередности оповещения; 9) предупреждения негативных последствий для качества специализированной помощи из-за стрессовых расстройств и заболеваний среди специалистов, оказывающих помощь.

Экстренная психологическая помощь оказывается²:

- лицам, непосредственно пострадавшим при нештатных и чрезвычайных ситуациях, в том числе раненым и больным;
- родным и близким пострадавших и населению, находящемуся непосредственно в зоне нештатных и чрезвычайных ситуаций или вне нее;
- очевидцам события, которые также могут получить психологическую травму;
- сотрудникам служб, осуществляющим в зоне нештатных и чрезвычайных ситуаций спасательные и иные работы; медицинским работникам, оказывающим помощь пострадавшим как в зоне нештатных и чрезвычайных ситуаций, так и в лечебных учреждениях; сотрудникам социальных и психологических служб, участвующим в устранении последствий чрезвычайных ситуаций;
- лицам, не находившимся в зоне нештатных и чрезвычайных ситуаций и не занятым в оказании помощи пострадавшим, у которых развились те

²¹ Крок Л. Психологическое воздействие терроризма // Человек в экстремальных и трудных ситуациях. Руководство для психологов. Сборник методических статей / Под ред. О.В. Красновой / Пер с фр. М.М. Федотовой. М., Обнинск: НПЦ «Технограф», 2004. С.139-157.

²² Порядок межведомственного взаимодействия при оказании специализированной психотерапевтической, психологической и психиатрической помощи при ЧС в городе Москве. М, 2006.

или иные отклонения в состоянии психического здоровья и поведении в связи с воздействием стрессовых факторов, обусловленных информацией о ситуации (получена так называемая «вторичная травматизация»), или обострились ранее существовавшие психические расстройства, актуализировались травмы, полученные ранее.

В настоящее время психологическая поддержка сотрудников управлений по конвоированию ФСИН России приобретает большую актуальность, что вызвано усложнением условий их деятельности, заключающихся в том, что контингент осужденных сегодня более криминогенный чем раньше, а в сочетании с экономическими и социальными проблемами исполнения уголовных наказаний, дополнительно вызывающих целый ряд стрессогенных факторов, требуется постоянное поддержание психических и физических ресурсов, обеспечивающих сдерживающее влияние на психику. Недооценка психической подготовки сотрудников ведет к принятию неадекватных ситуациям решений, а также к возможным срывам в психике.

Постановка проблемы повышения эффективности профессионально-психологической подготовки сотрудников управлений по конвоированию к действиям в экстремальных условиях обуславливает усиление внимания ученых и практиков к поиску путей ее решения. Отдельные аспекты этой проблемы уже нашли отражение в специальной литературе. Определенные научные достижения в этой области связаны с именами таких исследователей, как: Н.В. Андреев, Я.Я. Белик, А.В. Буданов, В.Г. Деев, О.Г. Ковалев, И.О. Котенев, А.Ф. Майдыков, А.И. Папкин, В.Ф. Пирожков, Е.Е. Радюкин, А.П. Самонов, В.А. Семенов, В.Н. Смирнов, А.М. Столяренко, В.Д. Туманов, А.И. Ушатиков, В.И. Черненилов, Г.Ф. Ярош и др.²³

Эффективная профессиональная деятельность в экстремальных условиях при выполнении сотрудниками управлений по конвоированию во многом зависит от уровня подготовки личного состава, слаженности совместных действий бойцов, наличию способов координации действий и уровня психологической сплоченности внутри коллектива.

Для повышения надежности и эффективности служебной деятельности сотрудников управлений по конвоированию УИС, профилактики и коррекции пограничных психических состояний психологам рекомендуется применение диагностико-коррекционного подхода, состоящего из четырех этапов.

Этап 1 – диагностический, цель которого – выявление пограничных психических состояний сотрудников управлений по конвоированию, методами ММРІ, КСПФЗЛ и LSI, позволяющими осуществить углубленное исследование личности и отследить эффект от коррекционного воздействия.

Этап 2 – коррекционный. На этом этапе проводятся сеансы краткосрочной коррекции пограничных психических состояний сотрудников управлений по конвоированию, отнесенных к группе риска, методами Краткосрочного ассоциативного эксперимента и Медитативного рисуночного теста по 5 сеансов с

²³ Смирнов В.Н. Особенности профессионально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях: Монография. – М.: Академия управления МВД России, 2002. – 209 с.

каждым сотрудником. Эффективность коррекционных встреч замеряется методом Люшера, который проводится до, во время и после каждого сеанса.

Этап 3 – посткоррекционный. На данном этапе проводится повторная диагностика психических состояний сотрудников управлений по конвоированию, входящих в группу риска, методами ММРІ, КСПФЗЛ и LSI. Целью этапа выступает изучение динамики пограничных психических состояний сотрудников управлений по конвоированию.

Этап 4 – пролонгированной психологической коррекции. Данный этап характеризуется разработкой алгоритма самостоятельной психокоррекции сотрудниками управлений по конвоированию, своих психических состояний.

Для диагностики и краткосрочной коррекции психических состояний сотрудников управлений по конвоированию, необходимо использовать следующие методы: Стандартизированный клинический личностный опросник (ММРІ), адаптированный И.Н. Гильяшевой, Л.Н. Собчик, Т.Л. Федоровой (1984); метод конституциональной и социопсихологической защиты личности (КСПФЗЛ) В.И. Серова (2000); методику «Индекс жизненного стиля» (LSI), разработанную Р. Плутчиком, К. Келлерманом, Х. Контом (1979), адаптированную Е.С. Романовой, Л.Р. Гребенниковым (1996); метод цветовых выборов Л.Н. Собчик (МЦВ) – модификацию восьмицветового теста Люшера (1990), а также методики, позволяющие соединить диагностическую и коррекционную направленность – Краткосрочный ассоциативный эксперимент (КАЭ) и Медитативный рисуночный тест (МРТ), разработанные В.И. Серовым (2002).

После психодиагностики по указанным выше методикам необходимо определить сотрудника к одной из четырех групп психической адаптации.

При разделении на группы испытуемый попадает в соответствующую группу как в совокупности по двум показателям (по методике ММРІ и по шкале адаптивности), так и в отдельности по одному из показателей.

1. Группа с высоким уровнем психической адаптации. В данную группу входят испытуемые с показателями в 50–55 Т-баллов по ММРІ и 0–5 баллов по шкале адаптивности. Показатели по ММРІ в 50–55 Т-баллов не выявляют достаточно выраженных индивидуально-личностных свойств и характерны для полностью сбалансированной личности (Л.Н. Собчик, 2000). Кроме того, при выделении групп используется шкала адаптивности В.А. Дюка (1994), согласно которой высоким уровнем психической адаптации обладают лица с показателями от 0 до 5 баллов. У данной категории лиц отсутствуют признаки нервно-психической неустойчивости, они легко и быстро приспосабливаются к новым условиям. Данная группа имеет благоприятный прогноз профессиональной деятельности, с ней проводятся занятия по обучению методам психологической саморегуляции (релаксация, дыхательная гимнастика, медитация, аутогенная тренировка).

2. Группа с повышенным уровнем психической адаптации. В данную группу входят испытуемые с показателями по ММРІ в 56–60 Т-баллов. Полученные показатели свидетельствуют о характерологических особенностях индивида (Л.Н. Собчик, 2000). По шкале адаптивности испытуемые набирают

5–11 баллов, что свидетельствует о повышенном уровне психической адаптации. У данной категории лиц могут выявляться какие-либо психологические дефекты, связанные с неблагополучием в семье, неблагоприятной наследственностью, ярко выраженные особенности характера, однако они всегда находят рациональные выходы из сложных ситуаций, быстро адаптируются к новым условиям среды. Данная группа имеет благоприятный прогноз профессиональной деятельности, с ней проводятся занятия по обучению методам психологической саморегуляции (релаксация, дыхательная гимнастика, медитация, аутогенная тренировка).

3. Группа с пониженным уровнем психической адаптации. В данную группу входят испытуемые с показателями в 61–70 Т-баллов по ММРІ, что свидетельствует об акцентуированных чертах характера, которые временами затрудняют социально-психологическую адаптацию человека. Показатели по шкале адаптивности в 11–19 баллов свидетельствуют о пониженном уровне психической адаптации. Для лиц данной группы характерны признаки нервно-психической неустойчивости, акцентуации характера, они адаптируются к одному из видов деятельности, при этом испытывают трудности в другом. Данная группа испытуемых имеет неблагоприятный прогноз в профессиональной деятельности и нуждается в психологическом сопровождении, с ней проводится психологическая коррекция методами Краткосрочного ассоциативного эксперимента и Медитативного рисуночного теста.

4. Группа с низким уровнем психической адаптации. В данную группу входят испытуемые с показателями по ММРІ в 70 Т-баллов и более, что свидетельствует о нарушенной адаптации и пограничном состоянии индивида. Показатели по шкале адаптивности в 20 баллов и более свидетельствуют о низком уровне психической адаптации. Лица данной группы имеют высокий уровень нервно-психической неустойчивости, отличаются наличием дезадаптации нервно-психической деятельности, испытывают трудности во всех видах деятельности, склонны к асоциальным поступкам. Данная группа обозначена как группа риска, имеет наиболее неблагоприятный прогноз как по отношению к здоровью индивида, так и в отношении профессиональной деятельности и нуждается в повышенном внимании со стороны психолога. С ней проводится психологическая коррекция методами Краткосрочного ассоциативного эксперимента и Медитативного рисуночного теста.

Краткосрочный ассоциативный эксперимент, основанный на использовании феномена ассоциативности мышления, используется для познания глубинных (преимущественно бессознательных) психических процессов и явлений и применения полученной информации для коррекции функциональных расстройств психики посредством осознания сотрудниками управлений по конвоированию, причин, источников и характера их проблем.

Медитативный рисуночный тест – единовременный процесс изучения и изменения психических состояний путем визуализации травмирующего переживания прошлого и растрачивания энергии этого воспоминания. В качестве коррекционного процесса выступает рисование. Состояние медитации, предшествующее рисованию, позволяет испытуемым обнаружить в подсозна-

нии переживание прошлого, требующее немедленного разрешения. Процесс рисования, с одной стороны, обеспечивает визуализацию и осознание этого переживания, то есть информационную очистку подсознания, а с другой стороны, способствует растрачиванию энергетики этого воспоминания.

Как уже было отмечено ранее, экстренная психологическая помощь оказывается в случае, когда в результате кризисной ситуации или психотравмирующих событий возникли такие изменения в психической деятельности, которые, вызывая дезадаптацию личности, нарушают функциональное состояние личности, процессы целеполагания и контроля, возможность принятия решений, регуляции эмоционального состояния. Экстренная психологическая помощь лицам, у которых произошли нарушения такого типа, позволяет стабилизировать состояние пострадавших, снять или уменьшить острые симптомы дистресса, восстановить функциональное состояние, способность регуляции эмоционального состояния и поведения.

Психические состояния сотрудников охраны и конвоирования, под влиянием краткосрочной коррекции переходят из пограничных в нормальные. Общекоррекционный эффект заключается в следующем: у испытуемых повышается самооценка, уверенность в себе, активность, мотивация достижения, творческий подход к решению проблем, устойчивость к стрессам, уровень психической адаптации. Снижается конфликтность, агрессивность, возбудимость, склонность к риску и необдуманным поступкам, беспокойство о состоянии здоровья, замкнутость, тревожность.

Литература

1. Алиев Х.М., Захаров В.В., Степанова Н.В., Виржанская Е.А. Купирование острого стресса и антистрессовая подготовка к экстремальным ситуациям // Московский терапевтический журнал. Специальный выпуск: экстренная психологическая помощь. 2006, № 4. С. 131-142.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М., СПб.: Большая Российская энциклопедия; Норинт, 1997.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006.
4. Бойко Ю.П., Каминский Г.Д., Сельцовский П.П., Аппенянский А.И., Кыров Н.Е., Гончарова Э.Л., Петухов В.А., Каминская Э.В. Научное обоснование стратегии развития психотерапевтической и медико-психологической помощи в чрезвычайных ситуациях и при их последствиях: Методические рекомендации (№32). М.: Комитет здравоохранения. Правительство Москвы. 2001.
5. Бурмистрова Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): Методические рекомендации для специалистов системы образования. М.: МГППУ, 2006.
6. Галустова О.В. Психологическое консультирование: Конспект лекций. М.: А-Приор, 2007.
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Мн.: Харвест, 1998.
8. Довженко Т.В. Помощь родственникам погибших при чрезвычайных ситуациях // Психология экстремальных ситуаций / Под ред. В.В.Рубцова, С.Б. Малых. М.: Психологический институт РАО, 2007. С. 250-253.

II. ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ 3 КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Бобкова И.К.

*Студент факультета Экстремальная психология
МГППУ, Москва, Россия
BobkovaIK@yandex.ru*

В данной работе представлены результаты исследования степени выраженности психологических характеристик (адаптивности и стрессоустойчивости) как факторов психологической безопасности и готовности к профессиональной деятельности специалистов-психологов, обучаемых на факультете экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета и важнейших условий полноценного развития студента, сохранения его психологического здоровья и психологической безопасности.

Целью исследования являлась оценка уровня психологической готовности к профессиональной деятельности студентов психологов факультета экстремальной психологии, на основе показателей психологической адаптивности и стрессоустойчивости как одного из факторов психологической безопасности личности студента. Объектом исследования выступили студенты 3 курса факультета экстремальной психологии (ФЭП) МГППУ, предметом – уровень стрессоустойчивости и адаптивности данных студентов как фактор психологической готовности к профессиональной деятельности. Выборка: экспериментальная группа – 18 студентов-бакалавров (5 юношей, 13 девушек) 3 (предвыпускного) курса ФЭП; контрольная группа – 19 студентов (5 юношей, 14 девушек) предвыпускного курса гуманитарного факультета РГГУ. В основу исследования была положена гипотеза: студенты-психологи предвыпускного курса ФЭП характеризуются высоким уровнем стрессоустойчивости и адаптивности, то есть проявляют высокий уровень психологической готовности к профессиональной деятельности.

Для измерения психологических характеристик использовались психодиагностические методики – многоуровневый личностный опросник "Адаптивность" (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным; перцептивная оценка типа стрессоустойчивости [5].

Экстремальные ситуации возникают во всех областях человеческой жизни, и каждый человек попадает в целый ряд ситуаций, которые для него являются экстремальными. Эти условия явились катализатором развития новых отраслей психологии, таких как психология катастроф, экстремальная психология, психология экстремальных ситуаций, психология чрезвычайных ситуаций [1], а также определили необходимость подготовки специалистов психологов, для работы в чрезвычайных ситуациях. На данный момент факультетов и кафедр, готовящих специалистов психологов экстремального профиля не много – кафедра экстремальной психологии и психологической помощи МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет экстремальной психологии МГППУ, кафедра психологии кризисных и экстремальных ситуаций СПбГУ. Первый выпуск психологов (специалистов по специализации «Психология профессий особого риска» и бакалавров по профилю «Экстремальная психология»), прошедших обучение на факультете экстремальной психологии МГППУ будет в 2013 году.

Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности как одной из составляющих психологической безопасности личности является актуальной темой современной психологии (Д.Н. Узнадзе, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Л.А. Кандыбович, А.И. Пуни, Ф. Генев, И.А. Баева, В.В. Рубцов). Понятие психологической безопасности довольно широко представлено в контексте различных сфер жизнедеятельности и рассматривается как безопасность образовательной среды и личности (И.А. Баева) [3]. Изучение готовности к профессиональной деятельности началось в 50-е годы XX века, что было связано с необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда. В психологической литературе понятие готовность рассматривается с разных сторон и разделяется на различные формы. Например, Д.Н. Узнадзе выделяет понятие «установка», как склонность человека к определенной форме ответной реакции, формируется в результате жизненного опыта личности [8]. Готовность личности к трудовой деятельности исследовали Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Л.А. Кандыбович и др.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является стержневым, своего рода направляющим образованием, т. к. вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность. Однако, наличие мотивационной готовности еще не говорит о наличии психологической готовности к деятельности, но существование последней невозможно без первой. Таким образом, психологическая готовность, как содержание психологической безопасности, необходимая предпосылка эффективной профессиональной деятельности человека. Содержание и структура психологической готовности определяются требованиями деятельности к психическим процессам, состояниям, опыту, свойствам личности и ее установкам [4].

Для данного исследования из составляющих психологической готовности, согласно Б.Д. Прыгину [6], нами были выделены следующие:

1. способность выработки новых установок, то есть выработки готовности к определенному поведению, в нестандартных ситуациях;
2. принятие решений и готовность взять на себя ответственность за принятое решение;
3. готовность к экстремальным ситуациям, стрессоустойчивость, то есть способность преодолевать стрессовое воздействие.

Эти требования предъявляются к квалификации бакалавр по направлению психология (030300) (ФГОС ВПО), наряду с владением и применением профессиональных знаний, умений и навыков. Таким образом, для выполнения этих задач, психологу необходимы не только профессиональные знания, умения, навыки, но и высокая адаптивность и стрессоустойчивость, как одни из важнейших факторов психологической безопасности личности студента.

Под стрессоустойчивостью понимается определенный набор личностных черт и физиологических особенностей, которые определяют устойчивость к стрессу [7].

К физиологическим особенностям относятся, в первую очередь, тип нервной системы. Люди со слабым типом нервной системой менее устойчивы к стрессам, чем люди с сильным типом. Также, к физиологическим относятся гормональные особенности. Например, люди с пониженным уровнем кортизола в крови менее подвержены воздействию стрессовых факторов.

К личностным чертам, влияющим на уровень стрессоустойчивости относятся:

- уровень самооценки, чем выше самооценка, ощущение важности своего существования, тем больше стрессоустойчивость;
- уровень субъективного контроля (характеристика степени независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, его личной ответственности за свои действия и поступки);
- уровень личностной тревожности (устойчивой склонности воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги);
- баланс мотивации достижения и избегания. Люди, мотивированные на достижение чего-либо, легче переносят стрессовую ситуацию, чем люди, мотивированные на избегание неудач. [7]

Адаптация – это «... любые взаимодействия индивида и среды, при которых происходит согласование их структур, функций и поведения» [2]. Другими словами, адаптацией называется процесс эффективного взаимодействия организма со средой. [3] Этот процесс осуществляется на разных уровнях – биологическом, психологическом и социальном. На психологическом уровне адаптация проявляется в успешном принятии решений, инициативы, принятие ответственности, предвосхищение результатов предполагаемых действий и т. д. Именно эти проявления адаптации важны, на наш взгляд, для успешной профессиональной деятельности психолога, его безопасности и жизнедеятельности индивида.

Адаптивность – это непрерывный процесс активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности. Нарушение адаптации может сопровождаться: повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить: к грубым нарушениям дисциплины, правопорядка, суицидальным поступкам, срыву профессиональной деятельности и развитию болезней. [1]

На основе полученных данных по методике "Адаптивность" (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина были сделаны следующие выводы:

- для студентов, не проходящих обучение по специализации «экстремальная психология», преобладающими являются низкие адаптационные способности. Этот показатель превышает показатель студентов ФЭП на 25%;
- студентов с удовлетворительным уровнем адаптации среди студентов ФЭП в 4,5 раза больше, чем среди студентов РГГУ;
- 7,7% опрошенных студентов ФЭП обладают хорошими адаптивными способностями, тогда как среди опрошенных студентов РГГУ таких испытуемых не было.

На основе полученных данных по методике «перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» были сделан вывод о том, что среди студентов ФЭП больше людей с высокими показателями стрессоустойчивости, чем среди студентов РГГУ. Различия у девушек более выражены – студентки ФЭП являются наиболее стрессоустойчивыми, по сравнению со студентками РГГУ.

Таким образом, на основе приведенных эмпирических данных был сделан вывод о том, что по показателям адаптивности и стрессоустойчивости студенты, обучающиеся на специализации «Экстремальная психология», превосходят студентов гуманитарного профиля того же возраста, не проходящих такое обучение. Соответственно, студенты факультета экстремальной психологии более психологически готовы к профессиональной деятельности (психолога в экстремальных условиях), что является основным показателем психологической безопасности личности студента. Кроме того, взаимосвязь адаптивности и стрессоустойчивости должна учитываться в процессе обеспечения психологической безопасности, которая должна быть организована с учетом структуры субъектности человека.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
2. Бруннер Е.Ю. / Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова И С.В. Чермянина <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/psu-metodik/inquirer/69-adaptat>
3. Волков Г.Д. Адаптация и ее уровни / Г.Д. Волков, Н.Б. Оконская. – Пермь, 1975. – 246 с.
4. Дружинин В. Психология. Учебник для гуманитарных вузов СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

5. Киселёва Д.С. Психологическая готовность человека к профессиональной деятельности. Материалы XII региональной научно-технической конференции Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону. Том второй. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. 194 с.
6. Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.248-249.
7. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб., 1999. – 592 с
8. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. М.: Смысл, 2007.
9. Узнадзе Д.Н., Общая психология. Изд-во: Смысл, 2004. – 417 с.
10. Шойгу Ю.С., Елисеева И.Н. / К вопросу об истории развития экстремальной психологии http://psi.mchs.gov.ru/resources/library/index.php?ELEMENT_ID=2256

ИЗУЧЕНИЕ ИНФОРМИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ ГОРОДА МОСКВЫ О СЛУЖБЕ ДЕТСКОГО ТЕЛЕФОНА ДОВЕРИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТНОГО ON-LINE ИССЛЕДОВАНИЯ

Гусева Е.О.

*психолог НИЛ «Психологическая безопасность
в образовании» ЦЭПП, аспирант МГППУ
МГППУ, Москва, Россия*

В феврале 2013 г. сотрудниками НИЛ «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП МГППУ было проведено пилотное исследование информированности учащихся образовательных учреждений г. Москвы об услугах, предоставляемых психологической службой «Детский телефон доверия» (далее – ДТД). Опрос проводился в социальной сети Интернет, в котором приняло участие 235 московских школьников в возрасте 13-16 лет. Цель опроса состояла в выявлении уровня осведомленности учащихся о ДТД, возможности получения квалифицированной дистанционной психологической помощи и степени популярности ДТД у детей.

Результаты опроса показывают, что более половины учащихся (67%) знают о возможности получения психологической помощи по телефону, еще 29% респондентов отмечают о своей частичной осведомленности – «что-то слышали», но не уверены в точности и полноте своей информированности о содержании и специфике деятельности ДТД, особенностях работы этой психологической службы; 4% респондентов ответили отрицательно.

Несмотря на то, что 82% респондентов считают, что данная служба является необходимой, а обращение на ДТД обусловлено желанием абонентов получить психологическую (58%), юридическую (8%) и информационную (29%) консультативную помощь (рис. 1), лишь 51% респондентов считают, что такая помощь может быть оказана квалифицированно (рис. 2).

При этом 13% респондентов выразили неверие в получение квалифицированной психологической помощи», а 36% респондентов затруднились в ответе (рис. 2).

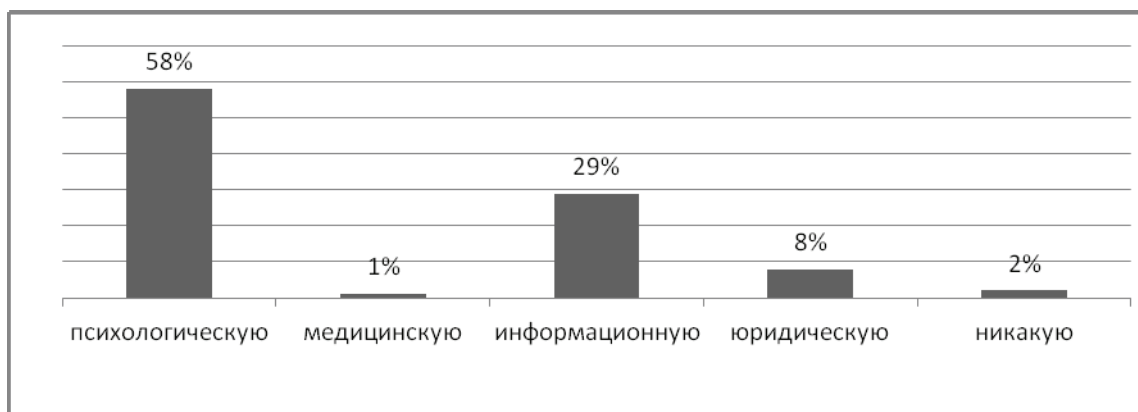


Рисунок 1. Характер помощи, оказываемой ДТД, в оценке участников опроса (в %)

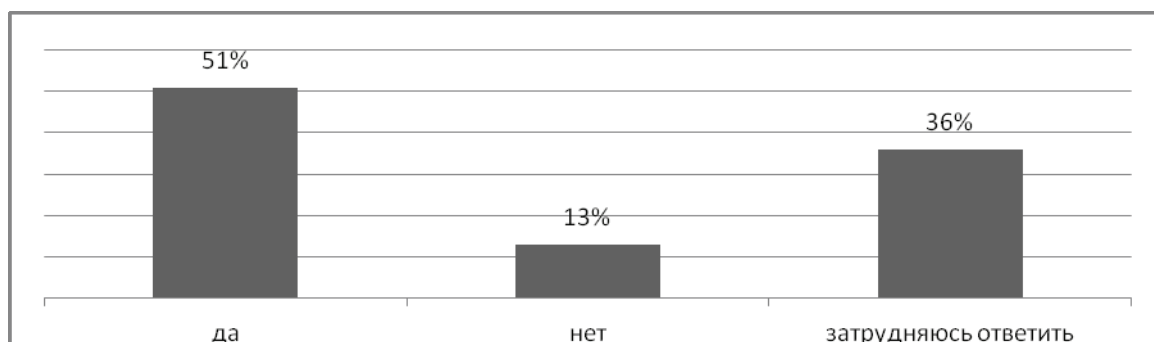


Рисунок 2. Возможность получения квалифицированной психологической помощи по ДТД в оценке участников опроса (в %)

Что касается уверенности школьников в анонимности и конфиденциальности обращения на ДТД, то положительный ответ был получен у незначительного количества респондентов (17%), большинство респондентов выразили сомнение (51%). Обращает внимание тот факт, что количество отрицательных ответов по данному вопросу анкеты составило 19%, а затруднились ответить 13% опрошиваемых (рис. 3), что свидетельствует о недостаточной информированности учащихся об особенностях и специфике работы ДТД (психологическая помощь по телефону доверия можно получить бесплатно и анонимно).

Полученные результаты могут свидетельствовать о недостаточной осведомлённости школьников о деятельности ДТД. Именно поэтому на вопрос «Если бы Вам потребовалась психологическая поддержка или совет, куда бы Вы обратились?» учащиеся ответили следующим образом.

Таким образом, наибольшее доверие при решении возникающих проблем (жизненных затруднений) подростки демонстрируют по отношению к родителям (родственникам) и друзьям – сверстникам (39% – соответственно).

Беспокойство вызывает то обстоятельство, что большее доверие учащиеся испытывают к мнению Интернет-сообщества (9%), по сравнению с учителем и даже школьным психологом (3% и 8% – соответственно). При ответе на этот вопрос лишь 3% респондентов указали ДТД. При этом 30% подростков сообщили, что не обращаются на ТДТ потому что «предпочитают справляться со своими проблемами самостоятельно». Однако, это не означает, что возникшая у подростка проблема (затруднение) будет грамотно разрешена и не повлечёт за собой негативные и необратимые последствия в актуальной для ребёнка жизненной ситуации.

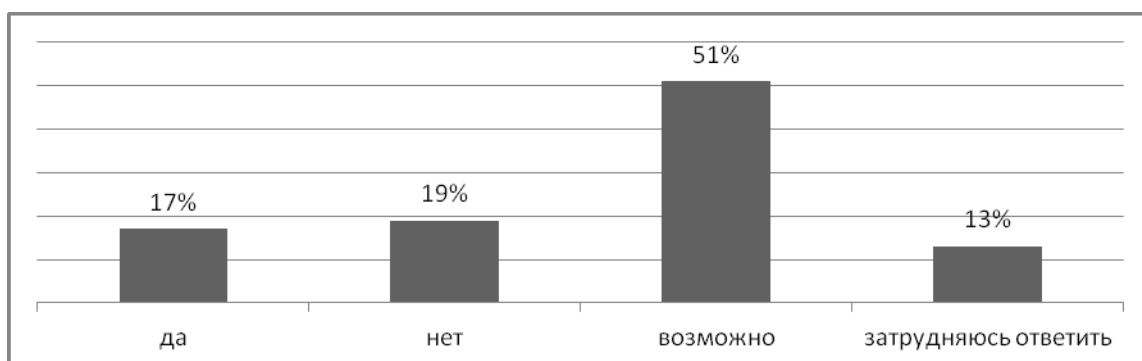


Рисунок 3. Оценка анонимности и конфиденциальности ДТД в оценке участников опроса (в %)

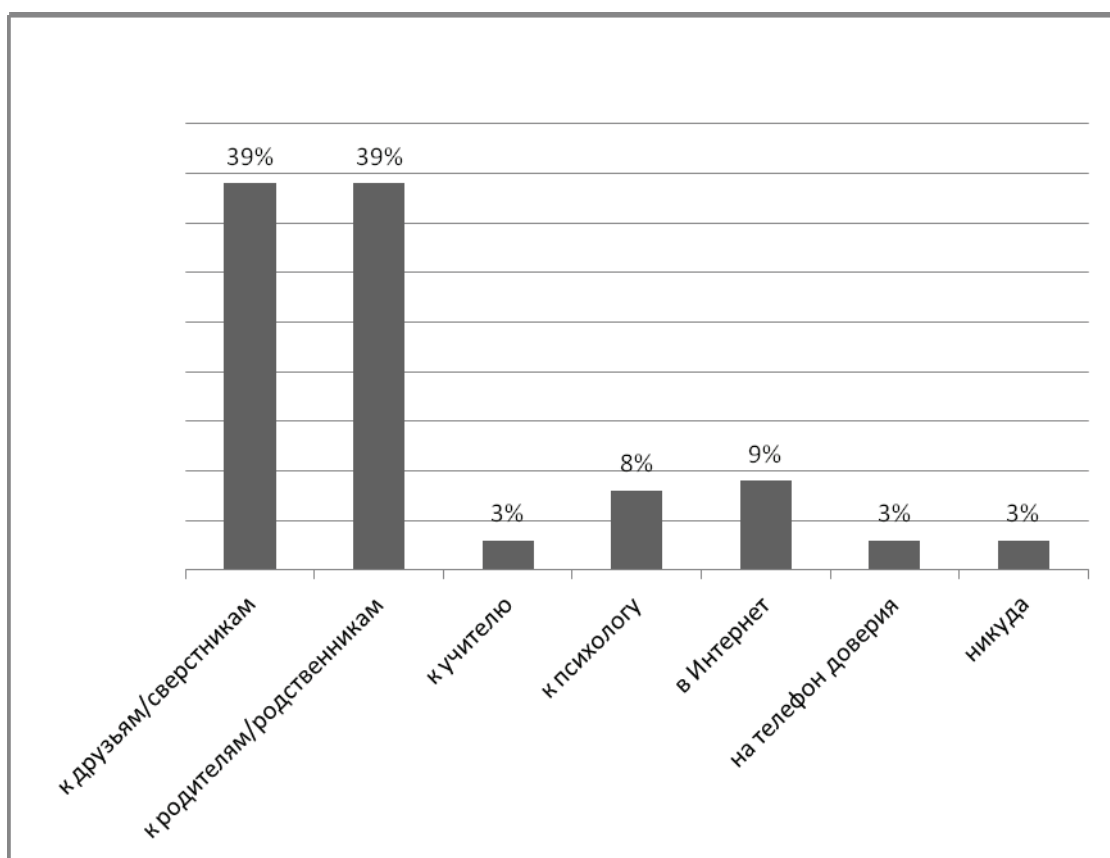


Рисунок 4. Возможные варианты обращений подростков за психологической помощью в оценке участников опроса (в %)

Это свидетельствует о недостаточном авторитете работников образовательных учреждений. Учитель, бывший ранее авторитетом и примером подражания для детей, утрачивает свою значимость в глазах современных школьников, а психолог, в силу комплекса причин (малочисленность и недостаточная квалификация кадрового состава психологической службы в школе), зачастую авторитетом не является. Друзья и близкие по прежнему являются основной поддержкой ребенку, попавшему трудную жизненную ситуацию. При этом, если проблема возникает во взаимоотношениях с близкими людьми (родственниками, друзьями), то ребенок остается «один на один» с проблемой.

Тем не менее, если предлагаются готовые варианты ответов на вопрос «Если возникла трудная жизненная ситуация в семье или школе, либо (насилие, ссоры, конфликты и т.д.), то куда (в какие службы, организации) Вы могли бы обратиться?», то ответы подростков выглядят следующим образом (рис. 5).

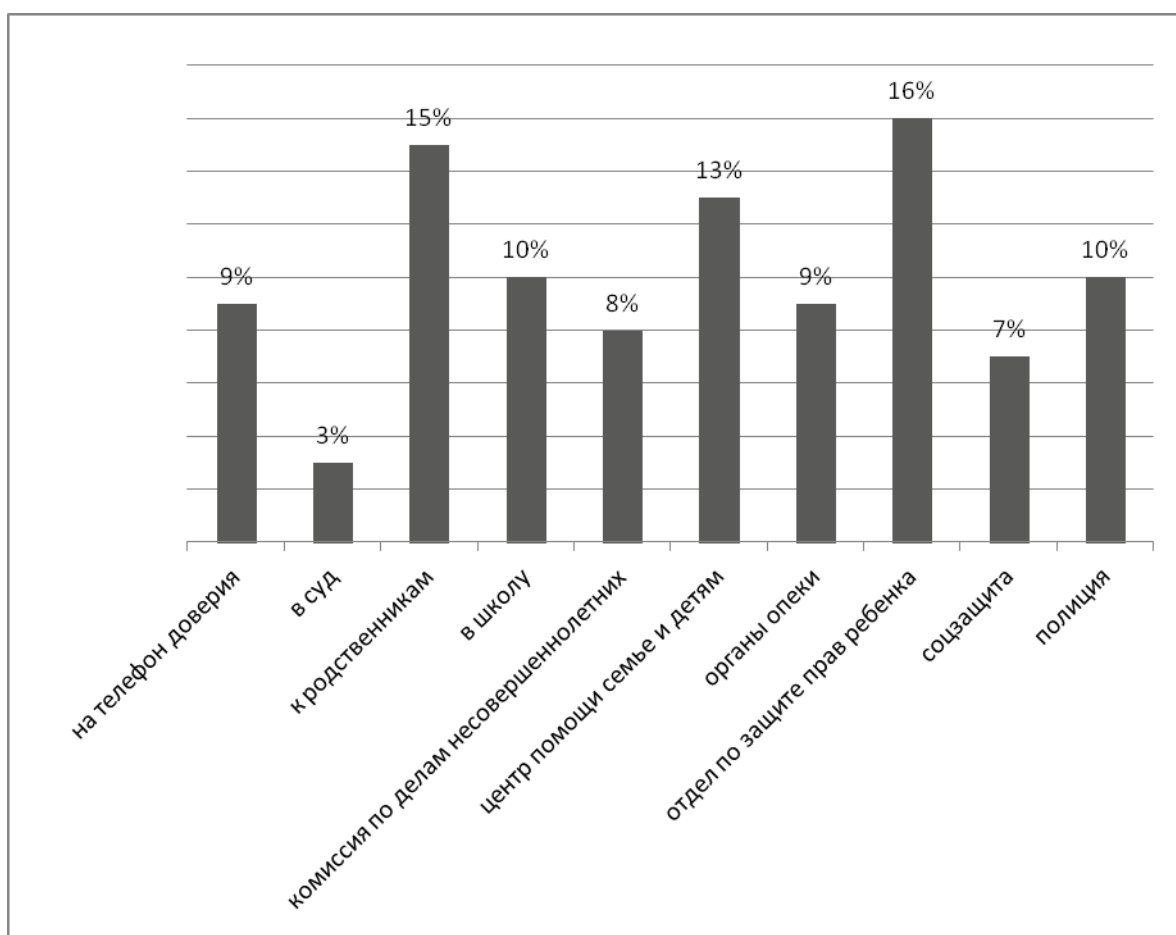


Рисунок 5. Выбор подростками организаций и служб для получения адресной помощи в трудной жизненной ситуации (в %)

Полученные результаты в некоторой степени свидетельствуют о доверии подростков к конкретным организациям (службам), которые призваны оказывать помощь в сложной жизненной ситуации.

Важной задачей опроса было выявление количества респондентов, обратившихся в службу ДТД. По результатам анкетирования выявлено не-

значительное количество обращений подростков на ДТД (только 8% опрошенных звонили на телефон, но всего один раз, 9% – по каким-либо причинам не решились позвонить, даже испытывая необходимость в этом, остальные, т.е. 83% не звонили на «телефон доверия»). И всего только 25% учащихся рекомендовали бы службу психологической помощи по телефону своим друзьям.

Такая низкая востребованность подростками ДТД обусловлена, как правило, их недостаточной осведомленностью о существовании и специфике деятельности ДТД. Подростки не уверены в степени квалифицированности работников таких служб, в качестве их работы; не верят в эффективность такой помощи. Дети не решаются обратиться за помощью, потому что боятся быть непонятыми. Абсолютное большинство респондентов не знают, как правильно это сделать, поскольку номер «телефона доверия» им не известен (только 3% смогли написать его по памяти).

Недостаточный уровень информированности о ДТД и особенностях его работы во многом объясняется отсутствием должным образом организованной рекламы. Более трети опрошенных респондентов вообще никогда не видели рекламу «телефона доверия», и только 18% указали, что с подобной рекламой встречались в школе (плакаты, объявления, школьный сайт).

Зачастую, сегодня подросток практически лишается (или он считает, что лишен) возможности получить качественную психологическую помощь по ДТД в сложной для него ситуации. Несмотря на то, что есть в процессе анкетирования респонденты получили информацию о службе ДТД и специфике её деятельности, на последний вопрос анкеты: «Куда Вы будете звонить в случае затруднительной жизненной ситуации?», тем не менее, 80% опрошенных отметили «затрудняюсь ответить», что свидетельствует о неверии в результативность обращения. Таким образом, задача информирования подростков о ДТД и его деятельности остаётся весьма актуальной.

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Камышникова О.В.

*Студенты факультета экстремальной психологии
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
kuljamzinaolga@mail.ru*

В данной работе представлены результаты исследования коррекции девиантного поведения подростков, как фактор повышения социального и личностного развития подростков обучающихся в образовательном учреждении.

Основная идея исследования состоит в том, что коррекция девиантного поведения подростков – это процесс помощи им в преодолении сложившихся стереотипов в их поведении и образцов поведенческих реакций, которые не соответствуют общепринятым нормам, ценностям и установкам на поведение и взаимоотношения между людьми.

Объектом исследования выступили подростки 13-14 лет. Выборка: экспериментальная группа – 20 подростков 13-14 лет (9 девушек и 11 юношей) имеющие склонности к девиантному поведению; контрольная группа – 20 подростков 13-14 лет (9 девушек и 11 юношей) учащиеся. Предмет исследования – специфика проявления личностных переживаний у подростков с девиантным поведением. Гипотеза исследования: девиантное поведение определяется наличием тревожности и фрустрационных переживаний вызываемых нарушением семейных отношений. Образовательное учреждение может в значительной мере нивелировать формы отклоняющегося поведения у учащихся при своевременной профилактики и диагностике девиантного поведения.

Для изучения психологических особенностей подростков использовался следующий инструментарий: методика диагностика отклоняющегося поведения (СОП), которую разработал А.Н. Орел; тест на агрессивность Басса – Перри, адаптированный С.Н. Ениколоповым, Н.П. Цибульским; тест школьной тревожности Филипса и шкала депрессии В. Зунга [1].

В ходе первого исследования были получены следующие данные по методике тест на агрессивность Басса – Перри, адаптированный С.Н. Ениколоповым, Н.П. Цибульским:

- 50% подростков с девиантным поведением показали высокие результаты по шкале физическая агрессия, а подростки без проявлений девиантного поведения только 5%;
- 40% подростков с проявлениями девиантного поведения показали результаты выше нормы, как а подростки без проявлений девиантного поведения только 5%.

На основании полученных данных по методике тест школьной тревожности Филипса можно сделать следующие выводы:

- 55% подростков с девиантным поведением имеют высокий уровень школьной тревожности;
- 70% подростков из экспериментальной группы имеют страх самовыражения;
- 60% подростков с девиантным поведением имеют проблемы и страхи в отношениях с учителями;
- 40% подростков с девиантным поведением имеют страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

На основании полученных результатов по методике диагностики отклоняющегося поведения (СОП), которую разработал А.Н. Орел были сделаны следующие выводы:

- 40% подростков с девиантным поведением склонны к агрессии и насилию;

- По шкале склонность к самоповрежденному и саморазрушающему поведению половина подростков получившие высокие результаты;
- 35% подростков с девиантным поведением склонные к преодолению норм и правил;
- по шкале аддиктивное поведение 25% испытуемых превысили показатели, что может свидетельствовать о склонности к уходу от реальности, к иллюзорно – компенсаторному способу личных проблем;
- по шкале склонность к деликвентному поведению 30% испытуемых имеют деликвентные тенденции в поведении и о низком уровне социального контроля.

На основании полученных данных по шкале депрессии В. Зунга. Были сделаны следующие выводы, что 45% подростков из экспериментальной группы имеют субдепрессивное состояние или маскированная депрессия. В контрольной группе только 10% подростков имеют такое состояние.

В ходе первичной диагностики было выявлено наличие высокого уровня тревожности и депрессии, что проявляется в девиантном поведении. Это подтверждается статистическими данными, наличием корреляционных взаимосвязей между фрустрацией и тревожностью, тревожностью и агрессией, как проявлением девиантного поведения

Все выше изложенное определяет необходимость коррекционного воздействия на подростков с девиантным поведением. Для этого была создана авторская программа, направленная на развитие у участников социально-приемлемых способов контакта с социумом, активация механизмов самопознания и коррекция нарушения поведения в контексте межличностного взаимодействия. Программа состоит из 10 занятий по 1 академическому часу (45 минут). Программа рассчитана на подростков 7-8 классов. На занятиях проводятся игры, упражнения и дискуссии. В конце каждого занятия проводится рефлексия. Занятия были проведены с экспериментальной группой в течении двух месяцев.

Подростки с большим интересом ходили на занятия, с интересом участвовали во всех заданиях и отмечали, что очень сдружились за время занятий. По окончании занятий было проведено анкетирование, в котором они писали отзывы занятиях и чем они им помогли. Половина подростков заметили, что у них появились новые навыки конструктивного контакта с окружающими и способности к адекватному решению конфликтных ситуаций, а так же они узнали много нового о себе. Учителя заметили, что подростки стали меньше нарушать дисциплину и круг их общения значительно расширился.

По результатам первичной диагностики было проведено повторное исследование, которое показало следующие результаты. На основании полученных данных по методике тест на агрессивность Басса – Перри, адаптированный С.Н. Ениколоповым, Н.П. Цибульским были сделаны следующие выводы:

- У подростков проходивших коррекционные занятия в полном объеме снизился уровень физической агрессии на 35% по сравнению с показателями до занятий;

➤ Так же у этих подростков были заметно снижены показатели по школам гнев и враждебность на 20%.

На основании полученных результатов по методике диагностики отклоняющегося поведения (СОП), которую разработал А.Н. Орел, были сделаны следующие выводы:

➤ Коррекционные занятия снизили показатели по школе аддиктивное поведение на 25%, таким образом, подростки, показавшие высокие результаты по ней отсутствовали;

➤ По шкале склонность к самоповрежденному и саморазрушающему поведению число подростков получившие высокие результаты снизилось на 25%;

➤ По шкале склонность к насилию и агрессии число подростков получившие высокие результаты снизилось на 10%;

➤ По шкале склонность к преодолению норм правил число подростков получившие высокие результаты снизилось на 10%.

➤ На 15% коррекционные занятия снизили показатели по шкале склонность к деликвентному поведению.

На основании полученных данных по шкале депрессии В. Зунга. Были сделаны следующие выводы, что только 5% подростков из экспериментальной группы имеют субдепрессивное состояние или маскированная депрессия.

На основании полученных данных в ходе повторного исследования по методике тест школьной тревожности Филипса можно сделать следующие выводы:

➤ 35% подростков с девиантным поведением имеют высокий уровень школьной тревожности, у остальных уровень тревожности в норме;

➤ На 30% подростков из экспериментальной группы снизились показатели по шкале страх самовыражения;

➤ В 2 раза снизились показатели по шкале проблемы и страхи в отношениях с учителями у подростков с девиантным поведением;

➤ На 20% снизился страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Результаты проведенного исследования показали результативность авторской методики, которая может быть использована для коррекции девиантного поведения подростков в общеобразовательном учреждении.

Литература:

1. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Романов Н.А.

*Студент факультета Экстремальная психология
МГППУ, Москва, Россия
nikolay189@yandex.ru*

Уже давно было отмечено, что педагогическая запущенность, родительское безразличие, негативное отношение учителей, отсутствие позитивной социальной среды в учебном заведении, как среди взрослых, так и среди сверстников не дают ребенку практического опыта овладения средствами отношений с другими людьми, предметным культурным миром, правильными способами владения самим собой.

Кроме того, нам следует отметить взаимосвязь между социальной активностью и формированием психологически безопасной образовательной среды посредством позитивных взаимодействий. Но почему это взаимосвязанный процесс? Дело в том, что увеличивая психологическую безопасность среды, мы улучшаем качество взаимоотношений входящих в неё субъектов, снижая её напряжённость.

Кроме того, сама система положительного взаимодействия субъектов образовательного процесса в учебном учреждении служит одним из основных условий формирования психологически безопасной образовательной среды. Таким образом, образуется своего рода замкнутая система с обратной связью, которая поддерживает комфортный уровень взаимодействия её участников.

Под положительным (позитивным) взаимодействием субъектов образовательного процесса нам следует подразумевать непосредственное или опосредованное воздействие субъектов процесса образования друг на друга, которое порождает их взаимные связи, отношения, общение, переживания и совместную образовательную деятельность по достижению ожидаемых положительных результатов, определённо направленную на сохранение и укрепление психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Это положительное взаимодействие в учебном учреждении необходимо рассмотреть как систему организации деятельности всех включённых субъектов процесса образования, которые направлены на решение следующих задач по формированию психологически безопасной образовательной среды в школе:

- увеличение уровня эффективности учебно-воспитательного процесса;
- отслеживание состояния образовательной среды в школе;
- формирование необходимых условий труда учителей и учеников с учетом психологического комфорта.

Рассматривая поставленные задачи, можем выделить следующие направления работы образовательного учреждения:

- образовательное (учебно-воспитательное, методическое);
- психолого-педагогическое;
- физкультурно-оздоровительное и медико-профилактическое.

В учебном плане необходимо заложить часы для самоподготовки школьников, где они самостоятельно выполняют домашние задания. Целью самоподготовки является воспитание у учеников самостоятельности, самоконтроля, развитие умения рационально организовывать и использовать свое время. При организации выполнения домашнего задания нам необходимо иметь в виду индивидуальные особенности каждого индивида, его темперамент, тип нервной системы. Поэтому расписание следует составлять индивидуально, на каждого учащегося, и в течение года подвергать его корректировке.

На педагогических советах и семинарах педагогическим коллективом школы считаем нужным рассматривать следующие вопросы:

- санитарные и гигиенические, психологические и дидактические требования к проведению урока, расписанию, учебному кабинету;
- учитывать требования к объёму учебной нагрузки на учащихся, домашним заданиям, оценке;
- отслеживать состояние медицинских показаний на уроке;
- уровень развития двигательной (физической) активности учащихся;
- совершенствовать работу по развитию общих учебных умений и навыков;
- создавать необходимые психологически безопасные условия для самореализации и личностного роста воспитанников в учебной деятельности;
- способствовать формированию мотивации к здоровому образу жизни, нравственно здоровой личности посредством межпредметных связей, преемственности в обучении и воспитании, используя дифференцированный подход.

Следует проводить занятия с педагогами по темам:

- способы снятия усталости и напряжения у учащихся на уроке;
- комплекс физических упражнений для проведения физкультурперерывов.

Считаем необходимым разработку методических материалов по вопросам:

- формирования психологической комфортной и безопасной среды на уроке;
- планирования работы с учениками, принимая уровень психологической безопасности в школе;
- развития и оттачивания общеучебных умений и навыков, что является одним из условий сохранения и укрепления психического здоровья;
- поиск способов самоанализа, самодиагностики в учебно-воспитательной деятельности педагогов по результатам учебного года.

Также, на уроках следует отрабатывать:

- способы для расслабления, снятия напряжения, усталости, стрессов;
- профилактическую работу над осанкой и зрением;

- увеличение физической активности во время урока;
- прививать навыки рациональной организации учебного труда;
- активизацию индивидуального подхода к учебной деятельности учащегося.

Учебный план учебного учреждения должен включать курс психологии, где воспитанники смогут учиться общению, взаимодействию друг с другом и в коллективе, научатся познавать себя и окружающих. На уроках следует шире использовать деловые и ролевые игры, тренинги. Организация обучения в форме игры значительно увеличит заинтересованность детей предметом.

Полагаем, что реализацию принципов формирования психологически безопасной образовательной среды следует осуществлять:

- воспитанием мотивации учащихся на положительное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе;
- организацией внеклассной деятельности – школьные вечера и дискотеки, дни здоровья, спортивные праздники, различные экскурсии;
- взаимодействием с родителями учащихся.

Подростки, как правило, отвергают авторитарные назидательные формы общения, с помощью одних лишь приказаний и без дружеского подхода от них редко удастся чего-нибудь добиться, но можно сформировать позиции сопротивления, противостояния.

Психологически безопасной образовательной среде в школе способствует физкультурно-оздоровительное и медико-профилактическое направления.

Нахождение в школе в течение целого дня может вызывать перегрузку у учащихся с определёнными особенностями нервной системы, поэтому следует вести систематическое наблюдение за состоянием школьников, давать своевременные рекомендации их родителям по изменению режима, корректировать учебное расписание.

По окончании учебного года нужно проводить мониторинг удовлетворенности всех участников образовательного процесса школы, отмечать эмоциональное состояние, систему межличностных отношений, сформированность классного коллектива, удовлетворенность самим образовательным процессом. Полученные результаты могут в достаточной степени объективно свидетельствовать о состоянии психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Мы считаем, решение проблемы формирования социальной активности подростков в образовательной среде напрямую зависит от такого важнейшего фактора, как позитивное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Недостаток или отсутствие культуры отношений в том образовательном пространстве, в котором живут многие подростки, приводит к развитию таких психологических свойств личности, как грубость, хулиганство, неумение вести себя, неуважение и оскорбление другого человека, лакейство (подхалимство). Образование должно быть корректным в плане приобщения учащихся к культуре, становления их человеческого достоинства, нравственной и гражданской личной ориентированности, гуманистического миро-

воззрения. Среди важных задач, которые стоят перед современным образованием, в первую очередь следует считать и такие, как самостоятельность мышления, устойчивость школьников к негативным информационным воздействиям, что можно характеризовать как критическое, осмысленное отношение к получаемым извне данным.

Подростки должны быть готовы к пониманию того, как вести себя в обществе согласно общепринятым нормам, как разбираться в том, что происходит в этом обществе и, естественно это поможет им стать социально более защищенными, то есть стать более уверенными и хорошо себя чувствовать.

На уровень социальной активности влияют самые разные факторы. Одним из самых важных факторов является психологически безопасная образовательная среда, в рамках которой происходит формирование личности подростка.

В настоящее время в образовательной среде наблюдается значительное уменьшение этих важнейших социальных умений, которые, в свою очередь, определяют качество взаимодействия подростков с окружающим их миром.

Важнейшей психологической опасностью в образовательной среде является неудовлетворение важной базовой потребности в личном доверительном общении, и как следствие – склонность к деструктивному поведению, отрицательное отношение к образовательным учреждениям и нарушения психического и физического здоровья (Баева И.А., 2002, И.В. Дубровина, 2000). Потенциально опасными в процессе развития школьника являются переход из дошкольного детства в школьную жизнь, а также начало обучения в основной школе и переход из основной школы в старшую. Опасность заключается в том, что при неблагоприятных условиях этап адаптации к новой ситуации обучения идет очень болезненно и может значительно затянуться. [1, 2]

Л.А. Регуш относит к опасностям и угрозам для здоровья учащихся в образовательной среде несоответствие уровня требований учебного предмета возможностям ученика, трудности контакта ученика и учителя в учебной деятельности, а также пассивную позицию учащихся в процессе обучения, отсутствие взаимосвязи между различными предметами и трудности учащихся в успешном выполнении домашних заданий. Все это может быть результатом обучения, ориентированного не на индивидуальность личности как на приоритет обучения, а также воспитания и развития, а на передачу знаний. Существенная нехватка психологической безопасности в межличностных отношениях учителей и учеников в итоге может привести учеников к нежеланию просить о помощи и к изоляции. [50]

Полагаем, что наиболее важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, являются:

1) конструктивные взаимоотношения (включают в себя доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическую поддержку, заботу о безопасности каждого члена коллектива и т.д.);

2) дисциплина в учебном заведении.

Если школа придерживается излишне строгой дисциплины, то она начинает рассматриваться учащимися как тюрьма, а педагоги как тюремщики. Школьники начинают себя вести подобно заключенным, и насилие становится для них способом самовыражения и привлечения к себе внимания. Дисциплина преподавателями и администрацией зачастую может приравниваться к наказанию. Вместе с тем, дисциплина состоит из профилактических и превентивных мер, направленных на организацию поведения учащихся, а не только на управление ими и наказание.

Кривцова С.В. отмечает, что основные цели поведения учеников, это чувствовать свою причастность к жизни школы, занимать место в школьном коллективе. Они воплощаются в три локальные цели: ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (интеллектуальная состоятельность), выстраивать приемлемые отношения с учителем и учащимися (коммуникативная состоятельность), вносить свой вклад в текущую жизнь класса и учебного заведения (состоятельность в деятельности). [3]

Увлечение подростков учебой (желание посещать занятия и учиться, слушать своих учителей) возникает при наличии определённого личностно-ориентированного обучения и доброжелательных взаимоотношений (индивидуальном подходе к каждому и неформальном общении с учителями, одноклассниками, взаимопомощи и поддержке), а также при нагрузках, которые соответствуют возрастным и интеллектуальным возможностям учеников.

Для разрешения проблем психологической безопасности в образовательной среде, согласно исследованиям зарубежных психологов, следует активно задействовать специально разработанные программы по улучшению межличностного взаимодействия и обучению основным социальным навыкам. Нехватка социальных навыков может быть уменьшена путем проработки характеристик группы, являющихся источником межличностных проблем, и увеличением мотивации (желания) более эффективно справляться с такими проблемами.

Рассмотрим важнейшие социальные навыки, содержащие познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Здесь нужно выделить следующие: понимание (оценивание) ситуации, признание и понимание индивидуальных различий людей, их ценности, осознание и умение управлять своими эмоциями, знание возможных вариантов решения и выбор определённой стратегии поведения, формирование умений сотрудничать, развития толерантности к другим людям, тренировка навыков саморегуляции и самоконтроля.

Необходимым мы считаем обучение решению конфликтных ситуаций в образовательной среде, которое может осуществляться через использование ненасильственных способов (без оскорблений, кулаков или оружия). К ним относятся: умение выслушать с уважением друг друга; возможность выразить свою точку зрения и перспективу решения конкретной проблемы; желание узнать различные точки зрения; рассмотрение в группе трудных ситуаций из прошлого опыта; умение справляться с чувствами, проигрывая ситуации и получая обратную связь от других членов группы; возможность

свободного выражения чувств, которые не причиняют вред другим людям, умение сосредоточить внимания на поступках и ответственности, а не на личности.

Увеличение уровня психологической безопасности способствует личностному росту и гармонизации психического здоровья, ключевым условием, которое способствует развитию социально активной здоровой личности.

Важнейшей характеристикой образовательной среды является наличие специально организованных условий для формирования личности, которые должны быть включены в её социальное окружение. Эта характеристика служит основанием для формулировки принципа, основываясь на котором, можно моделировать психологическую безопасность образовательной среды школы – помощь в формировании социально-психологической умелости учащегося.

Социально-психологическая умелость подразумевает набор умений, который даёт возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного разрешения различных проблем, умения анализировать ситуацию и быть в состоянии выбирать поведение, которое не ущемляет свободы и достоинства другого, исключая психологическое насилие и способствующее развитию личности.

Принцип развивающего и воспитывающего обучения является одним из принципов обучения детей школьного возраста. Он означает, что цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но также способствовать познавательному развитию, воспитанию личностных качеств учащихся.

Мы считаем, что образовательная среда, в которой находится подросток, должна обеспечивать возможность всестороннего полноценного развития, способствуя формированию когнитивных и личностных особенностей индивида, создавать успешное установление зрелых, конструктивных взаимоотношений с другими людьми, что и представляет собой понятие социальной активности.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. // СПб. СОЮЗ, 2002.
2. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. // М. Педагогика, 1991.
3. Под ред. Регуш Л.А. Подросток в эпоху перемен (Жизненные проблемы подростков С. Петербурга). // Психология современного подростка. СПб. 2005.
4. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох. // С.В. Кривцова. М. Генезис, 2000.
5. И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова. Психологическая безопасность образовательной среды. Учебное пособие // ПИРАО, РГПУ им. А.И. Герцена, МГППУ. М. 2009.

СРЕДА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ КАК ПОТЕНЦИАЛЬНО-БЛАГОПРИЯТНАЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Укропова А.В.

аспирант

МГППУ, Москва, Россия

В России отдых в детском оздоровительном лагере самый распространенный и доступный вид отдыха и оздоровления детей и подростков. В нашей стране насчитывается более двух тысяч детских оздоровительных лагерей. Летом 2012 года нами проведено исследование. Были проанкетированы дети, которые отдыхали в детских оздоровительных лагерях на море. Выборка – 236 человек, мальчики и девочки 14-17 лет.

Кон И.С. считает, что возрастной этап 14-17 лет характеризуется повышенной конфликтностью со средой, которая сопровождается внешними и внутренними потрясениями и способствует формированию в дальнейшем расстройств, заболеваний; повышенной возбудимости и неловкости, что осознается как неприспособленность к среде. Противоречивость, склонность впадать в крайности, неустойчивость поведения, зависимость от внешних влияний у подростков в возрасте 14-17 лет приводит к появлению серьезных социальных проблем: ранней алкоголизации или наркомании, делинквентному поведению, депрессии или суицидам.

Безусловно, в этот период особенно важно поместить ребенка в благоприятную и безопасную социальную среду. В течении, учебного года этим занимается школа и родители, система дополнительного образования. Учебный год заканчивается, и дети уходят на каникулы, родители организуют социальную среду для ребенка город, дача, деревня, отдых на море и множество других вариантов, одним из вариантов является ДОЛ, более половины российских детей отдыхает в лагерях, дети проводят в ДОЛ смену или даже все лето. И в данном случае ответственность за организацию среды ДОЛ и взаимодействия детей с ней несет администрация и педагоги лагеря.

В многочисленных исследованиях среды неизменно подчеркивается, что среда оказывает влияние на развитие и поведение человека. Восприятие окружающей среды осуществляется в процессе постоянного взаимодействия с ней. Человек действует как неотъемлемая составная часть ситуации, в которой он находится.

Среда играет двойную роль: во-первых, выступает источником информации, которая позволяет человеку предсказать возможные последствия альтернативных способов действия; во-вторых, является ареной, на которой осуществляется деятельность человека. Последствия этой деятельности, в значительной мере, являются результатом не только намерений, но и ограничений, обусловленных характером среды.

Ясвин В.А. называет конкретную среду какого-либо учебного заведения локальной образовательной средой, и качество локальной образовательной среды определяется как качеством пространственно-предметного содержания данной среды и качеством социальных отношений в данной среде, так и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды [3].

Необходимо подчеркнуть важность иметь в детском оздоровительном лагере качественную образовательную среду, для того, чтобы дети имели возможности развития.

Среда лагеря имеет ряд качественных отличий от среды, например, школы или среды кружка дополнительного образования и в силу своей специфики позволяет удовлетворить весь комплекс возможностей развития.

Среда детского оздоровительного лагеря имеет следующие особенности:

– Ребенок находится в лагере круглосуточно на протяжении смены; дети проживают совместно, что является способом познания особенностей совместного проживания и обладает свойством обучения детей поведению в коллективе; этот фактор среды ДОЛ может быть как благоприятным, если среда ДОЛ психологически безопасна и является качественной социальной средой, так и неблагоприятной в случае психологической небезопасности среды детского лагеря и социально-неблагополучной среды.

– Взаимоотношения в диаде «взрослый (вожатый) – ребенок» специфичны и менее формальны, нежели в школе, вожатый тесно взаимодействует с детьми своего отряда, что способствует возникновению доверительных взаимоотношений;

– Ребенок имеет возможность путем проб найти интересную деятельность для себя, т.к. жизнь лагеря включает в себя индивидуальные, групповые, массовые мероприятия, кружковую, секционную, клубную деятельность;

– Взаимоотношения в группе сверстников формируются на смену, ребенок имеет возможность сменить свою роль в референтной группе;

– Расширение круга общения и приобретение новых друзей;

– Взаимодействие детей носит разнообразный по форме и по содержанию характер (индивидуальное общение, групповое и коллективное взаимодействие, массовые формы деятельности);

– Жизнедеятельность в лагере насыщена, смена видов деятельности позволяет ребенку восстановиться физически и психически;

– Ребята активно общаются с природой, что способствует укреплению их здоровья и повышению уровня экологической культуры.

Несомненно, детский оздоровительный лагерь как форма образовательной среды имеет огромный потенциал уникальных возможностей развития ребенка. Однако, несмотря на огромный потенциал среды детского оздоровительного лагеря, в реальных условиях образовательная и воспитывающая функции среды практически не используются.

В настоящее время большое внимание уделяется психологической безопасности детей. И.А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологиче-

ского насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1].

Как отмечает Ковров В.В., основными механизмами, обеспечивающими психологическую безопасность детей в детском оздоровительном лагере, являются:

– реализация прав ребенка через призму прав и норм жизни лагеря, сближение и взаимопроникновение которых позволяет организовать жизнедеятельность в течение смены лагеря и обеспечить приоритетность поиска, диалога, игры, соревнования, творчества;

– совместная социально-ориентированная деятельность, отражающая и согласующая интересы детей и окружающей социокультурной среды;

– динамика субъектной позиции ребёнка (от исполнителя до лидера) в деятельности по программе лагерной смены, без которой невозможно полноценное развитие личности [2].

Среда ДОЛ, как мы полагаем, должна быть безопасной и качественной и удовлетворять ожидания детей от смены в детском лагере.

Летом 2012 года наибольшие ожидания испытуемых от смены в детском оздоровительном лагере, связаны с отдыхом и общением со сверстниками: 78% респондентов стремятся просто отдохнуть и хорошо провести время, подружиться ребятами и найти друга хотят 74%.

На третьем месте стоит готовность укрепить в детском оздоровительном лагере свое здоровье, улучшить физическую подготовку – 46% опрошенных детей. 26% испытуемых надеются приобрести новые знания, умения в области своих интересов и увлечений. Детей интересуют следующие направления танцы, спорт, пение и рукоделие в разных вариантах. Выявить свои возможности, лучше узнать и понять себя ожидают 23% ребят.

Детей, едущих в детский оздоровительный лагерь привлекает в детском оздоровительном лагере возможность познакомиться с новыми интересными людьми (61%), возможность заняться чем-то полезным и интересным – 56% опрошенных детей; 45% респондентов привлекает то, что в лагере можно найти друга (подругу), 25% то, что в лагере можно заняться тем, чем нельзя дома.

У 71% детей оправдались ожидания, и они познакомилась с новыми интересными людьми. 61% ребят нашли друга или подругу.

На протяжении смены обычно хорошее настроение было у 53% отдыхающих детей, 27% были чаще в хорошем, чем в плохом, обычно плохое настроение испытывали 7% ребят.

Таким образом, ожидания детей совпадают с расположением приоритетов по окончании смены, так как они тесно связаны базовыми потребностями этого возраста: общение со сверстниками, в том числе и с противоположным полом. Мы полагаем, что среда современного детского лагеря удовлетворяет потребность в общении со сверстниками, но не выполняет образовательных и воспитательных функций. При всех уникальных возможностях среды ДОЛ они не используются на современном этапе.

Мы склонны думать, что причины в следующих факторах. Первым является программа смены детского оздоровительного лагеря. Она перегружена анимационными мероприятиями. Это создает угрозу психологической безопасности детей и вожатых лагеря (репетиции, нехватка времени, раздражительность вожатых и т.д.) Время необходимое для реализации воспитательных и образовательных функций, планируется под развлекательные мероприятия. Вторым важным фактором являются конфликты между детьми отряда и между детьми и вожатыми. В анкете лета 2012 года респонденты, говоря о своих ожиданиях отметили: *Я не хочу, чтобы в лагере...* •Были неприятности /ссоры/ конфликты/ насилие •Было скучно •Были злые /строгие вожатые. *Я хочу, чтобы в моем отряде...* •Были хорошие/ добрые/ дружные/ адекватные дети и вожатые

Социальная среда и взаимоотношения в ней дети считают главным фактором «удачной» или «неудачной» смены.

Микросреда лагеря – отряд, очень важен для ощущения безопасности ребенка отряда. Вожатый – это третий фактор. Вожатый – взрослый отряда, координирует и управляет процессами происходящими в отряде. От личных и профессиональных качеств которого зависит климат отряда. Однако вожатый едет в ДОЛ, также имея собственные ожидания, такие как отдых, развлечения, общение со своими сверстниками. Т.о. имея слабую мотивацию, так же, как правило, не имеют должной подготовки.

Проблема сложно разрешима, так как, еще в начале, при планировании смены ДОЛ, написании программы важную роль играет человеческий фактор. Не существует специальной подготовки работников детских оздоровительных лагерей, нет факультетов и кафедр. Существуют краткосрочные курсы по подготовке вожатых, что, безусловно, является, положительным, но эта форма обучения, мы полагаем, является недостаточной для подготовки людей, которые работают с детьми 24 часа, день за днем в течение смены в ДОЛ.

Среда детского оздоровительного лагеря имеет огромный потенциал как форма образовательной среды, дающая уникальную возможность развития ребенка. Однако, несмотря на огромный потенциал среды детского оздоровительного лагеря, в реальных условиях образовательная и воспитывающая функции среды практически не используются.

Таким образом, считаем необходимым дальнейшее исследование среды детского оздоровительного лагеря и разработка программ, позволяющих раскрыть образовательные и воспитательные возможности среды детского оздоровительного лагеря.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб., 2002.
2. Ковров В.В. Педагогические условия обеспечения психологической безопасности жизнедеятельности ребенка в детском оздоровительном лагере//Детский оздоровительный лагерь: воспитательное пространство №3, М.: 2011
3. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

ФАКТОРЫ РИСКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ФАКУЛЬТЕТА ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Щекатурова О.М.

*Магистрант факультета Экстремальная психология
МГППУ, Москва, Россия*

Задача формирования здоровьесберегающей образовательной среды, обеспечивающей защищенность участников образовательного процесса от внешних рисков и угроз, заявлена в нашей стране на государственном уровне: в приоритетном национальном проекте «Образование», «Концепции модернизации российского образования» в новой Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы. В частности, программой предусматривается формирование у обучающихся культуры безопасного образа жизни, развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся. Необходимо отметить, что вопросы обеспечения безопасности образовательного процесса выделены в качестве отдельных задач программы или индикаторов реализации программы.

В связи с этим актуальной практической задачей учреждений высшего профессионального образования остается создание социальной среды, которая будет направлена на дальнейшее развитие и поддержание личностного потенциала преподавательского корпуса и студентов. Важнейшей характеристикой такой среды остается психологическая безопасность образовательного процесса.

Психологическая безопасность образовательного процесса факультета рассматривается нами с позиции опасностей и рисков для физического, психического и психологического здоровья студентов и преподавателей, как важнейшего направления формирования здоровьесберегающей образовательной среды. Она имеет не только психолого-педагогический, но и социокультурный аспект и выходит за рамки потребностей личности в личной безопасности.

Понятие «образовательная среда» объединяет содержательные характеристики образования как сферы социальной жизни и среды как фактора образования, а также является подсистемой социокультурной среды.

Идея исследования психологической безопасности образовательной среды включена в идеологию современной педагогики с середины 90-х гг. прошлого века, что нашло отражение как в Законе «Об образовании», так и в научных публикациях и исследованиях В.В. Рубцова, И.А. Боевой, Ю.М. Забродина, В.В. Коврова, О.В. Вихристюк, Л.А. Гязовой и др.

Психологическая безопасность – это состояние, характеризующее образовательное пространство факультета, которое фиксируется через отноше-

ния основных участников образовательного процесса, т.е. студентов и преподавателей.

Психологически безопасная образовательная среда факультета является результатом комплексного, системного и научно-обоснованного психолого-педагогического процесса, который будет отражаться в создании:

– общего безопасного образовательного и воспитательного пространства в окружающей факультет среде;

– включённости личности студента и личности преподавателя в образовательный процесс в субъектной позиции и удовлетворенности учебно-воспитательным процессом;

– наличия референтных для студента и преподавателя сообществ, обеспечивающих удовлетворение потребности в межличностном общении, наличия отношений, основанных на требовательности и уважении друг к другу и творческом отношении к процессу обучения.

Модель психологически безопасной образовательной среды факультета включает (1):

1. Защищенность субъектов образовательного процесса на факультете от психологического насилия;
2. Референтную значимость факультета;
3. Удовлетворенность в личностном общении между участниками образовательного процесса на факультете.



<http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/32/853/images/m7d5df862.jpg>

Рис.1 Структурная модель психологически безопасной образовательной среды факультета.

Из анализа модели психологически безопасной образовательной среды факультета можно сделать вывод, что современный факультет можно рассматривать как объект высокого риска, так как он призван выпускать «сверхсложный продукт» – психологически здоровую, творческую и профессионально подготовленную личность. Факультет является основной составной частью высшего учебного заведения как социального института, который может строить свою локальную систему безопасности.

Таким образом, актуальным становится вопрос о психологической безопасности или культуре психологической безопасности во взаимодействии основных участников образовательного процесса. Здесь можно говорить о психологическом риске, обусловленном использованием потенциально опасных психолого-педагогических технологий.

Можно выделить опасности и риски учебно-воспитательного процесса социокультурного характера, связанные с неоправданно низкой реализацией социальных интересов студентов и преподавателей факультета.

В качестве факторов риска нарушения психолого-педагогической безопасности образовательной среды факультета могут выступать следующие факторы (2,3,4).

1. Психологическое насилие в процессе взаимодействия участников образовательного процесса факультета.

Психологическое насилие – это физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально-организованное), которое понижает его нравственный, психический (т.е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угрозу такого воздействия.

2. Непризнание референтной значимости образовательной среды факультета.

3. Отсутствие удовлетворенности студентами и преподавателями образовательным процессом на факультете

4. Отсутствие удовлетворенности качеством межличностных отношений между студентами и преподавателями.

5. Возможное эмоциональное выгорание преподавателей факультета.

В качестве форм психолого-педагогического насилия могут выступать:

1. Психолого-педагогические воздействия (угрозы, унижения, оскорбления, чрезмерные требования, запреты на поведение и переживание, негативное оценивание, фрустрация основных нужд и потребностей студентов вуза);

2. Психолого-педагогические эффекты (утрата доверия к себе и к миру, беспокойство, тревожность, нарушения сна, аппетита, депрессия, агрессивность, низкая самооценка, соматические и психосоматические заболевания);

3. Психолого-педагогические взаимодействия (доминантность, непредсказуемость, непоследовательность, неадекватность, безответственность, неуверенность, беспомощность)

Результаты исследования мнения студентов о факторах риска нарушения психолого-педагогической безопасности образовательной среды факультета, влияющих на психологическую безопасность образовательной среды факультета представлены табл.1. В опросе приняли участие студенты 3 курса факультета экстремальной психологии.

Анализ факторов риска нарушения психолого-педагогической безопасности образовательной среды показал, что уровень удовлетворенности характеристиками среды факультета и защищенности от психолого-педагогического насилия находится на среднем уровне, а следовательно и уровень рисков находится также на среднем уровне.

**Диагностика факторов риска нарушения
психолого-педагогической безопасности образовательной среды**

Параметр	Уровень оценки		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Шкала доверия.	0	13,0	0
Шкала агрессивности.	0	14,2	0
Шкала доброжелательности.	0	13,0	0
Шкала конфликтности.	0	0	16,5
Шкала принятия.	0	11,9	0
Шкала враждебности.	0	15,2	0
Шкала толерантности.	0	15,3	0
Шкала манипулятивного отношения	0	14,9	0
Индекс позитивного отношения качества межличностных отношений	0	13,3	0
Индекс негативного отношения качества межличностных отношений	0	15,2	0
Общий показатель качества межличностных отношений в образовательной среде факультета	0	14,2	0
Шкала психологическая защищенность.	0	0	16,3
Шкала психологическая комфортность.	0	12,6	0
Шкала психологическая удовлетворенность образовательной средой.	0	11,9	0
Общий показатель психологической защищенности, комфортности, удовлетворенности образовательной средой факультета	0	13,7	0
Общий показатель удовлетворенности образовательным процессом на факультете	0	0	17,5
Суммарный показатель		15,1	

Кроме того, анализ психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе развития общества безопасность должна обеспечиваться не тепличностью условий, а в рамках деятельностной парадигмы образования – умением субъектов образования регулировать опасности и риски, управлять ими.

Таким образом, психологически безопасной образовательной средой факультета можно считать такую среду, в которой основные субъекты образовательного процесса имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками среды факультета и защищенности от психолого-педагогического насилия.

Условиями организации безопасной образовательной среды на факультете могут стать:

- активное предупреждение возникновения острых, деструктивных рисков и проблем развития студента в ходе образовательного процесса;
- эффективное применение адекватных методов и технологий педагогической работы в условиях учебно-воспитательной ситуации;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности профессорско-преподавательского состава, администрации и учебно-вспомогательного персонала и формирование у студентов способности к качественной профессиональной деятельности в будущем.

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

Основными задачами организации безопасной образовательной среды факультета будут являться:

- выявление факторов риска нарушения психолого-педагогической безопасности образовательной среды в условиях образовательного процесса факультета;
- определение согласованного с преподавателями, администрацией и студентами вектора действий на учебно-воспитательную среду факультета как на комфортную среду, благоприятную для социализации, обучения, воспитания и всестороннего развития студента;
- обоснование условий организации безопасной образовательной среды факультета и требования к ее эффективной структуре;
- на основе экспертизы образовательной среды факультета обоснование комплекса методов и технологий для работы профессорско-преподавательского состава, администрации и учебно-вспомогательного персонала и студентов в условиях возникновения рисков, а также их профилактики в ходе учебно-воспитательного процесса на факультете;
- формулирование конкретных рекомендаций преподавателям и администрации факультета по организации комфортной образовательной среды.

Таким образом, вышеизложенное позволило сделать вывод о том, что в основе обеспечения психологической безопасности образовательной среды факультета лежит прогнозирование, обнаружение, регуляция и ликвидация опасностей и рисков достижения качества образования. Основой ее организации выступает психолого-педагогическая направленность коллектива кафедры факультета на проектирование ситуаций, регулирующих опасности и риски достижения качества профессионального образования.

Управление психологической безопасностью образовательной среды в данном контексте должно опираться на принципы организации психологической защищенности личности; принцип опоры на развивающее образование; принцип помощи в социально-психологической концепции гуманизации образования (3,5).

При этом основой конструирования психологической безопасности могут выступать анализ, управление рисками и действенная профилактика факторов риска нарушения психолого-педагогической безопасности образовательной среды факультета. Результатирующим итогом такой деятельности будет являться психологически здоровая личность.

Литература:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: Дисс... докт. психол. наук. – СПб., 2002. – 386 с.
2. Баева И.А., Рубцов В.В. Образование как национальный ресурс сохранения здоровья школьников и обеспечения психологической безопасности / Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: Информационно-методический бюллетень ГЭП II уровня / Под ред. И.А. Баевой, В.В. Коврова. – М.: Экон-Информ, 2009. № 2 – с. 3–8.
3. Забродин Ю.М., Рубцов В.В. Образовательная среда – феноменология и практика безопасности / Безопасность образовательной среды: сборник статей (в 2-х частях). Часть II / Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – 143 с.
4. Ковров В.В. Психологическая безопасность образовательной среды: состояние и возможности психологической коррекц. М.: ЦЭПП МГППУ, 2010 – 225 с.
5. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семкин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года // Психологическая наука и образование. – 2007. № 1. – С. 69–82

ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЛИТЕЛЬНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Щиголев Ю.В.

студент группы ЭПБО 2.1М

Московского городского психолого-педагогического университета.

Современные подходы к формированию безопасной образовательной среды прежде всего связаны с внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования.

В соответствии с ФГОС²⁴ задача образовательной среды несколько дать знания – информацию, – ибо она устареет через какое-то время, а главным образом, научить эти знания – информацию получать в тот момент времени, ко-

²⁴ Здесь и далее по тексту имеются в виду Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования от 17 декабря 2010 года.

гда она актуальна. Предвестником такого подхода к учебному процессу был древнегреческий философ Сократ, использовавший так называемых «эвристический метод».

Нельзя противостоять процессам, ускоряющим жизнедеятельность и меняющим образ жизни в целом. Но можно быть актуальным и полезным в реальном времени.

Востребованность той или иной образовательной среды напрямую зависит от актуальности знаний информации, которую она дает.

Деятельность образовательного учреждения в немалой степени зависит от уровня профессионально-личностного развития педагогических кадров, которые обеспечивают учебный, методический и научный процессы.

Современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим технологиям и культуре, а также, к личностным особенностям. Специалист должен отвечать определенным требованиям:

- профессионализма и мобильности во всех сферах педагогической деятельности;
- способности к оперативной модификации учебно-методического материала, длительному интеллектуальному перенапряжению;
- умению оперативно включаться в процесс формирования личности ученика, уделяя внимание воспитательной и организационной работе (участие в конференциях, олимпиадах; проведение практических занятий, выездных мероприятий; индивидуальные беседы и т.д.).

Постоянный стресс и эмоциональное возбуждение, вызванные навязываемыми обстоятельствами а также непрерывное социальное воздействие может иметь причинно-следственную связь с изменениями нервно-психического состояния личности педагога.

Характерными особенностями поведения человека в таком состоянии являются эмоциональная сухость, расширение сферы экономии эмоций, личностная отстранённость, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся, достаточно сильное перевозбуждение в процессе профессионального общения педагога с коллегами и воспитанниками.

Выше упомянутые формы поведения личности в социальной среде свидетельствуют о профессиональной деформации личности педагога, нарушении адаптивных функций организма, идиоадаптации. Всё это мешает полноценному контролю над учебным процессом, общению с воспитанниками и коллегами, прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

ФГОС требуют от работника образования новых компетенций, в частности:

- **познавательный интерес:** количество возникающих вопросов должно превалировать над ответами, нужно быть в постоянном поиске;

– современная образовательная система **ставить во главу угла личность**, приоритет креативности над исполнительностью, эмоционального над интеллектуальным, «внутреннего» человека над человеком «внешнем»;

– **организовывать образовательный процесс** в более неформальным, где приоритетными становятся программы открытого типа;

– от педагога – постоянное **самообразование, саморазвитие и самосовершенствование**;

Обязательным условием на современном этапе развития педагогики является ориентация деятельности учителей на личность воспитанника. Выполнение этой роли требует от педагога способности противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды.

В это ситуации возникает необходимость оценить готовность сотрудников образовательной среды к экстремальной научно-педагогической деятельности, что может обеспечить своевременная психологическая диагностика.

Профессиональная деформация личности характеризует изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности. Вследствие неразрывного единства сознания и специфической деятельности формируется профессиональный тип личности. Самое большое влияние профессиональная деформация оказывает на личностные особенности представителей тех профессий, работа которых связана с людьми (чиновники, руководители, работники по кадрам, педагоги, психологи, медработники, юристы). Крайняя форма профессиональной деформации личности у них выражается в формальном, сугубо функциональном отношении к людям.

Симптомы профессиональной деформации личности преподавателя указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут привести к полной дезинтеграции личности.

Выделяют следующие **факторы, оказывающие влияние на личность**.

1. Индивидуальные факторы.

Возраст оказывает значительное влияние на профессиональную деятельность, что подтверждается многочисленными исследованиями. Обнаруживается наличие отрицательной корреляционной связи возраста и процессов деформации личности.

2. Организационные факторы.

Условия работы (труда). Режим рабочего времени, организация рабочего места, атмосфера в трудовом коллективе, включая отношения с руководством, и взаимоотношения с учащимися.

В ходе изучения автором статьи факторов, влияющих на личность педагога, преимущественно были выделены их временные параметры деятельности и объёмы работы. Выявлено, что **повышенные нагрузки в деятельности, сверхурочная работа и не желаемая деятельность стимулируют потенциальную возможность деформации личности**. В свою очередь про-

должительность рабочего дня также имеет негативное влияние на личность преподавателя. На практике доказано, что **перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают риски**. Попадая в список риска, профессия педагога может служить примером воздействия фактора времени. Величина рабочей недели преподавателя равна, по нашим подсчётам, 52 часам. Она намного выше той (40 часов), которая установлена по стране. Низкая оплата труда, не обеспечивающая нормального существования (практически все исследования подтверждают, что недостаточное вознаграждение, денежное или моральное, или его отсутствие способствуют возникновению выгорания), как следствие **сверхурочная работа, а значит повышенная нагрузка, нередко приводит к фрустрации, тревожности, эмоциональному опустошению как предпосылке различных психических заболеваний**.

Содержание труда характеризуется количественными и качественными показателями работ, наличием контактов, их количеством и глубиной поглощения.

3. Социально-психологические факторы.

Социально-психологические взаимоотношения в организации, как по вертикали, так и по горизонтали, гораздо чаще приводят к стрессу, чем сама деятельность личности. И, с другой стороны, большую роль играет социальная поддержка со стороны коллег и сотрудников, а также других лиц (родственников, членов семьи, друзей и т.д.).

Преподавательская деятельность осуществляется только в конкретных временных условиях. Преподаватель становится носителем такого нового качества, как единство проявления природных, социальных и исторических свойств. Это проявляется через **индивидуальный стиль преподавательской деятельности**, которая определяется, в первую очередь, – как справедливо подмечает Водопьянова Н.Е., – «индивидуально-своеобразной формой психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [3, с. 72].

В основе деформации личности, как факта нарушения психологического равновесия индивида, заложено представление о психологии стресса и стрессоустойчивости личности. Персональные адаптивные качества каждого человека характеризуют его личность и дают представление о типе нервной системы, что позволяет выявить предрасположенность человека к тем или иным проявлениям деформации личности.

Личность педагога характеризуется наличием следующих основных видов деятельности: *познавательной, морально-нравственной, нравственно-этической, коммуникативной и эстетической*.

Формирование личности педагога происходит на основе следующих *факторов, влияющих на формирование индивидуального стиля педагогической деятельности*:

– *гностического* – изучение преподавателем объекта своей деятельности (содержания, средств, форм и методов, с помощью которых эта деятель-

ность осуществляется, достоинств и недостатков своей личности и деятельности в целях сознательного её совершенствования);

- *проектировочного* – дальние, перспективные цели обучения и воспитания, а также стратегии и способы их достижения;

- *конструктивного* – особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности обучающихся с учетом ближайших целей обучения и воспитания;

- *коммуникативного* – специфика взаимодействия преподавателя с учащимися, при этом акцент делается на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, т.е. с достижением дидактических целей;

- *рефлексивного* – умение педагога организовать как деятельность обучающихся, так и свою собственную. [4, с. 106].

Причинами дискомфорта педагога в новых условиях могут послужить следующие факты:

- отсутствие опыта приобретения деятельного обучения в роли «ученика»;

- непродуктивность устаревших методов обучения типа лекций;

- нехватка знаний и опыта в организации образовательного процесса «по-новому».

В результате нарушения адаптивных функций личности педагога и состояния дезадаптированности на протяжении длительного периода, наступает переломная фаза, связанная с профессиональной деятельностью преподавателя.

Профессиональная деформация личности педагога характеризуется изменением качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности. Вследствие неразрывного единства сознания и специфической деятельности формируется профессиональный тип личности.

Организация мероприятий по профилактике и преодолению профессиональной деформации личности преподавателя предполагает **комплексный подход** в рамках прикладной психологической диагностики.

Процесс анализа и психодиагностики проводится в соответствии со следующими требованиями, которые предполагают: **конфиденциальность, доброжелательное отношение, объективность, динамичность, минимизацию вмешательства в профессиональную деятельность сотрудника.**

В ходе сбора и анализа данных изучаются характерные особенности личности педагога в рамках его профессиональной деятельности. Ряд вызванных внешними проявлениями признаков профессиональной деформации личности преподавателя могут быть обусловлены психическими и социально-психологическими (поведенческими) факторами. Что проявляется, как правило, в виде жесткой и неадекватной реакции в отношении окружающих, профессиональным нигилизмом. При диагностике необходимо учитывать первичность поведенческих изменений, происходящих в процессе профессиональной деформации личности педагога, по отношению к личностным преобразованиям.

Диагностика деформации личности педагога осуществляется различными видами исследований, в числе которых широкое применение имеет – *опрос и анкетирование*.

В результате проведенных теоретических и практических исследований данных профессиональной деформации личности учителя и на основе анализа полученных результатов тестирования и опросов работников сферы образования и защиты населения автором статьи была выявлена **зависимость изменения нервно-психического состояния личности педагога от непосредственного качественного изменения условий труда и требований к личности как профессионала**. Можно предположить, что наиболее деформирующее влияние оказывается на уровень самооценки, педагогической агрессии, ригидности, эксгибиционизма и директивности понимание собственной некомпетентности и неприспособленности к инновациям.

Новые образовательные стандарты рекомендуют следующее:

психологическая поддержка – это процесс, в котором взрослые сосредотачиваются на позитивных сторонах и преимуществах ребенка, с целью укрепления его самооценки;

необходимость забыть о прошлых неудачах, помочь приобрести уверенность в том, что человек справится с данной задачей, помнить о прошлых удачах и возвращаться к ним, а не к ошибкам.

Безусловно, что психологическая поддержка играет большую роль в этом случае. Возрастает значение специалистов в области психологии. В частности, педагогов-психологов в образовательных учреждениях, которые призваны осуществлять психологическое сопровождение педагогов в процессе перехода к новым условиям труда.

На наш взгляд, **для своевременной диагностики и профилактики эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности педагога необходимо:**

– во всех образовательных учреждениях наряду с кабинетом педагога-психолога оборудовать комнаты психологической разгрузки, в которых установить аппаратуру цветомузыкального и ароматерапевтического воздействия (Фитотрон);

– углублять сотрудничество педагогов с психологами;

– организовывать общие неформальные контактные встречи и совместные оздоровительно-спортивные и культурно-массовые мероприятия как элементы системообразующих факторов безопасности образовательной среды,

– разграничивать рабочее время для отдыха и подготовки к учебному процессу и т.д., – что поможет избежать состояния дистресса и последующей профессиональной деформации личности педагога;

– регулярно, не реже одного раза в неделю проводить психодиагностику и консультирование участников образовательного процесса;

– безотлагательно оказывать экстренную психологическую помощь субъектам образовательной среды при разрешении конфликтной ситуации.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".
2. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья. – СПб.: СПбГУ, 2000.
4. Макаревич Р.А. Влияние психологической напряженности на процесс общения учителя с учащимися: учебное пособие.- СПб.: Питер, 2007. – 267 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

I. ОКАЗАНИЕ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В СОВРЕМЕННОМ МЕГАПОЛИСЕ

1. Бочарова Л.С. VI-М магистерской программы «Психология профессий особого риска» факультета экстремальной психологии МГППУ.
2. Жарикова Ю.Д. Ст. 4.1 фак-т. Экстремальная психология МГППУ
3. Карбанова Е.В. Ст. 4.1 фак-т. Экстремальная психология МГППУ
4. Кармовский В.В. Группа V-IM магистерской программы «Психология профессий особого риска» факультета экстремальной психологии МГППУ
5. Кокурин А.В. МГППУ, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии кандидат психологических наук, доцент
 - а. Красов Д.В., магистрант группы ЭППОР-VIM программы «Психология профессий особого риска» МГППУ
6. Панина Е.А. Ст. 4.1 фак-т. Экстремальная психология МГППУ
7. Трубецкой В.Ф. магистрант группы ЭППОР-VIM программы «Психология профессий особого риска» МГППУ канд.мед.наук.
8. Шевченко Ю.И. Ст. 5.1 фак-т. Экстремальная психология МГППУ

II. ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

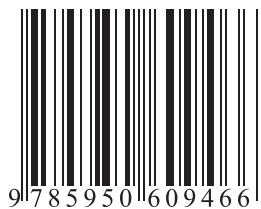
9. Бобкова И.К. Студентка 5 курса фак-т. Экстремальная психология МГППУ
10. Гусева Е.О. – психолог НИЛ «Психологическая безопасность в образовании» ЦЭПП, аспирант МГППУ
11. Камышникова О.В. Студентка 5 курса фак-т. Экстремальная психология МГППУ
12. Романов Н.А. магистрант, группы ПБО 2.1М программы «Психология безопасности в образовании» Московского городского психолого-педагогического университета.
13. Укропова А.В. Аспирант МГППУ
14. Щекатурова О.М. магистрант, группы ПБО 2.1М программы «Психология безопасности в образовании» МГППУ
15. Щиголев Ю.В, магистрант группы ПБО 2.1М программы «Психология безопасности в образовании» МГППУ

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
В ОКАЗАНИИ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

*Материалы научно-практической конференции
16 марта 2013*

ISBN 978-5-9506-0946-6



Подписано в печать 19.04.2013 г. Формат 60x90 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 5,00. Заказ 2200. Тираж 20 экз.

Отпечатано ЗАО «Экон-информ»

129329, Москва, ул. Кольская, д. 7, стр. 2. Тел. (499) 180-9407

www.ekon-inform.ru; e-mail: eer@yandex.ru