

2019 № 3

ISSN (online): 2222-5196

МГППУ



ПСИХОЛОГИЯ И ПРАВО

PSYCHOLOGY AND LAW

www.psyandlaw.ru

СОДЕРЖАНИЕ:

Проблемы подготовки специалистов по юридической психологии

Щербакова А.М.

Концептуально-институциональные основы профессиональной идентификации психологов-реабилитологов (на примере разработки магистерской программы по направлению «Психологическая реабилитация в социальной сфере»).....1-17

Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Банников Г.С.

Проблемы подготовки педагогов-психологов образовательных организаций в области превенции суицидального поведения подростков и молодежи.....18-34

Бусарова О.Р.

Профориентационная работа с подростками и юношами с девиантным поведением: опыт подготовки специалистов.....35-44

Галушкин А.А., Коровяковский Д.Г., Заостровцева М.Н., Скрипникова Н.Б., Соломина Л.А.

Технология «out-door» как инновационный опыт в обучении специалистов по социальной работе.....45-56

Дегтярёв А.В., Дегтярёва Д.И.

Развитие эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения у будущих специалистов-психологов (на примере студентов факультета юридической психологии МГППУ).....57-71

Душкина М.Р., Чиркина Р.В.

Интерактивные методы коммуникации и обучения студентов работе с подростками и молодежью с девиантным поведением.....72-83

Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В.

Модель подготовки и сопровождения специалистов детского телефона доверия в системе дополнительного образования.....84-97

Ослон В.Н., Зинченко Е.А.

Развитие компетенций специалистов органов опеки и попечительства в отношении совершеннолетних недееспособных или ограниченно дееспособных граждан в условиях дополнительного профессионального образования.....98-111

Ослон В.Н., Семья Г.В., Зинченко Е.А.

Модель профессиональной подготовки работников органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних в условиях профильной магистратуры.....112-126

Междисциплинарные исследования

Бойкина Е.Э.

Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований.....127-140

Судебная и клиническая психология в юридическом контексте

Казберов П.Н., Бовин Б.Г., Фасоля А.А.

Психологический профиль террориста.....141-157

Сафуанов Ф.С., Сорокова М.Г., Соковец А.К.

Про- и антиагрессивные личностные факторы у обвиняемых с психическими расстройствами в преступлениях против личности.....158-177

Бадмаева В.Д., Ошевский Д.С., Федонкина А.А.

Ретардированное психическое развитие в практике комплексной психолого-психиатрической экспертизы несовершеннолетних обвиняемых.....178-189

Коноплева И.Н., Антонова Е., Пярноя А., Саккарт Ю.

Потребность в помощи со стороны государства у лиц, употребляющих психоактивные вещества.....190-206

Психология профессиональной деятельности

Евтушенко Е.А.

Особенности психологического здоровья сотрудников полиции в зависимости от условий прохождения службы.....207-218

Ковалева М.Е.

Особенности нервно-психической дезадаптации у специалистов различного профиля профессиональной деятельности.....219-231

Проничева М.М.

Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания.....232-244

Виноградов М.В., Ульянина О.А.

Основные направления психологической работы с курсантами и слушателями, а также сотрудниками, впервые принятыми на службу, в период профессионального обучения в образовательных организациях системы МВД России (Часть 2).....245-260

Шпагина Е.М., Чиркина Р.В.

Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей.....261-277

Пенитенциарная психология и практика исполнения уголовных наказаний

Ушков Ф.И., Миронова О.И.

Социально-психологические особенности установления межличностного контакта пенитенциарного психолога с несовершеннолетним осужденным.....278-295

Ювенальная юридическая психология

Теплова А.Б., Чернушевич В.А.

Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования).....296-309

Тузова О.Н., Степанова Д.Н.

Роль Уполномоченного по правам ребенка в защите прав несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях.....310-319

Шаранов Ю.А., Гайворонская И.Б., Галкина Н.В.

Несовершеннолетний правонарушитель как субъект восстановительной юстиции.....320-337

Уважаемые читатели!

Представляем Вашему вниманию новый тематический выпуск нашего журнала, тема выпуска — «Профессиональная подготовка специалистов в социальной сфере: российский и международный опыт»

Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы, работающих с социально уязвимыми категориями детей и взрослых является одной из актуальных научно-теоретических и прикладных проблем непрерывного психолого-педагогического образования. Высокие требования к качеству и эффективности их деятельности обусловили необходимость поиска и обоснования современных условий развития профессиональной компетентности этих специалистов.

Тематический номер посвящен проблемам разработки методологии, моделей, программ высшего и дополнительного профессионального образования специалистов в сфере опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних и совершеннолетних граждан, профилактики различных видов отклоняющегося, в том числе, противоправного поведения учащихся, а также психологической безопасности детства, превенции суицидального поведения подростков и молодежи, дистанционной помощи семье и детям в условиях служб «Детский телефон доверия», социальной реабилитации детей и взрослых. В номере представлен российский и зарубежный опыт профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, образовательные проекты с инновационным компонентом, реализуемые в МГППУ и других вузах. Статьи будут интересны руководителям и специалистам в области нормативно-правового регулирования в сфере профессионального образования, преподавателям высших учебных заведений и организаций ДПО, специалистам, занятым в сфере социальной и психологической поддержки населения, и широкому кругу читателей, интересующихся проблемами профессиональной подготовки специалистов.

С готовностью к сотрудничеству, тематические редакторы номера

Ослон В.Н., Чиркина Р.В.

Концептуально- институциональные основы профессиональной идентификации психологов- реабилитологов (на примере разработки магистерской программы по направлению «Психологическая реабилитация в социальной сфере»)

Щербакова А.М., кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (psy-rehab@yandex.ru)

В статье описан опыт МГППУ в разработке и реализации программ подготовки магистров, компетентных в сфере психологической реабилитации. Предложена модель деятельности психолога-реабилитолога, основной задачей которого понимается вовлечение реабилитанта в решение задач своей судьбы, в результате чего тот становится субъектом собственной активности. Представлена оригинальная магистерская программа «Психологическая реабилитация в социальной сфере», ориентированная на подготовку квалифицированных кадров для работы в области восстановления психического здоровья и эффективного социального поведения детей и взрослых уязвимых категорий, в том числе людей с ограниченными возможностями здоровья, разработанная в соответствии с обновляющейся нормативной базой и требованиями профессионального стандарта специалиста по реабилитации в социальной сфере.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, профессиональная идентификация, уязвимые категории населения, профессиональные компетенции.

Для цитаты:

Щербакова А.М. Концептуально-институциональные основы профессиональной идентификации психологов-реабилитологов (на примере разработки магистерской программы по направлению «Психологическая реабилитация в социальной сфере»). [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 1-17.

doi: 10.17759/psylaw.2019090301

For citation:

Scherbakova A.M. Conceptual and Institutional Framework for Professional Identification of Psychologists-Rehabilitologists (from the Example of Development of Master's Programme in "Psychological Rehabilitation In The Social Field" Course). [Elektronnyi resurs]. Psikhologii i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.1-17. doi: 10.17759/psylaw.2019090301

Ситуация в области становления отечественной реабилитологии

В последние годы реабилитация уязвимых для социальной дизадаптации категорий населения становится самостоятельной сферой деятельности, обретая свое профессиональное и законодательное оформление [4; 7; 21; 22].

В 2012 г. Россия ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов [13; 16]. Главные тезисы Конвенции — изменение отношения к людям с инвалидностью с медицинского на социальное, защита и реализация прав людей с инвалидностью, ликвидация дискриминации в связи с инвалидностью, обеспечение полного участия людей с инвалидностью в жизни общества, что требует преодоления средовых и персональных барьеров, мешающих такому участию.

Модели реабилитации

Медицинская модель понимается как ослабляющая социальную и личностную позицию человека, имеющего ограничения жизнедеятельности, так как не учитывает его социальную значимость и обособляет его от «нормального» сообщества. Психологическим последствием патерналистского подхода, характерного для медицинской модели, является объектная позиция в реабилитации человека с ограничениями жизнедеятельности, признание им своей неполноценности и неравенства, рентная установка.

Социальная модель призывает к полному включению (инклюзии) людей с ограничениями жизнедеятельности в социум, исходя из предположения о том, что трудности для таких людей создаются самим обществом, выставляющим отношенческие и средовые барьеры, которые «могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [13, ст. 1]

А.Ю. Шеманов и Н.Т. Попова указывают на необходимость того, чтобы институты общества «благоприятствовали включению Другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья)» [25]. Это включение должно осуществляться на основе принципа добровольности и содействовать повышению способности к независимой жизни при обеспечении равенства прав всех членов общества [27].

Социальная модель основывается на принципе «нормализации», согласно которому «... жизнь человека с отклонениями развития, какими бы тяжелыми они ни были, должна быть максимально приближена к жизни обычного гражданина» [14]. При этом

Щербакова А.М. Концептуально-институциональные основы профессиональной идентификации психологов-реабилитологов (на примере разработки магистерской программы по направлению «Психологическая реабилитация в социальной сфере»). Психология и право psyandlaw.ru 2019. Том 9. №3. С. 1-17.

Scherbakova A.M. Conceptual and institutional framework for professional identification of psychologists-rehabilitologists (from the example of development of master's programme in "psychological rehabilitation in the social field" course). Psychology and law psyandlaw.ru 2019. Vol. 9. no.3. pp. 1-17.

нормализация жизни не означает, что человек с особенностями становится «нормальным», т. е. человеком без нарушений. Речь идет о том, что жизнь человека становится нормальной — такой же, как у других членов общества. [15]. Принцип нормализации впервые был выдвинут в 1960-х гг. датскими и шведскими представителями служб по уходу за людьми с психическими расстройствами и получил международное признание после того, как шведский общественный деятель Бенг Нирье представил его в своей работе «Принцип нормализации и службы по уходу за людьми с интеллектуальными нарушениями» (1969) [35]. В этой работе выделены компоненты нормальной повседневной жизни, на которые люди с инвалидностью имеют точно такое же право, как и другие: нормальные ритмы жизни, а именно, суточный ритм (работа, отдых и свободное время); недельный ритм (чередование рабочих и выходных дней); годовой ритм (праздники и отпуск); нормальные формы протекания жизненного цикла (детство, отрочество, юность, зрелость и старость); нормальные (обычные) для данной культуры формы половой жизни; нормальные для данной страны экономические формы и права; нормальное уважение и право на самоопределение; нормальные для данного общества требования к окружающей среде и жилищным стандартам; возможность самому планировать свой день, изменять режим дня по своему желанию; возможность жить в одном месте, а работать в другом.

Социальная модель опирается на Международную классификацию функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ, 2001) [12]. В основе МКФ лежат принципы универсальности, интерактивности, сопоставимости, взаимодействия с факторами окружающей среды, ориентации на позитивные аспекты, т. е. на факторы здоровья (активность субъекта, его участие в собственной жизнедеятельности, его удовлетворенность жизнью), а не на недостаточность и ее последствия. В МКФ человек более не рассматривается лишь как носитель какого-либо диагноза, нарушения, дефекта, а принимается как субъект со всеми своими способностями и ограничениями, нуждающийся в адекватной поддержке для расширения возможностей функционирования.

Здесь уместно вспомнить Л.С. Выготского, который утверждал, что проблемным является не столько ограничение как таковое, сколько его социальные последствия (социальная реализация дефекта). Отсюда задачей абилитации ребенка с нарушением развития / реабилитации человека с ограничениями жизнедеятельности является создание условий компенсации его недостаточности, направленной на включение в жизнь (инклюзию), с учетом не только биологических, но и социально-психологических факторов.

Важным ориентиром, выдвигаемым МКФ, является качество жизни, которое, согласно Всемирной организации здравоохранения, понимается как степень восприятия факта удовлетворения потребностей и предоставления возможностей, необходимых для достижения благополучия и самореализации.

Роберт Шалок предложил концепцию качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья (2002), развивающую принципы «нормализации» Бенга Нирье. Здесь качество жизни понимается как результат удовлетворения основных потребностей и выполнения основных обязанностей (образование, работа, семья и социальные отношения) [33]. Шалок утверждает, что лица, чьи потребности удовлетворяются и которым обеспечена возможность вести себя приемлемым для них и общества в целом образом, имеют высокое качество жизни, а основными факторами качества жизни людей, страдающих психическими

расстройствами, являются физическое, материальное и эмоциональное благополучие и независимость (требующая развития личности и самоопределения) [36].

Ориентиры профессиональной деятельности реабилитолога

Современные подходы к нормализации жизни людей с ограничениями жизнедеятельности требуют обеспечения их полного участия в жизни общества на основе добровольности и приоритета уважения человеческого достоинства через развитие максимально возможной самостоятельности и независимости. Оказание помощи в рамках индивидуального подхода должно быть соразмерно потребностям человека с ограничениями, на условиях отношения к нему как к субъекту совместной деятельности, а не как к объекту обслуживания [6].

Таким образом, в реабилитационной деятельности, направленной на преодоление последствий трудной жизненной ситуации, необходим профессионал, который мог бы квалифицированно разбираться в специфике различных видов абилитации/реабилитации, адекватно оценивать изменяющиеся потребности ее субъектов, привлекать и распределять необходимые ресурсы для целей реабилитации, координировать деятельность мультидисциплинарных реабилитационных команд, создавать реабилитационную среду, и т. д. Такой профессионал должен опираться на ключевые факторы МКФ в отношении к людям уязвимых категорий: их активность, участие в собственной жизнедеятельности, партнерство, удовлетворенность жизнью.

Опыт разработки программ профессиональной подготовки психолога-реабилитолога

Важно отметить, что еще в 2007 г. в Московском городском психолого-педагогическом университете была начата разработка направления «Психологическая реабилитация в рамках Национального инновационного проекта "Образование"». Уже в 2009 г. был осуществлен набор на специализацию «Психологическая реабилитация», которая реализовывалась до 2015 г., а с 2014 г. по настоящее время студенты обучаются на уровне магистратуры по направлению «Психологическая реабилитация в социальной сфере». Учебный план магистратуры периодически модифицируется, как в связи с изменениями образовательного стандарта, так и вследствие обновления, модификации и усовершенствования нормативной и теоретико-методологической базы данного направления. Важными мероприятиями для разработки учебных программ высшего образования по направлению психологической реабилитации стало знакомство с международным опытом в этой сфере [28; 29].

Целью стажировок являлось получение представления о теоретических основах реабилитации, практической деятельности реабилитационных центров, а также о содержании и организации подготовки психологов-реабилитологов в Израиле и Германии. В результате было получено четкое представление о том, что реабилитация является клиент-центрированной мультидисциплиной; основной задачей психолога-реабилитолога является вовлечение реабилитанта в решение задач своей судьбы, в результате чего тот становится субъектом собственной активности; основой эффективности реабилитационного процесса является согласованная деятельность мультидисциплинарной команды; ключевым понятием реабилитации является понятие

качества жизни; основной инструмент работы реабилитолога — его собственная личность, поэтому образовательные программы подготовки психологов-реабилитологов имеют личностно-ориентированный характер. Психолог-реабилитолог работает как с клиентом, так и с его семьей и реабилитационной командой.

Закономерно, что в дальнейшем по инициативе МГППУ и усилиями его сотрудников был разработан профессиональный стандарт специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере (утвержден в 2013 г., актуализирован в 2019 г.). [17; 20] Выполненный разработчиками профессионального стандарта анализ открытых источников позволил им оценить нуждаемость в реабилитации более 40 млн человек населения всех возрастов [19]. Это дети и подростки, взрослые и пожилые люди уязвимых категорий, находящиеся в трудной жизненной ситуации либо пережившие ее с последствиями в виде ограничений жизнедеятельности и, далее, в виде проблем социального включения. Причины, повлекшие за собой ограничения жизнедеятельности, разнообразны. Ими могут быть депривационные условия воспитания, насилие, ограниченные возможности здоровья и др.

Обращаясь к профессиональному стандарту специалиста по реабилитационной работе, мы видим, что специалист должен быть способен к выявлению и мобилизации личностных ресурсов реабилитанта, необходимых для достижения реабилитационных целей, формированию индивидуальных механизмов жизнестойкого совладания в ситуации постоянно стрессующего воздействия болезни и (или) социальной среды, профилактике деструктивного поведения, направленного на самоизоляцию и одиночество. Требуются знания и умения управления, организации и координации деятельности мультидисциплинарной реабилитационной команды, составления совместно с командой индивидуального маршрута реабилитации/абилитации, сопровождения потребителя реабилитационных услуг в его континууме и др.

Методологическая платформа разработки магистерской программы

При разработке магистерской программы подготовки профессионала в сфере психологической реабилитации мы прежде всего стремились определить методологическую платформу данной деятельности, включающую следующие концепции: био-психо-социального подхода Джорджа Л. Энджела; социальной природы «дефекта» Л.С. Выготского; теории жизнеспособности как личностного ресурса (С. Мадди, Э. Гротберг, А. Антоновски, А.В. Махнач и др.[5]); личностного потенциала [9; 10] на основе синтеза философских идей М.К. Мамардашвили, П. Тиллиха, Э. Фромма и В. Франкла; «нормализации» жизни Бенгта Нирье и Вульфа Вульфенсбергера, — в дальнейшем получившие развитие в трудах отечественных исследователей о качестве жизни лиц с ограниченными возможностями [8; 30] и в идеологии инклюзии. Таким образом, речь идет о целостном, системном подходе, позволяющем актуализировать ресурсы всей экологической системы реабилитанта [32; 18]. Эколого-динамический подход представляется наиболее адекватным сущности человека как целостной биопсихосоциальной системы. Экологический подход соответствует пониманию «... реабилитации как целенаправленной деятельности коллектива в медицинском, педагогическом, социальном и экономическом аспектах с целью сохранения, восстановления и укрепления способностей человека принимать активное участие в социальной жизни, в различных сферах значимых для него видов деятельности, в том числе в профессиональной, досуговой, социальной и

повседневной», [19] и ориентируется на предлагаемые Всемирной организацией здравоохранения три уровня функционирования:

- 1) функционирование на уровне организма или органа;
- 2) функционирование человека, отраженное в деятельности, которую он способен выполнять;
- 3) функционирование человека в социальном окружении, что отражает его участие в общественной жизни.

Ориентация на нормативные требования

Учебный план магистратуры «Психологическая реабилитация в социальной сфере» корреспондирует с содержанием профессионального стандарта специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере, в который включены две обобщенные трудовые функции (ОТФ): «Комплексное обеспечение социальной реабилитации и абилитации» и «Организация деятельности по социальной реабилитации и абилитации». Трудовые действия в рамках первой ОТФ включают в себя: диагностику и оценку психосоциального статуса реабилитанта, выявление и оценку его ресурсов, составление прогноза, программ реабилитации, их реализацию, мониторинг и оценку результатов реабилитации, дальнейшую поддержку в постреабилитационный период и т. д. В рамках второй ОТФ должны проводиться аккумуляция необходимых ресурсов (инфраструктуры, окружения, личностных), управление ими, организация и координация деятельности мультидисциплинарной реабилитационной команды. Для выполнения трудовых действий специалист должен квалифицированно разбираться в специфике различных видов реабилитации, владеть основными методиками и технологиями реабилитации, уметь квалифицированно оценивать состояние, жизненную ситуацию, ресурсы и изменяющиеся потребности самого реабилитанта и его ближайшего окружения и адекватно на них реагировать, мобилизовывать их личностный и сетевой потенциал; привлекать и распределять ресурсы реабилитационной инфраструктуры и управлять ими и т. д.

Опора на профессиональный стандарт определила формулирование дополнительных профессиональных компетенций, формируемых в ходе освоения магистерской программы, среди которых: способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой реабилитационной/абилитационной работы и прогнозировать ее результаты; способность подбирать эффективные методы социально-психологической и социально-педагогической реабилитации в соответствии с актуальным состоянием человека с ограничениями жизнедеятельности, уровнем его развития, возрастом, образованием и социальным статусом; умение консультировать участников междисциплинарной реабилитационной команды в ходе решения реабилитационных задач, а также сотрудников и администрацию по вопросам оптимизации реабилитационного процесса в организациях социальной сферы разного типа и вида и др. Для этого в учебный план введены такие дисциплины, как «Реабилитационная психология», «Психология устойчивости», «Культурологические основы реабилитации», «Методы и техники психологической реабилитации», «Методы организации реабилитационной команды», «Технология управления реабилитационным случаем» и др.

Профессиональная и личностная идентификация

Важной характеристикой магистратуры является направленность на приобретение обучающимися профессиональной и личностной идентификации с реабилитационной работой.

Вопрос о влиянии индивидуальных качеств человека на овладение профессией впервые затронул в своих работах Т. Парсонс, согласно которому каждой профессии соответствует набор необходимых психологических и физических качеств индивида.

В российской психологии вопросы взаимосвязи профессионального развития личности и ее индивидуальных особенностей поднимает Л.Н. Собчик. В работах Т.С. Базаровой [1], Б.Ю. Шапиро [24] и др. рассматриваются индивидуально-личностные качества профессионалов системы «человек—человек», к которым относят: эмоциональную устойчивость, толерантность, способность к эмпатии, коммуникабельность, терпение, стрессоустойчивость, самоконтроль, умение переключаться и управлять эмоциями, внутренний локус контроля, адекватную самооценку, альтруизм экстравертность, оптимальный уровень тревожности, ответственность, гибкость, милосердие, справедливость. Ставится вопрос об индивидуально-личностном соответствии той или иной профессиональной специфике [26]. Перечисленные качества помогают сделать свой вклад в понимание потребностей человека с ограничениями жизнедеятельности и планирование его поддержки, установить с ним доверительные отношения, в результате чего его реабилитация будет проходить быстрее и плодотворнее.

Б.С. Братусь, рассуждая на тему эмпатии, бескорыстной заботы и помощи людям, предложил типологию людей через критерий их отношения к другим: эгоцентрический человек (другой человек рассматривается как вещь); группоцентрический человек (другие люди делятся на «своих» или «не своих»); гуманистический человек (просоциальный, ориентированный на пользу для определенной группы людей); духовный, эсхатологический человек, связанный с проблемой конечности и бесконечности жизни, которому свойственно осознание себя и других как существ особого рода [2].

К личностным противопоказаниям к работе в системе «человек-человек» можно отнести такие качества, как отсутствие интереса к другим людям (эгоизм), вспыльчивость, резкость суждений, категоричность, несобранность, неумение вести диалог с оппонентом, конфликтность, агрессивность, неумение воспринимать чужую точку зрения, тревожность. Появление и развитие этих качеств может также свидетельствовать о профессиональной деформации [11].

В случае невозможности полностью реализовать поставленные цели специалисты могут переживать субъективное ощущение профессиональной неэффективности, отрицательные эмоции вины, стыда, огорчения, подавленности, угнетенности, раздражения по отношению к самому себе и к людям, с которыми они работают, что влечет за собой профессиональное выгорание [3]. Выделяют пять ключевых областей, которые уменьшают вероятность развития профессионального выгорания: управляемая рабочая нагрузка, оптимальный контроль, поддерживающий автономию работника, справедливое вознаграждение, чувство общности и разделенные ценности.

Внимание к проблемам профессионального выгорания сотрудников реабилитационной сферы отразилось в преподавании дисциплин «Профессиональная этика», «Профилактика профессионального выгорания».

Для сохранения физического и психического здоровья специалиста важен поиск опоры, помогающей переживать сложные жизненные ситуации, действие острых или хронических стрессоров. Такими опорами могут стать персональные и средовые факторы, выделенные в различных концепциях психологической устойчивости [5; 9; 23; 31; 34].

Виктор Франкл говорил об экзистенциальных аспектах выгорания как о «болезненном разочаровании в работе», потере смысла. Для него полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, т. е. способность «выходить за рамки самого себя», в умении находить новые смыслы в конкретной ситуации, конкретном деле и во всей своей жизни [23]. Осмысленность подразумевает ответственность человека за свою жизнь, следовательно, потеря смысла ведет к экзистенциальному вакууму. Для преодоления экзистенциального вакуума необходимо находить новые смыслы в своей профессиональной деятельности и в жизни. В качестве рекомендаций, направленных на оптимизацию необходимых личностно-психологических качеств психолога-реабилитолога, можно предложить целенаправленную работу по формированию биопсихосоциального подхода к людям с ограничениями жизнедеятельности с целью повышения их качества жизни; выстраивание профессиональной деятельности с опорой на принципы нормализации на основе социальной модели инвалидности; признание субъектной позиции человека, переживающего последствия трудной жизненной ситуации.

Выводы

Под компетентностью понимается способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, соответствующие предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Компетентность или эффективное поведение обеспечивается не только способностями, но и внутренней мотивацией, что тесно связано с понятиями ценности и цели. Акцент на личностные корреляты профессиональной идентичности, формируемой в ходе освоения магистерской программы «Психологическая реабилитация в социальной сфере», позволяет достигнуть ее высокого уровня у выпускников. Одним из подтверждений такого результата являются успешные защиты выпускных квалификационных работ в виде магистерских диссертаций на такие актуальные темы как: «Социально-психологические предпосылки совладающего поведения семей с ребенком, находящимся в системе паллиативного ухода»; «Особенности психологической устойчивости людей с нарушением статодинамической функции, занимающихся адаптивным спортом»; «Качество жизни пожилых людей в условиях выхода из трудной жизненной ситуации»; «Материнские представления о ребенке в семьях социально уязвимых категорий, обращающихся за реабилитационной помощью»; «Динамика личностных характеристик инвалидов по зрению в процессе профессиональной реабилитации»; «Психологические аспекты качества жизни лиц с онкологическими заболеваниями в паллиативной помощи»; «Личностно-психологические характеристики окружения, обеспечивающего условия сопровождаемого

проживания людей с инвалидностью»; «Повышение психологического реабилитационного потенциала детей-инвалидов, перенесших онкологическое заболевание» и др.

Описанные подходы к отбору содержания и направленности формирования профессиональных компетенций позволяют подготовить магистра, готового к деятельности в сложнейшей области психологической реабилитации.

Литература

1. Базарова Т.С. Психологические характеристики профессиональной компетенции социального работника // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 5. С. 107—112.
2. Братусь Б.С. Психология в моей жизни: Интервью // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 1. С. 74—85.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Жигарева Н.П. Разработка и научное обоснование комплексной реабилитации инвалидов в психоневрологических учреждениях системы социальной защиты: автореф. дисс. д-ра мед. наук. М.: МСЭ, 2013. 41с.
5. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: коллективная монография / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая; Российская академия наук; Институт психологии РАН. М.: Институт психологии РАН, 2016. 755 с.
6. Жизнь с достоинством (сопровождается проживание): практ. пособие // Под ред. А.М. Царева. М.: Перо, 2017. 272 с.
7. Концепция совершенствования государственной системы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов (утв. Минтрудом России): МИНИСТЕРСТВО ТРУДА И СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ [Электронный ресурс]. <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-sovershenstvovaniija-gosudarstvennoi-sistemy-mediko-sotsialnoi-ekspertizy-i/> (дата обращения: 20.08.2019).
8. Лебедева А.А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от среднего подхода к личностному [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 83—91. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2012/n1/51338.shtml> (дата обращения 30.05.19).
9. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с. С.178-210.
10. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и

- прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2008. Т. 22. № 1.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
 12. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья [Электронный ресурс] // Женева: ВОЗ, 2001. 342 с. URL: <https://convention.enbek.gov.kz/sites/default/files/MKF.pdf> (дата обращения: 12.12.2018).
 13. Международная Конвенция о Правах инвалидов: Генеральная Ассамблея ООН от 13 декабря 2006 года [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение «ГАРАНТ». URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения 30.05.19)
 14. Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями: теоретические основы и практический опыт: [сборник] / [Сост. К. Грюневальд]; под ред. Карла Грюневальда; [пер. со швед. А. Львовского]. СПб.: Санкт-Петербургский Ин-т раннего вмешательства, 2003. 144 с.
 15. Нормализация жизни и социальное сопровождение детей и взрослых с нарушениями в развитии [Социальное обслуживание семей и детей: науч.-метод. сб. Вып. 6] // Под ред. В.Л. Рыскиной. СПб.: СПбГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2015 216 с.
 16. О ратификации Конвенции о правах инвалидов: Федеральный закон от 5 марта 1999 г. №46-ФЗ [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «ГАРАНТ». URL: <https://base.garant.ru/70170066/> (дата обращения: 12.05.2019).
 17. Министерство юстиции Российской Федерации. Приказ Минтруда России от 18.11.2013 № 681н. «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере»» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 19.12.2013 N 30658): [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/8394> (дата обращения: 20.08.2019).
 18. *Ослон В.Н.* Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 27—38.
 19. *Ослон В.Н., Селенина Е.В., Шехорина А.В.* Профессиональный стандарт специалиста по реабилитационной работе как механизм институционализации реабилитационной деятельности в России [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/3/Oslon_Selenina_Shehorina.phtml (дата обращения: 25.07.2019).
 20. *Ослон В.Н., Щербакова А.М.* Возможности и перспективы внедрения нового

- профессионального стандарта специалиста по реабилитационной работе в социальной сфере // Межведомственные модели оказания социальных и образовательных услуг и практика апробации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 268 с. С. 112—116.
21. Панков Д.Д. Реабилитология как самостоятельная область деятельности, формирующаяся на межотраслевой основе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57114.shtml (дата обращения: 28.07.2019).
 22. Рогачева Т.В. Этапы и задачи комплексной реабилитации пациента реабилитационного центра (к постановке проблемы) [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 6(35). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 05.05.2019).
 23. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб.: пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368с.
 24. Шапиро Б.Ю. Предметно-профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация // Социальная работа. 1992. Вып. 5. С. 32—43.
 25. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 32—75.
 26. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. М.: Дашков и К, 2004. 196 с.
 27. Щербакова А.М. Другие в нашей культуре: специфика отношения // Междисциплинарный научно-практический журнал «Синдром Дауна. XXI век». 2015. № 2(15). С. 23—28.
 28. Щербакова А.М. Подготовка студентов-психологов к работе с терминальными больными (в рамках специализации «Психологическая реабилитация») [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2010. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Schernakova.shtml (дата обращения: 28.07.2019).
 29. Щербакова А.М. Психологическая реабилитация: содержание деятельности и подготовка специалистов (израильская модель) [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49974.shtml> (дата обращения: 26.07.2019).
 30. Щербакова А.М. Субъективная оценка качества жизни молодыми инвалидами с ментальной недостаточностью [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: электронный журнал. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3142.phtml> (дата обращения: 03.05.2017).

31. *Antonovsky A.* Personality and health: Testing the sense of coherence model // Personality and disease / H.S. Friedman (Ed.). New York: John Wiley & Sons, 1990. Pp. 155—177.
32. *Bronfenbrenner U.* The ecology of human development. Cambridge: MA, 1979. 330 p.
33. European Coalition for Community Living: Focus on the Right of Children with Disabilities to Live in the Community // Focus Report of the European Coalition for Community Living. November 2006. 24 p.
1. *Hobfoll S.E.* The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory // Applied Psychology: An International Review, 2001. 50 (3), 337—421.
2. *Nirje B.* The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19—23.
3. *Walls M., D'Eath M., Hodgins M., Cronin M.* Quality of Life of Young People with Intellectual Disability in Ireland // Quality of Life – Interim Report – May 2003. URL: <https://www.nuigalway.ie/our-research/people/margarethodgins/> (дата обращения: 20.08.2019).

Conceptual and Institutional Framework for Professional Identification of Psychologists-Rehabilitologists (from the Example of Development of Master's Programme in "Psychological Rehabilitation In The Social Field" Course)

Scherbakova A.M., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, MSUPE, Moscow, Russia (psy-rehab@yandex.ru)

The article describes the experience of the Moscow State University of Psychology and Education in the development and implementation of training programs for masters competent in the field of psychological rehabilitation. A model of the activity of a psychologist-rehabilitologist is proposed, the main task of which is the involvement of a rehabilitant in solving the problems of his life, as a result of which he becomes an actor of his own activity. The original master's program "Psychological rehabilitation in the social sphere" is presented, aimed at training qualified personnel to work in the field of restoring mental health and effective social behavior of children and adults of vulnerable categories, including people with disabilities, developed in accordance with the updated regulatory framework and the requirements of the professional standard of a specialist in social rehabilitation.

Keywords: psychological rehabilitation, professional identification, vulnerable populations, professional competencies.

References

1. Bazarova T.P. Psikhologicheskie kharakteristiki professional'noi kompetentsii sotsial'nogo rabotnika [Psychological characteristics of the professional competence of a social worker]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Buryat State University]*. 2012, no 5. pp. 107-112.

2. Bratus' B.P. Psikhologiya v moeizhizni: Interv'yu [Psychology in my life]. *Mir psikhologii i psikhologiya v mire [The world of psychology and psychology in the world]*. 1994, no 1. pp. 74-85.
3. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.P. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout: Diagnosis and Prevention]. 2-e izd. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 336 p.
4. Zhigareva N.P. Razrabotkainauchnoyeobosnovaniyekompleksnoireabilitatsiinvalidov v psikhonevrologicheskikhuchrezhdeniyakhsistemysotsial'noizashchity: Avtoref. dip. doktora med. nauk [Development and scientific evidence of the complex rehabilitation of disabled people in psychoneurological institutions of the social protection system. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow: MSE, 2013. 41 p.
5. Zhiznesposobnost' cheloveka [Resilience]: individual'nye, professional'nye i sotsial'nye aspekty: kollektivnaya monografiya. A.V. Makhnach, L.G. Dikaya (ed.). Moscow: Institut psikhologii RAN, 2016. 755 p.
6. Zhizn' sdostoinstvom (soprovozhdaemoe prozhivanie) [Living with dignity (accompanied accommodation)]. A.M. Tsareva [eds]. Prakticheskoe posobie. Moscow: Izdatel'stvo «Pero», 2017. 272 p.
7. Kontseptsiya sovershenstvovaniya gosudarstvennoi sistemy mediko-sotsial'noi ekspertizy i reabilitatsii invalidov [Elektronnyiresurs] [The concept of improving the state system of medical and social expertise and rehabilitation of persons with disabilities].
<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=142685>
(Accessed: 06.07.2018).
8. Lebedeva A.A. Kachestvo zhizni lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot sredovogo podkhoda k lichnostnomu [Elektronnyiresurs] [Quality of life for people with disabilities: from an environmental to a personal approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*. 2012, no 1. pp. 83-91. URL: <http://psyjournalp.ru/kip/2012/n1/51338.shtml> (Accessed: 30.05.19)
9. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Zhiznestoikost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Resilience as a component of personal potential] / Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika. Moscow: Smysl, 2011. 680 p.
10. Maklakov A.G. Lichnostny i adaptatsionnyi potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh [Personal adaptive potential: mobilization and forecasting in extreme situations]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*. 2008. vol. 22. No 1.
11. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma [The psychology of professionalism]. Moscow: Mezhdunarodnyi gumanitarnyi fond «Znanie», 1996. 312 p.
12. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya funktsionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya [Elektronnyiresurs]. [International Classification of Functioning, Disability

- and Health]. Zheneva: VOZ, 2001. 342 p. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85930/9241545445_rus.pdf;jsessionid=88962B67BBECC3B5116F51B6BA6F27DE?sequence=1 (Accessed: 02.08.2019).
13. Mezhdunarodnaya Konventsiya o Pravakh invalidov: General'naya Assambleya OON ot 13 dekabrya 2006 goda [Elektronnyiresurs]. [International Convention on the Rights of Persons with Disabilities] URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed 30.05.2019)
14. Normalizatsiya zhizni v zakrytykh uchrezhdeniyakh dlya lyudei s intellektual'nymi i drugimi funktsional'nymi narusheniyami: teoreticheskie osnovy i prakticheskii opyt: [sbornik]. [Normalization of life in institutions for people with intellectual and other functional impairments: theoretical foundations and practical experience]. (ed.) Karl Gryunevald. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskii In-t rannegovmeshatel'stva, 2003.
15. Normalizatsiya zhizni i sotsial'noe soprovozhdenie detei i vzroslykh s narusheniyami v razvitiu [Sotsial'noe obsluzhivanie semei i detei: nauchno-metodicheskii sbornik] [Normalization of life and social support for children and adults with developmental disabilities]. in V.L. Ryskina (ed.). Sankt-Peterburg: «Sem'ya», 2015. vol. 6. 216 p.
16. O ratifikatsii Konventsii o pravakh invalidov: Federal'nyi zakon ot 5 marta 1999 g. №46-FZ [On ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Federal Law of March 5, 1999 No. 46-FZ]. [Elektronnyi resurs]. Informatsionno-pravovoi portal GARANT. URL: <https://base.garant.ru/70170066/> (Accessed : 12.05.2019).
17. Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Spetsialist po reabilitatsionnoi rabote v sotsial'noi sfere»: Prikaz Mintruda Rossii ot 18.11.2013 № 681 n. [Elektronnyi resurs] [On the approval of the professional standard "Specialist in rehabilitation work in the social sphere": Order of the Ministry of Labor of Russia] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.007.pdf> (Accessed : 12.12.2018).
18. Oslon V.N. Ekologo-dinamicheskii podkhod k psikhologicheskomu soprovozhdeniyu zameshchayushchei sem'i. [Elektronnyiresurs]. [Ecological and dynamic approach to the psychological support of a foster family] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2011, no 1. pp. 27—38.
19. Oslon V.N., Selenina E.V., Shehorina A.V. Professional'nyi standart spetsialista po reabilitatsionnoi rabote kak mekhanizm institutsionalizatsii reabilitatsionnoi deyatel'nosti v Rossii [The professional standard of specialists in rehabilitation work as a mechanism to institutionalize the rehabilitation activities in Russia] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2013. no. 3 Aviable at: http://psyedu.ru/journal/2013/3/Oslon_Selenina_Shehorina.phtml (Accessed: 25.07.2019). (In Russ., abstr. in Engl.)

20. Oslon V.N., Shcherbakova A.M. Vozmozhnosti i perspektivy vnedreniya novogo professional'nogo standarta spetsialista po reabilitatsionnoi rabote v sotsial'noi sfere [Opportunities and possibility of introducing a new professional standard for a specialist in rehabilitation work in the social sphere]. *Mezhvedomstvennye modeli okazaniya sotsial'nykh i obrazovatel'nykh uslug i praktika aprobatsii i primeneniya professional'nykh standartov rabotnikov obrazovaniya i sotsial'noi sfery* [Interdepartmental models for social and educational services and the practice of testing and applying professional standards for education and social workers]. 2016. pp. 112-116. URL: http://psyjournals.ru/files/83218/sbornik_professionalnie_standarty.pdf (Accessed : 28.07.2019)
21. Pankov D.D. Reabilitologiya kak samostoyatel'naya oblast' deyatel'nosti, formiruyushchayasya na mezhotraslevoi osnove [Elektronnyiresurs]. [Rehabilitology as a self-sustaining transdisciplinary-based activity]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and pedagogical research]. 2012, no 4. URL: http://psyjournalp.ru/psyedu_ru/2012/n4/57114.shtml (Accessed: 28.07.2019)
22. Rogacheva T.V. Etapy i zadachi kompleksnoi reabilitatsii patsienta reabilitatsionnogo tsentra (k postanovke problemy) [Elektronnyiresurs]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical Psychology in Russia]. 2015, no 6(35). URL: <http://mprj.ru> (Accessed: 05.05.2019).
23. Frankl V. Chelovek v poiskakhmysla: Sbornik [Man in search of meaning] L.Ya. Gozmana, D.A. Leont'eva (ed.). Moscow: Progress, 1990. 368 p.
24. Shapiro B.Yu. Predmetno-professional'naya podgotovka sotsial'nykh rabotnikov: zadachi, sodержanie, organizatsiya [Subject-vocational training of social workers: aims, content, organization]. *Sotsial'naya rabota* [Social work]. 1992, vol, 5. pp. 32-43.
25. Shemanov A.Yu., Popova N.T. Inklyuziya v kul'turologicheskoi perspective [Cultural inclusion]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no 1, pp. 32-75.
26. Shmeleva, N.B. Formirovanie i razvitie lichnosti sotsial'nogo rabotnika kak professionala [The formation and development of the personality of a social worker as a professional]. Moscow: Dashkovi K, 2004. 196 p.
27. Shcherbakova A.M. Drugie v nashei kul'ture: spetsifika otnosheniya [Others in our culture: relationship specifics]. *Sindrom Dauna. XXI vek* [down syndrome, twentieth century]. 2015, no 2 (15), pp. 23-28.
28. Shcherbakova A.M. Podgotovka studentov-psikhologov k rabote s terminal'nymi bol'nymi (v ramkakh spetsializatsii «Psikhologicheskaya reabilitatsiya») [Elektronnyiresurs] [Preparation of psychology students for work with terminal patients (within the specialization "Psychological rehabilitation")]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no 5. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Schernakova.shtml (Accessed: 28.07.2019)

29. Shcherbakova A.M. Shcherbakova A.M. Psychological rehabilitation: content of work & training of rehabilitation psychologists (model of Israel) [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia [Clinical Psychology and Special Education]*, 2012. Vol. 1, no. 1. URL: <http://psyjournalp.ru/psyclin/2012/n1/49974.shtml> (Accessed: 26.07.2019) (In Russ., abstr. in Engl.)
30. Shcherbakova A.M. Sub"ektivnaya otsenka kachestva zhizni molodymi invalidami s mental'noi nedostatochnost'yu [Elektronnyiresurs] [Subjective assessment of the quality of life of disabled young with mental disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2012, no 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3142.phtml>. (Accessed: 03.05.2019).
31. Antonovsky A. (1990). Personality and health: Testing the sense of coherence model. In H.S. Friedman (Ed.), *Personality and disease* (pp. 155-177). New York: John Wiley & Sons.
32. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development*. Cambridge: MA, 1979. 330 p.
33. European coalition for community living // URL: <http://community-living.info/> (Accessed: 01.08.2019).
34. Hobfoll S.E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50 (3), P. 337—421.
35. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1. No. 2. pp. 19-23.
36. Walls M., D'Eath M., HodginsM., CroninM. Quality of Life of Young People with Intellectual Disability in Ireland // URL: <http://qps.ru/xCP7k> (Accessed: 02.08.2019).

Проблемы подготовки педагогов-психологов образовательных организаций в области превенции суицидального поведения подростков и молодежи

Вихристюк О.В., кандидат психологических наук, руководитель Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (vihristukov@mgppu.ru)

Гаязова Л.А., кандидат психологических наук, заместитель руководителя по научной работе Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (gayazoval@mgppu.ru)

Банников Г.С., кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО МГППУ; НМИЦ психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского, Москва, Россия (bannikov68@mail.ru)

В работе представлены результаты изучения проблем подготовки педагогов-психологов образовательных организаций к реализации деятельности по превенции суицидального поведения подростков и молодежи, полученные на основании опроса педагогов-психологов и экспертов. Определены направления деятельности, по которым специалисты отмечают наибольшие затруднения, в первую очередь это кризисное консультирование обучающихся группы риска и оказание экстренной психологической помощи субъектам образовательной среды (в ситуации угрозы суицида). Показано, что педагоги-психологи заинтересованы в системной профессиональной поддержке; наличии проработанных алгоритмов межведомственного взаимодействия; стандартах, регулирующих содержание деятельности; повышении ответственности (в том числе правовой) родителей по выполнению рекомендаций педагога-психолога. На основании полученных данных сформулированы требования к организации и содержанию программ дополнительного образования для педагогов-психологов образовательных организаций по проблемам превенции суицидального поведения подростков и молодежи.

Ключевые слова: профилактика, превенция, суицидальное поведение, аутоагрессивное поведение, подростки, молодежь, несовершеннолетние, обучающиеся, саморазрушающее поведение, самоповреждающее поведение, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, педагог-психолог.

Для цитаты:

Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Банников Г.С. Проблемы подготовки педагогов-психологов образовательных организаций в области превенции суицидального поведения подростков и молодежи. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 18-34.
doi: 10.17759/psylaw.2019090302

For citation:

Vihrisuk O.V., Gayazova L.A., Bannikov G.S. Educational Psychologists Training Problems in the Field of Prevention of Suicidal Behavior of Adolescents and Youth. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.18-34.
doi: 10.17759/psylaw.2019090302

Введение

Современный этап развития системы дополнительного образования характеризуется переосмыслением базовых ценностей в содержании, формах и технологиях дополнительного профессионального образования и предоставляет разнообразные организационные возможности для постоянного совершенствования компетенций специалистов в различных областях. Высокий уровень потребности и готовности работающих специалистов (психологов образовательных организаций, педагогов-психологов) к обучению [4; 10; 16] сочетается с продолжающейся в профессиональном сообществе дискуссией о содержании работы школьного психолога и его компетенциях [2; 12], как в России, так и за рубежом. Также специалисты отмечают появление новых требований к компетенциям школьного психолога, в том числе в связи с проблемами кризисного вмешательства [1], особой ролью психолога в реализации программ профилактики суицидального поведения у подростков и молодежи [7; 10] и, в целом, расширением перечня ситуаций, требующих внимания психолога.

С учетом важности образовательной среды в укрепления психического здоровья подростков и молодежи и предоставления им психологической поддержки [5; 8], наличия данных об эффективности школьных программ профилактики суицидального поведения [14] и значимости школьного психолога в выявлении и поддержке обучающихся группы риска [1; 9], представляется актуальным изучить потребности в совершенствовании компетенций психологов образовательных организаций в России.

Обзор зарубежного опыта показывает, что обучению школьных психологов в области профилактики суицидального поведения уделяется достаточно много внимания, но, одновременно с этим, существующие программы обучения и их доступность не отвечают в полной мере потребностям школьных психологов [10]. Отмечается необходимость предоставления дополнительной информации и обучения в области профилактики суицидального поведения [13; 15], наиболее актуально обучение по вопросам применения стандартизированных методик и поственции [6], предотвращения кризисных ситуаций и оказания помощи при их возникновении [11].

В России, как и в других странах, превенция суицидального поведения обучающихся является командной работой специалистов образовательной организации — представителей администрации, социально-психологической службы, заместителей директора по воспитательной работе, по безопасности и пр. Вместе с тем традиционно основная доля ответственности как за организацию такой работы, так и за ее результаты принадлежит школьной психологической службе (или педагогу-психологу). Основными видами работ в рамках профилактики для педагога-психолога образовательной организации являются информационная работа с учителями и родителями, проведение групповых занятий с обучающимися, диагностические мероприятия, направление обучающихся и их родителей в профильные медико-психологические организации [3].

Педагог-психолог образовательной организации (где обучаются дети старше 10—11 лет) должен обладать целым набором компетенций в области психологического просвещения субъектов образовательной среды; психологической диагностики и сопровождения детей группы риска (в данном случае по суицидальному поведению); коррекции острых эмоциональных состояний; проведения групповой работы (тренингов) с обучающимися, направленной на формирование стрессоустойчивости, жизнестойкости; способов совладания с трудными жизненными ситуациями; кризисной интервенции в ситуациях суицидальной угрозы; саморегуляции эмоциональных состояний.

Организация и методы исследования

В целях уточнения данных об актуальной потребности работающих педагогов-психологов в дополнительном профессиональном образовании в области превенции суицидального поведения обучающихся были проанализированы результаты двух исследований.

В 2017 г. Центром экстренной психологической помощи МГППУ проводилось анкетирование слушателей программ дополнительного профессионального образования МГППУ в целях оценки уровня их знаний в области суицидологии (о факторах риска развития суицидального поведения, об особенностях кризисного состояния и др.). В анкетировании приняли участие педагоги-психологи, работающие в образовательных организациях и клинические психологи, работающие в кризисных центрах различных субъектов РФ, всего 32 человека.

В 2019 г. проводилось анкетирование педагогов-психологов (48 человек), работающих в образовательных организациях, и специалистов системы профилактики суицидального поведения города Москвы (23 человека) в целях выявления самооценки и экспертной оценки подготовленности педагогов-психологов образовательной организации к деятельности по превенции суицидального поведения обучающихся. В числе специалистов системы профилактики суицидального поведения выступили работники Комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, Министерства внутренних дел и Следственного комитета, взаимодействующие в рамках служебных обязанностей с педагогами-психологами образовательных организаций; ученые-исследователи вузов, работающие совместно с педагогами-психологами образовательных организаций.

В исследовании 2017 г. применялся опросник, направленный на оценку осведомленности и уровня знаний в области превенции суицидального поведения, ранее

разработанный в отделении клинической и профилактической суицидологии Московского НИИ психиатрии (ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России).

В исследовании 2019 г. применялись анкеты для педагогов-психологов и экспертов, разработанные Центром экстренной психологической помощи, в которых респондентам было предложено дать примерную оценку уровня подготовленности по следующим направлениям работы:

- общие вопросы организации профилактики (составление планов, подготовка документации, регламентов работы и пр.);
- просвещение родителей о возможных рисках психологического благополучия у детей;
- обучение педагогов навыкам распознавания симптомов неблагополучия (суицидального поведения) у обучающихся;
- просвещение обучающихся о возможностях получения помощи в сложных для них ситуациях, проведение групповых занятий, тренингов по стрессоустойчивости, формированию образа позитивного будущего, привитию навыков самопомощи в трудных жизненных ситуациях и пр.;
- диагностика, выявление детей группы риска по суицидальному поведению;
- кризисное консультирование детей группы риска (с целью оценки их состояния, оказания первичной помощи, направления к профильным специалистам);
- консультирование родителей детей группы риска (с целью информирования о психологическом состоянии ребенка, мотивирования на обращение за профильной помощью к специалистам);
- сопровождение детей группы риска в течение учебного года (наблюдение, коррекция, повторная диагностика и пр.);
- экстренная психологическая помощь обучающемуся в кризисной ситуации угрозы суицида, текущего суицида;
- поддержание профессионального здоровья (саморегуляция эмоционального состояния, прохождение супервизионной поддержки).

Для оценки уровня подготовленности предлагалась шкала, включающая: уровень обобщенных представлений о содержании работы по направлению; базовые (полученные в вузе) знания и умения, позволяющие работать под руководством более опытного специалиста; базовые знания и умения, позволяющие работать самостоятельно; уровень, включающий специализированные знания и умения, полученные в рамках дополнительного профессионального образования; высокий уровень знаний и умений, позволяющий обучать других специалистов.

Также респондентам было предложено оценить важность условий и их доступность в деятельности образовательной организации по профилактике суицидального поведения у обучающихся. В числе условий были предложены к оценке следующие: возможность совершенствования компетенций в рамках дополнительного профессионального образования; систематическое совершенствование практических навыков в рамках мастер-классов, семинаров, тренингов и т. д.; постоянная возможность обращаться к супервизору, профильным специалистам за консультацией; наличие отлаженных алгоритмов взаимодействия с другими организациями; ответственность (в том числе правовая) родителей по выполнению рекомендаций педагога-психолога; наличие стандартов, регулирующих содержание и процесс действий при выполнении профессиональных задач (например, перечень рекомендованных методик, алгоритм действий в кризисной ситуации, формы документов, прочее); высокий уровень оплаты труда.

При оценке статистической значимости различий в ответах педагогов-психологов и экспертов применялось угловое преобразование Фишера.

Результаты

Большинство участников опроса 2017 г. — 29 человек (90,62%) из 32 — ответили положительно на вопрос о том, сталкивались ли они в своей профессиональной деятельности с кризисным состоянием и суицидальными тенденциями у подростков и молодежи. При этом два респондента отметили, что их подопечные совершали попытки самоубийства, и выразили уверенность, что и «теперь не смогли бы повлиять на ход событий». На вопрос о том, что помешало изменить к лучшему ход событий, респонденты отметили недостаток знаний о ранних признаках суицидального поведения. Все респонденты отметили недостаточность подготовленности к деятельности по профилактике кризисных состояний.

Результаты опроса показали, что респонденты испытывают затруднения в понимании механизмов формирования суицидального поведения и его профилактики. 19 респондентов (59,37%) указали на то, что человека невозможно остановить, если он решил покончить с собой. Столько же респондентов отметили, что самоубийство связано с психическими нарушениями, при этом из списка возможных причин самоубийства у несовершеннолетних большинство выделяют психоз и депрессию, не учитывая значимость в развитии суицидального поведения акцентуаций характера, тревожных, панических состояний. На вопрос о том, какие симптомы/переживания из предложенных вариантов, наиболее характерны для кризисного состояния, большинство респондентов указало общие признаки психического неблагополучия, такие как снижение настроения, тревога, без выделения существенных проявлений кризисного состояния с суицидальным риском — отчаянья, безнадежности. 13 респондентов (40,62%) указали на то, что суицид нельзя обсуждать с обучающимися в учебной группе или в классе и лучше «забыть» о ситуации. 26 респондентов (81,25%) согласились с неправомерным утверждением о том, что риск суицида растёт, если прямо спросить о намерениях покончить с собой.

Все опрошенные указали на необходимость профессиональной поддержки (супервизии) и освоения технологии выявления обучающихся группы риска по суицидальному поведению и построения траектории их психолого-педагогического сопровождения.

При проведении практических упражнений (в рамках реализации программы дополнительного профессионального образования), направленных на отработку практических навыков общения с подростком в кризисном состоянии, у слушателей отмечался низкий уровень готовности к работе в условиях, приближенных к реальным.

Из опрошенных в 2019 г. педагогов-психологов 46 респондентов (95,83%) отметили, что они сталкиваются с проблемными ситуациями, связанными с суицидальным поведением обучающихся. Более 40% опрошенных педагогов-психологов оценили уровень своей компетентности как включающий специализированные знания и умения, полученные в рамках дополнительного профессионального образования, по таким направлениям работы, как: просвещение родителей — 21 респондент (43,75%); обучение, просвещение педагогов — 20 (41,67%). Также более 40% педагогов-психологов оценивают уровень своей компетентности как «базовые знания и умения, позволяющие работать самостоятельно» по таким направлениям работы, как: общие вопросы профилактики — 25 респондентов (52,08%); просвещение родителей — 22 (45,83%); работа с обучающимися — 23 (47,92%); сопровождение группы риска — 23 (47,92%) (рис. 1).

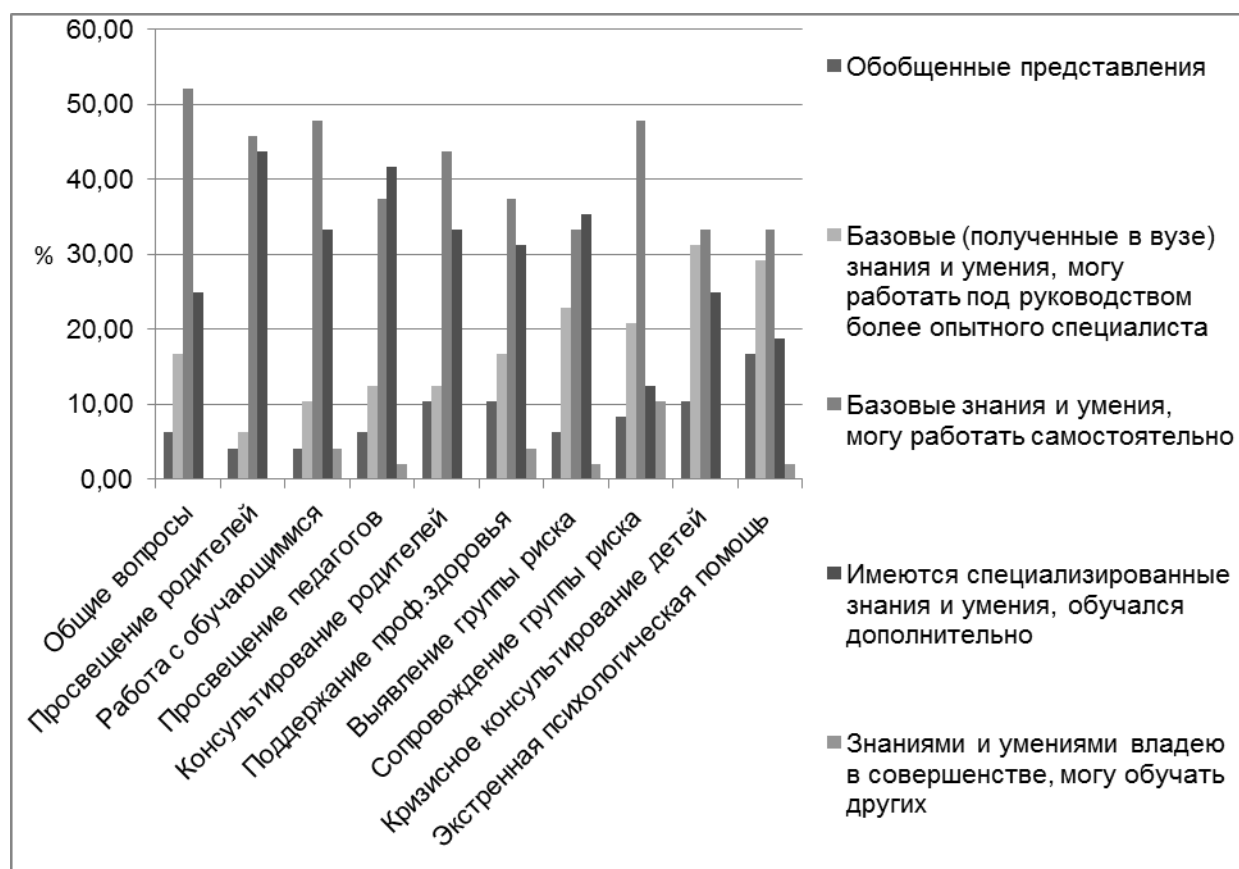


Рис. 1. Оценка педагогами-психологами уровня своей компетентности по направлениям работы, связанной с профилактикой суицидального поведения среди обучающихся

Ни один из опрошенных педагогов-психологов не оценил уровень своей компетентности как высокий, позволяющий обучать других, по общим вопросам

профилактики, по направлениям работы, связанным с просвещением родителей, консультированием родителей, кризисным консультированием детей.

Наличие алгоритмов взаимодействия отметили как крайне важное условие 30 респондентов (64,58%); наличие стандартов — 31 (62,50%); ответственность родителей — 29 (60,42%); супервизию, консультации — 27 (56,25%); совершенствование практических навыков — 23 (47,92%); высокий уровень оплаты труда — 22 (45,83%); дополнительное профессиональное образование — 18 (37,50%) (рис. 2).

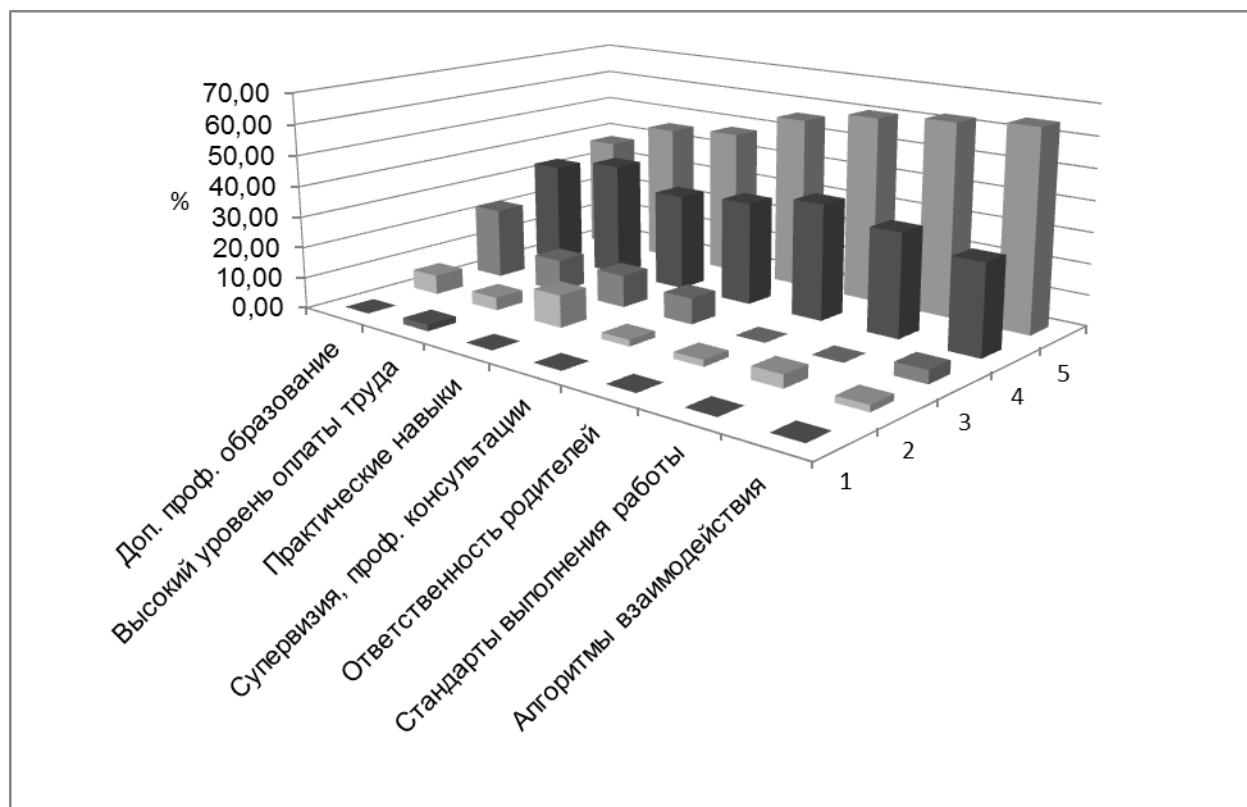


Рис. 2. Оценка педагогами-психологами важности условий для достижения результатов в работе, связанной с профилактикой суицидального поведения среди подростков и молодежи: на оси Z приведены данные пятибалльной шкалы, где 1 — условие не влияет на результаты работы, 5 — крайне важное условие

22 педагога-психолога (45,83%) выразили крайнюю неудовлетворенность доступностью супервизии и возможностью обращения к профильным специалистам за консультацией. В остальных случаях, примерно по трети опрошенных оценивали удовлетворенность каждым условием в пределах от 1 до 3 баллов по пятибалльной шкале, где 1 балл соответствовал оценке «не удовлетворен», 5 — «полностью удовлетворен» (рис. 3).

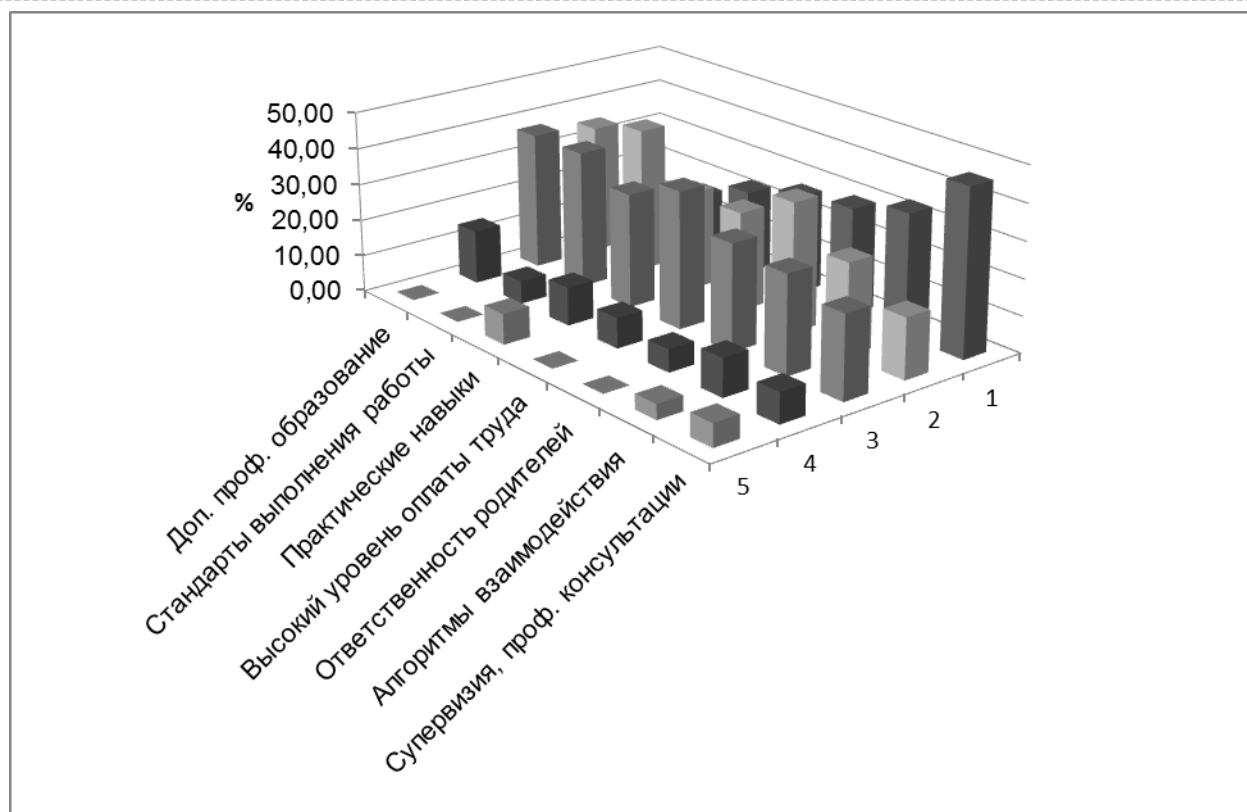


Рис. 3. Оценка педагогами-психологами своей удовлетворенности доступностью условий, связанных с результативностью работы по профилактике суицидального поведения среди подростков и молодежи: на оси Z приведены данные пятибальной шкалы, где 1 — не удовлетворен, 5 — полностью удовлетворен

При сравнении доли ответов экспертов и педагогов-психологов, характеризующих уровень компетенций педагогов-психологов как «специализированные знания и умения, полученные в рамках дополнительного профессионального образования», выявлены статистически значимые различия. Различия обнаружены в оценках знаний педагогов-психологов экспертами и оценке своей компетентности педагогами-психологами по таким направлениям работы, как обучение, просвещение педагогов ($\varphi_{эмп.} = 2,62; p \leq 0,001$); поддержание профессионального здоровья ($\varphi_{эмп.} = 1,76; p \leq 0,05$) (рис. 4).

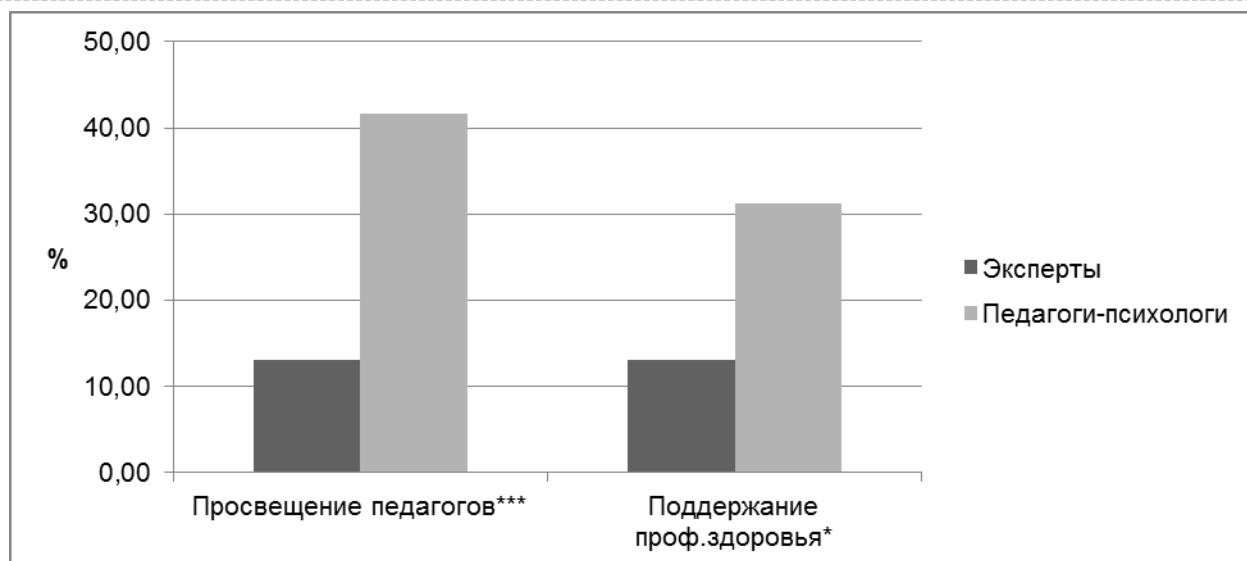


Рис. 4. Различия в оценке экспертами уровня знаний педагогов-психологов и оценке своей компетентности педагогами-психологами (для уровня «имеются специализированные знания и умения, обучался дополнительно»): уровень статистической значимости: * — $p \leq 0,05$; *** — $p \leq 0,001$

В оценках умений педагогов-психологов экспертами и оценке своей компетентности педагогами-психологами выявлены статистически значимые различия по таким направлениям работы, как просвещение родителей (фэмп. =1,88; $p \leq 0,05$); обучение, просвещение педагогов (фэмп. =3,17; $p \leq 0,001$); выявление группы риска (фэмп. =1,64; $p \leq 0,05$); консультирование родителей (фэмп. =1,94; $p \leq 0,05$); поддержание профессионального здоровья (фэмп. =1,76; $p \leq 0,05$); эксперты оценили умения педагогов ниже (рис. 5).

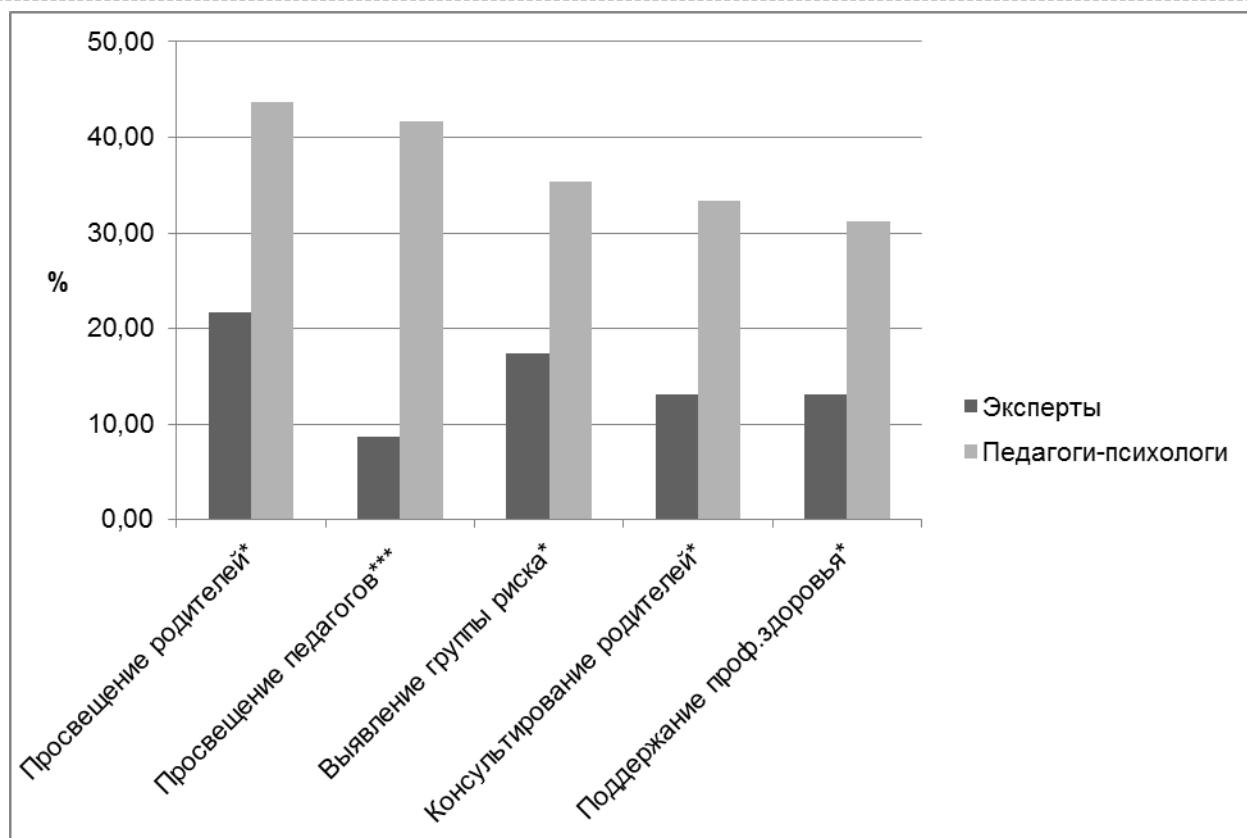


Рис. 5. Различия в оценке экспертами уровня умений педагогов-психологов и оценке своей компетентности педагогами-психологами (для уровня «имеются специализированные знания и умения, обучался дополнительно»): уровень статистической значимости: «*» — $p \leq 0,05$; «***» — $p \leq 0,001$

Оценка степени важности ряда условий в работе, связанной с профилактикой суицидального поведения среди подростков и молодежи показала, что такие условия, как дополнительное профессиональное образование, совершенствование практических навыков, супервизия и консультации оценены как крайне важные большей долей экспертов, по сравнению с педагогами-психологами. Но меньшая доля экспертов, по сравнению с педагогами-психологами, отметила как крайне важные условия наличие алгоритмов взаимодействия, ответственность родителей, наличие стандартов, высокий уровень оплаты труда (рис. 6).

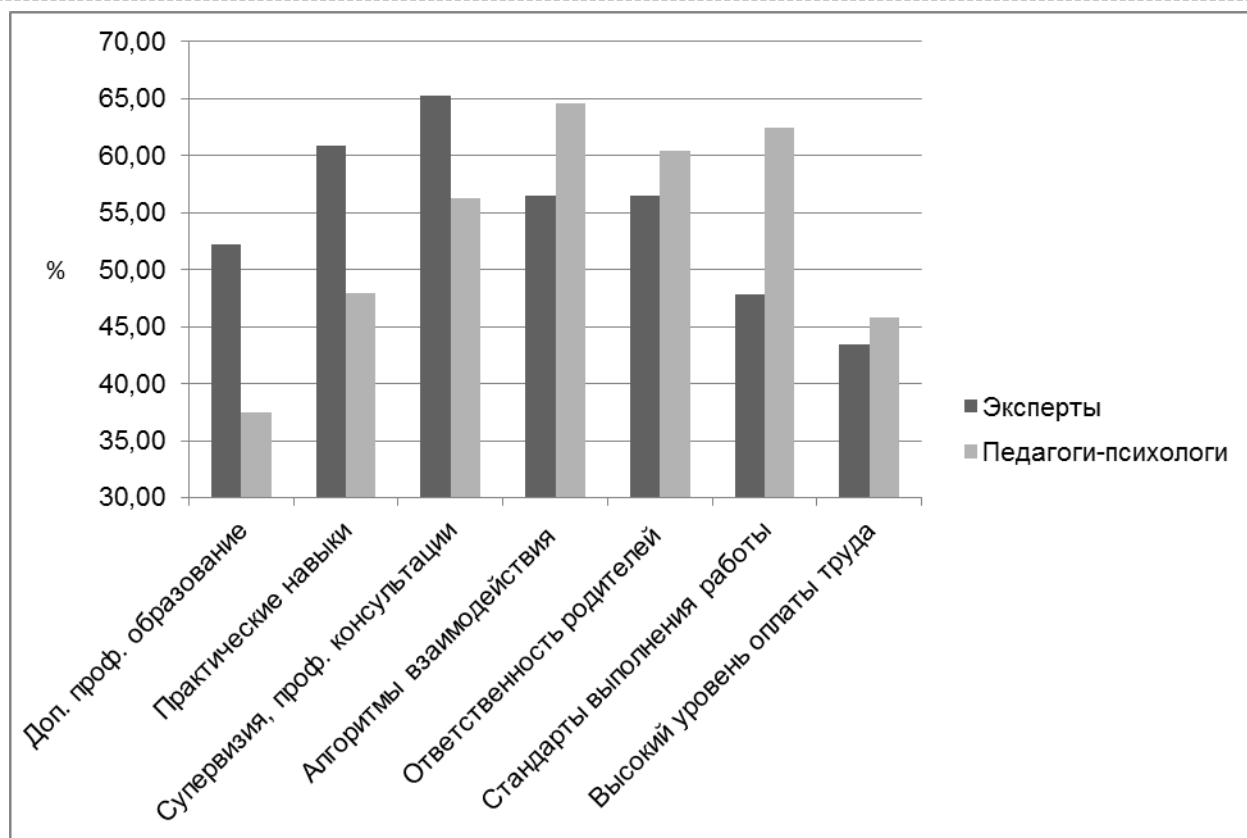


Рис. 6. Различия в оценке экспертами педагогами-психологами важности условий для достижения результатов в работе, связанной с профилактикой суицидального поведения среди подростков и молодежи (ответы «крайне важное условие»)

Обсуждение результатов

Анкетирование, проведенное в 2017 г., показало недостаточную осведомленность и уровень знаний педагогов-психологов в области превенции суицидального поведения, низкий уровень готовности к выполнению задач в практической деятельности.

Анкетирование, проведенное в 2019 г., показало, что увереннее, по сравнению с работой по вторичной и третичной профилактике суицидального поведения, педагоги-психологи чувствуют себя в работе, связанной с общими вопросами организации профилактики, при выполнении мероприятий первичной профилактики для родителей, педагогов, обучающихся. Наибольший дефицит компетенций по результатам самооценки наблюдается по таким направлениям работы, как консультирование детей группы риска; оказание экстренной психологической помощи.

Возможность совершенствования компетенций в рамках дополнительного профессионального образования из всех перечисленных условий оказалась в оценках педагогов-психологов менее важной на фоне более высокого уровня важности супервизии, профессиональной поддержки, совершенствования практических навыков. Можно предположить, что данное противоречие характеризует неудовлетворенность специалистов качеством и содержанием программ повышения квалификации, соотношением теории и практики.

В целом, по сравнению с самооценкой педагогов-психологов, эксперты существенно ниже оценивают их знания и умения по различным направлениям деятельности в области превенции суицидального поведения обучающихся и выше оценивают важность дополнительного профессионального образования, совершенствования практических навыков, доступности супервизии и профессиональной поддержки.

Выводы

Исходя из приведенных данных, а также опыта работы Центра экстренной психологической помощи МГППУ в 2010—2018 гг. по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи обучающимся образовательных организаций города Москвы, консультированию и обучению педагогов-психологов образовательных организаций по вопросам превенции суицидального поведения, можно сформулировать следующие требования к содержанию и организации повышения их квалификации.

С учетом неравномерности в уровне подготовленности педагогов-психологов в области превенции суицидального поведения подростков и молодежи необходимо предусмотреть вводные модули, восполняющие необходимые базовые знания и умения, и основные модули, направленные на совершенствование компетенций, непосредственно связанных с реализацией различных направлений деятельности в области профилактики суицидального поведения. Необходимо создание адекватного инструментария оценки, позволяющего оценить профиль компетенций потенциальных слушателей, включающего как тестовую оценку знаний, так и демонстрацию умений в ходе решения практической задачи (кейса), и его вариации для оценки компетенций слушателей до, во время и после обучения. Существенная (до трети) доля часов программ повышения квалификации должна быть отведена на индивидуальные консультации (по типу супервизии) слушателей программы, направленные на разбор сложных случаев, возникающих в практике. При планировании видов работ также необходимо учесть, что наибольшие затруднения специалисты испытывают при необходимости решения практических задач. В числе модулей необходимо предусмотреть специальный практический модуль по сопровождению специалистов в кризисной ситуации (например, в ситуации завершеного суицида обучающегося) для оперативного сопровождения, консультирования, супервизии педагогов-психологов.

Также при реализации, проектировании соответствующих программ повышения квалификации необходимо предусмотреть проведение практических занятий, где активно использовать работу в микрогруппах с последующим общим обсуждением, работу со специальной литературой, практическую апробацию рассматриваемых приемов и рекомендаций. При изучении теоретического материала следует обязательно рассматривать способы его интеграции в повседневную практику и профессиональную деятельность слушателей (например, через составление слушателями плана профилактической работы и плана кризисного реагирования в случае завершеного суицида обучающегося, проведение слушателями профилактических занятий и диагностического обследования психологического состояния и семейной ситуации обучающихся с выраженной социально-психологической дезадаптацией). Для отработки умений на практических занятиях необходимо предусмотреть получение слушателями супервизии случаев, с которыми они сталкивались на практике.

Литература

1. Бурмистрова Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): метод. рекомендации для специалистов системы образования. М.: МГППУ, 2006. 96 с.
2. Марголис А.А., Коновалова И.В. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 13—20.
3. Сборник памяток для администрации, педагогов (классных руководителей) образовательных организаций города Москвы по профилактике суицидального поведения среди обучающихся / Под ред. О.В. Вихристюк. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 55 с.
4. Armistead L.D., Castillo J.M., Curtis M.J., Chappel A., Cunningham J. School Psychologists' Continuing Professional Development Preferences and Practices // Psychology in the Schools. 2013. Vol. 50(4). P. 415—432.
5. Brown J.A., Goforth A.N., Machek G. School Psychologists' Experiences with and Training in Suicide Assessment: Challenges in a Rural State // Contemporary School Psychology. 2018. Vol. 22(2). P. 195—206.
6. Debski J., Spadafore C.D., Jacob S., Pool, D A. Hixson M.D. Suicide intervention: Training, roles, and knowledge of school psychologists [Электронный ресурс] // Psychology in the Schools. 2007. Vol. 44(2). P. 157—170. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.20213>. (дата обращения 05.07.2019).
7. Eckert T.L., Miller D.N., DuPaul G.J., Riley-Tillman T.C. Adolescent Suicide Prevention: School Psychologists' Acceptability of School-Based Programs // School Psychology Review. 2003. Vol. 32(1). P. 57—76.
8. Hellmuth J. Are schools the best places to provide mental health services? // Brown University Child & Adolescent Behavior Letter. 2018. Vol.34 (5). P. 1—6.
9. Lecapitaine D.J. Role of the School Psychologist in the Treatment of High-Risk Students // Education. 2000. Vol. 121(1). P. 73—79.
10. Liebling B.D.E., Jennings H.R. The Current Status of Graduate Training in Suicide Risk Assessment // Psychology in the Schools. 2013. Vol. 50(1). P. 72—86.
11. Nickerson A.B., Zhe E.J. Crisis Prevention and Intervention: A Survey of School Psychologists [Электронный ресурс] // Psychology in the Schools. 2004. Vol. 41(7). P. 777—788. URL: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20017>. (дата обращения 05.07.2019).
12. Santos D.C., Menezes A.B., Borba A., Ramos C.C., Costa, T.D. Mapeamento de competências do psicólogo escolar [Электронный ресурс] // Psicologia Escolar e Educacional. 2017. Vol. 21(2). P. 225-234. URL: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121109>.

(дата обращения 05.07.2019).

13. *Stein-Erichsen J.L.* (2010). School Psychologists' Confidence Level with Suicide. Intervention and Prevention in the Schools. (Doctoral dissertation). Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
14. *Stone D.M., Crosby A.E.* Suicide Prevention // American journal of lifestyle medicine. 2014. Vol. 8(6). P. 404—420. doi:10.1177/1559827614551130
15. *Suld, S., Loker T., Friedrich A., Sundman A., Cunningham J., Saari B., Schatzberg T.* Improving School Psychologists' Knowledge and Confidence Pertinent to Suicide Prevention through Professional Development // Journal of Applied School Psychology. 2010. Vol. 26(3). P. 177—197.
16. *Taylor J.M., Neimeyer G.J., Rossen E.* Continuing professional development (CPD) practices among clinical psychologists and school psychologists. In D. St. Stoyanov & R.-D. Stieglitz (Eds.), Psychology research progress. New developments in clinical psychology research. UK: Nova Science Pub Inc.; 2015. P. 221—237.

Educational Psychologists Training Problems in the Field of Prevention of Suicidal Behavior of Adolescents and Youth

Vihristuk O.V., Candidate of Psychological Sciences, Head of the Center for Emergency Psychological Assistance, MSUPE, Moscow, Russia (*vihristukov@mgppu.ru*)

Gayazova L.A., Candidate of Psychological Sciences, Deputy Head for Research, Center for Emergency Psychological Assistance, MSUPE, Moscow, Russia (*gayazovala@mgppu.ru*)

Bannikov G.S., Candidate of Medical Sciences, Senior Researcher, Center for Emergency Psychological Assistance, MSUPE; The National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia (*bannikov68@mail.ru*)

The article presents the results of a study of the training problems of educational psychologists aimed to prevent suicidal behavior of adolescents and youths. The data were obtained on the basis of a survey of psychologists and experts. The areas of activity with the greatest difficulties are: first of all, crisis counseling for adolescents and youth at risk, secondly, the delivery of emergency psychological assistance to subjects of the educational environment in a risk of suicide. It is demonstrated that psychologists are interested in systemic professional support; the presence of well-developed algorithms of interagency interaction; standards governing the content of activities; increasing the responsibility level (including legal) of parents to follow the recommendations of the educational psychologist. Based on the data received, the requirements for the organization and content of continuing education programs for educational psychologists on the prevention of suicidal behavior of adolescents and youth are formulated.

Keywords: prevention, suicidal behavior, auto-aggressive behavior, adolescents, youth, minors, students, self-destructive behavior, self-damaging behavior, supplementary vocational training, advanced training, educational psychologist.

References

1. Burmistrova E.V. Psikhologicheskaya pomoshch' v krizisnykh situatsiyakh (preduprezhdenie krizisnykh situatsii v obrazovatel'noi srede): Metodicheskie rekomendatsii dlya spetsialistov sistemy obrazovaniya [Psychological assistance in crisis situations (prevention of crisis situations in the educational environment): Guidelines for specialists of the educational system Psychological assistance in crisis

- situations (prevention of crisis situations in the educational environment): Guidelines for specialists of the educational system]. Moscow: MGPPU, 2006. 96 p.
2. Margolis A.A., Konovalova I.V. Kriterii professional'noi kompetentnosti pedagoga-psikhologa [Criteria of professional competence of the teacher-psychologist]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010. no. 1. pp. 13—20.
 3. Sbornik pamyatok dlya administratsii, pedagogov (klassnykh rukovoditelei) obrazovatel'nykh organizatsii goroda Moskvy po profilaktike suitsidal'nogo povedeniya sredi obuchayushchikhsya [Collection of memos for the administration, teachers (class teachers) of educational organizations in Moscow for the prevention of suicidal behavior among students]. In Vihristyuk O.V.(ed.). Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2015. 55 p.
 4. Armistead L.D., et al. School Psychologists' Continuing Professional Development Preferences and Practices. *Psychology in the Schools*. 2013. 50(4), pp. 415—432.
 5. Brown J.A., Goforth A.N., Machek G. School Psychologists' Experiences with and Training in Suicide Assessment: Challenges in a Rural State. *Contemporary School Psychology*. 2018. 22(2), pp. 195—206.
 6. *Debski J., Spadafore C.D., Jacob S., Pool, D A. Hixson M.D.* Suicide intervention: Training, roles, and knowledge of school psychologists [Elektronnyi resurs] // *Psychology in the Schools*. 2007. Vol. 44(2). P. 157—170. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.20213>. (Accessed 05.07.2019).
 7. Eckert T.L., et al. Adolescent Suicide Prevention: School Psychologists' Acceptability of School-Based Programs. *School Psychology Review*. 2003. 32(1), pp. 57—76.
 8. Hellmuth, J. Are schools the best places to provide mental health services? // *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*. 2018. 34(5), pp. 1—6.
 9. Lecapitaine D.J. Role of the School Psychologist in the Treatment of High-Risk Students. *Education*. 2000. 121(1), pp. 73—79.
 10. Liebling B.D.E., Jennings H.R. The Current Status of Graduate Training in Suicide Risk Assessment. *Psychology in the Schools*, 2013. 50(1), pp. 72—86.
 11. Nickerson A.B., Zhe E.J. Crisis Prevention and Intervention: A Survey of School Psychologists [Elektronnyi resurs] // *Psychology in the Schools*. 2004. Vol. 41(7). P. 777—788. URL: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20017> (Accessed 05.07.2019).
 12. Santos D.C., Menezes A.B., Borba A., Ramos C.C., Costa, T.D. Mapeamento de competências do psicólogo escolar [Elektronnyi resurs] // *Psicologia Escolar e Educacional*. 2017. Vol. 21(2). P. 225-234. URL: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121109> (Accessed 05.07.2019).

13. Stein-Erichsen J.L. (2010). School Psychologists' Confidence Level with Suicide. Intervention and Prevention in the Schools. (Doctoral dissertation). Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
14. Stone DM., Crosby A.E. Suicide Prevention. American journal of lifestyle medicine. 2014. 8(6), pp. 404—420. doi:10.1177/1559827614551130.
15. Suldo S., et al. Improving School Psychologists' Knowledge and Confidence Pertinent to Suicide Prevention through Professional Development. Journal of Applied School Psychology. 2010. 26(3), pp.177—197.
16. Taylor J.M., Neimeyer G.J., Rossen E. Continuing professional development (CPD) practices among clinical psychologists and school psychologists. In D. St. Stoyanov & R.-D. Stieglitz (Eds.), Psychology research progress. New developments in clinical psychology research. UK: Nova Science Pub Inc.; 2015. P. 221—237.

Профориентационная работа с подростками и юношами с девиантным поведением: опыт подготовки специалистов

Бусарова О.Р., кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (olga-bus0@yandex.ru)

В статье рассматривается проблема повышения эффективности подготовки специалистов по педагогике и психологии девиантного поведения в части формирования профориентационных компетенций. Описывается опыт реализации учебной дисциплины «Основы профориентологии» на факультете юридической психологии МГППУ. Представлены тематика лекционных и семинарских занятий, а также средства формирования компетенций. Особенности концепции дисциплины являются практикоориентированность, учет современного состояния профориентационной работы в нашей стране и специфики помощи в профессиональном самоопределении подросткам и юношам с девиантным поведением, акцент на активных и интерактивных методах профориентации. Особое внимание уделено формированию, оценке и коррекции личного профессионального плана подростков и юношей. Содержание и методы обучения по дисциплине «Основы профориентологии» соотносятся с компетенциями специалиста, определенными Государственным образовательным стандартом высшего образования по специальности 44.05.01 — Педагогика и психология девиантного поведения.

Ключевые слова: профориентация, подростки с девиантным поведением, подготовка юридических психологов.

Для цитаты:

Бусарова О.Р. Профориентационная работа с подростками и юношами с девиантным поведением: опыт подготовки специалистов. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 35-44.
doi: 10.17759/psylaw.2019090303

For citation:

Busarova O.R. Career guidance with adolescents and youths with deviant behavior: professional training experience. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.35-44.
doi: 10.17759/psylaw.20190903103

При работе с подростками и юношами с девиантным поведением помощь в выборе профессии является не дополнением к воспитательным и коррекционно-развивающим задачам, а одним из средств их реализации. «Профессиональное и личностное самоопределение имеют очень много общего, а в высших своих проявлениях они почти сливаются», — отмечают Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова [9, с. 329]. Желание молодого человека овладеть интересующей его профессией, стать классным специалистом, заслужить признание своего мастерства коллегами, реализовать свои способности может со временем перестроить ценностно-смысловую сферу некогда «трудного» подростка, сделав приоритетными ценности своей профессиональной группы и, шире, ценности общественно полезного труда. Для тех подростков и юношей, кто все-таки нарушил закон и отбывает наказание, наличие четкой профессиональной цели может стать фактором удержания от криминальных действий в уголовно-провоцирующих ситуациях. Р.В. Чиркина выявила среди прочих факторов, представляющих собой мотивационные установки несовершеннолетних на удержание от повторного правонарушения, наличие важной и осознанной цели, достижение которой после совершения преступления будет невозможно. Такой целью часто становится профессиональное намерение — например, стать военным, не потерять работу, закончить обучение и т. п. [11].

Для того, чтобы успешное профессиональное самоопределение привело подростка от девиантного поведения к нормативному, это должно быть именно самоопределение, а не просто выбор учебного заведения или будущего места работы. Важным в этой связи представляется тезис Е.И. Головахи [1] о том, что не всякий выбор профессии тождественен профессиональному самоопределению. Выбор профессии как конкретный жизненный план, затрагивающий лишь ближайшую жизненную перспективу подростка или юноши, осуществленный без учета отдаленных последствий принятого решения, не будет опосредован отдаленными жизненными целями и, таким образом, не изменит направленность личности. Поэтому деятельность учителя, педагога-психолога, социального педагога и других специалистов, помогающих подросткам и юношам с девиантным поведением в построении профессиональной перспективы, должна быть нацелена на профессиональное самоопределение воспитанников.

Чтобы оценить сложность задач, стоящих перед специалистами по профориентации, работающими с подростками и молодежью с девиантным поведением, попытаемся получить представление о результативности профориентационной работы с учащимися с нормативным поведением.

В исследовании О.В. Кузнецовой, проведенном в общеобразовательных школах и центрах образования города Москвы, показано, что представление о своей будущей профессии имеют всего лишь 47,5% десятиклассников. Каждый пятый обучающийся XI класса не видит своих профессиональных перспектив и не знает, что будет делать после окончания школы [5]. Получается, что накануне выбора учебного заведения для получения профессионального образования многие старшеклассники оказываются к нему не готовыми. О.Б. Ильина изучала степень информированности московских школьников о мире профессий. Она спрашивала учащихся девятых классов о содержании труда, профессионально важных качествах и противопоказаниях для ряда массовых профессий (программист, юрист, продавец, машинист электропоезда, повар и т. п.). Автор констатирует, что обследованные обладают очень поверхностными знаниями даже о наиболее распространенных профессиях. Например, на вопрос «Чем занимается юрист?» не ответили 36% девятиклассников. Многие школьники плохо понимают, что такое

профессионально важные качества, и либо ограничиваются перечислением только общечеловеческих качеств (доброта, ум, честность), либо дают тривиальные ответы: художник должен «хорошо рисовать» и т. д. Задание на определение противопоказаний для ряда профессий оказалось наиболее трудным. Этим же автором изучался вопрос о потребности старшеклассников в помощи в выборе профессии. Были получены неутешительные результаты — выяснилось, что около половины обучающихся IX и X классов, а также около 40% выпускников школ нуждаются в помощи в выборе профессии. При этом с большинством учащихся уже проводилась профориентационная работа: в 9-х классах таких оказалось 57,7%, в 10-х классах — 77,6% и в 11-х — 68,4 [3].

Приведенные выше данные оставляют двоякое впечатление. С одной стороны, с большинством обследованных старшеклассников работал специалист по профориентации, что говорит о понимании ее необходимости администрацией школ и педагогическими коллективами; с другой стороны, эффективность этой работы очевидно недостаточна. Причины такого положения должны стать предметом отдельного анализа, но для нас важно, что даже для относительно благополучных подростков и учащихся старшей школы, которые в указанных исследованиях составляли абсолютное большинство, сам факт проведения профориентационной работы не гарантирует ее действенность. Это положение вдвойне справедливо в отношении подростков и юношей с девиантным поведением, для которых решение сложнейшей задачи профессионального самоопределения крайне затруднено.

Для выявления специфики ситуации выбора профессии «трудными» подростками обратимся к факторам построения личного профессионального плана старшеклассника, предложенных Е.А. Климовым. Он полагает, что при всем разнообразии у каждого человека конкретных жизненных обстоятельств ситуация выбора профессии имеет некоторую общую структуру, включающую восемь типов обстоятельств, которые старшекласснику полезно принять во внимание при обдумывании профессионального будущего [4]:

- 1) позиция старших членов семьи или лиц, их заменяющих;
- 2) позиция сверстников — друзей, подруг, товарищей, «значимых других» из круга внесемейного общения;
- 3) позиция учителей, воспитателей, классного руководителя, школьного психолога, если он имеется;
- 4) сложившиеся к данному моменту личные профессиональные планы учащегося, включая и случай их полной неопределенности, отсутствия;
- 5) способности, умения, достигнутый уровень развития учащегося как субъекта деятельности;
- 6) уровень притязаний учащегося на общественное признание;
- 7) информированность о мире профессий и учреждениях профессионального образования;
- 8) склонности к тем или иным видам деятельности.

В случае с подростком с девиантным поведением первые два фактора, как правило, не способствуют успешному построению профессионального плана, а иногда и препятствуют ему: у многих таких подростков нарушен контакт с родителями, а иногда старшие родственники являются носителями антисоциальных личностных установок, что делает их опасными советчиками. Дружеское окружение и референтная группа «трудных» подростков, как правило, также состоит из лиц с отклоняющимся поведением.

Профессиональные планы у рассматриваемой категории подростков гораздо чаще, чем у их сверстников с нормативным поведением, либо отсутствуют, либо недостаточно конкретны. Это — следствие личностной незрелости, характерной для подростков с девиантным поведением. Ю.Н. Гут и М.К. Кабардов, анализируя факторы девиантного поведения у подростков, отмечают: «В исследованиях, посвященных анализу аномального или искаженного хода личностного развития и функционирования личности, показатели ценности и зрелости личности либо отсутствуют, либо искажены [2, с. 81]. Результаты изучения этими авторами временной перспективы подростков с девиантным поведением показывают отсутствие четких представлений о будущем («никакого будущего у меня нет», «мой отец и дядя сидят, и мое будущее здесь, в колонии»), а также его неопределенность [там же, с. 82]. Нежелание задумываться о профессиональном будущем ведет, в частности, к низкой информированности о профессиях и учреждениях профессионального образования.

Способности и умения подростков с девиантным поведением, как правило, развиты хуже, чем у их ровесников из-за низкой учебной и, шире, познавательной мотивации. То же относится и к склонностям. Интересы этой категории подростков и юношей обычно далеки от учебной и трудовой деятельности.

Что касается уровня притязаний, связанного с самооценкой и с другими компонентами самосознания, то и здесь подростки и юноши с девиантным поведением находятся в более сложном положении, чем их ровесники. «Трудным» учащимся старших классов свойственно неверие в собственные силы и возможности, которое может быть следствием утраты доверия к миру [7, с. 28]. Данные психологических исследований говорят о меньшей осознанности и дифференцированности представлений о себе у подростков с девиантным поведением по сравнению с их нормативными сверстниками [12, с. 12].

В связи с проведенным анализом состояния факторов построения личного профессионального плана подростками и юношами с девиантным поведением данные Е.А. Никитской о серьезных трудностях в выборе будущей профессии у этой категории учащихся не выглядят неожиданными. Автор выяснила, что проблема с собственно выбором профессии ярко выражена у 89% учащихся 9—11 классов специального структурного подразделения для подростков с девиантным поведением одного из московских техникумов, а у оставшихся 11% имеется лишь размытое видение себя в профессии [7, с. 28].

Единственный фактор из описанных Е.А. Климовым, влияние которого не ослабляет девиантное поведение выбирающего профессию, — это позиция педагогов и школьного психолога. Их роль в профессиональном самоопределении «трудных» воспитанников может стать решающей. Для успешного выполнения этой миссии специалист, которому предстоит работать с подростками и юношами с девиантным поведением, должен получить соответствующие компетенции.

На факультете юридической психологии МГППУ для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», преподается дисциплина «Основы профориентологии». Цель дисциплины — формирование у обучающихся компетенций, обеспечивающих способность организовать и осуществлять профориентационную работу со школьниками и молодежью, в том числе с лицами с девиантным поведением.

Задачи дисциплины:

- формирование представлений о системе профориентационной работы с молодежью в современных условиях;
- знакомство с основными видами и методами ведения профориентационной работы с молодежью;
- раскрытие специфики профориентационной работы с девиантными подростками и юношами.

Дисциплина относится к вариативной части учебного цикла профессиональных дисциплин. Общая трудоемкость по учебному плану составляет 2 зачетные единицы (72 часа), период обучения — седьмой семестр. Оценка освоения содержания дисциплины и закрепленных за ней компетенций в рамках промежуточной аттестации осуществляется в форме зачета с оценкой.

Дисциплина «Основы профориентологии» имеет разнообразные межпредметные связи. Она дает возможность расширения и углубления знаний, умений, навыков и компетенций, формируемых содержанием дисциплин, изучаемых в предшествующих семестрах, а также осваиваемых параллельно в седьмом семестре: психология девиантного поведения; психология личности; возрастные особенности работы с несовершеннолетними; психологическое консультирование; психология труда; инженерная психология и эргономика; социальная педагогика; психологическая диагностика; психология развития и возрастная психология; диагностическая практика. Дисциплина является предшествующей для дисциплин «Организация психологической службы», «Психологические аспекты профилактики девиантного поведения несовершеннолетних как комплексной системы» и «Комплексная реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением», а также для консультативной практики.

Содержание дисциплины образуют два раздела. В первый — «Организация, формы и методы профориентационной работы» — входят следующие темы: «Общая характеристика профориентологии как прикладной комплексной дисциплины», «Формы и методы профориентационной работы», «Профессиограмма как средство описания профессии». Второй раздел — «Построение личного профессионального плана» — включает темы: «Профессиональное и личностное самоопределение и цикл профессионализации», «Работа профконсультанта с личным профессиональным планом старшеклассника», «Особенности профориентационной работы с подростками и юношами с девиантным поведением».

За дисциплиной закреплены следующие компетенции, определенные Государственным образовательным стандартом по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» [10]:

ПК-8 — способность выявлять специфику психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической и другим социальным группам, диагностировать психологические свойства и состояния человека, характеристики психических процессов и проявлений в различных видах деятельности, проводить мониторинг личностного развития и социального поведения индивидов и групп, составлять психодиагностические заключения и рекомендации по их использованию;

ПК-34 — способность консультировать в области интерперсональных отношений, профориентации, планирования личностного роста;

ПСК-3.3 — способность разрабатывать и применять программы, направленные на предупреждение отклоняющегося и виктимного поведения.

Содержание семинарских занятий и домашних заданий разрабатывалось с целью формирования перечисленных компетенций.

Для формирования ПК-8 студентам предлагаются:

– домашнее задание: пройти самообследование с использованием дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Е.А. Климова и опросника Дж. Холланда для определения собственных профессиональных интересов и типа профессиональных ценностей. Наметить возможные профессиональные амплуа в рамках получаемой специальности (с обоснованием). Задание выполняется письменно и затем обсуждается на семинарском занятии;

– домашнее задание: «Мир профессий глазами телезрителя». Проанализировать любую отечественную телепередачу, адресованную молодежной аудитории (от 14 до 24 лет): сколько раз упоминаются те или иные профессионалы и в каком контексте — положительном или отрицательном. На семинаре каждый студент зачитывает результаты своего анализа, и затем группа составляет заключение о том, насколько адекватно телевидение представляет молодежи мир профессий и о каких группах профессий следует информировать юного зрителя дополнительно;

– ролевая игра «Крепкий орешек» (на семинарском занятии) — несколько студентов разыгрывают роли школьников, уклоняющихся от профориентационных занятий (у каждого своя причина). Студент, играющий роль профконсультанта, с помощью наблюдения и беседы должен определить эту причину. После завершения сценки следует групповое обсуждение выводов «консультанта».

Компетенция ПК-34 формируется посредством выполнения письменных домашних заданий с последующим обсуждением их на семинарских занятиях:

– проанализировать любые пять профессий по всем «ярусам» классификации профессий Е.А. Климова;

– написать эссе «Типичные ошибки старшеклассников при построении личного профессионального плана и их коррекция»;

– подготовить сообщение на тему: «Особенности помощи в выборе профессии различным категориям подростков и юношей с девиантным поведением». Могут использоваться материал из психолого-педагогической литературы, собственные наблюдения во время прохождения учебной практики в учреждениях образования, можно обратиться к героям художественной литературы;

– оценить личный профессиональный план старшеклассника по параметрам, предложенным Е.А. Климовым, дать аргументированный прогноз осуществления плана. Если план оценивается как неудачный по одному или нескольким параметрам, предложить тактику его коррекции. В качестве материала для анализа может использоваться личный опыт или данные интервью со старшеклассником или сверстником.

На формирование ПСК-3.3 направлены следующие домашние задания:

– представить одну из профориентационных игр Н.С. Пряжникова [8] — каждый студент (или двое студентов) готовится провести на семинарском занятии игру по своему выбору с обязательным последующим анализом ее профориентационного потенциала. В итоге группа составляет программу игровых занятий, предназначенных для активизации профориентационного поиска подростков с девиантным поведением;

– написать эссе «Профориентация в моей школе» с оценкой эффективности работы и, при необходимости, рекомендациями по ее улучшению.

Успешное использование интерактивных методов обучения в рамках нашей дисциплины возможно благодаря их активному внедрению на факультете юридической психологии, начиная с первого курса [6] и, как следствие, владение студентами навыками ведения групповых тренингов, участия в групповых дискуссиях и т. д.

Особенностями концепции дисциплины являются практикоориентированность, учет современного состояния профориентационной работы в нашей стране и специфики помощи в профессиональном самоопределении подросткам и юношам с девиантным поведением, акцент на активных и интерактивных методах профориентации. Опыт преподавания дисциплины свидетельствует о том, что ее содержание побуждает студентов к анализу собственного выбора профессии, размышлению о профессиональном будущем, что говорит о развитии профессиональной рефлексии.

Литература

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
2. Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 80—90. doi: 10.17759/pse.2018230408
3. Ильина О.Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Ilyina.phtml> (дата обращения: 28.06.2019).
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для

студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 304 с.

5. Кузнецова О.В. Представления старшеклассников о профильной школе // Современная психология: теория и практика: Материалы I международной научно-практической конференции, 29—30 июня 2011 г. М.: Институт стратегических исследований, 2011. С. 113—117.
6. Лаврешкин Н.В. Групповой тренинг как метод развития профессионального самоопределения юридического психолога // Коченовские чтения «Психология и право в современной России»: сб. тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ, 2016. С. 301—303.
7. Никитская Е.А. Формы психолого-педагогической работы по преодолению негативных факторов в профессиональном самоопределении подростков с девиантным поведением
8. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017(7). № 1. С. 25—33. doi: 10.17759/psylaw.207070103.
9. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8—11 классы). М.: Вако, 2005. 288 с.
10. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 480 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.05.01 — Педагогика и психология девиантного поведения (уровень специалитета) [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/news/9/2161> (дата обращения: 28.06.2019).
12. Чиркина Р.В. Изменение установок противоправного поведения у несовершеннолетних: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 31 с.
13. Ясная В.А. Искажения идентичности у подростков с отклоняющимся поведением [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66212.shtml> (дата обращения: 28.06.2019).

Career Guidance with Adolescents and Youths with Deviant Behavior: Professional Training Experience

Busarova O.R., *Candidate of Psychological Sciences, Docent of the Department of Legal Psychology and Law, MSUPE, Moscow, Russia (olga-bus0@yandex.ru)*

The article considers the problem of increasing the effectiveness of legal psychologists in terms of acquiring career-guidance skills. The experience of "Fundamentals of Career Guidance" discipline implementation at the Faculty of Legal Psychology of Moscow State University of Psychology and Education is outlined. The materials include the topics of lectures and seminars as well as means of skills learning and acquiring. The key aspects of the discipline" concept are practical orientation, reckoning the current state of career guidance in the country and the specifics of assistance in vocation self-identification for adolescents and youths with deviant behavior, emphasis on active and interactive methods of career guidance. Particular attention is paid to the formation, evaluation and correction of the career plan of adolescents and youths. The content and methods of training in the discipline "Fundamentals of Career Guidance" are correlated with the competencies of a specialist defined by the State educational standard of higher education in the specialty 44.05.01 - Education and Psychology of Deviant Behavior.

Keywords: career guidance, adolescents with deviant behavior, legal psychologists training.

References

1. Golovakha E. I. Zhiznennaya perspektiva I professional'noe samoopredelenie molodezhi [Life perspective and professional self-determination of young people]. Kiev: Publ. Naukova dumka, 1988. 144 p.
2. Gut Yu.N., Kabardov M.K. Neuropsychological and Social Factors of Deviant Behaviour in Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 80—90. doi: 10.17759/ pse.2018230408 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Ilyina O.B. Professional self-determination of modern teenagers: Problems and Solutions [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Ilyina.phtml> (Accessed 28.06.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.)
4. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]: Ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. Moscow: Publishing Center "Academy", 2004. 304 p.

5. Kuznetsova O.V. Predstavleniya starsheklassnikov o profil'noi shkole [Representation of senior Professional school]. *Sovremennaya psikhologiya: teoriya i praktika: Materialy 1 mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 29-30 iyunia 2011 g.* [Contemporary Psychology: Theory and Practice: Proceedings of the First International Scientific and Practical Conference]. Moscow: Publ. Institut strategicheskikh issledovaniy, 2011, pp. 113—117.
6. Lavreshkin N.V. Gruppovoi trening kak metod razvitiya professional'nogo samoopredeleniya yuridicheskogo psikhologa [Group training as a method of development of professional self-determination of legal psychologist]. *Kochenovskie chteniya "Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii": Sbornik tezisov uchastnikov Vserossiiskoi konferentsii po yuridicheskoi psikhologii s mezhdunarodnym uchastiem* [Kochenov readings "Psychology and law in modern Russia": Collection of abstracts of participants of the all-Russian conference on legal psychology with international participation] Moscow: Publ. MGPPU, 2016. pp. 301-303.
7. Nikitskaya E.A. Forms of psycho-pedagogical work to overcome the negative factors in Professional self-determination of teenagers with deviant behavior. [Elektronnyiresurs]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2017(7), no. 1. pp.25-33. doi:10.17759/psylaw.2017070103 (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Priazhnikov N.S. Proforientatsiya v shkole: igry, uprazhneniya, oprosniki (8-11 klassy)[Career guidance at school: games, exercises, questionnaires (grades 8-11)]. Moscow: Publ. Vako, 2005. 288 p.
9. Priazhnikov N.S., Priazhnikova E.Iu. *Psikhologiya truda* [Labor Psychology]. Moscow: Ucheb. Posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii. Moscow: Publishing Center "Academy", 2009. 480 p.
10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 44.05.01 Pedagogika i psikhologiya deviantnogo povedeniya (uroven' spetsialiteta) [Federal state educational standard of higher education in the specialty 44.05.01 Pedagogy and psychology of deviant behavior (level of specialization)] [Elektronnyiresurs]. Available at: <http://fgosvo.ru/news/9/2161> (Accessed: 26.06.2019).
11. Chirkina R.V. *Izmenenie ustanovok protivopravnogo povedeniya u nesovershennoletnikh Avtopref. diss. kand. psikhol. nauk* [Changing attitudes towards illegal behaviour in minors. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008. 31 p.
12. Yasnaya V.A. Iskazheniya identichnosti u podrostkov s otklonyayushchimsya povedeniem [Distortion of identity in adolescents with deviant behavior] [Elektronnyi resurs] // *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2013. no. 4. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66212.shtml> (Accessed: 26.06.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Технология «out-door» как инновационный опыт в обучении специалистов по социальной работе

Галушкин А.А., доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор РАО, первый проректор-проректор по научной работе, АННИО «МИИГУ имени П.А. Столыпина»; директор НОЦ «Правовые исследования», ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия (alexander.galushkin@yandex.ru)

Коровяковский Д.Г., доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, доцент, старший научный сотрудник центра финансового мониторинга Института мировой экономики и финансов ВАВТ Минэкономразвития России, Москва, Россия (sirah13@mail.ru)

Заостровцева М.Н., кандидат педагогических наук, специалист образовательного отдела, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр хирургии имени А.В. Вишневского», Москва, Россия (zaostrovitseva@inbox.ru)

Скрипникова Н.Б., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, психологии и логопедии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Егорьевский филиал), Егорьевск, Россия (nb_skrpnikova@mail.ru)

Соломина Л.А., кандидат педагогических наук, доцент, специалист образовательного отдела, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр хирургии имени А.В. Вишневского», Москва, Россия (lada.web@mail.ru)

Игра является ключевым элементом жизни ребенка, а игра на свежем воздухе способствует развитию творческих способностей, воображения, социальных связей и улучшению поведения. Игра на улице и ежедневное пребывание в естественных условиях увеличивают способность детей концентрироваться и усиливают когнитивные способности. Технология «out door» сама по себе не является инновационной, однако для ее успешной реализации и применения в качестве элемента социализации требует от социального работника определенных навыков и умений, которые он должен приобрести в процессе своего обучения. Целью статьи является раскрытие ключевых аспектов технологии «out-door» и оценка возможности ее применения в современном российском образовании. В статье представлены научно-методические и организационные основы профессиональной подготовки специалистов по социальной работе с использованием технологии «out-door». В статье рассматривается зарубежный опыт обучения специалистов работе с детьми и

молодежью по технологии «out door» и анализируется практическое применение обучения для российских специалистов по социальной работе.

Ключевые слова: педагогика, социальная работа, открытые пространства, воспитание, «out door»-пространства.

Для цитаты:

Галушкин А.А., Коровяковский Д.Г., Заостровцева М.Н. и др. Технология «out-door» как инновационный опыт в обучении специалистов по социальной работе. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 45-56. doi: 10.17759/psylaw.2019090304

For citation:

Galushkin A.A., Korovyakovsky D.G., Zaostrovtsseva M.N. et al. "Outdoor" technology as innovative experience in training specialists in social work. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.45-56. doi: 10.17759/psylaw.2019090304

Начиная с самого рождения люди чувствительны к внешним стимулам, получаемым от окружения и влияющим на их физическое, когнитивное, социальное и эмоциональное развитие, а также на обучение в целом. Невозможно представить человека отдельно от его окружения, он находится в центре своего окружения и, одновременно, является элементом этого окружения. Соответственно, на него влияет как его окружение, так и его собственная деятельность. Следовательно, можно сделать вывод, что среда и поведение взаимосвязаны, а физическая среда влияет на поведение и обучение с разными возможностями [4; 17]. В данной статье исследуется значимость среды обучения, которая особенно влияет на развитие детей, а также вклад физической открытой («out-door») среды в процесс обучения детей с целью выявления необходимых компонентов для обучения специалистов по социальной работе навыкам работы в таких пространствах и способам их создания. Таким образом, в статье будут даны характеристика сущности работы в открытых пространствах, умению работать в них и так же некоторые рекомендации по разработке детских площадок на открытом воздухе, будут способствующих процессу обучения детей.

Термин «out-door»используется уже более 20 лет и характеризует интеграцию теоретических знаний и практики на открытом воздухе [14; 18; 24]. Обучение не всегда происходит в рамках традиционной школьной системы, оно может осуществляться и в таких местах, как музеи, зоопарки, ботанические сады, аквапарки, детские площадки, леса и реки.

Идея о том, что образование должно быть дано в природе, восходит к Аристотелю и Платону [12; 25]. Спустя годы, философы и ученые (включая Руссо, Локка, Шеллинга, Фребеля, Базедова и Песталоцци) подчеркнули, что детям необходимо чаще бывать на свежем воздухе, контактируя с окружающей их средой. Исследования показывают, что непосредственное, регулярное прибывание в на природе в относительно знакомых условиях остается жизненно важным источником физического, эмоционального и интеллектуального развития детей [13; 16; 20]. Близость и ежедневное пребывание в

естественных условиях увеличивают способность детей концентрироваться и усиливают их когнитивные способности [23].

Концепция обучения по технологии «out-door» позволит детям иметь широкий взгляд на вещи, потому что за их пределами существует широкий мир [22]. Взаимодействие с природой имеет большое значение для развития ребенка, и игровые площадки на открытом воздухе поддерживают это взаимодействие. Однако дети, растущие в искусственной среде, не обладают достаточной чувствительностью к природе [10], и активность в жизни детей значительно снижается. Наружные игровые площадки и мероприятия, проводимые в этих местах, могут позволить детям эффективно использовать время как физически, так и умственно, если занятия будут разработаны в соответствии с их возрастом, развитием, интересами и потребностями.

В раннем детстве дети приобретают фундаментальные навыки благодаря активному изучению окружающей среды. Научный контент может быть эффективно внедрен в натуралистический, неформальный или структурированный учебный опыт. Места, отличные от классных, представляют собой основанную на деятельности, интегрирующую и стимулирующую среду обучения, которая обеспечивает детям эмоциональные переживания и шансы на свободную работу. Даже небольшие пространства «out-door» позволяют детям легче замечать вещи, относящиеся к природе, перестраивать свои эмоции, получать информацию с собственной скоростью, пробовать разные стили обучения и предлагать возможности обучения, отличные от тех, которые предусмотрены в классах. Открытые пространства помогают детям развивать навыки, связанные с процессом научных исследований, такие как умозаключения, измерения и наблюдения. Кроме того, объекты, встречающиеся там впервые, запускают изучение новых слов. Проанализированные нами исследования подтверждают, что проведение времени на свежем воздухе повышает физическую активность, снижает неподвижность и предотвращает чрезмерное увеличение веса [11; 13; 17; 19; 20; 21; 24]. Следовательно, необходимо, чтобы дети находились в контакте с природой, т. е. с животными, растениями и почвой, и чтобы места на открытом воздухе были интегрированы в образовательную среду. Можно отметить, что образовательные программы, включающие мероприятия на свежем воздухе и начинающиеся в раннем детстве, улучшают когнитивные, социально-эмоциональные и физически-двигательные навыки, осведомленность, способность определять причинно-следственные связи, навыки наблюдения, навыки творческого мышления, концентрацию внимания и воображение.

Создание игровой среды, которая будет благоприятно влиять на развитие детей, базируется на целом ряде дисциплин, таких как педагогика, детская психология, социология, а также на исследованиях в области дошкольного образования и поведения в окружающей среде. Получается, что для того чтобы социальный работник имел возможность эффективно реализовывать потенциал «out-door»-пространств для развития детей ему необходимо иметь профильное образование в рамках одного из направлений, а также целый ряд повышений квалификации, в противном случае все может превратиться в обычную «игру на воздухе». Для того чтобы правильно спроектировать места для детей, необходимо сначала узнать ребенка, узнать о характере его отношений с окружающей средой и понять важность этих отношений, узнать о потребностях и нуждах ребенка и процессе его развития, а также оценить возможности, которые окружающая среда обеспечивает для удовлетворения потребностей ребенка, и только тогда нужно создавать пространства в соответствии с принципами дизайна. В прошлом обучение рассматривалось

как «пассивная деятельность», а учащиеся — как «лица, которые случайно реагируют на раздражители в меньшей или большей степени» [1; 6]. Это восприятие находится в рамках детерминированной модели, которая предполагает, что конкретные учебные действия или ответы создаются путем введения определенных стимулов в среду восприятия учащегося. Если бы данная модель была абсолютно точной, то все дети узнавали бы одно и то же с помощью одного и того же метода, даже если их индивидуальные компетенции и способности были бы разными. Достижения в процессах обучения и учащихся показывают, что это не так: дети являются активными участниками своих учебных процессов. Более поздние исследования, проведенные детскими психологами, также показали, что даже новорожденные дети воспринимают раздражители вокруг них по-разному [8]. Сегодня широко распространено мнение, что детство — это период времени, который состоит из активного и непрерывного обучения, которое обычно запускается и управляется детьми во время игры и на которое влияют различные факторы окружающей среды [11]. Таким образом, роль окружающей среды важна в этом процессе.

Вопросы, касающиеся опыта и потребностей детей в окружающей среде, можно найти в американских исследованиях по экологической психологии, психологии развития и психологии окружающей среды [6]. Из них, особенно дисциплина экологической психологии занимается вопросами восприятия, познания и социального обучения человеком окружающей среды. Наилучшей концепцией оценки отношений ребенка с окружающей средой в дисциплине психологии окружающей среды является теория материального положения, которая относится к функциональным возможностям и элементам, которые предлагает окружающая среда. Дети проводят время на свежем воздухе в соответствии с условиями окружающей среды и своими целями, и в результате этих занятий осуществляется обучение. Физическая среда влияет на поведение человека, позволяет детям узнать себя, а помогают им в этом «out-door» пространства [20]. Дети становятся социализированными и узнают об окружающей среде в результате своего опыта в «out-door» пространстве. По этой причине, учитывая важность открытых пространств, которые должны быть созданы для детей, также необходимо проектировать данную среду правильно, в ней практически всегда присутствует нестандартное оборудование, которое стимулирует различные виды деятельности и возможности для обучения.

Движение важно, как для восприятия окружающей среды, так и для физического развития. Тем не менее, сегодня дети проводят большую часть своего внеклассного времени дома. Раньше дети ходили в сад или школу пешком, а сегодня большинство детей добираются на общественном транспорте или на машинах вместе с родителями. Причины этого — расстояние между домом и школой, проблемы безопасности, защитное поведение родителей по отношению к своим детям и требования комфорта. Безопасность является важной и главной задачей, однако взаимодействие с окружающей средой, которое теряется во время перемещения, должно быть компенсировано. Для этого детям нужны места, где они смогут использовать «out-door» среду непосредственно в перерывах между занятиями и в свободное от учебы время. Игра в любой среде, особенно на открытом воздухе, играет важную роль в жизни и здоровом развитии детей. Кроме того, детские специалисты также признают тот факт, что игра положительно влияет на процесс обучения, так как лучшим способом получения информации для ребенка является практика, а не теоретическое обучение [5]. И именно игры предоставляют возможности для такой практики. В зависимости от типа игрового занятия повторы и наблюдения поддерживают физическое развитие ребенка и способствуют его когнитивному и социальному развитию. Важно максимально минимизировать вмешательство родителей в игру детей. Дети исследуют

новые вещи, имитируют поведение взрослых, проверяют свои способности и, следовательно, расширяют свой мир, когда они свободны в своих играх и не ограничены «игровыми сценариями» взрослых.

В концепции образовательной среды есть два основных вида деятельности. Одним из них является формальная деятельность, осуществляемая учителями в рамках образовательной программы, а второй — неформальная деятельность, осуществляемая в основном детьми в соответствии с их собственными предпочтениями [3]. Оба вида играют важную роль и способствуют физическому, когнитивному, социальному и эмоциональному развитию детей. В число «out-door» пространств входят сферы деятельности, которые улучшают физическое развитие и навыки детей в соответствии с их способностями: территории наблюдения, разведки и приключений, которые будут способствовать их когнитивному развитию; области, которые улучшают творческий потенциал и помогают изучить новые предметы; области, которые поддерживают социальное развитие детей и которые дают им возможность быть с другими в обществе; области, где дети смогут получить информацию о живых существах, жизненном цикле и природных явлениях. Формирование «out-door» пространств может помочь детям выработать этическое отношение к окружающей среде и стать толерантнее к другим людям.

Во время Конференции по экологическому образованию, состоявшейся в Тбилиси в 1977 г., подчеркивалось, что успешное экологическое образование должно сделать человека более осведомленным о процессах окружающей среды, в которой он живет, более ответственным, более сознательным, более опытным, более умелым и более участливым. Экологическое образование может поспособствовать нахождению решения экологических проблем и вопросов демократическим путем, когда дети, учителя и общество действуют вместе. Дошкольное образование и экологическое образование хорошо совместимы друг с другом [9], потому что информация и привычки, которые человек приобретает в детстве, будут иметь значение в более старшем возрасте. Кроме того, игры на открытом воздухе с водой, песком и грязью, которые позволяют исследовать и собирать опавшие листья, создание жизненного пространства для птиц, муравьев и ящериц, являются необходимыми практиками для развития чувствительного и ответственного отношения к окружающей среде, и мы должны предложить такие возможности детям. Лучший и самый эффективный тип обучения — это обучение на опыте. А открытые пространства предоставляют множество возможностей для приобретения детьми экологического опыта. Узы, созданные между ребенком и окружающей средой во время такого опыта, сделают детей более чувствительными к окружающей среде. Это внесет большой вклад в то, чтобы в будущем дети были экологически сознательными людьми.

Открытые пространства, предназначенные для детей, являются идеальными сферами для развития, однако их конструирование и использование является непростой задачей. Прежде всего необходимо определиться с тем, что может быть наиболее интересно определенной возрастной группе, затем необходимо оценить данные планируемого пространства и возможности, которые предлагает территория. Следующим шагом, в зависимости от видов деятельности, которые будут выполнять дети, является создание пространственных организаций в области, которая будет разработана. На этом этапе проектировщик должен принимать во внимание виды деятельности, которыми будут заниматься дети, и то, какие возможности могут предложить материалы. На наш взгляд, непосредственное участие в проектировании «out-door»-среды должны принимать социальные работники, которые в дальнейшем должны будут мягко направлять детей в

данных пространствах в случае необходимости, а также именно они располагают достаточной информацией о психоэмоциональном развитии определенных возрастных групп и могут лучше указать, на каких именно зонах следует сделать акцент. В связи с этим возникает необходимость повышения квалификации социальных работников, связанной с работой в «out-door» пространстве. Кроме того, дети также могут быть включены в процесс проектирования. Ведь люди сильно привязываются к окружающей среде, в формирование которой они вносят свой посильный вклад; в результате они становятся лучшими защитниками и управляющими этой окружающей среды, и, следовательно, вандализм снижается. При проектировании открытых пространств должны использоваться максимально натуральные материалы, с учетом того факта, что наружные поверхности и особенно природные зоны вносят положительный и важный вклад в обучение и развитие детей. Если такие природные материалы, как растения, вода и песок, можно менять и изменять, то искусственные материалы предлагают лишь ограниченные возможности. Однако такие натуральные материалы должны быть пригодны для функционального использования детьми, а также в качестве визуальных элементов. Другими словами, они должны предлагать возможности прямого опыта.

Учитывая время, которое дети проводят в детском саду или школе в течение учебного года, комнаты и классные кабинеты с использованием элементов «out-door» являются важными пространствами для детей. Безусловно, невозможно не учитывать тот факт, что большую часть года в России дети и школьники проводят в зданиях из-за погодных условий; в таком случае на помощь могут прийти «зимние сады» с панорамными окнами или пространства направленные в большей степени на привитие детям различных социальных навыков через игру в «магазины», «автомобильное движение», «семью» и др. Исследования показали, что по сравнению с закрытыми классами внутри школ занятия в «открытых» классах увеличивают успеваемость и приобретение знаний [19; 21]. Если в помещении будут использоваться панорамные окна, то деревья, вода, растения воспринимаются детьми как часть окружающего их пространства. Такое сознательное использование физической среды школы поддерживает философию интерактивного образования. Как видно из этого примера, наряду с проектированием школьных садов для подходящего использования в перерывах, необходимо также разработать другие архитектурные решения, которые позволят детям увидеть подходящие проекты открытой среде во время занятий. В свете сказанного выше, опыт детей и образование в области окружающей среды могут быть двоякими. Первый — это включение в учебные планы видов деятельности и практики, основанных на экспериментах, наблюдениях и исследованиях, с помощью которых дети будут получать экологический опыт. Во-вторых, когда дети используют открытые пространства в игровых целях, они могут неосознанно получать информацию и знания об окружающей среде посредством наблюдения во время своей деятельности.

Несмотря на то, что успешность применения технологии «out-door» доказана многими исследованиями и практическим опытом в России, она до сих пор не нашла широкого применения. Стоит сказать, что основной проблемой внедрения технологии «out-door» в современную повседневную жизнь является, прежде всего, финансирование. Создание «out-door» среды требует достаточно большого вливания денежных средств: строительство специальных площадок, эко-среды, создание зимних садов внутри школ или даже регулярное посещение близлежащих парков — все это требует не только квалифицированных кадров и времени, но и бюджетных средств. Другой проблемой, которую отмечают многие исследователи [7; 10; 11; 15; 22], является оценка, в случае ее

необходимости, знаний детей. Весьма затруднительно понять насколько ребенок освоил ту или иную тему применяя только технологию «out-door». Данная проблема может быть решена по примеру школ «Монтессори», где фактически отсутствует стандартная для традиционной школы система оценки знаний. Тем не менее, в дальнейшем ученики так или иначе столкнутся с оцениванием их знаний — как минимум, во время прохождения выпускных экзаменов. В связи с этим, на наш взгляд, метод «out-door» должен стать полноценной составляющей традиционного образования, а не вытеснить его. Такой подход позволит взять лучшее у технологии «out-door» для современного российского образования.

В заключение стоит сказать о том, что различные образовательные альтернативы могут быть разработаны для детей, с целью улучшения их опыта, своего сознания, и могут внести свой вклад в обучение детей с помощью информации, которую они получают из окружающей среды [2; 7; 23]. С точки зрения образования, в учебные планы необходимо включить больше мероприятий, основанных на практике и наблюдении за результатами практики, желательно ввести прикладное экологическое образование, необходимо создавать пространства с подходящими условиями для осенне-зимнего периода, а в весной и летом максимизировать занятия в открытой среде на улице; детские сады должны быть спроектированы таким образом, чтобы дети могли взаимодействовать с природными элементами. В детских садах дети должны иметь больше возможностей использовать открытые пространства. Особенно в городских центрах должны быть спроектированы открытые пространства, которые могут использовать дети, и они должны способствовать обучению детей, пока они удовлетворяют свои потребности в игре. В таких конструкциях должны использоваться как натуральные, так и искусственные элементы, однако количество природных элементов должно превышать количество искусственных. После того, как будут разработаны такие открытые пространства, отвечающие потребностям и ожиданиям детей, способствующие их обучению и развитию, дети, которые проводят большую часть своего времени в таких закрытых помещениях, как дома и интернет-кафе, перед телевизорами и компьютерами, будут стремиться к использованию открытых площадок. Немаловажную роль в данном процессе играет обучение социальных работников взаимодействию с детьми в рамках этих пространств, для того чтобы дополнительно повысить их эффективность и детский образовательный потенциал. На наш взгляд, необходима разработка программ повышения квалификации для того, чтобы все больше социальных работников получили необходимые навыки. В частности, необходимо учесть опыт садов и школ основывающих свое обучение на системе «Монтессори». Следовательно, все меры поспособствуют воспитанию здоровых людей, которые будут иметь опыт работы с природой в детстве, которые знают окружающую среду, имеют развитые социальные и коммуникативные навыки и у которых больше практической и постоянной информации, чем теоретической информации.

Литература

1. *Белянинова Ю.В.* Государственная социальная помощь и социальное обслуживание: обзор. М.: Эксмо, 2013. 239 с.
2. *Ламбаева И.А.* Социальная работа за рубежом. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2000. 110 с.
3. *Новак Е.С.* Социальная работа зарубежом. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001. 172 с.

4. *Смирнова П.В.* Предметно-пространственная среда детского сада глазами дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. 2011. № 3. С. 49—58.
5. *Acar H.* Landscape design for children and their environments in urban context. INTECH, Croatia, 2013. P. 291—324.
6. *Atasoy E., Ertürk H.* İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre ilgisi üzerine bir alan araştırması // Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 2008.Vol. 10(1). P. 105—122.
7. *Bailey A.W., Kang H.K.* Modeling the impact of wilderness orientations on first-year academic success and life purpose // Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. 2015. Vol. 15. P. 209—233. doi.org/10.1080/14729679.2014.949809
8. *Davis J.* Environmental education; Young children, environmental education, and the future // Early Childhood Education Journal. 1998. Vol. 2(26). P. 117—123
9. *Güler T.* The effects of an ecology based environmental education on teachers' opinions about environmental education // Education and Science. 2009. Vol. 34(151). P. 30—42.
10. *Hovardas T.* Primary school teachers and outdoor education: Varying levels of teacher leadership in informal networks of peers // The Journal of Environmental Education. 2016. Vol. 3(47). P. 237—254. doi:10.1080/00958964.2015.1113155
11. *Kellert S.R.* Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children. London: The MIT Press, 2002. 151 p.
12. *Sandell K., Öhman J.* An educational tool for outdoor education and environmental concern // Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. 2013. Vol. 1(13). P. 36—55. doi:10.1080/14729679.2012.675146
13. *Taylor A.F., Kuo, F.E.* Is contact with nature for healthy child development? / C. Spencer and M. Blades. New York: Cambridge University Press, 2008. P. 124—140
14. *Tal T., Alon N.L., Morag O.* Exemplary practices in field trips to natural environments // Journal of Research in Science Teaching. 2014. Vol. 4(51). P. 430—461. doi:10.1002/tea.21137
15. *Tucker P.* The physical activity levels of pre-school aged children: A systemic review // Early Childhood Research Quarterly. 2008. Vol. 4(23). P. 547—558.
16. *Twenge J., Gentile B., DeWall C., Ma, D., Laceyfield K., Schurtz, D.* Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938—2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI // Clinical Psychology Review. 2010. Vol. 30(2). P. 145—154.
17. *Valentine G., McKendrick J.* Children's outdoor play: exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood // Geoforum. 1997. Vol. 2(28). P. 219—235

18. *Uitto A., Juuti K., Lavonen J., Meisalo V.* Students' interest in biology and their out-of-school experiences // *Journal of Biology Education*. 2006. Vol. 3. P. 124—129. doi:10.1080/00219266.2006.9656029
19. *Ulrich R.* View through a window may influence recovery from surgery // *Science*. 1984. Vol. 224. P. 420—421.
20. *Ungar M., Dumond C., McDonald W.* Risk, Resilience and Outdoor programmes for At-risk Children // *Journal of Social Work*. 2005. Vol. 5.P. 319—338.
21. *Waite S.* Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards // *Education*. 2011. Vol. 1(39). P. 65—82. doi:10.1080/030042709032061411
22. *Waddell C., Shepherd C., Chen A., Boyle, M.* Creating comprehensive children's mental health indicators for British Columbia // *Canadian Journal of Community Mental Health*. 2013. Vol. 1(31). P. 9—27.
23. *Wells N., Lekies K.* Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism // *Children, Youth and Environments*. 2006. Vol. 1(16). P. 1—24.
24. *Wadsworth D., Robinson L., Beckham K., Webster K.* Break for physical activity: Incorporating classroom-based physical activity breaks into preschools // *Early Childhood Education Journal*. 2011. Vol. 6(39). P. 391—395.
25. *White R.* A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement // *Emotional & Behavioural Difficulties*. 2012. Vol. 1(17). P. 13—23.

“Outdoor” Technology as Innovative Experience in Training Specialists in Social Work

Galushkin A.A., Doctor of Education, Candidate of Law, Professor of Russian Academy of Education, First Pro-Rector for Scientific Work, International Institute of Informatization and Public Administration named after P.A. Stolypin; Director of SEC "Legal Studies", Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia (alexander.galushkin@yandex.ru)

Korovyakovsky D.G., Ed.D., Ph.D. (Law), Associate Professor, senior researcher at the center for financial monitoring Of the Institute of world economy and Finance VAVT Ministry of economic development of Russia, Moscow, Russia (sirah13@mail.ru)

Zaostrovtsseva M.N., Candidate of Pedagogical Sciences, educational specialist, National Medical Research Center for Surgery named after A.V. Vishnevsky, Moscow, Russia (zaostrovtsseva@inbox.ru)

Skripnikova N.B., Candidate of Psychological Sciences, Docent, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University (Egorievsky Branch), Egorievsk, Russia (nb_skripnikova@mail.ru)

Solomina L.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, educational specialist, National Medical Research Center for Surgery named after A.V. Vishnevsky, Moscow, Russia (lada.web@mail.ru)

The game is a key element of a child's life, and outdoor activity enables development of creativity, imagination, social network and behavior. Daily outdoor activity increases children's concentration level and enhance cognitive abilities. The “outdoor” technology itself is not new, but for its successful implementation and application as a tool of socialization certain skills and abilities are required from a social worker. The purpose of the article is to reveal the key aspects of the “outdoor” technology and assess the possibility of its use in the current education conditions. The article presents the scientific, methodological and organizational basis of the professional training of specialists in social work using the "outdoor" technology. The article presents the foreign experience of training specialists in working with children and youth using the “outdoor” technology and analyzes the practical application of training for Russian social specialists.

Keywords: education, social work, open spaces, “outdoor” environment.

References

1. Belyaninova YU.V. Gosudarstvennaya social'naya pomoshch' i social'noe obsluzhivanie: obzor [State social assistance and social services: an overview]. Moscow: Eksmo, 2013. 239 p.
2. Lambaeva I.A. Social'naya rabota za rubezhom [Social work abroad]. Ulan-Ude: Izd-vo VSGTU, 2000. 110 p.
3. NovakE.S. Social'naya rabota zarubezhom [Social work abroad]. Volgograd: Izd-vo VolGU, 2001. 172 p.
4. Smirnova P.V. Predmetno-prostranstvennaya sreda detskogo sada glazami doshkol'nika [Subject-spatial environment of the kindergarten through the eyes of a preschool child] // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University], 2011, no.3,pp.49-58&(In Russ., abstr. in Engl.)
5. Acar H. Landscape design for children and their environments in urban context. INTECH, Croatia, 2013, pp. 291-324.
6. Atasoy E., Ertürk, H. İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre ilgisi üzerine bir alan araştırması // Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, no.10 (1), pp.. 105-122.
7. Bailey, A. W., & Kang, H.-K. (2015). Modeling the impact of wilderness orientations on first-year academic success and life purpose // Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 2015, no.15, pp.209—233. doi.org/10.1080/14729679.2014.949809
8. Davis J. Environmental education; Young children, environmental education, and the future // Early Childhood Education Journal. 1998, no.2(26), pp.117-123
9. Güler T. The effects of an ecology based environmental education on teachers' opinions about environmental education // Education and Science, 2009, no.34(151), pp.30-42.
10. Hovardas T. Primary school teachers and outdoor education: Varying levels of teacher leadership in informal networks of peers // The Journal of Environmental Education, 2016, no.3(47), pp.237—254. doi:10.1080/00958964.2015.1113155
11. Kellert S.R. Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children, The MIT Press, London, 2002 - 151 p.
12. Sandell K., Öhman J. An educational tool for outdoor education and environmental concern // Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 2013, no.1(13), pp. 36—55. doi:10.1080/14729679.2012.675146
13. Taylor A. F., Kuo, F.E. Is contact with nature for healthy child development? /C. Spencer and M. Blades // Cambridge University Press, New York, 2008, pp.124-140
14. Tal T., Alon N. L., Morag O. (2014). Exemplary practices in field trips to natural environments // Journal of Research in Science Teaching, 2014, no.4(51), pp.430—461. doi:10.1002/tea.21137

15. Tucker P. The physical activity levels of pre-school aged children: A systemic review // *Early Childhood Research Quarterly*, 2008, no.4(23), pp. 547-558.
16. Twenge J., Gentile B., DeWall C., Ma, D., Lacefield K., Schurtz, D. Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938—2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI // *Clinical Psychology Review*, 2010, no.30(2), pp. 145—154.
17. Valentine G., McKendrick J. Children’s outdoor play: exploring parental concerns about children’s safety and the changing nature of childhood // *Geoforum*, 1997, no.2(28), pp. 219—235
18. Uitto A., Juuti K., Lavonen J., Meisalo V. Students’ interest in biology and their out-of-school experiences // *Journal of Biology Education*, 2006, no.3, pp. 124—129. doi:10.1080/00219266.2006.9656029
19. Ulrich R. View through a window may influence recovery from surgery // *Science*, 1984, no.224, pp. 420-421.
20. Ungar M., Dumond C., McDonald W. Risk, Resilience and Outdoor programmes for At-risk Children // *Journal of Social Work*, 2005, no.5, pp. 319-338.
21. Waite S. Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards // *Education*, 2011, no.1(39), pp. 65—82. doi:10.1080/030042709032061411
22. Waddell C., Shepherd C., Chen A., Boyle, M. (2013). Creating comprehensive children’s mental health indicators for British Columbia // *Canadian Journal of Community Mental Health*, 2013, no.1(31), pp. 9-27.
23. Wells N., Lekies K. Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism // *Children, Youth and Environments*, 2006, no.1(16), pp. 1-24.
24. Wadsworth, D., Robinson, L., Beckham, K., & Webster, K. (2011) Break for physical activity: Incorporating classroom-based physical activity breaks into preschools // *Early Childhood Education Journal*, 2011, no.6(39), pp. 391-395.
25. White R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement // *Emotional & Behavioural Difficulties*, 2012, no.1(17), pp. 13-23.

Развитие эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения у будущих специалистов-психологов (на примере студентов факультета юридической психологии МГППУ)

Дегтярёв А. В., старший преподаватель кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия (DegtyarevAV@mgppu.ru)

Дегтярёва Д. И., педагог-психолог, специалист кафедры основ клинического психоанализа факультета психоанализа, Московский институт психоанализа, Москва, Россия (erofeeva-dasha@mail.ru)

В работе приводятся результаты эмпирического исследования, представляющего собой формирующий эксперимент, проведенный в форме психологического тренинга, основными задачами которого являлись создание и проведение тренинговой программы, направленной на развитие эмоционального интеллекта, психологической границы и самоотношения личности студентов-психологов. Выборку составили 50 студентов (10 человек составили экспериментальную и 40 в выборки), обучающихся на факультете юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета. Основной гипотезой работы стало предположение о том, что такая форма развивающей психологической деятельности, как групповой тренинг, способна оказывать существенные качественные изменения на развитие эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения в юношеском возрасте.

В ходе исследования были получены данные, демонстрирующие различные изменения, произошедшие в ходе формирующего эксперимента с каждым испытуемым. В целом, можно говорить, что проведенный формирующий эксперимент оказал определенное влияние на эмоциональный интеллект, психологическую границу личности и самоотношение студентов-психологов.

Ключевые слова: психологический тренинг, психологическая граница личности, эмоциональный интеллект, самоотношение.

Для цитаты:

Дегтярёв А.В., Дегтярёва Д.И. Развитие эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения у будущих специалистов-психологов (на примере студентов факультета юридической психологии МГППУ). [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 57-72. doi: 10.17759/psylaw.2019090305

For citation:

Degtyarev A.V., Degtyareva D.I. The development of emotional intelligence, psychological boundaries of the personality and self-attitude among future psychologists (on the example of students of the faculty of legal psychology, MSUPE). [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.57-72. doi: 10.17759/psylaw.2019090305

Согласно различным образовательным стандартам специалист-психолог должен обладать широким спектром компетенций, заключающимся в знаниях, умениях и навыках, которыми студент должен овладеть в процессе обучения в высшем учебном заведении. Однако в современном представлении, компетентность должна отождествляться не только со знаниями, умениями и навыками, поскольку является более широким понятием, являющимся, по сути, синтезом когнитивной, предметно-практической, мотивационной, ценностной и личностной составляющих данного понятия. Компетентность можно определить как глубокую и устойчивую личностную характеристику, позволяющую субъекту реализовывать полученные знания, умения, навыки и жизненный опыт в различной своей комбинации в зависимости от решаемого рода задач и стандартов их выполнении, заданных внутри определенного когнитивного и социального контекстов [4; 12]. Однако, несмотря на это, в большинстве современных образовательных стандартов недостаточно внимания уделено аспектам личности будущего специалиста, т. е. вопросам о том, каким должен быть эффективный психолог в своей деятельности, какими личностными особенностями он должен обладать.

До сих пор остается недостаточно изучено, какие же личностные особенности необходимы будущему специалисту-психологу в первую очередь.

В данном исследовании предлагается рассмотреть несколько конструктов, которые могли бы составить фундамент, для развития профессионального «Я» будущего специалиста-психолога. Этими конструктами являются «Эмоциональный интеллект» и «Психологическая граница личности» и «Самоотношение».

Концепция эмоционального интеллекта в последние десять лет, активно развивается, существует множество подходов к определению данного феномена и его структуры [1]. В данной работе эмоциональный интеллект будет пониматься как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими. Способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, с интересом к внутреннему миру других людей и, в

первую очередь, к своему собственному. В связи с этим, становится очевидным, что будущий специалист-психолог обязан обладать высоким уровнем эмоционального интеллекта [8;9].

Как и эмоциональный интеллект, психологическая граница личности так же связана с взаимодействием человека с окружающим миром и самим собой [7]. Для специалиста психолога крайне важно уметь не только вступать в контакт, но и уметь находиться достаточное время в этом контакте, что порой может отнимать достаточно сил и внутренних ресурсов. Именно поэтому для гармоничного и здорового взаимодействия с собой, и другим важно формировать оптимальную психологическую границу личности. По сути, психологическая граница – это механизм психики, который определяет, как в каждой конкретной ситуации поступить с внутренними или внешними импульсами: остановить, пропустить, отдать и т. п. Таким образом, развитие психологической границы личности позволит специалисту психологу не просто выполнять определенные действия, которым он научился, но и быть конгруэнтным в процессе работы [5; 6].

Последним, но не менее значимым конструктом для данной работы, необходимым для успешной профессиональной психологической деятельности является «Самоотношение» [3]. Самоотношение в отечественной психологии изучается достаточно давно, однако, до сих пор остается спорным вопрос о его структуре и компонентах [10]. В данном исследовании самоотношение рассматривается как аффективный компонент самосознания, основными единицами которого являются эмоциональные компоненты – самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, образующие эмоциональное пространство, в котором разворачиваются соответствующие действия. Самоотношение как формирующееся у субъекта отношение к самому себе может быть позитивным (способствующим самореализации), негативным (препятствующим самореализации) и конфликтным (способствующим и препятствующим реализации одновременно) [11].

Очевидно, что эффективный в своей деятельности будущий специалист-психолог должен обладать не только в целом позитивным самоотношением, но и позитивным профессиональным самоотношением, которое составляет большую часть профессиональной самоидентичности, очевидно, что профессиональное и личностное самоотношение связаны друг с другом весьма тесно.

В настоящее время существует большое количество форм и методов, рекомендованных для проведения обучающих занятий в высших учебных заведениях, однако, одной из самых эффективных, способных приводить к качественным изменениям описанных выше личностных конструктов, на наш взгляд, была и останется форма групповой тренинговой работы.

Основными целями формирующего эксперимента описываемого в данном исследовании были выделены:

1. развитие внутриличностного эмоционального интеллекта;
2. развитие межличностного эмоционального интеллекта;
3. развитие функций психологической границы личности;

4. развитие позитивного самоотношения.

Формирующий эксперимент был организован в форме групповой тренинговой работы. Тренинговая программа была рассчитана на 40 часов, занятия проходили один раз в неделю, в течение 10 недель. Каждое занятие было продолжительностью в 4 часа. Экспериментальную группу (участники тренинга) составили 10 человека (6 девушек, 4 юноши) в возрасте 18-19 лет, контрольная группа составили 40 респондентов того же возраста (20 юношей и 20 девушек). В экспериментальную группу отбирались испытуемые исходя из их интереса и желания к саморазвитию. Непосредственно перед первым тренинговым занятием и через месяц после окончания программы, было проведено диагностическое исследование всех групп респондентов по следующим психодиагностические методикам:

1. Опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев);
2. Методика диагностики психологической границы личности Т.С. Леви;
3. Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина.

Диагностическое исследование так же включало в себя психологическое интервью с каждым участником экспериментальной группы, которое проводилось индивидуально. Основной целью интервью было фиксация качественных субъективных оценок и мнений участников относительно своих особенностей эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения.

Тематический план проведенного формирующего эксперимента (программы тренинговых занятий) представлял собой выполнение большого количества задач, которые были разбиты на основные и дополнительные. Дополнительными задачами каждого занятия являлись:

- развитие способности к осознанию своих и чужих эмоций;
- развитие способности в дифференциации чувств, эмоций и мыслей;
- развитие способности к эффективному выражению своих эмоций.

Данное условие связано с тем, что в описываемой тренинговой программе развитие выше представленных способностей происходит в основном в групповых обсуждениях (шерингах), и не является целями развивающих упражнений, на которых строится программа.

Основные задачи распределялись по дням тренинговой программы следующим образом:

- 1 день: развитие самоинтереса и самоуважения.
- 2 день: развитие невпускающей функции психологической границы личности;
- 3 день: развитие самопринятия и доверия к себе.

- 4 день: развитие проницаемой функции психологической границы личности;
- 5 день: развитие самоинтереса и самоуважения.
- 6 день: развитие вбирающей функции психологической границы личности;
- 7 день: развитие отдающей психологической границы личности;
- 8 день: развитие сдерживающей психологической границы личности;
- 9 день: развитие самоинтереса и самоуважения.
- 10 день: развитие спокойно-нейтральной психологической границы личности.

Полученные результаты исследования можно разбить на два блока. Вначале будут анализироваться полученные средние значения по каждой из методик, а так же результаты проведенного статистического анализа данных (t-критерий Стьюдента для связанных выборок для уровня значимости 0,05). Затем будут представлены основные результаты качественного анализа изменений изучаемых личностных конструктов.

Перед анализом результатов экспериментальной группы важно уточнить, что результаты контрольной группы до и после проведенной программы не показали значимых различий.

Исходя из полученных данных по тесту Д.В. Люсина (рис.1) можно отметить, что по всем шкалам присутствуют различные изменения в экспериментальной группе до и после проведения программы, однако, более значимые отражены по шкалам «Общий уровень эмоционального интеллекта», «Понимание своих эмоций» и «Внутриличностный эмоциональный интеллект». Тенденция к развитию по данным показателям подтверждается проведенной статистической обработкой данных.

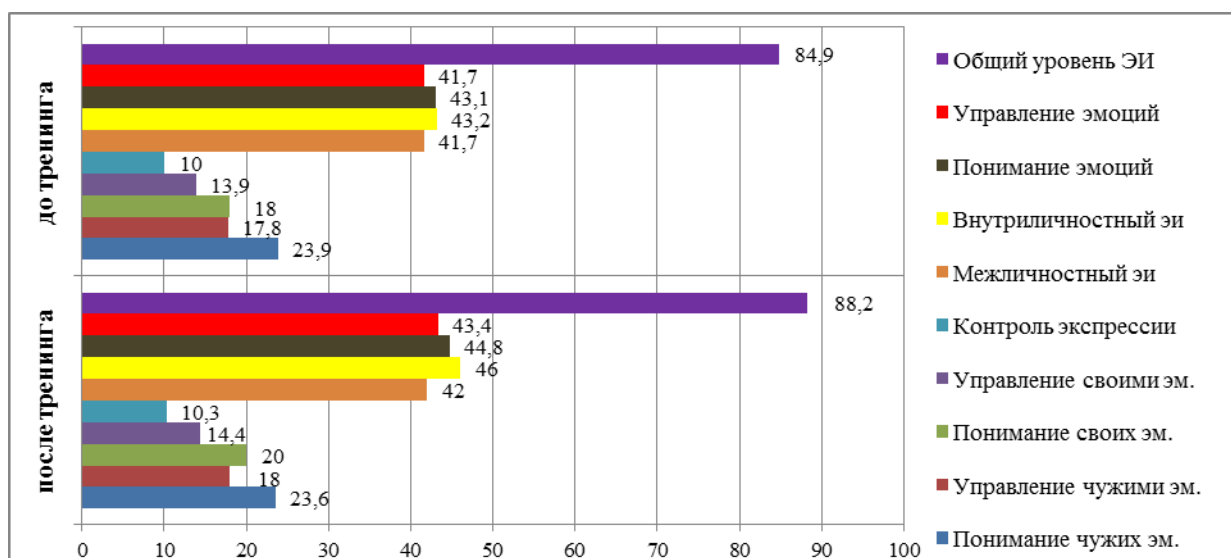


Рис. 1. Средние значения по тесту эмоционального интеллекта Д.В. Люсина.

Данное утверждение подтверждает так же качественный анализ результатов интервью с испытуемыми, каждый из которых сообщил, что заметил изменения, связанные с данными шкалами, произошедшие с ним в процессе прохождения тренинговой программы. Испытуемые утверждают, что после участия в исследовании каждый из них стал больше замечать смену своих эмоциональных состояний, повысился уровень дифференциации базовых эмоций и чувств, а так же все испытуемые стали способны эффективнее контролировать и выражать свои «негативные» эмоциональные проявления.

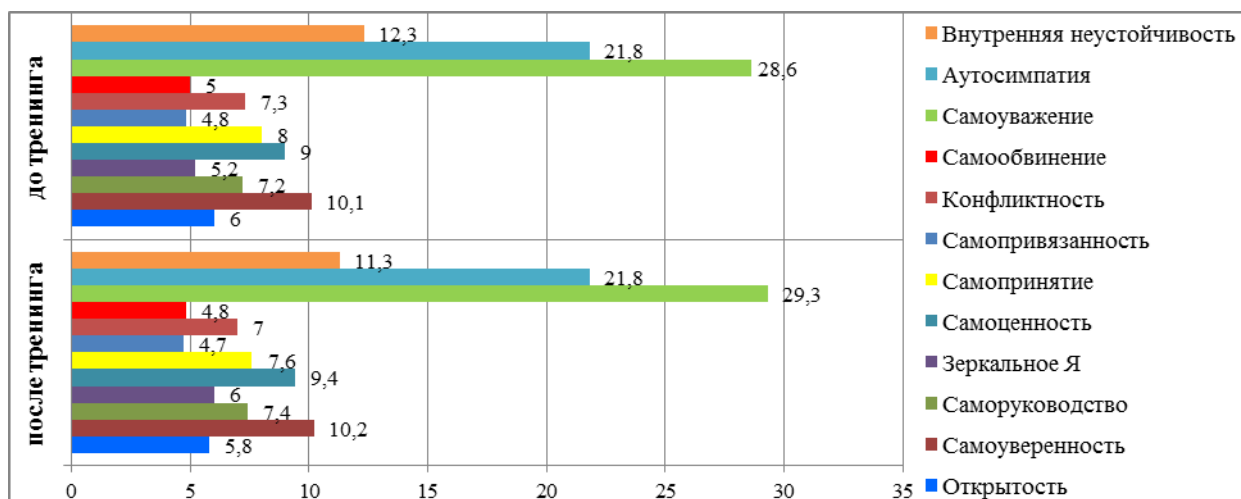


Рис. 2. Средние значения по опроснику самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев).

Результаты, полученные по методикам В.В. Столина, С.Р. Пантелеева (рис. 2) и Т.С. Леви (рис. 3), не имеют статистических оснований для того, чтобы говорить о каких-либо значимых изменениях, однако наблюдение, проводимое на протяжении всего эксперимента и оба интервью (выходное и входное) показывают, что изменения все же существуют и нуждаются в качественном, подробном описании.

Для соблюдения психологической этики всем участникам тренинга присвоены порядковые номера.

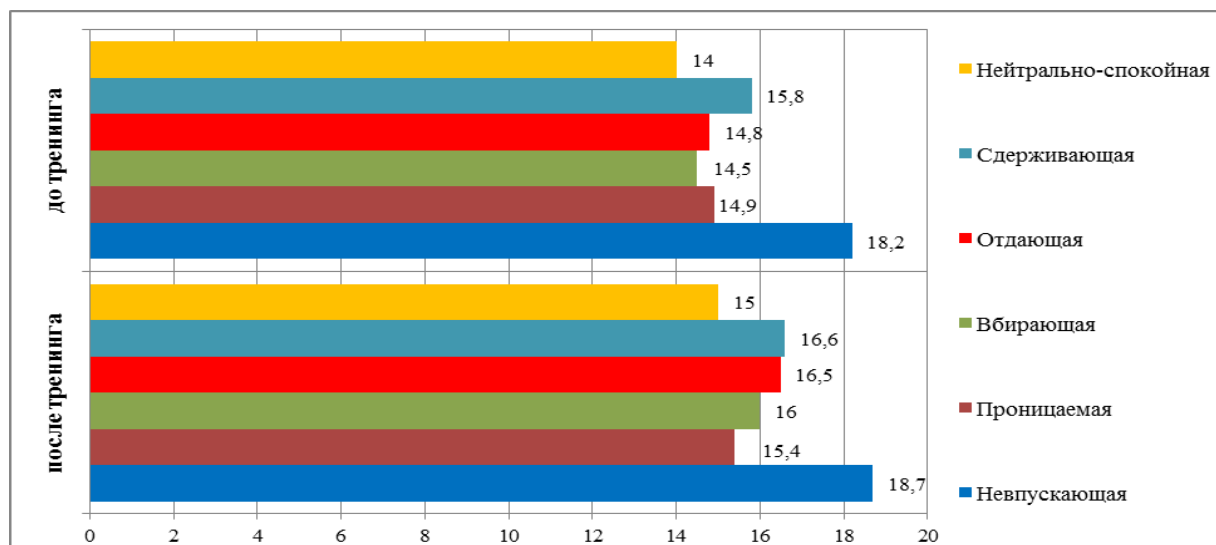


Рис. 3. Средние значения по методике диагностики психологической границы личности Т.С. Леви.

Участник № 1

Результаты до и после тренинга по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 1 свидетельствуют о том, что все функции психологической границы, кроме «спокойно-нейтральной» изменились. Можно сказать, что участник № 1 был одним из наиболее активных участников тренинга, который всегда высказывал свое мнение, встречая в ответ как положительную, так и отрицательную обратную связь. Интересно заметить, что функция границы, отвечающая за умение находиться в спокойном состоянии, после тренинга снизилась. Такие изменения могут быть связаны с тем, что изначально данная функция у участника № 1 была развита на среднем уровне, и, встречаясь при групповом взаимодействии, с обсуждением тех тем, которые значимы для участника № 1, ему было трудно оставаться «в стороне», он активно отстаивал свое мнение и прилагал большое количество энергии. Возможно, упор на усиление и развитие таких функций психологической границы, как например, не пропускающей и сдерживающей, не позволило участнику поддержать на том же уровне, или повысить спокойно-нейтральную функцию психологической границы, что так же подтверждают полученные результаты по остальным методикам.

У участника № 1 повысились показатели по шкалам «Управление своими эмоциями», «Контроль экспрессии», «Самоценность» и «Внутренняя конфликтность». Это может свидетельствовать о том, что участник № 1 был открыт и мотивирован к активному взаимодействию в группе, но присущие ему неконформизм и конфликтность не позволили в большей степени прочувствовать «Другого», а сосредоточили его внимание на управлении собственными эмоциями и сдерживании своей внутренней энергии.

Участник № 2

Результаты до и после тренинга по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 2 говорят о том, что показатели по таким функциям

психологической границы как «не впускающая», «вбирающая», «отдающая» и «спокойно-нейтральная» повысились, а «сдерживающая» функция психологической границы значительно снизилась.

Данного участника можно охарактеризовать как спокойного, сдержанного, не смелого в социальных коммуникациях. Участник № 2 долго «втягивался в коллектив», иными словами, ему было трудно начать говорить о себе, своих чувствах, проявить инициативу в упражнениях, он был скорее ведомым, чем ведущим. Однако не редко было заметно его желание начать разговор, высказать свое мнение, выплеснуть негативные эмоции на шеринге. Можно предположить, что участник № 2 активно подавлял свои внутренние эмоции, чувства, желания. Со временем, встречая одобрение остальных участников, наблюдая за их поведением и понимая то, что «здесь и сейчас» он не только может, но и имеет право на выражение «себя», участник № 2 постепенно начал говорить не только о «позитивных» чувствах и качествах, но и о «негативных», таких как раздражение, злость, разочарование.

Анализируя полученные данные участника №2 по остальным методикам до и после тренинга, можно говорить о том, что самораскрытие участника позволило ему не только развить вышеперечисленные функции психологической границы, но и лучше понимать и управлять эмоциональными состояниями других людей. Ощущение внутреннего права на самораскрытие и некую самореализацию способствовало понижению показателей по сдерживающей функции психологической границы и лучшему пониманию своих эмоций. Осознавая, что в ходе тренинговых занятий он имеет право на проявление своих чувств, выражение собственного мнения и того, что он не может, или не привык делать в повседневной жизни, ему нет необходимости сдерживать свою внутреннюю энергию, а наоборот он может ее «выплеснуть».

Участник № 3

Показатели после тренинга по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 3 по шкалам «не впускающая», «проницаемая», «вбирающая» и «отдающая» снизились. Результаты по шкале «спокойно-нейтральная» стали значительно выше после тренинга.

Полученные результаты интересны и весьма неоднозначны, так как можно утверждать, участник № 3 до конца так и не адаптировался в группе. Можно отметить, что для данного участника в принципе характерна осторожность, недоверчивость и скромность. В купе с посещаемостью (6 занятий из 10), и в особенности с пропущенным завещающим занятием, участник № 3 так и не смог до конца «влиться» в группу, что могло сказаться на понижении результатов по вышеперечисленным функциям психологической границы личности. Однако важно отметить и положительные тенденции, например значительное повышение результатов по спокойно-нейтральной функции психологической границы, а так же повышение результатов по шкалам «Управление своими эмоциями» и «Управление чужими эмоциями», «Самоинтерес». Скорее, мотивация самого участника была в большей мере направлена на изучение собственных конструктов, эмоций, поведения, нежели других. Таким образом, тренинговая программа способствовала умению находиться в спокойном состоянии, немотивированном на активное взаимодействие с окружающими людьми, и

умению управлять своим эмоциональным состоянием, а так же проявлять большую заинтересованность в своем состоянии.

Участник № 4

Результаты до и после тренинга по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 4 по шкалам «вбирающая», «отдающая» и «сдерживающая» повышены после тренинга, остальные функции находятся на том же уровне.

До тренинга участнику № 4 сложнее удавалось просить о помощи, открыто заявлять о своих чувствах и потребностях, проявлять себя в обществе, а так же сдерживать внутреннюю энергию. Обратившись к результатам по остальным методикам, можно увидеть повышение результатов по шкалам «Понимание своих эмоций», «Управление своими эмоциями», «Понимание чужих эмоций», «Самоценность», «Самопринятие», «Самопривязанность».

Участник № 4 активно участвовал во всех упражнениях и взаимодействовал со всеми участниками группы. Не смотря на возникающие трудности в выполнении некоторых упражнений, участник № 4 старался опираться на поддержку остальных участников и тренеров группы, активно проявляясь в группе.

Участник № 5

Результаты до и после тренинга по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 5, демонстрируют повышение значений показателей по всем функциям психологической границы личности. Таким образом, можно сказать, что после тренинга у участника № 5 сформировалась близкая к оптимальной психологическая граница личности. За время тренинговой программы, у участника наблюдалась положительная динамика в понимании и управлении своими чувствами и чувствами других. Эмоциональное состояние участника стало более спокойным и стабильным.

Результаты, полученные по опроснику самоотношения указывают на положительные изменения в таких шкалах как «Самопринятие» и «Самоуверенность».

Участник № 6

Результаты по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 6 по шкалам «не пропускающая» и «вбирающая» выше после тренинга, а по «проницаемая», «сдерживающая» – ниже. Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что до тренинга участник № 6 лучше сдерживал внутреннюю энергию, идентифицировал себя с другими людьми и мог находиться в спокойном состоянии. Особый интерес представляет проницаемая функция психологической границы, так как ее результаты снизились более чем в два раза. Напомним, что проницаемая функция – способность границы пропускать внешние воздействия. Такое «растворение» границы возможно, если человек уверен в себе и испытывает доверие к Другому. Такое резкое падение данной функции границы, на фоне возрастания не пропускающей (не пропускающая функция – граница непроницаема для внешних воздействий, если эти воздействия оцениваются как вредные) может быть связано с тренингом косвенно. Участник № 6

находился в напряженных, конфликтных отношениях с другим участником группы. Возможно, неспособность абстрагироваться от данных обстоятельств и ощущение отсутствия безопасного пространства в группе послужило такому резкому внешнему «закрытию» участника № 6. В ходе тренинговой программы он был не многословен, статичен, сдержан.

Однако, результаты по методике «Тест эмоционально интеллекта», свидетельствует о том, что в ходе тренинга у участника № 6 повысился уровень внутриличностного интеллекта. Можно предположить, что внешние обстоятельства помешали участнику № 6 открыться и проявить больший интерес к «Другому», однако он смог лучше понять причины своих эмоций, научиться выражать их вербально, и с большей эффективностью управлять своим эмоциональным состоянием. Это подтверждает повышение показателей по шкалам опросника самоотношения «Самоинтерес», «Самопонимание», и понижение уровня шкалы «Ожидаемое отношение от других».

Участник № 7

Полученные данные по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 7 представляют особый интерес, так как на первых этапах тренинговой программы участник № 7 активно выражал позицию, в которой утверждал, что он как личность не представляет интереса для окружающих. По его словам, его не понимают, и хотя у него есть желание помогать другим и делиться с ними своим опытом, но он не уверен, что таковой имеется. В ходе тренинга другие участники активно обращались к участнику № 7 и не раз выражали мнение, что он и его мысли представляют интерес для группы. На последних занятиях, сам участник № 7 начал отступать от своей прежней позиции, и соглашаться с тем, что в группе он находит то понимание, которого ему не доставало в повседневной жизни.

Таким образом, можно предположить, что тренинг повлиял на изменение вышеперечисленных функций психологической границы. Участник № 7 почувствовав собственную значимость и поддержку группы смог развить функции границ, задачей которых пропускать внутренние импульсы (отдающая функция) и пропускать внешние воздействия (проницаемая функция), а так же возможность находиться в спокойном состоянии и при том чувствовать себя комфортно (спокойно-нейтральная функция). Видимо для развития данных функций, участнику № 7 было необходимо снизить «оборону» по средствам снижения не пропускающей (граница непроницаема для внешних воздействий) и вбирающей («втягивание» желательного из окружающего мира) функций психологической границы.

Данные по остальным методикам так же имеют положительную динамику. Результаты по шкалам «Понимание своих эмоций», «Понимание эмоций других», «Аутосимпатия» и «Самоинтерес» повысились после тренинга. Таким образом, тренинговая программа и ее участники позволили участнику № 7 начать лучше понимать свое эмоциональное состояние, и относиться к своим индивидуальным проявлениям более уважительно.

Участник № 8

Результаты до и после тренинга по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 8 указывает на повышение результатов по всем шкалам методики после тренинга, кроме шкалы «сдерживающая».

Такие результаты можно связать с тем, что участник № 8 на первый взгляд менее адаптирован в социуме, нежели другие участники. Можно отметить, что у него возникали затруднения в межличностном общении и взаимодействии с другими участниками группы даже в тех моментах, которые для остальных участников не представлялись сложными или затруднительными. В ходе тренинговой программы можно было заметить, как участник № 8 «подобно ребенку» учится выстраивать межличностное взаимодействие. Однако изменений в эмоциональном состоянии участника № 8 не было замечено ровно до тех пор, пока он не затронул волнующую его тему и не высказал ее на группе. Весьма интимная и волнующая тема для участника № 8 была адекватно воспринята группой, и каждый участник постарался дать адекватную обратную связь. После получения возможности разместить накопившееся напряжение в группе, участник № 8 стал заметно более эмоционально расслаблен и уверен в себе, что позволило ему сместить фокус своего внимания с волнующей его проблемы на активное и доверительное взаимодействие с участниками группы.

Результаты, полученные по другим методикам, так же имеют значительные различия после тренинга. Все шкалы имеют изменение результатов в большую сторону, кроме шкал «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение» опросника диагностики самоотношения, результаты которых наоборот снижены.

Таким образом, можно предположить, что внутренняя проблема, тревожащая участника, мешала гармонично выстраивать межличностные отношения и взаимодействовать с социумом. Найдя, поддержку в лице группы и, имея возможность получить поддержку, участник смог повысить свой уровень эмоционального интеллекта и сформировать более позитивное самоотношение, а также близкую к оптимальной психологическую границу личности.

Участник № 9

Результаты до и после тренинга по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 9 указывают, что показатели по шкалам «не впускающая», «вбирающая» и «сдерживающая» снизились после тренинга, а «проницаемая», «отдающая» и «спокойно-нейтральная» – повысились.

После тренинга у участника № 9 стали более развиты функции психологической границы (проницаемая и отдающая). Развитие данных функций подразумевает развитие уверенности в себе, чем больше человек уверен в своих силах и ощущает внутреннее право на выражение себя, тем увереннее и желаннее он вступит в контакт с окружающим миром. Интересно, что до тренинга не впускающая функция психологической границы была более выражена, чем проницаемая. Такие результаты свидетельствуют о том, что психологическая граница является жесткой, закрытой для внешних воздействий. До тренинга участник № 9 тратил энергию на защиту внутреннего пространства, тем самым создавая сложности в

установлении эмоционально-близких контактов с другими людьми. Разница между не пропускающей и проницаемой функциями границ значительно сократилась после тренинга, что может указывать на положительное влияние тренинговой программы.

Та же тенденция наблюдается с отдающей и сдерживающей функциями границы. До тренинга можно увидеть существенную разницу между данными функциями, и ярко выраженное преобладание сдерживающей функции психологической границы. После тренинга их показатели уравниваются приблизительно на одном уровне. Данные изменения могут указывать на развитие спонтанности, искренности, и в то же время снижение контроля над собственными эмоциями. После тренинга участник № 9 затрачивает меньше энергии на удержание внутренних импульсов, тем самым позволяя себе быть более открытым с другими людьми.

Эти результаты подкрепляют результаты по остальным методикам. Показатели по шкалам «Понимание своих эмоций», «Самоуважение», «Самопринятие» увеличились, а по шкалам «Управление своими эмоциями», «Самообвинение» снизились.

Участник № 10

Результаты до и после тренинга по методике «Диагностика психологической границы личности» участника № 10 показывают, что результаты по всем функциям психологической границы личности увеличились после тренинга.

Особое внимание можно уделить сдерживающей и спокойно-нейтральной функциям границы, так как их показатели значительно выше после тренинга. Можно предположить, что участник № 10 взаимодействуя с группой, научился в большей степени сдерживать свои внутренние импульсы и эмоции, ощущая в то же время спокойствие и уверенность в себе.

Увеличение показателей по вбирающей и остальным функциям психологической границы личности, могут свидетельствовать о тенденции участника № 10 к более взрослой, ответственной позиции.

Результаты по другим методикам после тренинга значительно изменились. Показатели по шкалам «Управление своими эмоциями», «Управление эмоциями других», «Самопринятие», «Ожидаемое отношение от других» увеличились, в то время как «Самообвинение» снизилось.

Таким образом, психологическую границу личности, эмоциональный интеллект и самоотношение можно развивать, используя метод психологического тренинга. Полученные результаты, свидетельствуют о том, что в ходе тренинга изменяются функции психологической границы личности, повышается уровень эмоционального интеллекта, особенно его компонентов: «понимание своих эмоций», «эмоций других людей» и «управление своими эмоциями», снижаются внутренняя конфликтность и самообвинение, а так же повышается самопринятие.

Самоотношение выступает в роли наиболее трудноизменяемого конструкта, в ходе данной тренинговой программы. Однако наблюдается тенденция в повышении самопринятия участниками.

Групповая психологическая работа, и в частности, групповые обсуждения своих и чужих мыслей, чувств, эмоциональных состояний развивают эмоциональную сферу участников, обучая их быть бережными, внимательными и чувствительными к себе и к другим [2].

Результаты данного исследования заключаются не только в подтверждении гипотезы о том, что тренинговая форма психологической работы способна развивать различные личностные способности, но и так же в демонстрации возможностей тренинговой формы работы для развития личности именно в образовательном процессе. Введение тренинговых и групповых форм, например, в семинарские занятия может способствовать не только развитию личности, но и сделает занятия для студентов значительно интереснее и продуктивнее.

Литература

1. *Андреева И.Н.* Азбука эмоционального интеллекта. С-Пб: «БХВ-Петербург», 2012. С. 200–288.
2. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: «Ось 89», 2013. С. 35–78.
3. *Герасимов П.Е.* Теоретические аспекты проблемы «Самоотношения» // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3. №4. С. 80–84.
4. *Лаврешкин Н.В.* Групповой тренинг как метод развития профессионального самоопределения юридического психолога // Коченовские чтения «Психология и право в современной России»: сб. тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ, 2016. С. 301—303.
5. *Леви Т.С.* Телесная парадигма развития личностной аутентичности. М.: Изд-во МосГУ, 2011. С. 78–121
6. *Леви Т.С.* Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 36–41.
7. *Леви Т.С.* Психологическая граница как телесный феномен. М.: Бюллетень АТОП, 2007. № 9. С. 51–68.
8. *Люсин Д.В.* Социальный интеллект: Теория, измерения, исследование. М.: ИП РАН, 2004. С. 154–176.
9. *Люсин Д.В.* Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. М.: ИП РАН, 2000. С. 25–35.

Дегтярёв А.В., Дегтярёва Д.И. Развитие эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения у будущих специалистов-психологов (на примере студентов факультета юридической психологии МГППУ). Психология и право psyandlaw.ru 2019. Том 9. №3. С. 57-72.

Degtyarev A.V., Degtyareva D.I. The development of emotional intelligence, psychological boundaries of the personality and self-attitude among future psychologists (on the example of students of the faculty of legal psychology, MSUPE). Psychology and law psyandlaw.ru 2019. Vol. 9. no.3. pp. 57-72.

10. *Мартьянова Г.Ю.* Особенности самоотношения субъектов трудной жизненной ситуации // Научный диалог, 2013. №4 (16). С. 74–84.
11. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1994. С. 88–100.
12. *Ульянина О.А.* Компетентностный подход в научной парадигме российского образования Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 2. С. 135–147.

The Development of Emotional Intelligence, Psychological Boundaries of the Personality and Self-Attitude Among Future Psychologists (on the Example of Students of the Faculty of Legal Psychology, MSUPE)

Degtyarev A.V., senior Lecturer, Chair of Law Psychology, Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia (*DegtyarevAV@mgppu.ru*)

Degtyareva D.I., educational psychologist, the foundations of the department employe clinical psychoanalysis faculty of the Moscow Institute of psychoanalysis, Moscow, Russia (*erofeevadasha@mail.ru*)

The article deals with the problem of increasing the effectiveness of training specialists in pedagogy and psychology of deviant behavior in the formation of career-oriented competencies. The article describes the experience of implementation of the discipline "Fundamentals of vocational guidance" at the faculty of legal psychology of msppu. The subjects of lectures and seminars, as well as the means of competence formation are presented. The features of the concept of discipline are practice-oriented, taking into account the current state of career guidance in our country and the specifics of assistance in professional self-determination of adolescents and young men with deviant behavior, the emphasis on active and interactive methods of career guidance. Special attention is paid to the formation, evaluation and correction of the personal professional plan of adolescents and young men. The content and methods of training in the discipline "Fundamentals of vocational guidance" correlate with the competencies of the specialist defined by the State educational standard of higher education in the specialty 44.05.01 — Pedagogy and psychology of deviant behavior.

Keywords: career guidance, adolescents with deviant behavior, training of legal psychologists.

References

1. Andreeva I.N. Azbuka emotsional'nogo intellekta [The ABCs of emotional intelligence]. Saint-Petersburg: Publ. «BKhV–Peterburg», 2012. pp. 200–288.
2. Vachkov I.V. Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga. Psikhotekhniki [Basics of group training technology. Psychotechnics]. Moscow: «Os' 89», 2013. pp. 35–78.

3. Gerasimov P.E. Teoreticheskie aspekty problemy «Samootnosheniya» ["Self-relation" Theoretical aspects of the problem.]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Proceedings of the Saratov University. New episode. Series Acmeology of Education. Developmental Psychology], 2010, no. 4, pp. 80–84.
4. Lavreshkin N.V. Gruppovoi trening kak metod razvitiya professional'nogo samoopredeleniya yuridicheskogo psikhologa [Group training as a method of development of professional self-determination of legal psychologist]. *Kochenovskie chteniya "Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii": Sbornik tezisov uchastnikov Vserossiiskoi konferentsii po yuridicheskoi psikhologii s mezhdunarodnym uchastiem* [Kochenov readings "Psychology and law in modern Russia": Collection of abstracts of participants of the all-Russian conference on legal psychology with international participation] Moscow: Publ. MGPPU, 2016. pp. 301-303.
5. Levi T.S. Dinamika psikhologicheskikh granits v protsesse lichnostno-razvivayushchei raboty, osnovannoi na telesnom dvizhenii [Dynamics of psychological boundaries in the process of personal development work based on bodily movement]. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2009. no. 1. pp. 36–41.
6. Levi T.S. Telesnaya paradigma razvitiya lichnostnoi autentichnosti: nauchnoe izdanie [Bodily paradigm of personal authenticity]. Moscow: Publ. MosGU, 2011. pp. 78–121.
7. Levi T.S. Psikhologicheskaya granitsa kak telesnyi fenomen [Psychological boundary as a physical phenomenon], Moscow: Publ. Byulleten' ATOP. 2007. no. 9. pp. 51–68.
8. Lyusin D.V. Sotsial'nyi intellekt: Teoriya, izmereniya, issledovanie [Social Intelligence: Theory, measurement, study]. Moscow: Publ. IP RAN, 2004. pp. 154–176.
9. Lyusin D.V. Sposobnost' k ponimaniyu emotsii: psikhometricheskii i kognitivnyi aspekty [The ability to understand emotions: psychometric and cognitive aspects]. *Sotsial'noe poznanie v epokhu bystrykh politicheskikh i ekonomicheskikh peremen* [Social cognition in an era of rapid political and economic change]. Moscow.: IP RAN, 2000. pp. 25–35.
10. Mart'yanova G.Yu. Osobennosti samootnosheniya sub"ektov trudnoi zhiznennoi situatsii [Features of self-attitude of subjects of difficult life situation]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue], 2013. no. 4 (16). pp. 74– 84.
11. Pantileev S.R. Samootnoshenie kak emotsional'no-otsenochnaya sistema [Selfemotionally-grading system.]. Moscow: Publ. MGU, 1994. pp. 88–100.
12. Ul'yanina O.A. Kompetentnostnyi podkhod v nauchnoi paradigme rossiiskogo obrazovaniya Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Competence approach in the scientific paradigm of Russian education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 135–147 doi: 10.17759/psyedu.2018100212.

Интерактивные методы коммуникации и обучения студентов работе с подростками и молодежью с девиантным поведением

Душкина М.Р., кандидат психологических наук, кафедра юридической психологии и права, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (*dush.mr.2019@gmail.com*)

Чиркина Р.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой юридической психологии и права, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (*rimmach@bk.ru*)

В статье рассматривается проблематика повышения эффективности подготовки специалистов по педагогике и психологии девиантного поведения посредством применения инновационных интерактивных и междисциплинарных методов преподавания, ориентированных на актуальные социальные практики и феномены. Изучение, обсуждение и анализ комплекса современных проблем социализации и развития личности осуществляется на конкретных примерах в рамках курса «Социальная педагогика», что позволяет добиться углубленного понимания студентами механизмов, факторов и детерминант девиантного поведения, способствует разработке ими технологий превенции и коррекции. Особенности концепции преподавания становятся научно-практическая ориентированность, повышение его релевантности задачам профессиональной подготовки специалистов посредством фокусировки внимания на активных методах освоения дисциплины и использования современных технологий социальных коммуникаций (имитационные игры, различные виды дискуссий, ТРИЗ-техники и др.). Результатом такого подхода является формирование у будущих специалистов компетенций, позволяющих им проектировать, организовывать и осуществлять соответствующую работу с детьми, подростками и молодежью, в том числе с девиантным поведением, в условиях современного общества с новым технологическим укладом.

Ключевые слова: механизмы и факторы социализации, психологическое воздействие, социальные коммуникации, инновационные методы обучения, подростки с девиантным поведением.

Для цитаты:

Душкина М.Р., Чиркина Р.В. Интерактивные методы коммуникации и обучения студентов работе с подростками и молодежью с девиантным поведением. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 72-83.

doi: 10.17759/psylaw.2019090306

For citation:

Dushkina M.R, Chirkina R.V. Interactive methods of communication and training to deal with adolescents and youths with deviant behavior. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.72-83. doi: 10.17759/psylaw.2019090306

Проблема подготовки специалистов, работающих с учащимися, склонными к девиантному поведению, особенно актуальна сейчас, когда социальные процессы в обществе протекают бурно и непредсказуемо в связи с постоянно меняющимися экономическими условиями, переходом к новому технологическому укладу, цифровизацией экономики и другими инновациями, оказывающими неоднозначное влияние на состояние сознания социума и его членов. Особенно существенно это влияние сказывается на формирующейся личности детей, подростков и юношества, которая находится на важнейшем этапе становления Я-концепции и подвержена социально-психологическим воздействиям в большей степени, нежели личность зрелая, а потому чаще склонна к девиациям в процессе протекающей социализации и социальной идентификации.

Как известно, на формирование развивающейся личности влияние оказывают мега-, макро-, мезо- и микрофакторы среды, каждый из которых может стать причиной возникновения девиаций и отклоняющегося поведения индивида, а также разнообразные агенты социализации. Поэтому для специалистов, работающих с проблемами социального поведения детей и подростков (к ним относятся педагоги-психологи, социальные педагоги, специалисты по работе с семьей и др.), именно социализация является центральным феноменом, определяющим направление их деятельности и требующим всестороннего изучения и обсуждения еще в процессе профессиональной подготовки. Содержательно понятие социализации рассматривается в различных дисциплинах в рамках обучения студентов на факультете юридической психологии с точки зрения различных подходов и мнений.

Стихийная традиционная социализация происходит на неосознанном уровне с помощью импринтинга и других механизмов, обуславливающих усвоение развивающейся личностью воспринимаемых ею господствующих норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, присущих ближнему кругу. Усвоенные в период формирования личности социальные модели, даже не будучи востребованными на определенном этапе жизнедеятельности, могут проявиться в изменившихся условиях, предопределив ее девиантное или делинквентное поведение [1; 9]. Другой важнейший механизм социализации, институциональный, вступает в действие в процессе взаимодействия индивида с общественными институтами, формальными и неформальными, специализирующимися на социализации либо выполняющими социализирующие функции попутно, такими как электронные, печатные СМИ и все средства массовой информации и коммуникации в целом [3; 12]. Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры как комплекса морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или социального, профессионального и культурного слоя со схожим смысложизненным стилем в случае референтности для субъекта ее носителей. Особо выделяется межличностный механизм социализации, который обеспечивается в процессе взаимодействия индивида с субъективно

значимыми для него персонами на основе эмпатии, идентификации, рефлексии и других механизмов социальной перцепции.

Социализация развивающейся личности происходит с помощью всех названных выше механизмов, хотя соотношение их роли может варьироваться достаточно существенно в зависимости от разных обстоятельств, от характеристик личности до социальных условий жизни и места проживания. Причем все механизмы играют различную роль в разных аспектах социализации. Только совокупное действие всех факторов социализации, вместе с опытом самого индивида, включающим все социальные практики, обеспечивает накопление им знаний о социально приемлемых и неприемлемых поведенческих моделях и сценариях, формируя социально конфликтное или социально бесконфликтное, правопослушное или правонарушающее поведение. При этом представляемые таким социальным институтом, как СМИ, определенные образцы социальных практик и поведения оказывают социально-психологическое воздействие на формирующуюся личность подспудно, но не менее эффективно, нежели призванные социализировать ее непосредственно, вроде образовательно-воспитательных учреждений или учреждений культуры. Информационно-психологическое воздействие, оказываемое средствами массовой коммуникации, зачастую далеко от позитивного. Асоциальные образцы и сценарии поведения, транслируемые в СМИ и некритично воспринимаемые незрелыми индивидами, вносят свой вклад в формирование как ситуативных, так и более устойчивых проявлений девиаций [6]. Все это заставляет социальных педагогов, юридических психологов и других профильных специалистов искать новые, более эффективные подходы к превенции и коррекции увеличивающегося количества случаев девиантного поведения, а вместе с этим к подготовке высококвалифицированных специалистов-девиантологов разного профиля, способных продуктивно и творчески работать в этом направлении. Одной из основных задач высшего социально-психологического и педагогического образования, таким образом, становится разработка и внедрение инновационных методов обучения по психолого-педагогическим специальностям, связанным с профилактикой и коррекцией девиантного поведения. Главная проблема результативности институциональной социально-педагогической социализации состоит в том, что используемые методы, чтобы быть эффективными, должны быть релевантны субкультуральной социально-возрастной специфике целевой аудитории, подростков и молодежи.

Данный вопрос, будучи актуальным и злободневным, активно изучается профессионалами в области возрастной, социальной и юридической психологии. Многочисленные исследования факторов и детерминант, влияющих прямо или косвенно на социализацию детей, подростков и юношества, а также факторов риска возникновения девиантного и делинквентного поведения, касаются разных их характеристик и аспектов [4; 5; 7; 8; 11]. Факторы социализации, успешной или неуспешной, многочисленны и диверсифицированы, но результат их действия сводится к одному — достижению развивающейся личностью социальной идентичности, которая вследствие синхронизации, индивидуализации и интеграции характеризуется либо гармоничной Я-концепцией личности с адекватной самооценкой и множеством взаимосогласованных идентичностей, либо социальной дезадаптацией и дезинтеграцией.

Все это согласуется с данными исследователей Я-концепции подростков, отличающихся девиантным и делинквентным поведением, в которых утверждается, что у данной категории не развита социальная и правовая самоидентичность; принадлежащие к ней, как правило, не имеют приоритетов в учебных и внеучебных занятиях, а также

демонстрируют мотивацию избегания неудач, а не достижения. Соответственно, Я-концепция, которая предполагает постановку ценностей, целей, идеалов, направленности, у данной категории лиц не может быть устойчивой и гармоничной. Исследования Я-концепции подростков показывают, что в группах с девиантным поведением отсутствует опыт общения со средой, способствующей как формированию внутренних ценностей, так и их согласованности и ограничений, нарушена временная ретроспектива и перспектива. Выдвигалось также предположение, что отсутствие такого опыта связано с желанием сохранения минимальной целостности личности и недопущения в сознание невыносимых переживаний [7].

Исследователи факторов аномального или искаженного хода личностного развития и функционирования личности подростков отмечают, что показатели ценности и зрелости личности либо отсутствуют, либо искажены, а результаты изучения этими авторами временной перспективы подростков с девиантным поведением показывают отсутствие четких представлений о будущем, его неопределенность, отсутствие планирования [5]. Также одним из ключевых качеств личности современного подростка, способствующих девиациям, является эгоизм, эгоцентрическая направленность личности. Так, в одной из исследовательских работ, направленных на изучение специфики личности подростков, где говорится о важности терминологического и феноменологического уточнения специфики понятий «самоосуществление», «личностное развитие», «саморазвитие», внимание фокусируется на формальном оперировании ими в педагогике и неоднозначности их трактовки различными психологическими научными школами. В заключение высказывается аргументированное суждение о том, что у современных подростков преобладает эгоцентрическая направленность самоосуществления, но демонстрируется значимость интереса к нравственным аспектам бытия и интериоризованным ценностям личностного развития [4]. Поскольку важными достижениями юношества являются становление устойчивого самосознания и стабильного образа Я, особенности сформировавшихся к этому периоду новообразований подросткового периода сохраняются и в дальнейшем, становясь одним из фундаментальных свойств личности [10]. Понятно, что самоосуществление эгоцентрической направленности сочетается с девиантным поведением, поскольку не предполагает учета интересов кого бы то ни было, общества, или других людей, помимо самого субъекта деятельности.

Обсуждается специалистами и процесс формирования чувства ответственности как интегративного личностного свойства, которое предполагает достижение ценностной, когнитивной, поведенческой и эмоциональной автономии личности, собственно и составляющей содержание и смысл развития, как в подростковом, так и в юношеском возрасте. Формирование ответственности строится на единстве процессов социализации и индивидуализации и определяется, исходя из следующих критериев: 1) существования причинно-следственной связи между действием и его результатом, при сохранении контроля субъекта над исходом событий; 2) способности субъекта прогнозировать возможные последствия своих действий и оценивать их эффект для других; 3) возможности свободного выбора своих действий. Таким образом, моральная ответственность предполагает объективную возможность выбора, причем выбор осуществляется либо как отказ от нарушения моральной нормы, либо как выбор между конкурирующими моральными нормами [8], что также важно учитывать при работе с правонарушающим поведением. Эти закономерности отразило и исследование факторов и мотивационных установок на удержание от правонарушающего поведения у подростков с делинквентным поведением. В отличие от правопослушных сверстников, для которых на первом месте

стоит способность к моральной оценке противоправного поступка, у судимых подростков ведущим фактором торможения деликта является страх наказания. Равноценным в обеих выборках стал фактор *значимого Другого*, ценность отношения с которым требует правопослушного поведения. А в качестве мишеней для наиболее эффективной профилактики выделяется способность прогнозировать последствия и наличие *значимой осознанной цели*, достижение которой станет невозможным вследствие совершения преступления, а также вариативность достижения целей [11].

Все вышесказанное лишний раз свидетельствует о том, что ключевым условием эффективности социально-педагогического воздействия на целевую аудиторию в рамках институциональной социализации является релевантность коммуникации с ней, «разговор на одном языке», с учетом социокультурных и субкультуральных особенностей данной возрастной группы, что требует применения инновационных методов ведения диалога, субъект-субъектности коммуникации: педагог-психолог и ученик. Достижение или повышение релевантности и является одной из задач подготовки специалистов по работе с подростками и молодежью, в особенности склонными к девиантному поведению, как наиболее сложно поддающихся социально-педагогическому воздействию в силу социальной и психологической специфики представителей данной группы, в частности, особенностей Я-концепции ее членов. В связи с этим представляется необходимым поиск новых методов работы с обучающимися, которые позволили бы более эффективно воздействовать на их сознание в соответствии со спецификой картины мира, ценностных ориентаций в контексте субкультуры данной возрастной группы, с использованием примеров, доступных их пониманию, с учетом их представлений и предпочтений, опираясь на них и разбирая их в описанной парадигме.

Это становится возможным с опорой на ведущие дисциплины, в привязке к ним, но с использованием междисциплинарных связей и интерактивных методов обучения. Так, например, на факультете юридической психологии МГППУ для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», преподается дисциплина «Социальная педагогика». Основная ее цель — раскрытие перед студентами многомерной и многоуровневой социально-педагогической картины современного мира, отражающей объективные и субъективные факторы, а также возможности коммуникации и взаимодействия развивающейся личности с обществом и психолого-педагогические следствия различных моделей такого взаимодействия. Кроме того, целью является формирование у будущих специалистов компетенций, позволяющих им проектировать, организовывать и осуществлять соответствующую работу с учащимися общеобразовательных школ, а также с молодежью, в том числе с лицами с девиантным поведением, в условиях современного общества с новым технологическим укладом. Содержание дисциплины позволяет наиболее полно раскрыть и обсудить проблематику факторов риска формирования личности с девиантным поведением в процессе социализации, поскольку включает в себя, в соответствии со стандартами, следующие основные разделы и темы.

Первый раздел «Социальная педагогика — область научного знания и практики» включает следующие темы. 1. Социальная педагогика как наука о социализации развивающейся личности и о ее социальном воспитании. 2. Современная социальная педагогика и виктимология как междисциплинарные области. 3. Профессиональная деятельность социального педагога — цели, задачи, характер, особенности на современном этапе.

Второй раздел «Социализация — социально-психологический процесс и социально-педагогический феномен» включает следующие темы. 4. Основные стадии, факторы и механизмы социализации, ее ключевые агенты, действующие средства и феномены. 5. Социализация развивающейся личности — субъект-объектный и субъект-субъектный процессы. 6. Девиация как социальный феномен и ее социально-педагогическая проблематика. 7. Превенция и коррекция девиантного и делинквентного поведения.

Третий раздел «Социализация и воспитание в современном обществе — процессы и проблемы» включает следующие темы. 7. Актуальные подходы к воспитанию как относительно контролируемой социализации. 8. Современные воспитательные системы и организации, особенности воспитания девиантов и делинквентов. 9. Социализированность — ключевая характеристика становления личности.

Четвертый раздел «Социальное воспитание в профильных организациях на современном этапе» предполагает рассмотрение следующих тем. 10. Социальное воспитание — социальный опыт, образование и вспомоществование. 11. Социально-педагогическая теория и практика — специфика социального воспитания в обществе с новым технологическим укладом. 12. Современный социум — проблематика детства и системы его защиты, в России и за рубежом.

Пятый раздел «Социальная педагогика и воспитание в XXI веке — вызовы и решения», включает следующие темы. 13. Принципы организации и оптимизация коммуникации и взаимодействия в современных воспитательных организациях. 14. Традиционные и инновационные подходы в социальной педагогике и воспитании. 15. Современные особенности содержания и формы социального воспитания в учреждениях общего, дополнительного образования, вспомогательных и специальных организациях.

Содержание плана практических занятий по этой дисциплине разрабатывается с целью формирования у обучающихся компетенций, требуемых в соответствии с государственными стандартами. Для повышения эффективности обучения используются междисциплинарные методы исследования и анализа, а также формы самостоятельной и аудиторной работы на основе межпредметных связей в рамках изучаемых студентами дисциплин и подготовки курсовых работ. Применяемые инновационные, активные и интерактивные технологии обучения способствуют лучшему усвоению студентами теоретического материала, полученного в ходе лекционных занятий, и успешному формированию профессиональных навыков, соответствующих современным социально-экономическим и социокультурным реалиям интенсивно цифровизирующегося общества в контексте нового технологического уклада. Так, например, используются интерактивные имитационные технологии на основе имитационного игрового моделирования, предполагающего воссоздание в учебной аудитории сценариев и ситуаций, имевших место в реальности или в художественных литературных и кинематографических произведениях, что предоставляет возможность формирования у обучающихся первоначального профессионального опыта [2]. В частности, проводятся: игровое проектирование, имитационные тренинги, кейс-стади, компьютерные симуляции и пр. Применяются и неимитационные интерактивные технологии в форме групповых дискуссий, дидактических игр, диспутов, проблемных лекций, лекций-бесед, визуализаций, консультаций, различных творческих заданий; используются модифицированные и помещенные в контекст предметной области технологии мозгового штурма, методов развития творческого

воображения и ТРИЗ-педагогике, тренингов командообразования, контент-анализа интернет-коммуникаций целевой аудитории и т. д.

Для формирования требуемых компетенций студентам предлагаются следующие формы и задания для самостоятельной, индивидуальной и групповой аудиторной работы.

- Провести анализ контента популярных молодежных СМИ как института социализации, выявив факторы риска, возможности и угрозы, несомые им, пользуясь междисциплинарным методом SWOT-анализа с составлением соответствующей матрицы; предложить систему сбалансированной оценки информационного социально-психологического воздействия СМИ на целевую аудиторию подростков и юношества, токсических эффектов воздействия на формирующуюся личность, ее Я-концепцию.
- Оценить роль компьютера и Интернета в социализации подрастающего поколения, используя метод контент-анализа популярных молодежных сайтов и интернет-сообществ в социальных сетях; исследовать современные методы маркетинговых коммуникаций при продвижении в интернете и оценить эффекты их влияния на сознание адресатов воздействия; предложить эффективные методы и технологии социально-педагогической коммуникации и взаимодействия с целевой аудиторией подростков и юношества в социальных сетях и интернете; апробировать их на практике.
- Провести мониторинг и анализ существующих неформальных объединений подростков, дав им социально-психологическую характеристику с использованием знаний из пройденных курсов социальной, возрастной психологии и других дисциплин; оценить их влияние на формирование личности подростка в качестве института стихийной социализации, выделив положительные и отрицательные стороны; предложить возможные технологии коммуникации и взаимодействия социальных психологов и педагогов с неформальными объединениями. Аудиторная работа ко всем заданиям: обсуждение и защита полученных результатов на практическом занятии с определением лучшего анализа и предложенной оценки, с групповой дискуссией и разработкой совместного проекта.
- Кейс-стади и имитационная игра на основе сценария фильмов «Тиски» и «Точка» (возможно по выбору) и ролевая игра-инсценировка с воспроизведением сюжетных линий и последующим анализом характеристик и специфики личности, поступков и биографии действующих лиц; оценка воздействия субъективных и объективных факторов социальной среды на вовлечение героев в криминальную деятельность; выводы о роли различных элементов социума, факторов и агентов социализации в инициации девиантного поведения формирующейся личности. Обсуждение в форме групповой дискуссии и мозгового штурма, с выработкой предложений по возможным методам оказания героям помощи социально-педагогического характера в целях недопущения вовлечения их в преступную деятельность или принятия ими решения о вступлении на криминальный путь.
- Сопровождающая изучение дисциплины эссеистика по проблематике: «Молодежная субкультура современности — детерминанта социализации развивающейся личности», «Социально-педагогическая помощь и поддержка находящимся в сложной жизненной ситуации», «Роль и значение рекламной коммуникации в социализации детей и подростков», «Механизмы воздействия массовых социальных коммуникаций на формирование Я-концепции личности», «Типология и феноменология семейного

неблагополучия», «Методология и методы социально-педагогической поддержки детства» и т. п. Групповые дискуссии по аналогичным темам.

- Творческое задание — подготовка аналитики и организация групповой дискуссии с элементами игрового проектирования по проблематике: «Значение религиозных организаций и воспитания в социализации личности — сравнение практики различных конфессий», «Общественная деятельность подростков и молодежи как средство социализации, на примере волонтерства», «Риски и угрозы стихийной социализации в современном обществе», «Социально-экономические и социокультурные детерминанты девиаций». Имитационная деловая игра «Обсуждение законодательных инициатив» в форме дебатов на темы: «Снижение возраста уголовной ответственности», «Школьный полицейский или школьный омбудсмен?», «Риски социализации и роль государственных программ и политик: что требует изменения законодательства?», «Моногендерное обучение — риски и преимущества (на примере кадетских школ и пансионов)» и др. Обсуждение дилемм государственной и ведомственной политики по совершенствованию институтов социализации. Применяется диверсионное и вариативное моделирование различных путей социализации на всех уровнях, методы разрешения противоречий, в том числе применяемые в ТРИЗ-педагогике (развитие творческого воображения, классификация, синектика и др.).

- Ролевая игра «Основные концепции социального воспитания в российской педагогике», где участники выступают от имени известных отечественных педагогов (Ушинский, Макаренко, Шацкий и другие), представляя их научную школу и методологию практической социально-педагогической работы с детьми и подростками, сфокусировав внимание на методах работы с девиациями.

- Имитационная деловая игра и игровое проектирование, включающие анализ наиболее резонансных случаев девиантного и делинквентного поведения школьников и студентов с позиций прослушанного курса «Социальная педагогика» и ранее изученных дисциплин, программу и сценарии занятий по воссозданию и анализу ситуации, приведшей к криминальному исходу, определением точки бифуркации и изменением сценария, имевшего место в реальности.

- Проектирование и реализация фокус-группового качественного исследования с целью изучения представлений целевых групп (студентов, специалистов, подростков, молодежи) о причинах отклоняющегося поведения и девиаций в подростково-юношеской среде, а также факторах риска, группах влияния, особенностях Я-концепции школьников с девиантным поведением, характере и специфике параметров социальной дезадаптации и возможностях социально-педагогической и социально-психологической превенции и коррекции девиаций.

Определенные стандартами компетенции формируются посредством выполнения письменных домашних заданий, индивидуальных и в группе, в соответствии с командными ролями, распределенными ранее, в том числе в рамках тренинга командообразования, с последующим групповым обсуждением их на семинарских занятиях. Во всех заданиях обучающиеся должны использовать такие единицы анализа, как: тип социализации, традиционный, институциональный и т. д.; факторы социализации в соответствии с мега-, макро-, мезо-, микроуровнями; уметь выделять доминирующих агентов социализации, в соответствии с возрастным периодом и ведущей деятельностью субъекта в данном периоде;

выделять основные механизмы, факторы и агентов социализации в каждом конкретном случае рассмотрения; идентифицировать методы и технологии информационно-психологического воздействия социальных коммуникаций на индивидуальное, групповое и общественное сознание; оценивать эффективность процесса социально-педагогического воздействия и результаты социальной адаптации или дезадаптации.

При подготовке рекомендуется использовать литературные материалы, собственные наблюдения и опыт знакомых во время обучения в школе, прохождения учебной практики в учреждениях образования, обращаться к сюжетам и героям: историческим, литературным, кинематографическим, телевизионным, интернет-героям, популярным в подростковой и молодежной среде медиа-персонам из разных областей деятельности в целях овладения навыками и технологиями коммуникации, релевантной специфике целевой группы.

Последние задания завершают курс дисциплины «Социальная педагогика» на кафедре «Юридическая психология и право» факультета «Юридической психологии» МГППУ и являются формой итогового контроля успешности его освоения обучающимися, давая на выходе не только целостную картину процесса формирования предпосылок, детерминант и анализа действия факторов влияния на девиантное поведение, но и позволяя будущим специалистам самостоятельно разрабатывать методы его коррекции и превенции.

Таким образом, используя наиболее релевантные возрастным и социокультурным особенностям целевой аудитории инновационные интерактивные методы коммуникации в обучении, имеющие междисциплинарный характер и ориентированные на достижение главной цели — глубокого понимания процессов социализации развивающейся личности, механизмов и факторов, влияющих на ее формирование, — удастся достигнуть наибольшего эффекта. Этому способствует выраженная практическая ориентированность, междисциплинарный подход, помещение в контекст современного социокультурного пространства, а также разработка в процессе обучения технологий и приемов оказания социально-педагогической и психологической помощи и поддержки подросткам и юношеству с девиантным и делинквентным поведением, с акцентированием использования в процессе обучения инновационных активных и интерактивных методов. Все это побуждает обучающихся к проведению глубокого анализа личного опыта социализации, осмыслению распространенных социальных практик, способствует формированию социально-педагогических навыков и компетенций, развитию профессиональной рефлексии и становлению студентов старших курсов факультета Юридической психологии как специалистов в осваиваемой предметной области, обладающих широким спектром диверсифицированных компетенций.

Литература

1. *Басов Н.Ф.* Социальная педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: КноРус, 2010. 230 с.
2. *Брагина Е.А.* Место и роль интерактивных образовательных технологий при построении модели преподавания учебной дисциплины в высшей школе // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLVIII междунар. науч.-практ. конф. № 1(48).* Новосибирск: СибАК, 2015. С. 47—52.

3. *Василькова Т.А.* Социальная педагогика: педагогический опыт и методы работы: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2010. 208 с.
4. *Голованова Н.Ф.* Направленность самоосуществления и личностное развитие подростка // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3. С. 126—134.
5. *Гут Ю.Н., Кабардов М.К.* Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 80—90. doi: 10.17759/pse.2018230408
6. *Душкина М.Р.* Токсичные маркетинговые коммуникации: эффекты негативного психологического воздействия на массовое сознание и выработка критериев оценки степени токсичности // Маркетинговые коммуникации. 2019. № 4. С. 246—263.
7. *Зиновьева Д.М.* Девиантное поведение детей и подростков как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика. 2011. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54413_full.shtml (дата обращения: 27.07.2019).
8. *Молчанов С.В., Алмазова О.В.* Представления подростков об ответственности в моральных дилеммах разного типа // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 81—90.
9. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 200 с.
10. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2005. 460 с.
11. *Чиркина Р.В.* Удержание несовершеннолетних от преступного рецидива: механизмы, мотивация, помощь: [монография] / М.: Центр содействия реформе уголовного правосудия, 2012. 164 с.
12. *Ясницкая В.Р.* Социальное воспитание в классе: теория и методика: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 348 с.

Interactive Methods of Communication and Training to Deal with Adolescents and Youths with Deviant Behavior

Dushkina M.R., Candidate of Psychological Sciences, Department of Legal Psychology and Law, MSUPE, Moscow, Russia (*dush.mr.2019@gmail.com*)

Chirkina R.V., Candidate of Psychological Sciences, Docent, Head of the Department of Legal Psychology and Law, MSUPE, Moscow, Russia (*rimmach@bk.ru*)

The article examines the problematique of increasing the effectiveness of specialists training in psychology and education of dealing with deviant behavior through the use of innovative interactive and interdisciplinary educational methods. Studying, discussing and analyzing the complex of current problems of socialization and personal development is delivered out with specific examples within the framework of the "Social Pedagogy" Course. It enables students to gain an in-depth understanding of the mechanisms, factors and determinants of deviant behavior, and contribute to the development of prevention and correction technologies. The key elements of the educational concept are scientific and practical orientation, increasing its relevance to the tasks of professional training by focusing on active methods of mastering the discipline and using modern technologies of social communications (simulation games, various types of discussions, TIPS-techniques, etc.). The result of this approach is the acquired skills and abilities, allowing them to design, organize and deliver appropriate work with children, adolescents and youth, including those with deviant behavior, in a modern society with a new technological context.

Keywords: mechanisms and factors of socialization, psychological impact, social communications, innovative educational methods, adolescents with deviant behavior.

References

1. Basov N.F. Sotsial'naya pedagogika: Uchebnoe posobie dlya VUZov [Social pedagogy]. Moscow: KnoRus, 2010. 230 p.
2. Bragina E.A. Mesto i rol' interaktivnykh obrazovatel'nykh tekhnologii pri postroenii modeli prepodavaniya uchebnoi distsipliny v vysshei shkole [The role and Place of interactive educational technologies in the construction of a model of teaching in higher school]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii [the Person, family and society: questions of pedagogics and psychology]. Sb. st. po mater. XLVIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Collection of articles in mater. XLVIII international science.-prakt. Conf.]*. Novosibirsk: Publ. Sibak, 2015, no. 1(48), pp.47-52.

3. Vasil'kova T.A. Sotsial'naya pedagogika: pedagogicheskiye metody raboty: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii [Social pedagogy: pedagogical experience and methods of work]. Moscow: Academy, 2010. 208 p.
4. Golovanova N.F. Napravlenost' samoosushchestvleniya i lichnostnoe razvitiye podrostka [Orientation of self-realization and personal development of a teenager]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2018, Vol. 10, no. 3, pp. 126—134.
5. Gut Yu.N., Kabardov M.K. Neuropsychological and Social Factors of Deviant Behaviour in Adolescents [Natural and social factors of deviant behavior in adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, Vol. 23, no. 4, pp. 80—90. doi: 10.17759/ pse.2018230408 (In Russ., abstr. In Engl.).
7. Dushkina M.R. Toksichnye marketingovye kommunikatsii: efekty negativnogo psikhologicheskogo vozdeistviya na massovoe soznanie i vyrabotka kriteriev otsenki stepeni toksichnosti [Toxic marketing communications: the effects of negative psychological impact on mass consciousness and the development of criteria for assessing the degree of toxicity]. *Marketingovye kommunikatsii [Marketing communications]*, 2019, no. 4, pp. 22-38
8. Zinov'eva D.M. Deviantnoe povedenie detei i podrostkov kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Elektronnyi resurs] [Deviant behavior of children and adolescents as a psychological and pedagogical problem]. *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika [Psychology of education in the XXI century: theory and practice]*, 2011. Available at: http://psyjournals.ru/education21/issue/54413_full.shtml (Accessed: 27.07.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Molchanov S.V., Almazova O.V. Predstavleniya podrostkov ob otvetstvennosti v moral'nykh dilemmakh raznogo tipa [Representations of teenagers about responsibility in moral dilemmas of different types]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2017, Vol. 13, no. 4, pp. 81—90
10. Mudrik A.V. Sotsial'naya pedagogika: Ucheb. dlya stud. ped. vuzov [Social pedagogy]. In Slastenin V.A. (ed.) Moscow: Academy, 2000. 200 p.
11. Sapogova E.E. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Aspect Press, 2005. 460 p.
12. Chirkina R.V. Uderzhanie nesovershennoletnikh ot prestupnogo retsidiva: mekhanizmy, motivatsiya, pomoshch': [monografiya] [Juvenile delinquency prevention: mechanisms, motivation, assistance]. Moscow: Publ. Center for assistance in criminal justice reform, 2012. 164 p.
13. Yasnitskaya V.R. Sotsial'noe vospitanie v klasse: teoriya i metodika: uchebnoe posobie [Social class: theory and methods]. Moscow: Academy, 2004. 348 p.

Модель подготовки и сопровождения специалистов детского телефона доверия в системе дополнительного образования

Вихристюк О.В., кандидат психологических наук, руководитель Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (vihristukov@mgppu.ru)

Гаязова Л.А., кандидат психологических наук, заместитель руководителя по научной работе Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (gayazoval@mgppu.ru)

Ермолаева А.В., руководитель сектора «Детский телефон доверия», Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (ermolaevaav@mgppu.ru)

В работе описана модель подготовки и сопровождения специалистов служб детских телефонов доверия в системе дополнительного образования, реализуемая с 2011 по 2019 г. на базе Московского государственного психолого-педагогического университета. Обучение по программам повышения квалификации в общей сложности прошли более 900 специалистов из 8 федеральных округов РФ. Модель включает в себя 5 ступеней дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, обеспечивающих деятельность служб дистанционного психологического консультирования для детей, их родителей, педагогов. Рассматривается ключевой элемент модели — профессиональное сопровождение деятельности специалиста (супервизорская поддержка) после прохождения основного этапа обучения. Представлены статистические данные по обращениям на детский телефон доверия за период 2010—2018 гг. на примере Центра экстренной психологической помощи Московского государственного психолого-педагогического университета, в том числе основные категории проблем (запросов) абонентов детского телефона доверия, на основе которых строится тематика программ повышения квалификации как психологов-консультантов, так и супервизоров Общероссийского детского телефона доверия.

Ключевые слова: дистанционное консультирование, детский телефон доверия, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, педагог-психолог, супервизор.

Для цитаты:

Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В. Модель подготовки и сопровождения специалистов детского телефона доверия в системе дополнительного образования. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 84-97. doi: 10.17759/psylaw.2019090307

For citation:

Vihristuk O.V., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V. Training model and post-training support of specialists of child helpline in supplementary vocational training system. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.84-97. doi: 10.17759/psylaw.2019090307

Введение

Детские телефоны доверия в современном мире являются важным ресурсом психического здоровья детей [8]. Службы телефонного и онлайн-консультирования поддерживают психологическое благополучие детей и их родителей, уменьшают бремя проблем абонентов [7; 8; 9].

В исследованиях, связанных с оказанием дистанционной психологической помощи, рассматриваются различные ее аспекты. Так, исследования, связанные с особенностями содержания и динамикой обращения абонентов в мировой практике, а также связь содержания обращений с социальными проблемами показывают, что вопросы безопасности и защиты являются доминирующими темами для детей африканского континента и других развивающихся стран, в то время как проблемы, связанные с социальными отношениями, преобладают в обращениях жителей в развитых странах [8]. Динамика обращений позволяет получить представление о негативных явлениях в обществе. В качестве примера можно привести данные об увеличении обращений в связи с эмоциональным насилием на 200% в Великобритании в период с 2010 по 2017 г. [13]. Имеются данные о связи социальных явлений и содержания обращений на телефон доверия; в частности, рост безработицы связан с увеличением количества звонков на телефон доверия и ростом доли обращений в связи с насилием; увеличение количества разводов также связано с увеличением количества звонков на телефон доверия, но доля обращений в связи с насилием уменьшается [17].

Все больше внимания уделяется изучению преимуществ, возможностей и ограничений в применении технологий онлайн-консультирования и их комбинировании с телефонным консультированием. Веб-служба является более предпочтительным способом получения помощи для определенных групп детей, поскольку дает больше времени на обдумывание в процессе взаимодействия с консультантом, привлекает более высоким уровнем анонимности [7], позволяет абонентам обращаться к более чувствительным и эмоционально сложным темам [5]. При этом развитие онлайн консультирования требует серьезных усилий [7], предъявляет новые требования к компетенциям консультанта, в том числе в силу ограничений каналов обратной связи [1; 2; 9], специфических рисков, связанных с неправильным толкованием, искажением и отсутствием невербальных сигналов [5].

Специалистами положительно оценивается применение телефонного консультирования в профилактических программах, в частности в превенции суицидального поведения подростков и молодежи [1], предотвращении антисоциального поведения подростков и молодежи на ранней стадии [16], сексуального насилия в отношении несовершеннолетних [10]. Подчеркивается значимость дистанционного консультирования родителей в обеспечении эмоционального и поведенческого благополучия детей [15], важность дистанционной поддержки родителей в связи с заболеваниями детей [11; 19].

Широко обсуждается специфика консультирования при различных запросах абонентов, в том числе при обращениях развлекательного характера [2; 18], преимущественном обращении родителей за конкретными советами и информационной поддержкой [4], при необходимости проведения дополнительной работы по выявлению и/или формулированию истинного запроса клиента в случаях, когда абонент затрудняется предъявить или сформулировать истинную причину обращения [6; 14].

Перечисленные аспекты дистанционного консультирования имеют непосредственное отношение к подготовке консультанта детского телефона доверия, задают требования к содержанию его компетенций и личностным характеристикам, а также ставят проблему разработки модели подготовки и сопровождения специалистов детского телефона доверия в системе дополнительного образования.

Модель подготовки специалиста телефона доверия в рамках дополнительного профессионального образования

С сентября 2010 г. в 85 субъектах Российской Федерации функционирует Общероссийский детский телефон доверия, объединяющий более 220 телефонов доверия. Объединение телефонов доверия, функционировавших до 2010 г. автономно, характеризуется не только формальными признаками (названием, единым номером, отчетностью, брендовыми элементами), но и необходимостью иметь единую миссию, концепцию деятельности, высокий уровень профессионального мастерства специалистов, осуществляющих психологическую помощь детям, их родителям в сложных, кризисных для них ситуациях.

Одной из действенных, быстро реализуемых площадок по формированию единой концепции, регламентов работы, для специалистов телефонов доверия (находящихся в различных субъектах РФ, имеющих разную ведомственную принадлежность) стало ежегодное прохождение обучения, супервизионной поддержки (в рамках повышения квалификации), организуемое Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Причем потребность специалистов в данном виде повышения квалификации не ослабевает с 2011 г., что во многом (по оценке самих слушателей) связано с постоянным увеличением количества, изменением содержания обращений в региональные службы детского телефона доверия и вызывает необходимость создания системы регулярного совершенствования компетенций не только непосредственно для психологов-консультантов, осуществляющих дистанционное консультирование абонентов разных возрастных категорий, но и супервизоров, администраторов, руководителей служб телефонов доверия.

Запрос на создание системы регулярного совершенствования компетенций всех специалистов, предоставляющих услугу детского телефонного консультирования, реализовался через создание модели повышения квалификации, основным принципом которой явился принцип поэтапного повышения квалификации специалистов от молодого специалиста (например, только что окончившего вуз) до супервизора службы и его руководителя. Для поддержания этого принципа в рамках ежегодно проводимых программ повышения квалификации реализовывалось 5 ступеней дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (включая профессиональное сопровождение, с элементами наставничества в процессе выполнения профессиональной деятельности). Модули (ступени) повышения квалификации содержательно охватывают весь спектр уровней профессиональной деятельности специалистов служб дистанционной помощи семье и детям — консультант, супервизор, руководитель.

Данная модель подготовки и сопровождения специалистов служб детского телефона доверия (рис. 1) реализуется на базе Центра экстренной психологической помощи (ЦЭПП) ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» с 2011 г. Всего с 2011 г. по июнь 2019 г. в рамках данной модели повысили свою квалификацию более 900 специалистов (психологов, руководителей, супервизоров) Общероссийского детского телефона доверия.

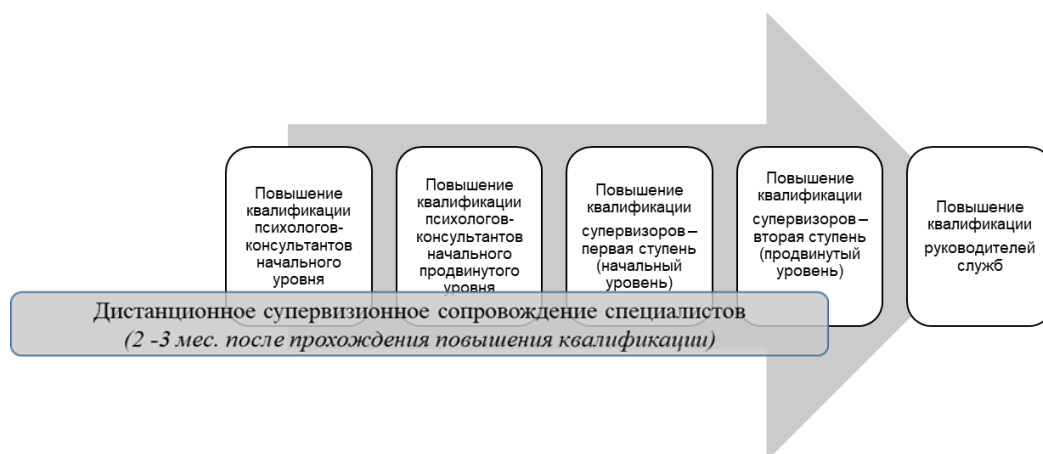


Рис. 1. Модель подготовки и сопровождения специалистов служб детского телефона доверия (МГППУ, 2011—2019 гг.)

Первый уровень модели — это программа начальной подготовки повышения квалификации психологов в сфере детского телефонного консультирования. Программа разработана для специалистов, или не имеющих опыт телефонного консультирования, или имеющих опыт работы менее 1 года и ранее не проходивших повышение квалификации в области дистанционного психологического консультирования. В программе рассматриваются основы телефонного консультирования, а также методы и техники работы психолога-консультанта на телефоне доверия, позволяющие специалисту эффективно и качественно осуществлять психологическую помощь абонентам разных возрастов.

Второй уровень модели рассчитан на слушателей, имеющих опыт работы на телефоне доверия более года, и является продолжением программы для телефонных консультантов

начального уровня. В программе рассматриваются особенности дистанционного психологического консультирования сложных категорий обращений.

Программы первого и второго уровня имеют:

- модульную структуру (по 6 модулей и одному практикуму; в общей сложности каждая программа рассчитана на 156 академических часов);
- очно-заочную форму обучения (с частичным применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения);
- предоставляют возможность самостоятельного выбора слушателем набора модулей в рамках освоения каждого уровня.

Третий и четвертый уровни модели — это программы обучения специалистов в качестве супервизоров служб телефонов доверия, предполагающие:

- на начальном уровне: знакомство с деятельностью супервизора на телефоне доверия, с формами и возможностями проведения супервизионных сессий в рамках службы;
- на продвинутом уровне: совершенствование навыков супервизионной работы, наставничества для молодых специалистов.

Программы третьего и четвертого уровней имеют очный формат обучения и рассчитаны на 64 академических часа (в перспективе планируется применять очно-заочную форму обучения).

Пятый уровень модели — это программа обучения руководителей, администраторов служб детских телефонов доверия. В программу включены наиболее важные аспекты теории и практики телефонного консультирования, а также технологии управления и организации деятельности телефонов доверия (вопросы профессионального отбора сотрудников, мотивации труда в коллективе, планирования мероприятий по профилактике и коррекции, а также сопутствующего профессиональной деятельности телефонного консультанта синдрому эмоционального выгорания).

Программа повышения квалификации для руководителей служб рассчитана на 36 часов очно-заочной формы обучения.

Особенностью представленной модели является то, что все программы повышения квалификации на протяжении 2—3 месяцев, после прохождения слушателями обучения, сопровождаются дистанционными форматами (посредством телефонии, интернет-технологий, мессенджеров) супервизорской поддержки. Слушателю, успешно прошедшему обучение, предоставляется возможность до пяти раз в месяц в режиме реального времени пройти профессиональную супервизию по отработке сложных случаев в процессе своей профессиональной деятельности.

Одним из аспектов повышения квалификации специалиста в рамках представленной модели является придание профессиональной деятельности индивидуального смысла, обучение в контексте вовлеченности в практическую деятельность, формирование

профессиональной и личностной позиции. Программы повышения квалификации, реализуемые в представленной модели, предполагают воздействие на слушателя по трем основным направлениям: на личность консультанта (развитие личностно-профессионального потенциала), на его отношения с самим собой как специалистом (внутреннее принятие своего профессионального уровня и профессиональной позиции) [3], а также на совершенствование ключевых компетенций специалиста. Обучение специалистов в рамках модели осуществляется в поле профессиональной деятельности, т. е. в среде, где консультант реализует себя [3] (формат обучения насыщен отработкой практических навыков — решение кейсов, анализ проведенных консультаций и пр.).

Специфика содержания подготовки специалиста телефона доверия в рамках дополнительного профессионального образования

С точки зрения содержания, повышение квалификации специалиста в области детского телефонного консультирования имеет ряд особенностей, непосредственно связанных со спецификой его профессиональной деятельности, некоторыми из которых являются следующие.

- Многоаспектность запросов клиентов — обращения абонентов за помощью на телефон доверия относятся ко всем сферам жизни человека, в которых могут возникнуть сложные и непреодолимые ситуации, ставшие основой для психологического кризиса абонента. Соответственно, психолог, супервизор, руководитель службы должны быть готовы работать с любой проблемой несовершеннолетнего и взрослого абонента (в том числе в некоторых случаях с учетом необходимости организации помощи, выходящей за рамки телефонного консультирования).

- Постоянное изменение специфики и контекста запросов абонентов (особенно несовершеннолетних и молодежи), связанное с формированием новых угроз безопасности (например, посредством использования новых технологий (кибербуллинг, груминг, троллинг и пр.)), трансформированием или формированием новых субкультур, общественных, молодежных движений (как позитивной, так и деструктивной направленности).

- Высокий уровень профессионального выгорания специалистов телефонов доверия, регулярно проводящих кризисные консультации, зачастую не имеющих обратной связи от клиента по результатам проведенной интервенции и т. д. В связи с этим специалистам (всех уровней подготовки) не только необходимо обладать навыками саморегуляции, самодиагностики своего состояния, превенции профессионального выгорания, но и, в первую очередь, иметь сформированную профессиональную позицию, развивать личностные компетенции (как комплекс индивидуальных качеств специалиста, предполагающих устойчивую профессиональную мотивацию). Формирование профессиональной позиции, совершенствование личностных компетенций достигается в том числе и в рамках специальных тренинговых форм обучения.

В связи с тем, что содержание тематики обучения по программам повышения квалификации тесно связано с реальной динамикой обращений абонентов, далее рассмотрим статистические данные по обращениям на детский телефон доверия за период 2010—2018 гг. на примере Центра экстренной психологической помощи Московского государственного психолого-педагогического университета (далее — ДТД ЦЭПП МГППУ).

Всего в указанный период службой принято 230 224 звонка от абонентов (из них: 44% обращений принадлежат детям, подросткам, юношам (при этом 87% из них абоненты в возрасте от 12 до 18 лет); 7% — родителям (близким) несовершеннолетних и лиц юношеского возраста; 19% — другим взрослым из ближайшего социального окружения семей; 30% — категории абонентов, принадлежность которых ни к одной из групп не определена).

Почти половина консультаций, проведенных за указанный период, 49,69% относятся к трем категориям проблем: семейная проблематика, отношения со сверстниками и проблемы взаимоотношений полов. Из них консультации по семейной проблематике за 9 лет составили 22,10%; по проблемам, связанным с отношениями со сверстниками, — 14,36%; консультации в связи с проблемами взаимоотношений полов — 13,23%. Консультации абонентов в связи с учебными проблемами составили 10,57%, в связи с проблемами сексуальной сферы — 8,03%, проблемами здоровья — 7,97%, травматическими ситуациями — 7,72%, проблемами социальной адаптации — 5,85%, проблемами принятия себя — 3,26%, употреблением психоактивных веществ и различными формами зависимости — 3,26%, антивитальными переживаниями и суицидальным поведением — 3,19% (рис. 2). Консультации по проблемам профессиональной идентификации составили 0,44%.



Рис. 2. Доля консультаций абонентов ДТД ЦЭПП МГППУ по различным категориям проблем (2010—2018 гг.)

В качестве иллюстрации тезиса о многоаспектности запросов абонентов и необходимости подготовки специалистов телефона доверия по широкому кругу профессиональных вопросов рассмотрим рис. 3.

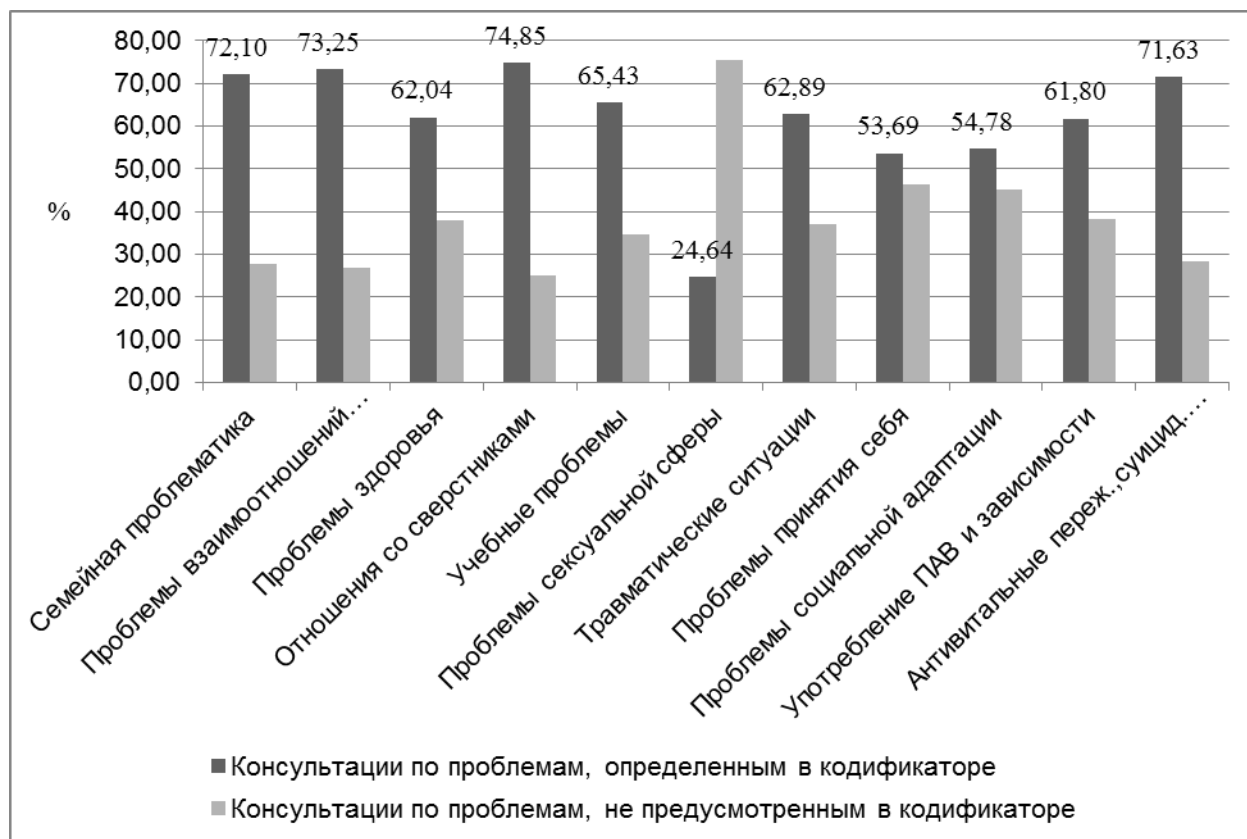


Рис. 3. Количество консультаций абонентов ДТД ЦЭПП МГППУ по проблемам, определенным и не предусмотренным в кодификаторе обращений на телефон доверия (2010—2018 гг.)

Консультации абонентов по каждой категории проблем можно разделить на две части, первая из которых относится к конкретным типовым, часто встречающимся в практике телефонного консультанта проблемам, которые обозначены в кодификаторе обращений абонентов (за основу взят кодификатор, принятый Российской ассоциацией телефонов экстренной психологической помощи). Вторая часть проблем, фиксируемая в разделе «Другое», как правило, объединяет в себе широкий спектр разнообразных проблем, включая тематические звонки развлекательного характера. И если в первом случае существует возможность подготовки консультанта с ориентацией на оказание психологической помощи в связи с конкретными жизненными ситуациями и переживаниями абонента, то во втором актуальными становятся подготовленность консультанта к решению нетиповых задач, что, в свою очередь, предполагает включение в содержание обучения навыков самостоятельного выбора эффективных средств, методов, моделей консультирования.

Для выявления проблем, по которым в последние годы наблюдается рост обращений абонентов (на примере ДТД ЦЭПП МГППУ), была проведена оценка динамики обращений различных категорий абонентов в течение 6 лет, с 2013 по 2018 г. Для аудитории детей, подростков, юношей в числе групп проблем, по которым наблюдается рост доли обращений, находятся семейная проблематика (доля обращений детской аудитории возросла с 9,89% в 2013 г. до 23,90% в 2018 г.); антивитаальные переживания и суицидальное поведение (доля обращений возросла с 1,99% в 2013 г. до 4,21% в 2018 г.); проблемы социальной адаптации — различные формы девиантного поведения, уход из дома, пр. (доля обращений возросла с

1,01% в 2013 г. до 3,81% в 2018 г.); проблемы принятия себя (доля обращений возросла с 5,31% в 2013 г. до 7,39% в 2018 г.).

У родительской аудитории имеются две категории проблем, по которым наблюдается рост доли обращений за последние годы с пиковыми значениями в 2016 г., это проблемы социальной адаптации ребенка (наблюдается рост с 4,16% в 2013 г. до 6,38% в 2016 г.) и антивитаальные переживания и суицидальное поведение ребенка (доля обращений возросла с 1,14% в 2013 г. до 9,25% в 2016 г.).

У абонентов категории «другие взрослые» наблюдается рост доли обращений по проблемам здоровья (от 17,49% в 2013 г. до 44,64% в 2018 г.), проблемам антивитаальных переживаний и суицидального поведения, чаще для непосредственно обратившегося (с 2,55% в 2013 г. до 11,78% в 2017 г. и 9,23% в 2018 г.).

Таким образом, очевидно, что общая картина долей запросов клиентов детских телефонов доверия может существенно меняться в течение 1—2 лет. Как повышение, так и снижение доли обращений по тем или иным проблемам от абонентов, изменение специфики этих обращений требует от психолога-консультанта постоянного совершенствования своих компетенций, отработки навыков проведения консультаций по относительно содержательно новым запросам клиентов. Причем наиболее эффективная наработка практических навыков возможна только в процессе профессиональной деятельности консультанта, что предполагает соответствующее супервизионное сопровождение. Данное сопровождение (в рамках реализации программ ДПО) позволяет анализировать деятельность консультанта практически в режиме реального времени, дает возможность обратной связи (от супервизора), быстрого профессионального роста и приобретения новых компетенций.

Заключение

Опыт реализации модели подготовки и сопровождения специалистов служб детского телефона доверия в рамках программ дополнительного профессионального образования (2011—2019 гг.) показывает, что наибольший эффект достигается при параллельном совершенствовании компетенций всех специалистов, реализующих услугу дистанционного консультирования (психолог, супервизор, руководитель). Динамическое изменение запросов клиентов, а также специфика деятельности психолога-консультанта дистанционной службы (телефона доверия) предполагает профессиональное сопровождение — супервизионную поддержку, что возможно реализовать в том числе и в рамках реализации программ повышения квалификации.

Литература

1. *Вихристюк О.В.* Оказание кризисной психологической помощи по Телефону доверия подросткам с суицидальными намерениями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65713.shtml (дата обращения: 10.07.2019).
2. *Геронимус И.А., Карниз Т.А.* Обращения примитивно-развлекательного характера в работе психолога-консультанта Детского телефона доверия [Электронный

-
- ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65705.shtml (дата обращения: 10.07.2019).
3. Шилакина А.В., Осипчук И.В. Модель обучения специалистов в системе дополнительного образования в вузе для оказания консультационных услуг [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12707> (дата обращения: 25.07.2019).
 4. Akister J., Johnson K. Parenting issues that may be addressed through a confidential helpline // Health & Social Care in the Community. 2002. Vol. 10(2). P. 106—111. doi:10.1046/j.1365-2524.2002.00349.x
 5. Callahan A., Inckle K. Cybertherapy or psychobabble? A mixed methods study of online emotional support // British Journal of Guidance & Counselling. 2012. Vol. 40(3). P. 261—278. doi:10.1080/03069885.2012.681768.
 6. Emmison M., Danby S. Troubles Announcements and Reasons for Calling: Initial Actions in Opening Sequences in Calls to a National Children’s Helpline // Research on Language & Social Interaction. 2007. Vol. 40(1). P. 63—87. doi:10.1080/08351810701331273.
 7. Fukkink R., Hermanns J. Counseling Children at a Helpline: Chatting or Calling? // Journal of Community Psychology. 2009. Vol. 37(8). P. 939—948.
 8. Fukkink R.G., Bruns S., Ligtvoet R. Voices of Children from Around the Globe; An International Analysis of Children’s Issues at Child Helplines // Children & Society. 2016. Vol. 30(6). P. 510—519. doi:10.1111/chso.12150
 9. Fukkink R.G., Hermanns J.M.A. Children’s experiences with chat support and telephone support // Journal of Child Psychology & Psychiatry. 2009. Vol. 50(6). P. 759—766. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02024.x
 10. Horn J.V., Eisenberg M., Nicholls C.M., et al. Stop It Now! A Pilot Study Into the Limits and Benefits of a Free Helpline Preventing Child Sexual Abuse // Journal of Child Sexual Abuse. 2015. Vol. 24(8). P. 853—872. doi:10.1080/10538712.2015.1088914
 11. Kelleher M.M., DunnGalvin A., Sheikh A., Cullinane C., Fitzsimons J., Hourihane J.O. Twenty four-hour helpline access to expert management advice for food-allergy-triggered anaphylaxis in infants, children and young people: a pragmatic, randomized controlled trial // Allergy. 2013. Vol. 68(12). P. 1598—1604. doi:10.1111/all.12310
 12. Morony S., Weir K., Duncan G., Biggs J., Nutbeam D., Mccaffery K.J. Enhancing communication skills for telehealth: development and implementation of a Teach-Back intervention for a national maternal and child health helpline in Australia [Электронный ресурс] // BMC Health Services Research. 2018. 18 (1):162. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29514642> doi:10.1186/s12913-018-2956-6 (дата обращения: 25.07.2019)

13. NSPCC helpline reports 200% increase in calls // *Nursing Children & Young People*. 2017 Vol. 29(6). 7 —7. doi:10.7748/ncyp.29.6.7. s6
14. *Potter J., Hepburn A.* “I’m a Bit Concerned” — Early Actions and Psychological Constructions in a Child Protection Helpline // *Research on Language & Social Interaction*. 2003. Vol. 36(3). P. 197—240. doi:10.1207/S15327973RLSI3603_01
15. *Ritchie C.* Can Telephone Support Improve Parent and Child Well-Being? // *Journal of Social Work*. 2006. Vol. 6(3). P. 361—374. doi:10.1177/1468017306071185
16. *Scott S., Sylva K., Doolan M., et al.* Randomised Controlled Trial of Parent Groups for Child Antisocial Behaviour Targeting Multiple Risk Factors: The SPOKES Project [Электронный ресурс] // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2010. Vol. 51(1). P. 48—57. URL: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ867569&lang=ru&site=ehost-live> (дата обращения: 29.04.2019).
17. *van Dolen W.M., Weinberg C.B., Ma L.* The Influence of Unemployment and Divorce Rate on Child Help-Seeking Behavior about Violence, Relationships, and Other Issues // *Child Abuse & Neglect: The International Journal*. 2013. Vol. 37(2). P. 172—180.
18. *Weatherall A., Danby S., Osvaldsson K., Cromdal J., Emmison M.* Pranking in Children’s Helpline Calls // *Australian Journal of Linguistics*. 2016. Vol. 36(2). P. 224—238. doi:10.1080/07268602.2015.1121532
19. *Wray J., Tregay J., Bull C., Knowles R.L., Crowe S., Brown K.* Issues facing families of infants discharged after cardiac surgery: the perceptions of charity helpline staff // *Acta Paediatrica*. 2018. Vol. 107(8). P. 1418—1426. doi:10.1111/apa.14304

Training Model and Post-Training Support of Specialists of Child Helpline in Supplementary Vocational Training System

Vihristuk O.V., Candidate of Psychological Sciences, Head of the Center for Emergency Psychological Assistance, MSUPE, Moscow, Russia (*vihristukov@mgppu.ru*)

Gayazova L.A., Candidate of Psychological Sciences, Deputy Head for Research, Center for Emergency Psychological Assistance, MSUPE, Moscow, Russia (*gayazovala@mgppu.ru*)

Ermolaeva A.V., head of the sector «Child's Helpline», Center for Emergency Psychological Assistance, MSUPE, Moscow, Russia (*gayazovala@mgppu.ru*)

The article describes a training model and support of specialists of child's helpline in the supplementary education system, delivered from 2011 to 2019 in the Moscow State University of Psychology and Education. In total, more than 900 specialists from 8 federal districts of the Russian Federation attended the program. The model includes 5 levels of supplementary vocational training (advanced training) of specialists executing the distance psychological counseling for children, their parents and teachers. The key element of the model is examined - professional post-training support (supervisor support) after the main stage of training. Statistical data on calls to the children's helpline for the period 2010-2018 at the Center for Emergency Psychological Assistance of the Moscow State University of Psychology and Education is included as well as the key categories of problems (inquiries) of child helpline users.

Keywords: distance counseling, children's helpline, supplementary vocational training, advanced training, educational psychologist, supervisor.

References

1. Vihristyuk O.V. Okazanie krizisnoi psikhologicheskoi pomoshchi po Telefonu doveriya podrostkam s suitsidal'nymi namereniyami [Elektronnyi resurs] [Providing psychological care using crisis helpline to adolescents with suicidal intent]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65713.shtml (Accessed 10.07.2019).
2. Geronimus I.A., Karniz T.A. Obrashcheniya primitivno-razvlekatel'nogo kharaktera v rabote psikhologa-konsul'tanta Detskogo telefona doveriya [Elektronnyi resurs] [Primitive entertainment prank calls in the work of counseling

- psychologist on Children helpline]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65705.shtml (Accessed 10.07.2019).
3. Shilakina A.V., Osipchuk I.V. Model' obucheniya spetsialistov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya v vuze dlya okazaniya konsul'tatsionnykh uslug [Elektronnyi resurs] [Model of training of specialists in the system of additional education in the university for the provision of consultancy services]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2014, no.2. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12707> (Accessed 25.07.2019).
 4. Akister J., Johnson K. Parenting issues that may be addressed through a confidential helpline. *Health & Social Care in the Community*. 2002;10(2):106-111. doi:10.1046/j.1365-2524.2002.00349.x.
 5. Callahan A, Inckle K. Cybertherapy or psychobabble? A mixed methods study of online emotional support. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2012;40(3):261-278. doi:10.1080/03069885.2012.681768.
 6. Emmison M., Danby S. Troubles Announcements and Reasons for Calling: Initial Actions in Opening Sequences in Calls to a National Children's Helpline. *Research on Language & Social Interaction*. 2007;40(1):63-87. doi:10.1080/08351810701331273.
 7. Fukkink R., Hermanns J. Counseling Children at a Helpline: Chatting or Calling? *Journal of Community Psychology*. 2009;37(8):939-948.
 8. Fukkink R.G., Bruns S., Ligtvoet R. Voices of Children from Around the Globe; An International Analysis of Children's Issues at Child Helplines. *Children & Society*. 2016;30(6):510-519. doi:10.1111/chso.12150.
 9. Fukkink R.G., Hermanns J.A. Children's experiences with chat support and telephone support. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 2009;50(6):759-766. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02024.x.
 10. Horn J.V., et al. Stop It Now! A Pilot Study Into the Limits and Benefits of a Free Helpline Preventing Child Sexual Abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*. 2015;24(8):853-872. doi:10.1080/10538712.2015.1088914.
 11. Kelleher M.M., et al. Twenty four-hour helpline access to expert management advice for food-allergy-triggered anaphylaxis in infants, children and young people: a pragmatic, randomized controlled trial. *Allergy*. 2013;68(12):1598-1604. doi:10.1111/all.12310.
 12. Morony S., Weir K., Duncan G., Biggs J., Nutbeam D., Mccaffery K.J. Enhancing communication skills for telehealth: development and implementation of a Teach-Back intervention for a national maternal and child health helpline in Australia [Elektronnyi resurs] // *BMC Health Services Research*. 2018. 18 (1):162:1. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29514642> doi:10.1186/s12913-018-2956-6 (Accessed 25.07.2019)

13. NSPCC helpline reports 200% increase in calls. *Nursing Children & Young People*. 2017;29(6):7—7. doi:10.7748/ncyp.29.6.7. s6
14. Potter J., Hepburn A. “I’m a Bit Concerned” -Early Actions and Psychological Constructions in a Child Protection Helpline. *Research on Language & Social Interaction*. 2003;36(3):197-240. doi:10.1207/S15327973RLSI3603_01.
15. Ritchie C. Can Telephone Support Improve Parent and Child Well-Being? *Journal of Social Work*. 2006;6(3):361-374. doi:10.1177/1468017306071185.
16. Scott S., et al. Randomised Controlled Trial of Parent Groups for Child Antisocial Behaviour Targeting Multiple Risk Factors: The SPOKES Project. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2010;51(1):48-57. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ867569&lang=ru&site=ehost-live>. Accessed April 29, 2019.
17. van Dolen W.M., Weinberg C.B., Ma L. The Influence of Unemployment and Divorce Rate on Child Help-Seeking Behavior about Violence, Relationships, and Other Issues. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*. 2013;37(2):172-180.
18. Weatherall A., et al. Pranking in Children’s Helpline Calls. *Australian Journal of Linguistics*. 2016;36(2):224-238. doi:10.1080/07268602.2015.1121532
19. Wray J., et al. Issues facing families of infants discharged after cardiac surgery: the perceptions of charity helpline staff. *Acta Paediatrica*. 2018;107(8):1418-1426. doi:10.1111/apa.14304.

Развитие компетенций специалистов органов опеки и попечительства в отношении совершеннолетних недееспособных или ограниченно дееспособных граждан в условиях дополнительного профессионального образования

*Ослон В.Н., кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (osl-
veronika@yandex.ru)*

Зинченко Е.А., старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (zinchenkoea@mgppu.ru)

Статья посвящена проблемам дополнительного профессионального образования работников органов опеки и попечительства в отношении совершеннолетних недееспособных или ограниченно дееспособных граждан, а также опыту МГППУ в создании научного и программно-методического обеспечения данной системы. Представлены результаты сбора информации и опроса работников ООП 85 регионов РФ о ситуации в области их профессиональной подготовки. Показано, что при отсутствии профильного образования единственным условием их подготовки является система ДПО, функционирование которой в настоящее время неэффективно. Современные требования общества к защите прав и законных интересов ментальных инвалидов поставили задачу повышения готовности специалистов к исполнению своих полномочий. В статье рассматривается проблема развития профессиональной компетентности специалистов данной категории, а также ее решение в условиях ДПО. Показано, что компетентностный подход является методологическим основанием для создания программно-методического обеспечения, что корреспондирует с зарубежным и отечественным опытом. В статье представлены концептуальные подходы и принципы разработки программ ДПО, отбора содержания, методов и технологий обучения, а также средств для оценки его результатов, описана структура и основные положения содержания программы профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: специалисты органов опеки и попечительства, совершеннолетние недееспособные или ограниченно дееспособные граждане, компетенции, ДПО, программно-методическое обеспечение.

Для цитаты:

Ослон В.Н., Зинченко Е.А. Развитие компетенций специалистов органов опеки и попечительства в отношении совершеннолетних недееспособных или ограниченно дееспособных граждан в условиях дополнительного профессионального образования. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 98-111. doi: 10.17759/psylaw.2019090308

For citation:

Oslon V.N., Zinchenko E.A. Development of competencies of specialists of guardianship and custody bodies in relation to adult legally incompetent or partially competent in the context of supplementary professional training. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.98-111. doi: 10.17759/psylaw.2019090308

Финансирование

Данная работа выполнена в рамках государственных заданий Министерства образования и науки Российской Федерации МГППУ №27.562.2016/НМ, № 27.4395.2017/НМ.

Введение

Развитие Российского законодательства в отношении опеки и попечительства совершеннолетних недееспособных или ограниченно дееспособных граждан, необходимость соблюдения международных обязательств по защите прав лиц с ментальной инвалидностью [2], кардинальное изменение приоритетов законодательного регулирования назначения опекуна или попечителя актуализировали проблемы профессиональной подготовки работников ООП данного профиля.

В 2016—2017 гг. МГППУ был проведен сбор информации об организации системы повышения квалификации специалистов ООП, а также опрос руководителей и специалистов органов исполнительной власти и местного самоуправления, на которых возложены полномочия в сфере опеки и попечительства в 85 субъектах РФ по поводу их образовательных потребностей, регулярности прохождения повышения квалификации, оценки созданных для этого программно-методических, кадровых, инфраструктурных условий как в самом регионе, так и в целом по стране [10]. Всего в опросе участвовали 340 человек. Все респонденты имели высшее образование и стаж работы в ООП не менее 5 лет. Опрос проводился по специально разработанной анкете.

Результаты собранной информации показали, что каждый третий специалист ООП в отношении несовершеннолетних прошел повышение квалификации, а около двух процентов работников — профессиональную переподготовку. Это соотносится с общими показателями результатов статистических исследований по повышению квалификации

специалистов в РФ: примерно 22—29% специалистов ежегодно проходят повышение квалификации [3]. Среди специалистов, работающих с совершеннолетними, в 2015—2016 гг. свою квалификацию повысили 6,7%. В 32 регионах РФ повышение квалификации для этих специалистов в каких-либо формах не проводилось.

По данным опроса [10], повышение квалификации специалистов ООП, независимо от региона, носило эпизодический характер (указало 98,5% респондентов). На всю Российскую Федерацию только 8 образовательных организаций предлагали курсы повышения квалификации по данному профилю. В качестве причины сложившейся ситуации все без исключения респонденты указали как на отсутствие программ ДПО, так и на отсутствие квалифицированных преподавателей [10].

В рамках опроса [10] были выделены образовательные потребности специалистов. Подавляющее большинство респондентов (97%) особый акцент сделали на необходимости формирования специальных коммуникативных компетенций. Практически все опрошенные (98,5%) указывали на дефицит знаний в области возрастной, социальной, семейной психологии, психологии общения и медиации и др. Респонденты испытывали потребность в формировании навыков урегулирования конфликтных ситуаций, а также досудебного разрешения спорных дел. Опрошенные подчеркивали, что не готовы работать с опекунами и их подопечными в условиях новых требований.

Проблему усугубляет и значительное разнообразие профессионального образования у работников ООП: юриспруденция, педагогика, финансы и кредит, аграрные, инженерные, сервисные специальности и др. То есть предполагается, что профессиональные компетенции должны сформироваться у специалистов непосредственно в профессиональной деятельности.

При этом, как показали результаты опроса [10], специалисты осуществляют свою деятельность в условиях острейшего образовательного дефицита — профильное профессиональное образование отсутствует, а система ДПО неэффективна. По данным опроса, абсолютное большинство специалистов (87,6%) жаловались на высокий уровень неопределенности и стресса в осуществлении своих должностных обязанностей [10].

Ситуация в сфере опеки и попечительства над недееспособными или ограниченно дееспособными гражданами в РФ

Между тем ситуация в сфере опеки и попечительства над недееспособными или ограниченно дееспособными гражданами в РФ остается напряженной. Они традиционно составляют наиболее социально незащищенную группу населения, чья жизнь, как правило, проходит за стенами психоневрологических интернатов, психиатрических больниц и других закрытых учреждений. Это нередко приводит к «правовой смерти», нарушению имущественных и неимущественных прав [4], развитию или усугублению недееспособности у людей трудоспособного возраста: около 40% проживающих в психоневрологических интернатах составляют мужчины в возрасте от 18 до 59 лет. При этом организации выполняют функции опекуна, заказчика и поставщика социальных услуг одновременно, что приводит к конфликту интересов и снижает качество жизни ментальных инвалидов.

При реализации полномочий по организации опеки и попечительства физическими лицами работники ООП должны выполнять такие сложные в профессиональном плане функции, как подбор, подготовка граждан, желающих стать опекунами, попечителями. В процессе осуществления опеки (попечительства) специалисты постоянно взаимодействуют с опекунами и должны быть готовы к оказанию им психологической поддержки. Причем специалисты нередко становятся ее единственным источником. Если учитывать, что опекуны, ухаживающие за тяжелыми ментальными инвалидами, постоянно находятся в состоянии хронического стресса, то неподготовленный специалист подвергается большому риску эмоционального истощения и выгорания.

Введение института ограниченной дееспособности [7], изменения в законе [8; 12], безусловно, способствовали гуманизации государственной социальной политики в отношении ментальных инвалидов. В открытом доступе появились результаты общественных мониторингов ПНИ [4], что способствовало осознанию обществом необходимости деинституционализации их жизнеустройства, максимально возможной свободы и самостоятельности в принятии решений, а также обязательного учета волеизъявления любого гражданина независимо от степени его дееспособности [9].

Фактически, можно говорить о новой государственной парадигме в отношении защиты прав и законных интересов граждан, признанных недееспособными или ограниченно дееспособными, которая ставит перед работниками органов опеки и попечительства новые профессиональные задачи и требования, а также определяет социальный заказ к их подготовке. При этом зона неопределенности в профессиональной деятельности специалистов только увеличивается. Это обусловлено, с одной стороны, недостаточной четкостью федерального законодательства и механизмов его реализации в отношении определения и толкования объема дееспособности лиц, находящихся под опекой или попечительством; норм, которые регулируют статус опекуна и попечителя [16] и др. С другой стороны, значительное количество полномочий ООП устанавливается законодательством субъектов РФ, что приводит, по мнению специалистов, к разночтениям по ведению работы и затрудняет формирование единства практики применения федерального законодательства в регионах по реализации государственной политики. В связи с этим возрастают требования к выработке единых подходов и преемственности, как в деятельности специалистов ООП, так и в их профессиональной подготовке.

Специалистам ООП постоянно приходится решать новые и нестандартные задачи: значительно расширился круг их полномочий в отношении защиты имущественных и неимущественных прав, возросло количество и разнообразие категорий судебных дел с их участием, значительно повысились требования к качеству взаимодействия специалистов с физическими и юридическими лицами, выполняющими функции опекуна и т. д.

Преодолеть дефицит, сложившийся в сфере профессиональной подготовки специалистов ООП в отношении совершеннолетних, позволило, разработанное в МГППУ в 2016—2017 гг. программно-методическое обеспечение ДПО, включившее учебно-методические комплексы профессиональной переподготовки и повышения квалификации [14; 13], успешно прошедшие экспертизу профессионального сообщества в 52 регионах РФ, а также апробацию в форме научно-методического семинара (очная и дистанционная форма),

в котором приняли участие 1200 специалистов из 57 субъектов РФ (32% от всех специалистов ООП данного профиля).

Компетентностный подход как методологическое основание программно-методического обеспечения системы ДПО

Зарубежный опыт подготовки государственных и муниципальных служащих базируется на компетентностном подходе. Так, в Великобритании в 2003 г. был утвержден комплекс PSG (далее — Professional Skills for Government), определяющий перечень их компетенций [17]. В этой модели помимо компетенций финансового, клиентского, проектного менеджмента, информационной компетентности важная роль отводится стратегическому мышлению и аксиологическим измерениям. Во Франции модель компетенций основывается на политических и административных науках [17]. Независимо от страны важнейшим требованием к профессиональной подготовке является перевод целей профессионального образования в практическую плоскость служебной деятельности на основе набора соответствующих компетенций, необходимых для работы в конкретной должности [17].

В отечественной науке концептуальные основы развития ДПО разрабатывались в рамках компетентностного подхода (Л.М. Митина, Т.Н. Щербакова и др.); научных исследований в области модернизации системы дополнительного профессионального образования (А.М. Акимова, Т.С. Панина и др.); при изучении факторов, направленных на мотивацию саморазвития личности в повышении квалификации (А.А. Вербицкий, П.Г. Щедровицкий и др.), а также механизмов, инициирующих смыслообразование обучающихся взрослых (Е.В. Белова, В.В. Суфиянов и др.). В прикладных исследованиях выделены причины недостаточной эффективности ДПО (Т.Г. Браже, Ю.В. Кричевский и др.), которые, как правило, обусловлены использованием традиционных моделей, форм, методов обучения, не соответствующих современным требованиям к деятельности специалистов.

Вслед за Г.К. Селевко [15] и А.В. Хуторским [18] под компетенцией мы понимаем требования к знаниям, умениям, навыкам и качествам личности в определенной сфере профессиональной деятельности, а под компетентностью — способность, возможность (готовность) личности самостоятельно и ответственно применять их в профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность рассматривается нами «... как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [11]. Умение в данном случае трактуется как способность. Компетентность формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека [1].

Профессиональная компетентность работника органа опеки и попечительства в отношении совершеннолетних «многослойна». Публичность профессии формирует высокие требования к уровню и качеству профессионального общения специалиста. Деятельность по опеке и попечительству можно отнести к «особой группе» так называемых «коммуникативных профессий» [5]. Важнейшими составляющими профессиональной компетентности специалиста ООП является личностный компонент, позволяющий специалисту выбрать наиболее успешные способы решения поставленных задач,

организовать эффективное взаимодействие со всеми субъектами опеки и попечительства, быть открытым новому опыту. Важная роль принадлежит психолого-педагогической компетентности.

Обсуждение эталонных характеристик специалистов ООП в отношении совершеннолетних с участниками очно-дистанционного научно-методического семинара (всего в обсуждении принимали участие 620 специалистов из 85 регионов РФ) позволило выделить такие качества, как психологическая готовность к принятию осмысленного ответственного решения в ситуациях с высоким уровнем неопределенности, хорошие коммуникативные способности, готовность к взаимодействию с различными категориями граждан, высокий уровень психологической устойчивости и жизнестойкости, оптимизм.

Основные подходы и принципы построения программ ДПО специалистов ООП

Разработанные программы направлены на личностное, профессиональное и социальное развитие работников ООП, а также на формирование психологической готовности к работе в современных условиях и профессиональной идентичности.

При отборе содержания, построения программ, а также при отборе методов и технологий, организации обучения учитывались следующие принципы: принцип системности, последовательности и модульности, компетентностного соответствия [6]; принцип концентрированного обучения, принцип вариативной организации учебного процесса.

Структура и основные положения содержания программы ДПО. Для примера приводятся структура и основные положения содержания программы профессиональной переподготовки «Специалист органа опеки и попечительства в отношении совершеннолетних». Эта форма ДПО, по нашему мнению, имеет особую ценность для специалистов данного профиля, так как в ситуации отсутствия высшего образования может создать условия для формирования целостного представления о специфике профессии.

Программа структурирована в соответствии с тремя модулями: «Государственная гражданская и муниципальная служба», «Правовые основы защиты и законных интересов совершеннолетних недееспособных и не полностью дееспособных граждан», «Социально-психологические основы деятельности специалистов органов опеки и попечительства». Модули сформированы согласно положениям концепции концентрированного обучения. Программа включает базовую и вариативную части. Базовая часть направлена на формирование тех компетенций, без которых невозможно реализовать профессиональную деятельность (первый модуль), а также на формирование способности и готовности применять на практике общепризнанные нормы и принципы международного права, международные и национальные программные документы, законодательство РФ и др. (второй модуль). Вариативная часть позволяет учитывать особенности регионального законодательства, инновационный опыт других регионов и возможности его внедрения. Вариативная часть направлена на реализацию адресного подхода к усвоению программы в зависимости от личностных особенностей слушателя, его профессионального опыта, ценностных установок. Она ориентирована на идентификацию специалиста с эталонными

характеристиками. Это достигается с помощью интерактивных методов обучения, в частности, тренингов, имитационных игр, проектных методов, направленных на формирование профессиональной идентичности, коммуникативных способностей, толерантных установок на социальную инклюзию недееспособных и ограниченно дееспособных граждан, психологическую устойчивость и т. д.

Слушателям предоставляется возможность с помощью конкретных кейсов разобраться в медико-социальных и психологических критериях признания недееспособности и ее ограничений, осознать роль судебно-психиатрической экспертизы. Особый акцент делается на психологии семейной опеки, технологиях работы с опекунами и попечителями, приемными семьями, а также на взаимодействии с организациями, выполняющими функции опекуна. Изучаются возможности восстановления дееспособности у разных категорий опекаемых. Для формирования профессиональных навыков, необходимых для взаимодействия с различными категориями граждан и досудебного решения конфликтов, в программу вводятся специальные тренинговые занятия по деловым коммуникациям и альтернативным методам урегулирования конфликтных ситуаций, деловой этике и этикету специалиста ООП. В рамках тренингов отрабатывается участие специалистов в судебных процессах. В программу также включен тренинг по защите специалистов от профессионального выгорания. На каждом занятии значительное внимание уделяется развитию готовности к рефлексии собственных конкретных профессиональных действий и чувств, которые их сопровождают, получению нового опыта анализа профессионально релевантных ситуаций и расширению диапазона выбора стратегии профессиональных действий.

Особое внимание уделяется личностной позиции специалиста в отношении опекаемых и подопечных. Это, прежде всего, установка на максимально возможную инклюзию их в общественную жизнь, уважение к их волеизъявлению, осознание своей ответственности в защите имущественных и неимущественных прав, ориентация на внутренние и внешние ресурсы гражданина в восстановлении дееспособности.

При отборе групп оценочных средств для определения уровня сформированности компетенций у слушателей разработчики руководствовались принципом интеграции теоретических знаний в реальную практическую деятельность. Значительная часть оценочных средств, таких как кейсы, имитационные и деловые игры, проблемные задачи, в том числе «задачи М. Шварца», позволяют определить сформированность компетенций в ситуации, максимально приближенной к реальной профессиональной деятельности, оценить степень адекватности профессионального поведения слушателя, а также его способность действовать в неопределенных нестандартных ситуациях, когда решения могут быть многозначны.

В рамках опроса по результатам апробации научного и программно-методического обеспечения ДПО подавляющее большинство слушателей указали на связь Программ с их практической деятельностью (91,6%), соответствие содержания и форм обучения их профессиональным потребностям (91,6%). Учебно-методические комплексы были рекомендованы Министерством просвещения РФ к внедрению в систему ДПО специалистов ООП в отношении совершеннолетних недееспособных и ограниченно дееспособных граждан.

Заключение

Изменение государственной парадигмы в отношении защиты прав и законных интересов граждан, признанных недееспособными или ограниченно дееспособными, актуализировала социальный заказ на профессиональную подготовку работников ООП. В ситуации отсутствия профильной вузовской подготовки, разнообразия профессионального образования у самих специалистов данная задача может быть решена только в условиях ДПО. Однако эта система работает в условиях острейшего научного и программно-методического, кадрового, инфраструктурного дефицита.

Учебно-методические комплексы, разработанные в МГППУ на основе компетентностного подхода, концепции концентрированного обучения, ориентированные на современную личностную и профессиональную эталонную модель специалиста ООП в отношении недееспособных и ограниченно дееспособных граждан, их адресную подготовку, могут восполнить данный дефицит. Компетентностная модель специалиста может быть внедрена в систему аттестации работников, а также быть использована в процессе совершенствования нормативно-правового регулирования подготовки специалистов ООП.

Литература

1. Анкваб М.Ф. Профессиональное общение как составляющая коммуникативной компетентности [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 718—721. URL: <https://moluch.ru/archive/61/8879/> (дата обращения: 12.04.2018).
2. Бартенев Д. Сравнительный обзор Российского и европейского законодательств в области проживания и опеки недееспособных граждан с нарушениями интеллектуального развития // Сопровождаемое/поддерживаемое проживание людей с нарушениями развития: Материалы двух конференций в Санкт-Петербурге: апрель 2010 и октябрь 2011. СПб.: НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2012. С. 17—36.
3. Брижак З.И. Психолого-педагогическая система повышения квалификации сотрудников следственного комитета в новых геополитических условиях: концепция, технологии, практика: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 2017. 39 с.
4. Итоговый документ по результатам общественного мониторинга соблюдения прав и свобод получателей социальных услуг, проживающих в ПНИ №30 г. Москвы, проходившего в период с 25 апреля по 15 мая 2016 года. [Электронный ресурс] // Общественная палата РФ. URL: <https://www.oprf.ru/about/structure/structurenews/newsitem/34100> (дата обращения: 14.06.19).
5. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. университета, 2002. 146 с.
6. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного

- бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45—64. doi: 10.17759/pse.2015200505
7. О внесении изменений в главы 1, 2, 3 и 4 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации: Федеральный закон от 30.12.2012 № 302-ФЗ (ред. от 04.03.2013) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140188/ (дата обращения: 26.06.19).
 8. О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании: Федеральный закон от 02.07.1992 № 3185-1 (ред. от 19.07.2018) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4205/ (дата обращения: 20.06.19).
 9. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 29.05.2019) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения: 10.04.19).
 10. ОТЧЕТ о выполнении государственной работы по теме: «Изучение особенностей деятельности работников органов опеки и попечительства в отношении различных категорий несовершеннолетних с учетом их законных интересов и разработка требований к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения ими должностных обязанностей, а также научного, программно-методического и кадрового обеспечения их дополнительной профессиональной подготовки» [Электронный ресурс] // Единая государственная информационная система учета научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения. URL: <https://rosrid.ru/nioctr/ET25VUNFN1DR7ORONOWI08AW> (дата обращения: 12.04.19).
 11. Пестерева Н.М., Цветлюк Л.С., Надеина О.С. Формирование профессиональных компетенций государственных служащих: монография. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2014. 139 с.
 12. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 23.06.2015 № 25 «О применении судами некоторых положений раздела I части первой Гражданского кодекса Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181602/ (дата обращения: 28.05.19).
 13. Примерная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации работников органов опеки и попечительства в отношении совершеннолетних граждан со сроком освоения 72 академических часа по теме «Деятельность органов опеки и попечительства по обеспечению защиты прав и законных интересов совершеннолетних недееспособных и не полностью

- дееспособных граждан. Новые подходы» [Электронный ресурс] // Единая государственная информационная система учета научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения. URL: <https://rosrid.ru/nioctr/ET25VUNFN1DR7ORONOWIO8AW> (дата обращения: 12.04.19).
14. Примерная дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки работников органов опеки и попечительства в отношении совершеннолетних граждан по специальности «Специалист органа опеки и попечительства в отношении совершеннолетних» (срок обучения 504 часа) [Электронный ресурс] // Единая государственная информационная система учета научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения. URL: <https://rosrid.ru/nioctr/ET25VUNFN1DR7ORONOWIO8AW> (дата обращения: 12.04.19).
 15. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
 16. Такмазян К.Р. Некоторые актуальные проблемы опеки и попечительства в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 29. С. 285—287. URL: <https://moluch.ru/archive/133/37146/> (дата обращения: 26.08.2018).
 17. Турняк К.В., Шакина М.А. Модели профессиональных компетенций работников государственного и муниципального управления в условиях нового государственного менеджмента: отечественный и зарубежный опыт // Искусство управления. 2012. № 4. С. 41—55.
 18. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. 73 с.

Development of Competencies of Specialists of Guardianship and Custody Bodies in Relation to Adult Legally Incompetent or Partially Competent in the Context of Supplementary Professional Training

Oslon V.N., Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, MSUPE, Moscow, Russia (osl-veronika@yandex.ru)

Zinchenko E.A., Senior Lecturer, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, MSUPE, Moscow, Russia (zinchenkoea@mgppu.ru)

The article is devoted to the problems of supplementary vocational training of employees of guardianship and custody bodies regarding adult legally incompetent or partially disabled citizens as well as to the experience of the Moscow State University of Psychology and Education in development of scientific and methodological support for this system. The results of a survey of PLO workers in 85 regions of the Russian Federation on the situation in professional training are presented. It is shown that in the absence of specialized education, the only possibilities for their training is the DPO system, the functioning of which is currently inefficient. The social requirements to protect the rights and legitimate interests of mentally disabled people have set the task of increasing specialists expertise level. It is shown that the competency-based approach is the methodological basis for the development of software and methodological support, which corresponds to foreign and domestic experience. The article presents the conceptual approaches and principles of the development of continuing education programs, the selection of content, teaching methods and technologies, as well as tools for evaluating its results; the structure and main provisions of the content of the professional retraining program are described.

Keywords: specialists of guardianship and custody bodies, adult legally incompetent or partially competent citizens, competencies, supplementary vocation trainig, software and methodological support.

Funding

This work was performed within the State tasks of the Ministry of education and science of the

Russian Federation MSUPE №27.562.2016/HM, № 27.4395.2017/HM.

References

1. Ankvab M.F. Professional'noe obshchenie kak sostavlyayushchaya kommunikativnoi kompetentnosti [Elektronnyi resurs][Professional communication as a component of communicative competence]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*. 2014. № 2. Pp. 718-721. URL: <https://moluch.ru/archive/61/8879/> (Accessed 12.04.2018).
2. Bartenev D. Sravnitel'nyi obzor Rossiiskogo i evropeiskogo zakonodatel'stv v oblasti prozhivaniya i opeki nedeеспособnykh grazhdan s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya [Comparative review of Russian and European legislation in the field of residence and guardianship of incapacitated citizens with intellectual disabilities]. *Soprovozhdaemoe / podderzhivaemoe prozhivanie lyudei s narusheniyami razvitiya: Materialy dvukh konferentsii v Sankt-Peterburge: aprel' 2010 i oktyabr' 2011 [Accompanied / supported accommodation for people with developmental disabilities: Proceedings of two conferences in St. Petersburg]*. Saint-Petersburg: NOU DPO «Sotsial'naya shkola Karitas», 2012. Pp. 17-36.
3. Brizhak Z.I. Psikhologo-pedagogicheskaya sistema povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov sledstvennogo komiteta v novykh geopoliticheskikh usloviyakh: kontseptsiya, tekhnologii, praktika: Aftoref. diss. dokt. psikhol. nauk[Psycho-pedagogical system of training of the staff of the investigative Committee in the new geopolitical environment: concept, technology, practice.Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Rostov-na-Donu, 2017. 39 p.
4. Itogovyi dokument po rezul'tatam obshchestvennogo monitoringa soblyudeniya prav i svobod poluchatelei sotsial'nykh uslug, prozhivayushchikh v PNI №30 g. Moskva, prokhodivshogo v period s 25 aprelya po 15 maya 2016 goda. [Elektronnyi resurs]:[The final document on the results of public monitoring of observance of the rights and freedoms of recipients of social services living in the STD №30 Moscow, held in the period from April 25 to may 15, 2016]. URL: <https://www.oprf.ru/about/structure/structurenews/newsitem/34100> (Accessed: 14.06.19).
5. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B., Neudakhina N.A. Innovatsionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noi podgotovke spetsialistov [Innovative educational technologies in professional training]. Barnaul: Publ. Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta, 2002. 146 p.
6. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Models of teacher training in the framework of applied bachelor's and master's degree programs]. *Psikhologicheskaya*

-
- nauka i obrazovanie [Psychological science and education]. 2015. T. 20. № 5. P. 45-64. doi: 10.17759/pse.2015200505. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. O vnesenii izmenenii v glavy 1, 2, 3 i 4 chasti pervoi Grazhdanskogo kodeksa Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs]: federal'nyi zakon ot 30.12.2012 № 302-FZ (red. ot 04.03.2013) [About modification of chapters 1, 2, 3 and 4 of part one of the Civil code of the Russian Federation: Federal law of 30.12.2012 № 302-FZ (version: 04.03.2013)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140188/ (Accessed: 26.06.19).
 8. O psikhiatricheskoi pomoshchi i garantiyakh prav grazhdan pri ee okazanii [Elektronnyi resurs]: federal'nyi zakon ot 02.07.1992 № 3185-1 (red. ot 19.07.2018) [About psychiatric care and guarantees of the rights of citizens at its rendering: Federal law of 02.07.1992 № 3185-1 (version: 19.07.2018)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4205/ (Accessed: 20.06.19).
 9. Ob osnovakh okhrany zdorov'ya grazhdan v Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs]: federal'nyi zakon ot 21.11.2011 № 323-FZ (red. ot 29.05.2019) [About bases of protection of health of citizens in the Russian Federation: Federal law of 21.11.2011 № 323-FZ (version: 29.05.2019)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (Accessed: 10.04.19).
 10. Otchet MGPPU po Gosudarstvennomu zadaniyu «Izuchenie osobennostei deyatel'nosti rabotnikov organov opeki i popechitel'stva v otnoshenii razlichnykh kategorii nesovershennoletnykh i sovershennoletnykh nedeеспособnykh i ogranichenno deеспособnykh grazhdan s uchetom ikh zakonnykh interesov i razrabotka trebovaniy k professional'nykh znaniyam i navykam, neobkhodimym dlya ispolneniya imi dolzhnostnykh obyazannostei, a takzhe nauchnogo, programmno-metodicheskogo i kadrovogo obespecheniya ikh dopolnitel'noi professional'noi podgotovki» [The education report of the State task «a Study of the peculiarities of activities of employees of bodies of guardianship and guardianship in respect of different categories of minors and adult incapacitated and ogranichenno capable citizens, taking into account their legitimate interests and development of requirements for professional knowledge and skills necessary for the performance of their official duties, as well as scientific, methodological and programmatic and staffing additional training»]. Nomer gosudarstvennoi registratsii NIR [Number of state registration of research work] № 27.562.2016/NM. Moscow, 2017.
 11. Pestereva N.M., Tsvetlyuk L.S., Nadeina O.S. Formirovanie professional'nykh kompetentsii gosudarstvennykh sluzhashchikh: monograph [Formation of professional competences of civil servants]. Moscow: Publ. Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2014. 139 p.
 12. Postanovlenie Plenuma Verkhovnogo Suda RF ot 23.06.2015 № 25 «O primenenii sudami nekotorykh polozhenii razdela I chasti pervoi Grazhdanskogo kodeksa Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Resolution of the Plenum of the Supreme Court of the Russian Federation of 23.06.2015 № 25 "On the application of certain

provisions of section I of part one of the Civil code of the Russian Federation»]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181602/ (Accessed: 28.05.19).

13. Primernaya dopolnitel'naya professional'naya programma povysheniya kvalifikatsii rabotnikov organov opеki i popechitel'stva v otnoshenii sovershennoletnikh grazhdan so srokom osvoeniya 72 akademicheskikh chasa po teme «Deyatel'nost' organov opеki i popechitel'stva po obespecheniyu zashchity prav i zakonnykh interesov sovershennoletnikh nedeеспosobnykh i ne polnost'yu deеспosobnykh grazhdan. Novye podkhody» [The approximate additional professional program of professional development of employees of guardianship and guardianship authorities concerning adult citizens with the term of development of 72 academic hours on the subject "Activity of bodies of guardianship and guardianship on ensuring protection of the rights and legitimate interests of adult incapacitated and not completely capable citizens. New approach»]. Moscow, 2016.
14. Primernaya dopolnitel'naya professional'naya programma professional'noi perepodgotovki rabotnikov organov opеki i popechitel'stva v otnoshenii sovershennoletnikh grazhdan po spetsial'nosti «Spetsialist organa opеki i popechitel'stva v otnoshenii sovershennoletnikh» (srok obucheniya 504 chasa) [The approximate additional professional program of professional retraining of employees of guardianship and guardianship authorities concerning adult citizens in the specialty "the Expert of body of guardianship and guardianship concerning adult" (term of training of 504 hours)]. Moscow, 2016.
15. Selevko G.K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii: V 2 t. T. 1 [Encyclopedia of educational technology: In 2 t. T. 1]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologii, 2006. 816 p.
16. Takmazyan K.R. Nekotorye aktual'nye problemy opеki i popechitel'stva v Rossiiskoi Federatsii[Elektronnyi resurs] [Some actual problems of guardianship and trusteeship in the Russian Federation]. Molodoi uchenyi[Young scientist]. 2016. № 29. Pp. 285-287. URL: <https://moluch.ru/archive/133/37146/> (data obrashcheniya: 26.08.2018).
17. Turnyak K.V., Shakina M.A. Modeli professional'nykh kompetentsii rabotnikov gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya v usloviyakh novogo gosudarstvennogo menedzhmenta: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt [Models of professional competences of employees of state and municipal management in the new state management: domestic and foreign experience]. Iskusstvo upravleniya [Art of management]. 2012. № 4. Pp. 41-55.
18. Khutorskoi A.V. Kompetentnostnyi podkhod v obuchenii: scientific and methodical manual[Competence approach in education]. Moscow: Publ.«Eidos»; Publ. Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013. 73 p.

Модель профессиональной подготовки работников органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних в условиях профильной магистратуры

Ослон В.Н., кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (osl-veronika@yandex.ru)

Семья Г.В., доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (gvsemia@yandex.ru)

Зинченко Е.А., старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (zinchenkoea@mgppu.ru)

В статье описывается опыт МГППУ по созданию и реализации инновационной модели профессиональной подготовки специалистов, занятых в сфере опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних, в условиях профильной магистратуры в рамках психолого-педагогического направления. Показано, что данное направление подготовки соответствует требованиям к знаниям и умениям специалистов при выполнении трудовых функций, зафиксированных в профессиональном стандарте специалиста органов опеки и попечительства (далее ООП) [14]. Целью обучения является подготовка высококвалифицированного специалиста — субъекта изменений — готового к принятию эффективных и обоснованных решений, способного адаптировать функционирование ООП к динамично меняющимся условиям деятельности. В статье представлен обзор современных исследований в области развития системы магистерской подготовки в РФ. Обосновываются методологические подходы к разработке модели: «деятельностный», «компетентностный» и «личностно-ориентированный», позволяющие объединить практико-ориентированную и исследовательскую парадигмы. Показано, как в условиях реализации образовательной программы у магистров развиваются профессиональные компетенции. Описаны структура и содержание магистерской программы.

Ключевые слова: модель профессиональной подготовки; профильная магистратура; специалисты, занятые в сфере опеки и попечительства; методологические подходы; структура и содержание программы.

Для цитаты:

Ослон В.Н., Семья Г.В., Зинченко Е.А. Модель профессиональной подготовки работников органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних в условиях профильной магистратуры. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 112-126.
doi: 10.17759/psylaw.2019090309

For citation:

Oslon V.N., Semya G.V., Zinchenko E.A. Model of vocational training for employees of guardianship and custody bodies in relation to minors in specialized master' degree programme. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp. 112-126.
doi: 10.17759/psylaw.2019090309

Введение

В России при численности детского населения более 29 миллионов человек в 2018 г. в органах опеки и попечительства работало 11809 тысяч специалистов [16]. Анализ федерального законодательства показывает, что число выполняемых ими функций равно 61, а в соответствии со своими полномочиями субъекты РФ добавили еще ряд полномочий, число которых по ряду регионов достигает 30. Для их реализации необходим широкий спектр знаний: от знания законодательства российского и международного, включая защиту имущественных и неимущественных прав, сохранность закрепленного жилья, до психолого-педагогических знаний, чтобы участвовать в судах и рекомендовать, с кем остаться ребенку при разводе, оценить ресурсность семьи в социально опасном положении и принять решение об отобрании ребенка у родителей, оценить качество условий, созданных приемными родителями и организациями для детей-сирот. Помимо этого, специалисты ООП отвечают за защиту прав лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте до 23 лет. Для упорядочения деятельности специалистов ООП по поручению президента РФ в 2013 г. был разработан Профессиональный стандарт специалиста органа опеки и попечительства [14].

В связи с невысокой эффективностью существующей системы ООП в настоящее время разрабатывается Концепция реформирования деятельности органов опеки и попечительства, суть которой сводится к избавлению от несвойственных ей функций, передаче части полномочий уполномоченным организациям, стандартизации деятельности специалистов ООП и подготовке высококвалифицированных кадров для данной сферы.

При этом система профильной профессиональной подготовки в рамках высшего образования специалистов ООП в России отсутствует. Условиями для формирования профессиональных компетенций у специалистов являются, в основном, краткосрочные курсы повышения квалификации по узкой тематике. Все это поставило перед организациями высшего образования задачу создания модели профильной подготовки специалистов, занятых реализацией полномочий ООП, а также научного и программно-методического обеспечения.

В 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете была открыта первая очная магистратура по профилю «Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних» (направление подготовки 44.04.02 — Психолого-педагогическое образование). Открытие магистерской подготовки, т. е. второй ступени высшего образования, минуя первую ступень, обусловлено потребностью российского общества в ускоренной, опережающей подготовке высококвалифицированных специалистов, занятых в сфере защиты прав и законных интересов детей и их семей, способных адаптировать систему работы к новым требованиям.

Методологические подходы к разработке модели профильной профессиональной подготовки специалистов

В настоящее время система подготовки магистров является важным объектом исследования в профессионально-педагогическом образовании [19, с. 3]. Определена цель профессиональной подготовки в магистратуре вуза как «подготовка инновационного специалиста — субъекта изменений, способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности [10, с. 32]». В рамках исследований особое внимание уделяется проблеме моделирования системы подготовки магистров. Разработаны и теоретически обоснованы компетентностная модель многоуровневого высшего образования, в которой акцент делается на формировании учебно-исследовательской компетентности [8]; динамическая структурно-функциональная модель системы подготовки магистров профессионального обучения [19]; модель организации самостоятельной работы магистрантов, ориентированная на достижение их профессиональной компетентности [9] и др. Продолжается дискуссия по поводу структуры и содержания компетентностной модели магистра [1]. Обоснована модель подготовки магистров с позиции деятельностного и компетентностного подходов [6]. Компетентностные модели магистра адаптируются к контекстам различной деятельности, в частности, к социально-психологической деятельности [18].

Сложность моделирования системы профессиональной подготовки специалистов в сфере опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних в условиях профильной магистратуры обусловлена многомерным и многоаспектным содержанием их деятельности, в рамках которой должны быть интегрированы профессиональные компетенции из различных отраслей социальных наук: психолого-педагогической, юриспруденции, медицины, менеджмента.

Конкретными методологическими подходами к разработке модели магистерской подготовки студентов по профилю «Опека и попечительство» является деятельностный и компетентностный подходы (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Радионова, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, А.П. Тряпицына, А.А. Марголис и др.), которые позволяют реализовывать основные принципы «практико-ориентированного обучения», сделать «... основным образовательным результатом способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами — профстандартами» [7], а также в соответствии с постоянно изменяющимися требованиями отрасли. Максимально приблизить образовательную программу профильной подготовки магистров к реальным условиям профессиональной сферы позволяет ее ориентация на «компетентностный» подход. Понятие «компетентность» рассматривается

авторами статьи как стремление, способность и готовность к выполнению профессиональных задач в определенной области, приводящие к успешному достижению поставленных целей и решению проблемных ситуаций (Э.Ф. Зеер [2], И.А. Зимняя [4], Э.Э. Сыманюк [3] и Ю.Г. Татур [17]). Данный подход дает возможность приобретать знания в процессе личностно-значимой деятельности самого студента [19].

Важность данных подходов обусловлена особенностями образовательных потребностей магистрантов (по результатам опроса группы студентов из 20 человек), к которым можно отнести:

- разнообразие профессионального образования (отсутствие профильного бакалавриата), а также наличие определенного практического опыта работы в сфере опеки и попечительства, защиты прав детей; т. е. студенты, с одной стороны, нуждаются в психолого-педагогической, юридической, методической и т. п. подготовке, а с другой стороны — в углублении уже имеющихся знаний и умений; рефлексии собственного опыта и профессиональной позиции; новом уровне осознания собственной практики; в освоении эффективных правовых и психолого-педагогических технологий в работе с детьми и их семьями (отметили 85% магистрантов);

- особую мотивацию к обучению, ориентированную на личностный рост; стремление «подняться» над собственным опытом; профилактику или совладание с ситуацией эмоционального выгорания; формирование нового подхода к профессиональной деятельности, позволяющего рассматривать проблемы детей и семей с ресурсных позиций (отметили 90% магистрантов);

- требования к качеству и результатам обучения: все, что проходит магистрант, должно быть применимо в его практике (отметили 100% магистрантов).

Специфика образовательных потребностей студентов актуализирует необходимость применения «личностно-ориентированного» подхода, т. е. построения обучения в соответствии с их образовательной подготовкой, опытом и личностными качествами [19]. Данный подход дает возможность выстраивать индивидуально-образовательные траектории студентов.

При организации обучения магистрантов, по сути, объединяются две модели магистратуры: «непоследовательная» (nichtkonsekutiv), так как отсутствует последовательный бакалавриат, и «повышающая квалификацию» (weiterbildende), рассчитанная на людей, уже имеющих опыт работы [19]. Такая организация обучения позволяет соблюсти баланс практических и исследовательских компетенций.

Структура и содержание магистерской программы по профилю «Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних»

Основными принципами отбора и формирования содержания профессиональных модулей программы магистратуры являются сочетание требований профессионального стандарта (7 уровень квалификации) [14] и профессиональных компетенций (ОПК, ПК) ФГОС ВО магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование [13].

Особая роль при подготовке магистра по данному профилю принадлежит психолого-педагогическим компетенциям.

Доля психолого-педагогических умений и знаний, необходимых для реализации трудовых функций специалиста ООП, в профессиональном стандарте составляет 59%. Специалисты ООП являются первыми, кто принимает сложные в правовом и психологическом плане решения и отвечает за их адекватность и валидность. При этом им приходится руководствоваться нечеткими требованиями законодательства и собственной компетентностью.

Особая роль в подготовке магистров отводится формированию исследовательской компетентности, которая определяется как интегрированное качество личности, проявляющееся в гибком применении опыта исследовательской деятельности в решении проблем образования (Е.В. Баранова, Е.И. Бражник, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, В.П. Соломин, Е.Г. Никулина) и социальной сферы.

Европейская и американская модели магистратуры сходны в делении магистратуры на исследовательскую и профессиональную (учебную) [5].

В России институализировалась исследовательская парадигма магистерского образования [11]. Обучение в магистратуре в значительной степени ориентировано на формирование исследовательских компетенций. По мнению А.А. Марголиса, исследование является «необходимым этапом и механизмом перестройки профессиональных действий» педагога [6, с. 117]. «Рефлексивный практик... оказывается, прежде всего, практиком-исследователем, осуществляющим перестройку своих профессиональных действий не на основе проб и ошибок, а на основе научного метода, включающего возможность проведения научного анализа собранных данных, формулирования гипотезы о причине затруднений и синтезе нового, более совершенного профессионального действия [6, с. 117]. Развитие исследовательской компетентности позволяет перейти специалисту от выполнения профессиональных функций к системному видению профессиональных задач, к самостоятельности, вариативности и оригинальности в их решении [10, с. 13].

Работу студента над темой ВКР в течение всего периода обучения в магистратуре можно рассматривать в качестве системообразующего фактора построения его индивидуальной образовательной траектории, а также условием опережающей профессиональной подготовки студента.

Программа позволяет четко выстроить этапы развития данных компетенций.

- Первый этап — «погружение». Студенты в рамках первого образовательного модуля «погружаются» в методологию научных исследований в образовании и социальной сфере, идет формирование навыков работы с библиографическими источниками, осваиваются методы статистического анализа. Магистранты совместно с научными руководителями формулируют темы своих ВКР, учатся ставить исследовательские вопросы, разрабатывать научный аппарат исследования. Темы ВКР выбираются в соответствии с наиболее проблемными психолого-педагогическими направлениями работы органов опеки и попечительства в условиях реформирования. Результаты ВКР должны стать основой для инноваций в работе специалистов ООП,

- Второй этап — «развитие», которое начинается со второго модуля и продолжается на протяжении остальных 5 модулей в рамках научно-методических семинаров, учебных практик с НИР, научно-исследовательских работ в соответствии с содержанием модуля. Идет развитие исследовательских способностей. Студенты постоянно находятся в процессе поиска и осмысления новой информации. Они учатся взаимодействию с субъектами опеки и попечительства в ситуации исследования, осваивают новую для себя роль исследователя. Не менее важным является формирование у магистрантов способности к логическому представлению полученных результатов.

- Третий этап — «завершение». На этом этапе студенты завершают работу над ВКР. Они должны публично продемонстрировать результаты развития исследовательских компетенций.

Тематика ВКР разнообразна и определяется требованиями профессиональной деятельности специалистов. Темы магистерских диссертаций направлены на изучение правовых, психолого-педагогических проблем и механизмов защиты прав и законных интересов ребенка в условиях семейного неблагополучия, институциональной заботы, семейного жизнеустройства, постинтернатной адаптации выпускников организаций для детей-сирот и замещающей семейной заботы. В рамках ВКР исследуется эффективность применения специалистами новых технологий, например, семейной медиации в интересах несовершеннолетних в деятельности органа опеки и попечительства. Тематика включает также темы, связанные с изучением личности специалиста ООП и его поведением, например: «Взаимосвязь персональных ресурсов и вовлеченность в работу», «Прокрастинация и депрессия», «Профессиональная деформация», «Процедура отобрания ребенка у родителей» и пр.

Программа магистратуры состоит из 6 модулей, позволяющих реализовать принципы концентрированного обучения, т. е. погружения в содержание одного модуля в течение отведенного для этого времени и изучения следующего после промежуточного контроля знаний. Три первых модуля соответствуют требованиям обязательной части ФГОС, остальные формируются в соответствии как с требованиями обязательной части ФГОС, так и требованиями профессионального стандарта специалиста [14].

Первые три модуля «поднимают» студента на уровень методологического осмысления своей практики, выстраивания системных связей между психолого-педагогическими теориями и профессиональной деятельностью. В рамках третьего модуля у студентов формируются компетенции проектной и экспертной деятельности, как в теоретико-технологических разделах, так и в условиях учебной практики.

В рамках учебной практики данных модулей магистранты выполняют задания в соответствии с требованиями их профессиональной деятельности. Например, в модуле № 2 им необходимо выбрать субъект Российской Федерации и провести для него анализ динамики основных статистических данных за 2015—2017 гг. (с использованием форм статистики Росстата № 103-РИК[16]); произвести оценку ситуации в области выявления и устройства детей-сирот, лишения родительских прав и пр. [15, с. 1329—1364]; выделить позитивные и негативные тренды; сопоставить тренды выбранного региона с общей ситуацией по РФ; представить результаты анализа и оценки в виде презентации. В модуле № 3 в задание входит разработка социального проекта с использованием алгоритма смарт-

анализа. Для этого магистранты выбирают проблему из своей профессиональной деятельности, например: профилактика отказов от детей-сирот в приемных семьях; профилактика домашнего насилия в отношении детей-сирот в замещающих семьях; контроль за детьми-сиротами в приемной семье и пр. Важнейшим этапом проектирования является разработка предложений для внесения поправок в нормативные правовые акты. Другим примером является анализ проекта по постинтернатному сопровождению выпускников организаций для детей-сирот с помощью метода 5W1H (Метод «Киплинга») в различные периоды постинтернатной адаптации.

Три профессиональных модуля (4, 5, 6) направлены на формирование профильных компетенций. Каждый модуль имеет следующую структуру: теоретические и технологические разделы, научно-методический семинар, учебная практика с НИР.

В теоретических и технологических разделах в интерактивной форме обсуждаются отечественные и зарубежные теории, являющиеся научным обоснованием наиболее эффективных практик работы с субъектами профилактики социального сиротства, опеки и попечительства. В условиях проектной деятельности, моделирования профессиональных ситуаций отрабатываются алгоритмы и действия специалистов. Средствами обучения становятся кейсы, имитационные и ролевые игры, рефлексия профессионального поведения. Особый акцент делается на аксиологической составляющей. В условиях научно-методических семинаров обсуждаются современные отечественные и зарубежные исследования по наиболее проблемным вопросам опеки и попечительства несовершеннолетних, магистранты представляют результаты собственной научной работы.

В рамках модуля студенты проходят учебную практику с НИР на специализированных базах. Под руководством супервизора они участвуют в обследовании кандидатов в замещающие родители, в усилении эффективности адаптации приемного ребенка в семье, психолого-педагогических консультациях приемных родителей и т. д. Важной составляющей практики является сбор материала по теме магистерской диссертации.

Содержательный компонент программы профессиональных модулей

Содержательный компонент программы профессиональных модулей представлен следующими разделами.

В модуле № 4 «Правовая и психолого-педагогическая помощь семье (кровной, замещающей) как субъекту опеки и попечительства» такими компонентами являются: нормы международного и национального права, их правоприменительная практика в России, в том числе включая региональные аспекты, приоритеты государственной политики в сфере обеспечения и защиты прав и законных интересов детей, профилактики социального сиротства, семейного устройства детей-сирот. В модуле изучаются теоретические аспекты воспитания, развития и социализации ребенка в условиях семейной депривации, модели и технологии правовой, психолого-педагогической помощи и реабилитации кровной семьи и ребенка на разных этапах семейного неблагополучия и при восстановлении родительских прав, а также система, методы и технологии работы с замещающей семьей. В рамках научно-методического семинара обсуждаются новейшие исследования в области международной и отечественной практики принятия решения и процедуры отобрания ребенка из семьи.

Модуль № 5 «Правовая, психолого-педагогическая помощь и реабилитация детей в условиях институционального воспитания и после выпуска» представлен следующими разделами: «Теоретические основания правовой, психолого-педагогической помощи и реабилитации детей в условиях институционального воспитания и после выпуска»; «Развитие и социализация ребенка в условиях институциональной заботы»; «Реабилитация ребенка, переживающего травму сиротства»; «Подготовка детей к семейному устройству, в том числе детей трудно устраиваемой категории»; «Сопровождение постинтернатной адаптации выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, замещающей семейной заботы». В каждом разделе отрабатываются техники профессиональных коммуникаций с субъектами опеки и попечительства.

Студенты разрабатывают и защищают проекты программ мониторинга и оценки благополучия и соблюдения прав детей, проживающих в организациях для детей-сирот, а также программ сопровождения социально-психологической адаптации выпускников организаций и замещающей семейной заботы.

В рамках научно-методического семинара анализируются отечественные и зарубежные современные исследования в области организации институциональной заботы о детях, оставшихся без попечения родителей, обсуждаются презентации результатов собственных исследовательских работ студентов. Учебная практика включает стажировку по методам психодиагностики и психолого-педагогического консультирования детей и семьи.

В модуле № 6 «Деятельность органов опеки и попечительства, организаций, осуществляющих отдельные полномочия органов опеки и попечительства по обеспечению и защите прав и интересов несовершеннолетних» представлена вся система работы в сфере опеки и попечительства в соответствии с федеральным законом об опеке и попечительстве [12], включая передачу двух полномочий ООП уполномоченным организациям.

Изучение существующих моделей ООП проводится по разным критериям: расщепление полномочий по уровню органов власти и организаций; по характеру полномочий (функционалу); по имущественным и неимущественным вопросам прав; по объему переданных полномочий и т. п. Магистрантам предоставляются материалы для проведения сравнительного правового исследования системы ООП в европейских государствах, странах СНГ [15]. Как итог работы они формируют карту существующей модели ООП в своем регионе.

На научно-методических семинарах обсуждаются наиболее актуальные темы, такие как возможные пути реформирования органов опеки и попечительства; социально-психологические, педагогические критерии и основания отобрания детей у родителей.

Многие вопросы связаны с моральными аспектами деятельности специалистов ООП, поэтому, принимая это как вызовы, студенты разрабатывают этический кодекс специалиста, занятого защитой прав и законных интересов детей и семей.

Значительное внимание уделяется и проблемам психологического здоровья магистрантов, осваиваются методы, направленные на развитие ресурсов психической саморегуляции, профилактики и преодоления профессионального выгорания, мобилизации психологических ресурсов личности.

Заключение

Представленная модель профессиональной подготовки специалистов, занятых в сфере опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних, в условиях профильной магистратуры является первым опытом в России по созданию системы высшего образования для работников данной категории. Она направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных адаптировать деятельность ООП к новым требованиям государственной социальной политики.

По итогам первого года обучения результаты проведенного опроса среди студентов показали, что содержание программы профессиональных модулей оценивалось как «очень полезное для профессиональной деятельности». Магистранты отмечали, что у них в значительной мере повысился уровень осознанности своих профессиональных действий, изменилась позиция в отношении проблем субъектов опеки и попечительства; полученные знания и умения позволили по-новому организовать собственную деятельность, а также справляться со сложными неопределенными ситуациями.

При этом большинство магистрантов не удовлетворено своими карьерными перспективами. Они считают, что обучение в магистратуре позволяет им решать более сложные управленческие и аналитические функции, но получаемая ими степень не оказывает влияния на карьерный рост.

Литература

1. *Вербицкая Н.О., Котова Д.И., Романцев Г.М., Федоров В.А.* К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций // Образование и наука. 2007. № 5(47). С. 119—125.
2. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2005. № 3(33). С. 27—40.
3. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23—30.
4. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4(4). С. 16—31.
5. *Каташинских В.С.* Институциональные основы магистратуры в современных условиях: дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2013. 171 с.
6. *Марголис А.А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45—64. doi: 10.17759/pse.2015200505
7. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров //

Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105—126.

8. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 43 с.
9. Наумова Л.К. Организация самостоятельной работы магистрантов: Направление «Педагогика»: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 19 с.
10. Никулина Е.Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 340 с.
11. Никулина Е.Г. Исследование изменений в подготовке магистров образования в России с 1992 года по настоящее время [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукovedение». 2014. № 3(22). 22 с. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/41PVN314.pdf> (дата обращения: 22.07.2019).
12. Об опеке и попечительстве: Федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ (ред. от 29.05.2019) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/ (дата обращения: 26.06.2019).
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 127 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (магистратура) по направлению подготовки 44.04.02 — Психолого-педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.03.2018 № 50312) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ. РУ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (дата обращения: 02.07.2019).
14. Приказ Минтруда России от 18.11.2013 № 680н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних"» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.12.2013 № 30850) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ. РУ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70458544/> (дата обращения: 28.06.2019).
15. Сборник информационно-методических материалов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (нормативные правовые, методические, информационно-аналитические документы, применяемые специалистами органов опеки и попечительства при выполнении отдельных трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних») / Под науч. редакцией Г.В. Семьи. М., 2018. 1364 с.
16. Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Форма № 103-РИК) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ. РУ. URL: <https://base.garant.ru/71169402/> (дата обращения: 28.06.2019).

Ослон В.Н., Семья Г.В., Зинченко Е.А. Модель профессиональной подготовки работников органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних в условиях профильной магистратуры. Психология и право psyandlaw.ru 2019. Том 9. №3. С. 112-126.

Oslon V.N., Semya G.V., Zinchenko E.A. Model of vocational training for employees of guardianship and custody bodies in relation to minors in specialized master' degree programme. Psychology and law psyandlaw.ru 2019. Vol. 9. no.3. pp. 112-126.

17. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20—26.
18. *Тельманова Е.Д., Романцев Г.М.* Адаптация компетентностной модели магистра к контексту социально-психологической деятельности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 133—138.
19. *Чистова Я.С.* Динамическое моделирование системы подготовки магистров профессионального обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 26 с.

Model of Vocational Training for Employees of Guardianship and Custody Bodies in Relation to Minors in Specialized Master' Degree Programme

Oslon V.N., *Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, MSUPE, Moscow, Russia (osl-veronika@yandex.ru)*

Semya G.V., *Doctor of Psychology, Professor of the Department of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, MSUPE, Moscow, Russia (gvsemia@yandex.ru)*

Zinchenko E.A., *Senior Lecturer, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, MSUPE, Moscow, Russia (zinchenkoea@mgppu.ru)*

The article describes the experience of the Moscow State University of Psychology and Education in the development and implementation of an innovative model for the professional training of specialists working in guardianship and custody bodies of minors in the conditions of specialized master's degree programme within the framework of psychological and pedagogical course. It is shown that this training course meets the requirements for the knowledge and abilities of specialists in performing labor functions, fixed in the professional standard of a specialist of guardianship and custody bodies (hereinafter referred to as PLO) [14]. The purpose of the training is to prepare a highly qualified specialist - the leader of change - ready to make effective and reasonable decisions, able to adapt the functioning of the PLO to dynamically changing environment. The article provides an overview of modern research in the development of a master's system in the Russian Federation. The methodological approaches to the development of the model are substantiated: "activity-based", "competency-based" and "personality-oriented", which allow combining a practice-oriented and research paradigms. It is shown how, in the context of the delivery of the educational program, masters develop these competencies. The structure and content of the master's program are described.

Keywords: vocational training model, specialized master's degree programme, guardianship specialists, methodological approaches, program structure and content.

References

1. Verbitskaya N.O., Kotova D.I., Romantsev G.M., Fedorov V.A. K voprosu o strukturirovaniiii standartizatsii professional'nykh kompetentsii [On the issue of structuring and standardization of professional competences]. *Obrazovanie i nauka [Education and science]*. 2007. № 5 (47). Pp. 119-125.

2. Zeer E.F. Kompetentnostnyi podkhod k obrazovaniyu [Competence approach to education]. *Образование и наука. Izvestiya URO RAO [Education and science. Izvestiya URO RAO]*. 2005. № 3 (33). Pp. 27-40.
3. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Kompetentnostnyi podkhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniya [Competence-based approach to modernization of vocational education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*. 2005. № 4. Pp. 23-30.
4. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of competence approach in education]. *Uchenye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoi lingvistiki [Scientific notes of the national society of applied linguistics]*. 2013. № 4 (4). Pp. 16-31.
5. Katashinskikh V.S. *Institutsional'nye osnovy magistratury v sovremennykh usloviyakh: diss.kand. sotsiol. nauk. [The institutional framework for the judiciary in modern conditions. Ph. D. (Sociology) diss.]*. Ekaterinburg, 2013. 171 p.
6. Margolis A.A. *Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programmprikladnogobakalavriataipedagogicheskoi magistratury [Models of teacher training in the framework of applied bachelor's and master's degree programs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*. 2015. T. 20. № 5. Pp. 45-64. doi: 10.17759/pse.2015200505. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Margolis A.A. *Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the modernization of the main professional educational programs training of teachers in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in the training of teachers]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*. 2014. T. 19. № 3. Pp. 105-126. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Mityaeva A.M. *Kompetentnostnaya model' mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya (na material formirovaniya uchebno-issledovatel'skoi kompetentnosti bakalavrov i magistrov): Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Competence model of multilevel higher education (by the material of formation of educational and research competence of bachelors and masters). Dr. Sci. (Pedagogy) Thesis]*. Volgograd, 2007. 43 p.
9. Naumova L.K. *Organizatsiya samostoyatel'noi raboty magistrantov: Napravlenie «Pedagogika»: Avtoreferat diss. kand. ped. nauk [Organization of independent work of undergraduates: Direction «Pedagogy». Ph. D. (Pedagogy) Thesis]*. Sankt-Peterburg, 2006. 19 p.
10. Nikulina E.G. *Izmeneniya v sodержanii professional'noi podgotovki v magistrature pedagogicheskogo vuza: diss. kand. ped. nauk [Changes in the content of professional*

training in the master's degree of pedagogical University. Ph. D. (Pedagogy)diss.]. Omsk, 2015. 340 p.

11. Nikulina E.G. Issledovanie izmenenii v podgotovke magistrov obrazovaniya v Rossii s 1992 goda po nastoyashchee vremya [Elektronnyi resurs] [Study of changes in the preparation of masters of education in Russia from 1992 to the present]. Internet-zhurnal «Naukovedenie» [Online journal «Science»]. 2014. № 3 (22). 22 p. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/41PVN314.pdf> (Accessed 22.07.2019). (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Ob opeke i popechitel'stve [Elektronnyi resurs] [On guardianship and trusteeship]: federal'nyi zakon ot 24.04.2008 № 48-FZ (red. ot 29.05.2019) [federal law of 24.04.2008 № 48-FZ (version: 29.05.2019)] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/ (Accessed 26.06.2019).
13. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 127 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 12.03.2018 № 50312) [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of February 22, 2018 № 127 «On approval of the Federal state educational standard of higher education — master's degree in the field of training 44.04.02 Psychological and pedagogical education»] // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (Accessed 02.07.2019).
14. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.11.2013 № 680n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Spetsialist organa opeki i popechitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 26.12.2013 № 30850) [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Russia dated 18.11.2013 № 680n «About approval of professional standard "Specialist of guardianship and guardianship of a minor»] // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70458544/> (Accessed 28.06.2019).
15. Sbornik informatsionno-metodicheskikh materialov po voprosam zashchity prav detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei (normativnye pravovye, metodicheskie, informatsionno-analiticheskied okumenty, primenyaemye spetsialistami organov opeki i popechitel'stva pri vypolnenii otdel'nykh trudovykh funktsii v sootvetstvii s professional'nym standartom «Spetsialist organa opeki i popechitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh») [Collection of information and methodological materials on the protection of the rights of orphans and children left without parental care]. In Sem'ya G.V. (ed.). Moscow, 2018. 1364 p.
16. Svedeniya o vyyavleniii ustroistve detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei (Forma № 103-RIK) [Elektronnyi resurs] [Information on the identification and placement of orphans and children left without parental care] // URL: <https://base.garant.ru/71169402/> (Accessed 28.06.2019).
17. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v structure modeli kachestva podgotovki spetsialista [Competence in the structure of the quality model of specialist training]. Vysshee obrazovanie segodnya [Higher education today]. 2004. № 3. Pp. 20-26.

18. Tel'manova E.D., Romantsev G.M. Adaptatsiya kompetentnostnoi modeli magistra k kontekstu sotsial'no-psikhologicheskoi deyatel'nosti [Adaptation of the master's competence model to the context of social and psychological activity]. Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Surgut state pedagogical University]. 2012. № 1. Pp. 133-138.
19. ChistovaYa.S. Dinamicheskoe modelirovanie sistemy podgotovki magistrrov professional'nogo obucheniya: Avtoref. diss.kand. ped. nauk [Dynamic modeling of the system of training masters of vocational training. Ph. D. (Pedagogy)Thesis.]. Ekaterinburg, 2016. 26 p.

Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований

Бойкина Е.Э., аспирант кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (katarinatapfer@gmail.com)

Статья знакомит читателя с основными направлениями в зарубежных исследованиях остракизма и такого родственного феномена, как отвержение. В ситуации остракизма у индивида может быть нарушена одна или несколько фундаментальных потребностей: в контроле, самоуважении, принадлежности и осмысленном существовании, — что вызывает боль и дистресс. Остракизм может вызвать крайне радикальные поведенческие реакции у индивида (массовое убийство невинных людей, обращение к религиозному культу или экстремизму и др.). Хотя наиболее прогнозируемой реакцией на остракизм и родственные феномены являются злость и агрессия, в последние годы все больше исследований говорит о том, что в качестве реакции возможны и просоциальные реакции (рост эмоционального интеллекта, усиление социальной сензитивности, демонстрация социальной мимики с целью усиления аффилиации и установления раппорта).

Ключевые слова: социальное исключение, остракизм, отвержение, радикализация, замещенная агрессия, просоциальное/антисоциальное реагирование, Кибербол.

Для цитаты:

Бойкина Е.Э. Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 127-140. doi: 10.17759/psylaw.2019090310

For citation:

Boykina E.E. Ostracism and related phenomena: review of foreign studies. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.127-140. doi: 10.17759/psylaw.2019090310

Из истории остракизма

Слово «остракизм» знакомо человечеству еще с античных времен, когда архонтом Клисфеном, проводившим ряд демократических перемен в Древней Греции, был принят закон об остракизме (506—505 гг. до н. э.). Закон давал право гражданам путем тайного голосования на глиняных черепках (др.-греч. от *ὄστρακον* — «черепок, скорлупа») определить человека, которого народ изгонял из своего общества на 10 лет. Однако,

несмотря на кажущуюся жестокость данной меры, по факту «... остракизм был принят политической системой государства как способ защиты демократии. Охраняя таким образом институт демократии, он стоял на защите свободы слова, прав на активное заявление различных точек зрения и на участие в политической жизни своего государства». [8, с. 633]

Разумеется, остракизм как акт исключения и/или игнорирования имел место задолго до этих исторических событий, поскольку распространен повсеместно: у развитых и только развивающихся наций, в правительственных, религиозных, военных, пенитенциарных и образовательных институтах, среди всех возрастных категорий людей. Более того, остракизм свойственен не только человеческим сообществам, он также наблюдается и у большинства социальных видов животных (например, у приматов, львов, волков, буйволов, пчел). Все это свидетельствует о том, что остракизм весьма распространен и силен, зачастую он необходим для выживания [22].

Интерес психологии к изучению остракизма и такого родственного феномена, как отвержение, берет свое начало в XX веке. Так, еще в 1951 г. С. Шехтер в своем исследовании изменения мнения в групповой дискуссии обнаружил, что «... те, кто выразили несогласие с группой и не делают коммуникативных попыток соответствовать групповому мнению, сталкиваются с исключением из группы» [22, с. 428]. Однако отправной точкой, положившей начало целой серии эмпирических исследований в области игнорирования и исключения, стала вышедшая в 1995 г. в свет работа Р.Ф. Баумайстера и М.Р. Лири «Потребность в принадлежности: Стремление к межличностным привязанностям как фундаментальная мотивация человека» [1]. К концу 90-х гг. возникает целый ряд научных лабораторий, изучающих отвержение (Лири), остракизм (Вильямс), исключение (Баумайстер) [23]. Объединив накопленный опыт эмпирического знания в данном сегменте, в 1997 г. К.Д. Вильямс представляет научному сообществу свою «модель остракизма на основе нарушенных потребностей и с учетом длительности воздействия» [22; 23]. Именно на модель остракизма Вильямса опираются в своих работах последующие исследователи игнорирования и исключения [5; 10; 11;12; 21].

С годами интерес к изучению данной тематики неуклонно растет. Статистика научных исследований свидетельствует о высоком интересе к изучению данных психологических феноменов на протяжении 30 последних лет: среднестатистическое количество работ ежегодно составляет 630 исследований в год [14].

Актуальность изучения остракизма опосредована запросом общества. Так, по итогам работы Комиссии «Международного общества по изучению агрессии» на второе место (из семи) среди «факторов риска окружающей среды, провоцирующих молодежь к насилию», эксперты поставили фактор «социальное исключение и изоляция», «пропустив» вперед лишь фактор «легкий доступ к оружию» [17, с. 333].

Остракизм, способный вызвать у индивида непредсказуемые реакции, породил у автора статьи ряд вопросов: почему он обладает такой силой воздействия? Каков механизм действия остракизма? Какие типы реакций он может вызвать? К сожалению, отечественная литература не дает нам данных о структуре, типологии, функции данного феномена. На эти, а также на ряд других вопросов мы и попытаемся дать ответ в этой статье.

Понятия «остракизм», «социальное исключение» и «отвержение»

Прежде всего, автору хотелось бы понять, ЧТО современная психология вкладывает в понятие «остракизм». Зачастую в работах и статьях, посвященных изучению воздействия остракизма, социального исключения и отвержения [2; 7; 10; 12; 16; 20], до сих пор нет полной ясности в разграничении этих понятий: описывают ли они разные феномены или фактически синонимичны. Под *остракизмом* Вильямс понимает «быть игнорированным или исключенным» [22, с. 429]. По определению Д.М. Твендж, *социальное исключение* означает «быть исключенным, в одиночестве или изолированным — иногда с явной декларацией неприязни, а иногда без нее» [там же]. Д.Дж. Хоус употребляет понятие «социальное исключение» в качестве полного синонима понятия «остракизм» [19, с. 599]. Отвержение, по мнению Лири, происходит «в виде заявления индивида или группы о том, что они (больше) не хотят взаимодействовать или находиться в обществе того или иного субъекта» [22, с. 429]. Несмотря на перечисленные выше частные особенности и продолжающиеся попытки более четко разграничить эти понятия (И. Райхерт, К. Конопка, Л.Р. Хьюсманн) [см. обзор: 15, с. 417], на сегодняшний день остракизм понимается в качестве двухфакторного феномена: как акт игнорирования и/или исключения, а отвержение, также как и травля (буллинг), рассматривается в качестве родственного остракизму феномена [15; 22; 25].

Типология остракизма

На первый взгляд создается впечатление, что остракизм как акт игнорирования и/или исключения это некое наблюдаемое, как, например, травля (буллинг), всеми участниками взаимодействия действие (объектом — остракируемым, субъектом — тем, кто подвергает кого-либо остракизму, и наблюдателями ситуации остракизма). В реальности мы порой не замечаем и потому не отдаем себе отчет в том, что подвергаем кого-то остракизму. Данный тезис подтверждается типологией остракизма, сформулированной Вильямсом [10, с. 433].

Псевдо-остракизм: поведение субъекта ошибочно интерпретируется объектом как остракизм (например, индивид приветствует проходящего мимо человека, а последний не видит или не слышит приветствующего, при этом индивид полагает, что это намеренно).

Ролевой остракизм: остракирование предписывается нормами и ролями самой ситуации (например, игнорирование официанта, который подливает воду в бокал или убирает посуду).

Карающий остракизм: остракизм применяется с целью наказания или индикации неодобрения (например, для контроля членов группы, которые своим девиантным поведением или стигматизированным статусом представляют угрозу для коллектива или для мотивации отдельных членов группы к изменению ими их нежелательного или неприемлемого поведения). Игнорирование как дисциплинарная мера часто используется также и в педагогике. В иностранной педагогической литературе такой метод получил название «тайм-аут», обозначающий «непродолжительный период времени, в течение которого ребенок игнорируется или исключается» с целью корректировки его поведения [22, с. 440]. В этом контексте «тайм-аут» может рассматриваться как социально приемлемое использование остракизма.

Защитный остракизм: индивиды подвергают остракизму другого человека в целях защиты (например, чтобы самим не стать мишенью остракизма).

Ненамеренный остракизм: субъект не замечает объект остракизма, поскольку полагает, что объект не стоит его внимания или вообще не подозревает о его существовании (такое часто происходит при несоответствии в статусах субъекта и объекта: поп-звезда—фанат, король—подданный).

С учетом приведенной выше типологии с большой долей уверенности можно выделить некоторые основные черты остракизма: адаптивность (служит для выживания, коррекции); тотальность (объектом остракизма в тот или иной момент времени может стать любой индивид и любое количество раз); несбалансированность в восприятии (субъект может не воспринимать действие как (намеренный) остракизм, а объект может воспринимать его как остракизм).

Очертив примерный абрис феномена остракизма, можем поставить следующий вопрос: каков механизм остракизма? В какой последовательности он разворачивается.

Исследования физиологических реакций организма на остракизм

По мнению таких исследователей остракизма, как Вильямс, Задро, Зволински [22; 25], в случае остракизма у людей рефлекторно приводится в действие «система раннего обнаружения признаков того, что человек в данный конкретный момент подвергается игнорированию или исключению» [22, с. 124]. В этой связи ряд ученых проводили исследования возможных физиологических реакций организма на ситуацию игнорирования и/или исключения [см. обзор: 22, с. 433]. К примеру, в 2000 г. Л.Р. Страуд с коллегами на основе собственного метода симуляции ситуации исключения и отвержения «Йельский интерперсональный стрессор» зафиксировали у остракируемых участников значительный рост артериального давления крови и уровня гормона кортизола [22].

Помимо нейроэндокринных реакций исследователями изучались также реакции головного мозга на ситуацию остракизма. В 2003 г. Н. Айзенбергер с коллегами провели лабораторные исследования остракизма с использованием функциональной магнитно-резонансной томографии в процессе игры участников эксперимента в Кибербол¹ [4]. Результаты исследования показали, что «вне зависимости от того, был ли остракизм намеренным или ненамеренным, он во всех случаях вызывал активацию участка дорсальной передней поясной коры, который является в головном мозге индикатором физической боли» [22, с. 433]. Данные эксперимента Айзенбергер позднее были подтверждены в экспериментах Э. Де Вотер с коллегами, которые изучали нейронные реакции головного мозга подростков на социальное исключение с учетом их статуса в среде своих сверстников [9].

Подобные исследования, предоставляющие данные о физиологических реакциях индивида на исключение/игнорирование/отвержение, служат лишним доказательством наличия у индивида «системы раннего обнаружения» признаков остракизма. Иными словами, феномен остракизма вызывает обязательную рефлекторную реакцию (будь то активация дорсальной передней поясной коры головного мозга или, в некоторых случаях, выброс гормона кортизола). Кроме этого, данные приведенных выше исследований дают нам понимание того, что остракизм вызывает боль.

¹ *Кибербол* (Cyberball) — компьютерная игра по перекидыванию мяча, предполагающая искусственное создание ситуации исключения/игнорирования какого-либо игрока (автор-разработчик К.Д. Вильямс).

Как мы реагируем на остракизм?

Согласно модели остракизма Вильямса (1997), существует три стадии разворачивания реакции на остракизм [16; 22; 24].

1-я стадия — *рефлекторная*. Как только индивиды обнаруживают признаки остракизма, они могут ощутить боль, почувствовать печаль, злость, у них снижается уровень удовлетворенности одной или нескольких фундаментальных психологических потребностей (в принадлежности, самоуважении², контроле, осмысленном существовании). При этом степень воздействия остракизма и родственных феноменов на индивида не только обнаруживается на уровне самоотчета, но и физически осязаема [см. например, исследования Айзенбергер: 4].

2-я стадия — *рефлексивная*. Индивиды пытаются найти смысл в том, почему они подвергнуты остракизму, стараются как-то справиться с «социальной раной». Именно на этой стадии происходит принятие решения о стратегии реагирования.

3-я стадия — *принятия*. Данная стадия наступает в том случае, если процесс остракизма принимает длительный (хронический) характер. В этом случае индивид может страдать от чувства отчуждения, впасть в депрессию, испытывать беспомощность и никчемность.

Согласно модели остракизма Вильямса, при переходе на вторую стадию остракизма, индивид «выбирает» стратегию реагирования. Поначалу исследователи предполагали наличие некоей дихотомии реакций: только просоциальных или антисоциальных. В работах последних пяти лет авторы исследований, как правило, учитывают и третий вариант поведенческих реакций. В своем исследовании Р. Вельфер и Г. Шайтхауэр говорят о просоциальных, антисоциальных реакциях и *реакции избегания* [24]. Позднее другая группа исследователей (Д. Рен, Э.Д. Вассельманн, К.Д. Вильямс) пишут: «Индивиды, подвергаемые остракизму, зачастую реагируют в русле двух паттернов поведения: антисоциальными поступками («наброситься») или просоциально («подстроиться»). Недавно мы добавили в данную модель третий вид поведенческой реакции: *уход от ситуации*» [16, с. 34]. К сожалению, данных об исследовании стратегии избегания нами обнаружено не было, и в данной статье мы рассмотрим изучение только антисоциальных и просоциальных реакций на данный феномен.

Антисоциальные реакции

В отличие от травли (буллинга), который характеризуется объективно наблюдаемыми внешними признаками, как, например, вербальная (оскорбления) и физическая (пинки, избиения) агрессия, внешние признаки остракизма индивида могут не быть явными, как для субъекта остракизма, так и для окружающих (как, например, в случае ненамеренного или ложного остракизма), но иметь при этом непропорционально высокую степень реакции индивида: проявление прямой агрессии или аутоагрессии, обращение индивида к радикализму или экстремизму. Яркими примерами такого дисбаланса между стимулом (исключение/отвержение/игнорирование) и реакцией (выбранная ответная

² в данном случае понятие «самоуважение» (в исходном варианте «self-esteem») следует понимать более широко — как самооценку индивида, его степень уверенности в себе на момент погружения в ситуацию остракизма (прим. автора).

стратегия) могут служить такие явления, как «schoolshooting» (школьная стрельба), «schoolmassacre» (школьная бойня), «Columbine» (Колумбайн³). В работе по анализу 15 случаев стрельбы в школах США, произошедших с 1995 г., Лири с коллегами обнаружили свидетельства того, что демонстративное или хроническое социальное отвержение в форме остракизма, буллинга и/или отказа в романтических отношениях было основным влияющим фактором в 12 (80%) случаях [16]. Исследования преступления Мартина Браэнта, который в 1996 г. убил 35 человек в популярном парке развлечений «Порт Артур» (Тасмания), предполагают, что он чувствовал себя одиноким и изолированным. Ф. Зоммер, В. Лейхнер и Г. Шайтхауэр проанализировали «...126 случаев "школьной стрельбы" из 13 стран, сфокусировав свое внимание на роли социальной динамики накануне нападений. В общем и целом, они обнаружили свидетельства тех или иных форм отвержения сверстниками или исключения примерно в 70% случаев» [16, с. 34].

Как предполагают современные исследования за последние 10—15 лет [10; 12; 16; 22], остракизм и другие формы социального исключения часто ведут к поведенческим изменениям, заключающимся в получении социального одобрения, и росту вероятности социального приятия и инклюзии. «Остракизм может вызвать настолько сильное желание иметь принадлежность, нравиться кому-то одному или многим, что способность индивидов отличать добро от зла может быть нарушена так сильно, что они готовы примкнуть к любой группе, которая их примет, даже к культам или экстремистским группам» [22, с. 428]. При этом, как пишет Вильямс, исследования также поддерживают наличие связи между «быть объектом остракизма» и «наметить других в качестве объекта насилия» [22, с. 427].

Подтверждение вышесказанному мы находим и в литературном обзоре Рена и коллег: «Остракированные или маргинализованные индивиды особенно подвержены принятию норм, выполнению просьбы и подчинению приказу авторитетного лица. Такая подверженность социальному влиянию делает остракируемых индивидов вероятными целями для вербовки экстремистскими группами, такими как террористические группировки и культы» [16, с. 35]. Как пример: один из террористов, застреливший в 2015 г. в Париже 90 человек, Фуэд Мохамед-Аггад, прежде чем встать на путь радикализации был отвергнут как кандидат на службу в армии и полиции.

Более глубоко к теме изучения пусковых механизмов антисоциального реагирования на остракизм, а именно радикальных реакций индивида, обратилась в своем недавнем исследовании М. Пфундмайер. Исследователь выдвинула гипотезу о том, что «... остракизм может запускать террористические аттитюды и соответствующие поведенческие интенции» [12, с. 2]. Анализ результатов ряда экспериментов позволил сделать вывод о том, что в ситуации остракизма, в отличие от ситуации включения, индивиды позволяли себе выбор антисоциального сценария действий, в частности, нанесение материального ущерба. По результатам серии экспериментов взаимосвязь «... между остракизмом и желанием нанести ущерб собственности под эгидой террористической группы была опосредована ощущением недостатка контроля» [12, с. 10]. Подводя итоги, Пфундмайер делает акцент на том, что, хотя исследование и выявило наличие взаимосвязи между остракизмом и радикализацией, остракизм является всего лишь одним из многих факторов, иллюстрирующих сам процесс радикализации.

³ В данном контексте речь идет о массовом убийстве в школе «Колумбайн» 20.04.1999 г. (36 школьников ранены, 13 — смертельно; нападавшие школьники застрелились) (прим. автора).

В ключе анализа антисоциальных реакций на остракизм целесообразно упомянуть также и об исследовании внутригрупповой враждебности в ситуации исключения/игнорирования [18]. Основной фокус исследования был направлен на изучение реакций в зависимости от статуса того, КТО подвергает индивида остракизму (члены ин- группы или аут-группы). Опираясь на положения «теории угрозы социальной идентичности» (Н.Р. Бранскомб, Н. Элемерс, Р. Спирс, Б. Досж) [цит. по: 18, с. 830], Дж. Шаафсма и К.Д. Вильямс предположили, а затем и подтвердили эмпирически, что в зависимости от принадлежности субъекта к ин- или аут-группе реакции индивида, подвергаемого остракизму, скорее всего будут разными. Исключение членами аут-группы порождает совершенно иную угрозу социальной идентичности индивида, чем исключение членом ин-группы. В рамках своей теории Бранскомб с коллегами выделили четыре вида угроз: угрозу субъективной классификации (т. е. быть классифицированным по какому-то признаку против своей воли), угрозу самобытности (групповая самобытность или не допускается, или нарушается), угрозу ценности социальной идентичности (нарушение групповой ценности), угрозу принятия (позиция индивида в группе подрывается). Как установили Шаафсма и Вильямс, в случае остракизма со стороны члена аут-группы люди могут подумать, что стали жертвами предрассудков или расизма и, соответственно, воспримут остракизм в качестве угрозы субъективной классификации. Если индивид исключается/игнорируется членами ин-группы, то более вероятно, что это вызовет нарушение потребности в принятии. В этом случае люди могут испытать неуверенность относительно своего положения в группе [18, с. 830].

По результатам другого исследования (К.-Т. Пун, Ф. Тенг), важным фактором, влияющим на проявление или торможение агрессии в ситуации остракизма, является приверженность к соблюдению правил [13].

Вопрос детерминированности причин того или иного вида антисоциального реагирования на остракизм изучался исследователями не только с точки зрения влияния внешних стимулов, но и с точки зрения индивидуальных различий объекта. Так, в своем мета-анализе Дж. Гербер и Л. Вилерпишут о «... существовании неких индивидуальных различий, которые либо усиливают, либо снижают степень агрессивности реакции на исключение» [15, с. 418], среди которых называют: нарциссизм (Б.Дж. Бушман, Р.Ф. Баумайстер, Д.М. Твендж), восприятие собственного превосходства (Л.А. Кикпатрик и коллеги), сензитивность к отвержению (О. Айдык и коллеги) и др. [см. обзор: 15].

Одним из исследований, изучавших фактор индивидуальных различий объекта остракизма, стала работа И. Райхерт, К. Конопки и Л.Р. Хьюсманна. За основу базовой методологии исследования ученые взяли идею А. Фракжека о существовании трех паттернов «готовности к агрессии» [6]. Целью исследования стал поиск ответа на вопрос «Почему остракизм иногда вызывает более сильное, а иногда более слабое агрессивное поведение?» [15, с. 418]. Результаты исследования показали, что индивиды с высокими показателями эмоционально-импульсивной готовности к агрессии, характеризующейся высокой предрасположенностью к гневу и низким самоконтролем, демонстрируют более агрессивное поведение в ситуации остракизма по сравнению с индивидами с персонально-имманентной или привычно-когнитивной готовностью к агрессии, либо имеющими низкие показатели эмоционально-импульсивной готовности к агрессии. Данное исследование показало, что помимо того, что остракизм вызывает агрессивную реакцию по отношению к источнику остракизма, он также вызывает и замещенную агрессию — агрессию, направленную на не причастных, невинных лиц.

Просоциальные реакции

В вопросе дефиниции понятия «просоциальная реакция» мы придерживаемся формулировки, предложенной Вильямсом, который употребляет понятие «просоциальный» в «... в широком смысле этого слова, включающим не только готовность индивида помочь, но и поведение, призванное укрепить межличностные связи» [22, с. 439]. Рассуждая далее, Вильямс делает важный акцент на то, что в попытке быть принятым социумом индивиды могут стать легкими целями для социального манипулирования [10].

Несмотря на то, что на данный момент результаты исследований обнаруживают наличие тесной связи между остракизмом и агрессией [7; 10; 16; 22], ряд исследований [2; 3; 20] показывает, что остракизм может усилить и просоциальное поведение. В ситуации остракизма индивиды зачастую реагируют более просоциально, чем индивиды в ситуации включения, а именно: они более сосредоточены на реинклюзии, например, проявляя большую заинтересованность в работе над групповыми задачами (по крайней мере, участники из числа женщин) [см. обзор: 20, с. 1].

Корень данных противоречий, по мнению ученых, возможно, кроется в том, что люди выбирают различные направления действий в зависимости от того, какие потребности они стремятся укрепить [20]. Д. Рен, Э.Д. Вессельманн и К.Д. Вильямс полагают, что реагирование в агрессивном ключе, наверное, будет предпочтительнее, когда подвергшиеся остракизму индивиды стремятся усилить свои потребности в контроле и осмысленном существовании, а если индивид желает восстановить нарушенные потребности в принадлежности и самоуважении, просоциальное поведение, вероятно, будет предпочтительным [16].

Немного под иным углом зрения взглянула на эту проблему Э.Де Боно в своем исследовании [3], выдвинувшая и затем подтвердившая гипотезу о том, что выбор индивидом антисоциальной или просоциальной реакции на ситуацию исключения и/или игнорирования зависит от того, КАК индивидом воспринимается причина его социального исключения. Следующее исследование, хоть и не изучает просоциальные реакции индивида на остракизм как таковые, но все же любопытно с той точки зрения, что рассматривает остракизм, трактуемый, как правило, в негативном поле, в качестве возможного развивающего фактора. Основная гипотеза исследования Элейн О'Ченг состоит в том, что, «... хотя исключение может наносить ущерб когнитивным формам интеллекта, оно может также и способствовать развитию социально значимых форм интеллекта, таких например, как эмоциональный интеллект» [2, с. 3].

По мнению Вильямса, представленного в его обзорной работе по остракизму, существует немало исследований, доказывающих наличие просоциальных, или, как он их называет, «улыбнись-и-подружись» реакций, на ситуацию исключения и/или игнорирования [22]. Так, индивиды после игры в Кибербол были более подвержены неосознаваемой мимикрии человеку, с которым они беседовали, особенно если этот человек являлся членом его ин-группы. При этом неосознаваемая мимикрия демонстрировалась индивидами с целью аффилиации и установления раппорта (Lakin, Chartrand, 2003, 2005). Намеренная, стратегически предпринимаемая мимикрия в виде поведения «добропорядочного гражданина» чаще демонстрировалась перед лицом угрозы потенциального отвержения или реального отвержения в условиях дилеммы неиссякаемых общественных благ (Outwerkerk и коллеги, 2005). В другом исследовании, демонстрируя «бесстрастное лицо», непроницаемое выражение лица, аутичным детям, которые обычно

избегали визуального контакта и иного социально ориентированного поведения, ученые обнаружили, что даже единичный случай «бесстрастного лица» приводил к визуальному контакту и социальному вниманию у ребенка-аутиста (Nadel, 2005). Предполагается, что для аутичных детей достаточно проявления невнимания со стороны взрослого для того, чтобы запустить, по крайней мере, хотя бы временно, триггер социализации [см. обзор: 22, с. 441—442].

Заключение

Исследования остракизма и родственных феноменов последних трех десятилетий вне всякого сомнения внесли свой значительный вклад в расширение теоретико-эмпирического знания психологии в целом. Ученые установили, что в случае остракизма у людей рефлекторно приводится в действие «система раннего обнаружения» признаков того, что индивид в данный конкретный момент подвергается игнорированию и/или исключению; он испытывает боль и ощущает угрозу фундаментальным потребностям в контроле, самоуважении, принадлежности и осмысленном существовании. Благодаря типологизации данного феномена, Вильямсом теперь мы знаем, что остракизм весьма распространен и что люди могут подвергаться исключению и/или игнорированию ежедневно. Ученые активно изучают детерминированность реакций на остракизм, причины, по которым индивид выбирает одну из стратегий реагирования: антисоциальную, просоциальную и, на сегодняшний день малоизученную, стратегию избегания [10, 22].

Как это ни парадоксально, но чем больше психология «узнает» о феномене остракизма, тем больше возникает вопросов, требующих дальнейших исследований в этом направлении. Так, за последние пять лет исследователи в своих работах обратились к неизученным ранее ракурсам остракизма: изучению этого феномена с позиции субъекта и наблюдателя (викарный остракизм) [11; 21]. В свете актуальной геополитической обстановки современного мирового сообщества все чаще остракизм изучается как один из факторов, способствующий радикализации индивида [12; 18].

Несомненной новизной в исследовании данного феномена стало бы его активное изучение в реалиях нашей страны, учитывая ее культурно-историческую формацию, поликонфессиональность и многонациональность, все большее «погружение» России в виртуальные коммуникационные сети и другие факторы. На наш взгляд, активный рост интереса в отечественной психологии к изучению процессов игнорирования и/или исключения потенциально опосредовал бы решение проблемы недостаточности отечественной методологической базы исследования данного феномена, которую мы, к сожалению, имеем на сегодняшний день.

Литература

1. *Baumeister R.F., Leary M.R.* The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Электронный ресурс] // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117. Iss. 3. P. 497—529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
2. *Cheung E.O.* Simple-minded or Socially Savvy? An Examination of How Social Exclusion Influences Emotional Intelligence [Электронный ресурс] // *ProQuest Dissertations & Theses Global* (дата обращения: 02.02.2018).
3. *DeBono E.* Why am I left out? Interpretations of exclusion affect anti-social and pro-social behaviours. [Электронный ресурс] // *ProQuest Dissertations & Theses Global*

(дата обращения: 02.03.2018).

4. Eisenberger N.I., Lieberman M.D., Williams K.D. Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion [Электронный ресурс] // Science. 2003. Vol. 302. P. 290—292. doi:10.1126/science.1089134
5. Exclude Me if You Can: Cultural Effects on the Outcomes of Social Exclusion [Электронный ресурс] / M. Pfundmair [et al.] // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2015. Vol. 46. Iss. 4. P. 579—596. doi:10.1177/0022022115571203
6. Frączek, A., Konopka, K., & Dominiak-Kochanek, M. Patterns of readiness for interpersonal aggression: cross-national study on sex difference. [Электронный ресурс] // www.researchgate.net. 2016. P. 33—50. URL: https://www.researchgate.net/publication/306120091_Patterns_of_readiness_for_interpersonal_aggression_A_cross-national_study_on_sex_difference (дата обращения: 23.04.2018).
7. If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior [Электронный ресурс] / J.M. Twenge, [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 81. № 6. P. 1058—1069. doi:10.1037//0022-3514.81.6.1058
8. Malkopoulou A. Ostracism and democratic self-defense in Athens [Электронный ресурс] // Constellations. 2017. Vol. 24. P. 623—636. doi:10.1111/1467-8675.12285
9. Neural responses to social exclusion in adolescents: Effects of peer status [Электронный ресурс] / E. de Water, [et al.] // Cortex. 2017. Vol. 92. P. 32—43, doi:10.1016/j.cortex.2017.02.018
10. Ostracism in Everyday Life: The Effects of Ostracism on Those Who Ostracize [Электронный ресурс] / J.B. Nezlek [et al.] // The Journal of Social Psychology. 2015. Vol. 155. P. 432—451. doi:10.1080/00224545.2015.1062351
11. Ostracizing for a Reason: A Novel Source Paradigm for Examining the Nature and Consequences of Motivated Ostracism [Электронный ресурс] / S.L. Gooly [et al.] // The Journal of Social Psychology. 2015. Vol. 155. P. 410—431. doi:10.1080/00224545.2015.1060933
12. Pfundmair M. Ostracism promotes a terroristic mindset [Электронный ресурс] // Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression. 2018. P. 1—15. doi:10.1080/19434472.2018.1443965
13. Poon K.T., Teng F. Feeling unrestricted by rules: Ostracism promotes aggressive responses [Электронный ресурс] // Aggressive behavior. 2017. Vol. 43. P. 558—567. doi:10.1002/ab.21714
14. ProQuest Dissertations&Theses Global [Электронный ресурс] // URL: <https://ebs.mgppu.ru:5389/socialsciences/results/9E52D1B997914646PQ/1?accountid=35419#> (дата обращения: 14.04.2018).
15. Rajchert J., Konopka K., Huesmann L.R. It is more than thought that counts: the role of readiness for aggression in the relationship between ostracism and displaced aggression [Электронный ресурс] // Current Psychology. 2017. P. 417—427. doi:10.1007/s12144-016-9430-6
16. Ren D., Wesselmann E.D., Williams K.D. Hurt people hurt people: ostracism and aggression [Электронный ресурс] // Current Opinion in Psychology. 2018. Vol. 19. P.

34—38. doi:10.1016/j.copsyc.2017.03.026

17. Risk factors for youth violence: Youth violence commission, International Society For Research on Aggression (ISRA) [Электронный ресурс] / B.J. Bushman [et al.] // *Aggressive Behavior*. Vol. 44. P. 331—336. doi: 10.1002/ab.21766
18. *Schaafsma J., Williams K.D.* Exclusion, intergroup hostility, and religious fundamentalism [Электронный ресурс] // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2012. Vol. 48. P. 829—837. doi:10.1016/j.jesp.2012.02.015
19. The effects of peer ostracism on children`s cognitive processes [Электронный ресурс] / D.J. Hawes [et al.] // *European Journal of Developmental Psychology*. Vol. 9. Iss. 2. P. 599—613. doi: 10.1080/17405629.2011.638815
20. *Wesselmann E.D., Ren D., Williams K.D.* Motivations for responses to ostracism [Электронный ресурс] // *Frontiers in Psychology. Cognitive Science*. 2015. Vol. 6. P. 1—5. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00040
21. *Wesselmann E.D., Williams K.D., Hales A.H.* Vicarious ostracism [Электронный ресурс] // *Frontiers in human neuroscience*. 2013. Vol. 7. Iss. 153. P. 1—3. doi:10.3389/fnhmn.2013.00153
22. *Williams K.D.* Ostracism [Электронный ресурс] // *The Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. P. 425—452. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
23. *Williams K.D., Nida S.A.* Ostracism: Consequences and Coping [Электронный ресурс] // *Current Direction in Psychological Science*. 2011. Vol. 20. Iss. 2. P. 71—75. doi: 10.1177/0963721411402480
24. *Wölfer R., Scheithauer H.* Ostracism in Childhood and Adolescence: Emotional, Cognitive, and Behavioral Effects of Social exclusion [Электронный ресурс] // *Journal Social Influence*. Routledge. 2013. Vol. 8. Iss. 4. P. 217—236. doi:10.1080/15534510.2012.706233
25. *Zwolinski J.* Psychological and neuroendocrine reactivity to ostracism [Электронный ресурс] // *Aggressive behavior*. Wiley. 2012. Vol. 38. P. 108—125. doi:10.1002/ab.21411

Ostracism and Related Phenomena: Review of Foreign Studies

***Boykina E.E.,** Graduate, Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, MSUPE, Moscow, Russia (katarinatapfer@gmail.com)*

The article gives a review on key directions of ostracism and social shunning in foreign studies. In the context of ostracism the satisfaction of one or few fundamental individual needs may be limited: needs of control, self-respect, affiliation and meaningful existence - causing pain and distress. Ostracism can cause extremely radical behavioral reactions of an individual (mass murder of innocent people, conversion to a religious cult or extremism, etc.). Although anger and aggression are the most predicted reaction to ostracism and related phenomena in recent years more and more studies have shown that prosocial reactions are possible as a response, i.e. increased emotional intelligence, increased social sensitivity, demonstration of social mimicry in order to enhance affiliation and establishment of rapport.

Keywords: social shunning, ostracism, rejection, radicalization, substituted aggression, prosocial response, antisocial response, Cyberball.

References

1. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117. Iss. 3. P. 497—529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
2. Cheung E.O. Simple-minded or Socially Savvy? An Examination of How Social Exclusion Influences Emotional Intelligence // *ProQuest Dissertations & Theses Global* (Accessed 02.02.2018).
3. DeBono E. Why am I left out? Interpretations of exclusion affect anti-social and pro-social behaviours. // *ProQuest Dissertations & Theses Global* (Accessed 02.03.2018).
4. Eisenberger N.I., Lieberman M.D., Williams K.D. Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion [Электронный ресурс] // *Science*. 2003. Vol. 302. P. 290—292. doi:10.1126/science.1089134
5. Exclude Me if You Can: Cultural Effects on the Outcomes of Social Exclusion [Электронный ресурс] / M. Pfundmair [et al.] // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2015. Vol. 46. Iss. 4. P. 579—596. doi:10.1177/0022022115571203
6. Frączek, A., Konopka, K., & Dominiak-Kochanek, M. Patterns of readiness for interpersonal aggression: cross-national study on sex difference. [Электронный ресурс] // www.researchgate.net. 2016. P. 33—50. URL:

https://www.researchgate.net/publication/306120091_Patterns_of_readiness_for_interpersonal_aggression_A_cross-national_study_on_sex_difference (Accessed 23.04.2018).

7. If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior / J.M. Twenge, [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 81. № 6. P. 1058—1069. doi:10.1037//0022-3514.81.6.1058
8. Malkopoulou A. Ostracism and democratic self-defense in Athens // *Constellations*. 2017. Vol. 24. P. 623—636. doi:10.1111/1467-8675.12285
9. Neural responses to social exclusion in adolescents: Effects of peer status / E. de Water, [et al.] // *Cortex*. 2017. Vol. 92. P. 32—43, doi:10.1016/j.cortex.2017.02.018
10. Ostracism in Everyday Life: The Effects of Ostracism on Those Who Ostracize [Электронный ресурс] / J.B. Nezlek [et al.] // *The Journal of Social Psychology*. 2015. Vol. 155. P. 432—451. doi:10.1080/00224545.2015.1062351
11. Ostracizing for a Reason: A Novel Source Paradigm for Examining the Nature and Consequences of Motivated Ostracism / S.L. Gooly [et al.] // *The Journal of Social Psychology*. 2015. Vol. 155. P. 410—431. doi:10.1080/00224545.2015.1060933
Pfundmair M. Ostracism promotes a terroristic mindset // *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*. 2018. P. 1—15. doi:10.1080/19434472.2018.1443965
12. Poon K.T., Teng F. Feeling unrestricted by rules: Ostracism promotes aggressive responses [Электронный ресурс] // *Aggressive behavior*. 2017. Vol. 43. P. 558—567. doi:10.1002/ab.21714
13. ProQuest Dissertations&Theses Global // URL: <https://ebs.mgppu.ru:5389/socialsciences/results/9E52D1B997914646PQ/1?accountid=35419#> (дата обращения: 14.04.2018).
14. Rajchert J., Konopka K., Huesmann L.R. It is more than thought that counts: the role of readiness for aggression in the relationship between ostracism and displaced aggression [Электронный ресурс] // *Current Psychology*. 2017. P. 417—427. doi:10.1007/s12144-016-9430-6
15. Ren D., Wesselmann E.D., Williams K.D. Hurt people hurt people: ostracism and aggression // *Current Opinion in Psychology*. 2018. Vol. 19. P. 34—38. doi:10.1016/j.copsyc.2017.03.026
16. Risk factors for youth violence: Youth violence commission, International Society For Research on Aggression (ISRA) / B.J. Bushman [et al.] // *Aggressive Behavior*. Vol. 44. P. 331—336. doi: 10.1002/ab.21766
17. Schaafsma J., Williams K.D. Exclusion, intergroup hostility, and religious fundamentalism // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2012. Vol. 48. P. 829—837. doi:10.1016/j.jesp.2012.02.015

18. The effects of peer ostracism on children`s cognitive processes / D.J. Hawes [et al.] // European Journal of Developmental Psychology. Vol. 9. Iss. 2. P. 599—613. doi: 10.1080/17405629.2011.638815
19. Wesselmann E.D., Ren D., Williams K.D. Motivations for responses to ostracism // Frontiers in Psychology. Cognitive Science. 2015. Vol. 6. P. 1—5. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00040
20. Wesselmann E.D., Williams K.D., Hales A.H. Vicarious ostracism // Frontiers in human neuroscience. 2013. Vol. 7. Iss. 153. P. 1—3. doi:10.3389/fnhmn.2013.00153
21. Williams K.D. Ostracism // The Annual Review of Psychology. 2007. Vol. 58. P. 425—452. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
22. Williams K.D., Nida S.A. Ostracism: Consequences and Coping // Current Direction in Psychological Science. 2011. Vol. 20. Iss. 2. P. 71—75. doi: 10.1177/0963721411402480
23. Wölfer R., Scheithauer H. Ostracism in Childhood and Adolescence: Emotional, Cognitive, and Behavioral Effects of Social exclusion // Journal Social Influence. Routledge. 2013. Vol. 8. Iss. 4. P. 217—236. doi:10.1080/15534510.2012.706233
24. Zwolinski J. Psychological and neuroendocrine reactivity to ostracism // Aggressive behavior. Wiley. 2012. Vol. 38. P. 108—125. doi:10.1002/ab.21411

Психологический профиль террориста

Казберов П.Н., кандидат психологических наук, старший инспектор по особым поручениям ФСИН России, Москва, Россия (mr.kazberov@mail.ru)

Бовин Б.Г., кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, Москва, Россия (bovinbg@yandex.ru)

Фасоля А.А., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, Москва, Россия (fasolix@mail.ru)

Статья посвящена оценке психологических качеств личности лиц, осужденных за преступления экстремистской и террористической направленности. С использованием опросника СМЛ обследовано 915 осужденных, находящихся в местах лишения свободы в различных регионах России. Представлены результаты анализа профилей трех категорий лиц: экстремисты, террористы и осужденные, совершившие преступления и экстремистской, и террористической направленности. Во всех трех подгруппах выявлен конверсионный профиль личности, свидетельствующий об истерических особенностях личности преступников и противоречивых качествах, сочетающих высокую активность с психастеническими чертами, обуславливающих легкость совершения тех или иных поступков, часто недостаточно продуманных и поспешных, но вызывающих чувство вины, которое вытесняется психологическим механизмом отрицания. Выраженная конверсия, по предположению, является следствием неотреагированной психической травмы. Определенным подтверждением этого является результаты анкетного опроса, в котором основными мотивами совершенного преступления называются обида и месть.

Ключевые слова: терроризм, экстремизм, осужденные, личность, опросник, конверсия, психическая травма.

Для цитаты:

Казберов П.Н., Бовин Б.Г., Фасоля А.А. Психологический профиль террориста. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 141-157. doi: 10.17759/psylaw.2019090311

For citation:

Kazberov P.N., Bovin B.G., Fasolya A.A. Terrorist's psychological profile. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.141-157. doi: 10.17759/psylaw.2019090311

Проблеме понимания психологических механизмов вовлечения в террористическую деятельность и в экстремизм посвящено значительное число работ. С одной стороны, высказываются предположения о том, что у значительной части экстремистов и террористов выражены различные акцентуации и психические расстройства [1]. Личность террориста в литературе рассматривается через призму его психического благополучия, уточняется характер расстройства, связывается с диагнозом психопатия [11] или, по DSM-III-r, с антисоциальным расстройством личности.

С.Н.Ениколопов выдвинул предположение о том, что всем террористам свойственна высокая агрессивность, постоянная готовность защитить свое «Я», стремление самоутвердиться, чрезмерная поглощенность собой, незначительное внимание к чувствам и желаниям других людей, фанатизм [6].

Существует предположение о том, что экстремистам и террористам свойственна готовность к насилию вообще, основанная на врожденной склонности к агрессивности и разрушительности [4]. В определенной степени эти предположения верны, однако чаще всего они основываются на общих рассуждениях, на использовании клинической беседы или тестовых измерениях на небольшой выборке преступников-террористов. Другими словами, выдвигаемые гипотезы не проверяются на обширном эмпирическом материале.

С другой стороны, в литературе, особенно в работах зарубежных авторов, существует своего рода консенсус, относительно того, что тезис, распространенный в 60-е гг. XX века, когда апеллировали к патологической личности для объяснения того, почему люди совершают акты насилия, не оправдал себя [20]. В современных исследованиях предлагается говорить о том, что на путь радикализации и экстремизма становятся представители «нормальной» популяции в терминах социально-эмоционального функционирования [12, 17-21]. В рамках этой линии исследований, говорится о социально-психологических конструктах, связанных с радикализацией, будь то – социальная идентичность, социальное исключение [3, 20, 21]. В отечественной литературе К.Г. Горбунов называет недостаточно сформированную социально-психологическую идентичность в качестве важного фактора экстремизма [5]. В рамках этой линии анализа радикализации рассматривается постадийный процесс трансформации человека, который приводит к совершению актов крайнего насилия (террористических действиях). Предлагаются различные объяснительные схемы [22]. При всей любопытности данной линии анализа, мы усматриваем в ней две серьезных проблемы. Во-первых, личностный фактор игнорируется в данных моделях. Во-вторых, это скорее объяснительные модели, которые не представляется возможным проверить в проспективном исследовании (по понятным причинам экспериментальное исследование не может иметь места), а значит, схемы радикализации остаются всего лишь хорошо аргументированными теоретическими моделями, проверить которые можно лишь ретроспективно.

С нашей точки зрения, требуется предпринять многоаспектный психологический анализ лиц, вовлеченных в террористическую деятельность и экстремизм, который позволил бы ответить на вопрос о психологическом портрете или профиле этого типа преступников [7].

Так, нами уже был предпринят анализ уголовно-правовых, уголовно-исполнительных и социально-демографических характеристик преступников, осужденных за

экстремистскую и террористическую деятельность, который позволил выявлять особенности этой категории преступников [8].

Следующим этапом исследования было проведение эмпирического исследования, представляющего собой использование различных психологических инструментов, которыми обследовались та же выборка осужденных, отбывающих наказание в различных исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы России.

Цель исследования заключалась в выявлении и интерпретации психологического профиля лиц, осужденных за терроризм и экстремизм.

С этой целью использовался Миннесотский многофакторный опросник личности (ММРІ), разработанный С. Хатэуэйем и Дж. Маккинли, и адаптированный Л.Н. Собчик под названием – «Стандартизированный метод исследования личности» (СМИЛ).

Первоначально ММРІ использовался американскими психиатрами для выявления латентной психопатологии, но оказалось, что возможно не только дифференцировать психические расстройства пациентов, но и определять особенности темперамента, характер и личностные качества здоровых людей.

Опросник повсеместно применяется в силовых структурах России (МВД, ФСИН, ФСБ, Министерства обороны и др.), как для выявления психических нарушений у кандидатов на службу, так и для выявления их предрасположенности к различным видам профессиональной деятельности [16]. В уголовно-исполнительной системе опросник в обязательном порядке заполняют осужденные, прибывшие в места лишения свободы.

Поскольку использовался первоначальный вариант опросника СМИЛ, по содержанию идентичный ММРІ, то были использованы оригинальные названия основных и дополнительных шкал опросника ММРІ.

Обследовались три подгруппы осужденных: экстремисты, террористы и лица, совершившие, в рамках одного уголовного дела, преступления обоих видов, для краткости названной смешанной подгруппой.

СМИЛ является интегральной методикой в исследовании личности и может служить для оценки типа акцентуаций и признаков нарушения психического здоровья. Критерием оценки служит высота профиля, представленного в виде графического изображения уровня 10 основных шкал СМИЛ и 3 шкал валидности, позволяющих оценивать достоверность результатов тестирования.

Часть результатов психодиагностики (23,5 % от 915 обследованных осужденных) были отсеяны по критериям недостоверности, предложенными авторами опросника. Остальные психологические профили осужденных этих подгрупп в количестве 700 человек определены как достоверные.

С точки зрения исследователей, применяющих вариант опросника ММРІ, лишь у 0,6 % обследованных лиц, у которых в профиле опросника имелась хотя бы одна клиническая шкала, превышающая 70 Т-баллов, отсутствовали клинические проявления психических расстройств и акцентуаций личности. В тоже время у 1,5 % лиц, имеющих профиль в рамках нормы, обнаруживались клинические проявления психических расстройств [9].

Анализ профилей лиц, осужденных за преступления экстремистской и террористической направленности, обнаружил 68 профилей (9,7 % от общего количества), имеющих хотя бы одну клиническую шкалу больше 70 Т-баллов. Профили остальных 632 осужденных (90,3 %) определились как условно нормальные, т.е. их профили не имели превышений уровня свыше 70 Т-баллов.

Можно с большой вероятностью предположить, что среди этой категории преступников лишь незначительное число лиц имеют психические расстройства. В.А. Соснин также указывает, что сравнительные исследования личности террористов не обнаруживают серьезной личностной психопатологии [10].

Заслуживает внимания то, что в выборке лиц, впервые осужденных за убийство или умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, но не связанных с преступлениями экстремистско-террористической направленности, количество профилей, имеющих одну или более клинических шкал более 70 Т-баллов, значительно превышает аналогичный показатель лиц, осужденных за преступления экстремистской и террористической направленности: 17,0% и 9,7% соответственно [2].

Проведенный анализ уровней 696 профилей СМИЛ выявил следующие результаты: среди лиц, осужденных за преступления террористической направленности, выявлен 31 профиль (8 % от общего количества в 383 чел.), имеющих одну или более клинических шкал более 70 Т-баллов.

У лиц, осужденных за преступления экстремистской направленности, выявлено 9 профилей, превышающих 70 Т-баллов (6,7 % от 134 чел.)

В подгруппе, совершивших экстремистско-террористические преступления, выявлено 24 профиля (13,4 % от 179 чел.), превышающих 70-баллов. По этому показателю смещенный экстремистско-террористический тип наиболее близок преступникам – убийцам.

Рассмотрим общий (усредненный) профиль СМИЛ осужденных за преступления экстремистско-террористической направленности, представленный на рис. 1.

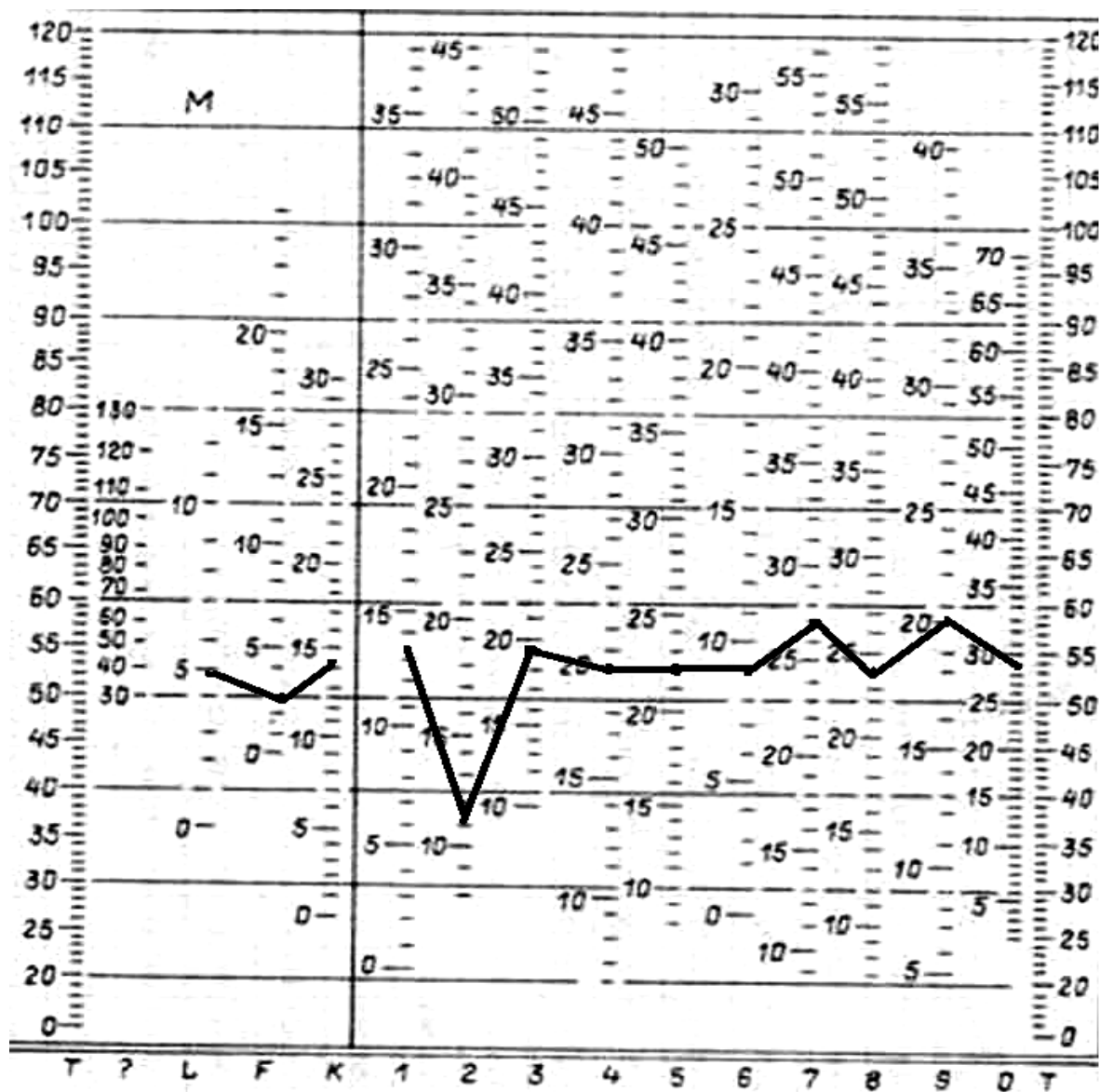


Рис. 1. Усредненный профиль СМЛ лиц, осужденных за преступления экстремистско-террористической направленности (696 чел.)

Данный усредненный профиль выглядит, не как уплощенный профиль, характерный при усреднении большого количества разнонаправленных профилей СМЛ, а представляет собой, широко разбросанный по уровню шкал, противоречивый профиль, в котором ярко выражен конверсионный тип профиля (высокие шкалы ипохондрии Hs и истерии Hu и очень низкая шкала депрессии (D)). При конверсиях (превращениях) соматические симптомы бессознательно и в искаженной форме выражают вытесненные инстинктивные побуждения. Конверсионные симптомы в психоанализе рассматриваются по аналогии с аффективными приступами, т.е. это соматическое выражение аффектов [13]. Психологический стресс бессознательно конвертируется в соматические симптомы, о происхождении которых человек может и не подозревать. Подобная конверсия чаще встречается у женщин, но конверсионные расстройства нередко встречаются и у мужчин.

Мужчины, имеющие такой паттерн, часто характеризуются истерическими чертами личности, проявляющимися в неустойчивости эмоций, игнорировании реальности, замечающая

ее искажениями и фантазиями. Для них характерно конфликтное сочетание разнонаправленных тенденций личности: высокий уровень притязаний – с причастностью к групповым интересам; эгоистичность – с альтруистическими декларациями; межличностная агрессивность – со стремлением произвести впечатление и понравиться окружающим.

Конверсионный тип профиля отражает дефицитарность (отсутствие) депрессии и страха у этих лиц (низкая шкала D); эмоциональная яркость шкалы истерии (Hy) в профиле маскирует свойства шкалы ипохондрии (Hs), связанные с подавлением спонтанности и самоконтроля, а также нивелирует возможные психосоматические проблемы, выявляемые шкалой Hs.

Лица, имеющие такой профиль, используют наиболее примитивный бессознательный механизм защиты и отрицают существование собственных психологических проблем. Мощный механизм вытеснения позволяет им отворачиваться от реальности, формируя разного рода фантазии, относительно собственной личности, скрывая при этом симптомы собственной эмоциональной неустойчивости.

Недостаток самокритики и искаженное представление о самом себе часто характеризует эгоистичную, зависимую, высоконапряженную и разочаровавшуюся в себе личность. Эти лица демонстрируют вызывающее, неустойчивое, дерзкое, отличающееся снобизмом, агрессивностью, упорством и самоуверенностью поведение, которое является лишь компенсацией неустойчивости и эмоциональной лабильности подобных личностей.

Одновременно с конверсионным типом профиля примерно такого же уровня, как шкалы истерии и ипохондрии, являются шкалы Pt (психастения) и Ma (гипомания). Можно сказать, что в личности этих преступников выражены как невротические, так и психотические черты личности.

Шкала Pt выявляет такие качества как нерешительность, неуверенность, зависимость, навязчивость, склонность к формированию различных фобий; шкала Ma отражает противоположные качества, по сравнению со шкалой Pt, такие как лидерство, вербальность, энтузиазм, вероломность, интерес к национальным и политическим проблемам, высокую мотивацию достижений, ориентированную больше на моторную и речевую активность, нежели на конкретные цели.

Сочетание высокой активности с психастеническими качествами обуславливает легкость совершения тех или иных поступков, часто недостаточно продуманных и поспешных, после которых происходит навязчивый анализ своих действий и возникают сомнения в правильности уже совершенного поступка.

При этом они могут испытывать гнетущее чувство вины за то, что сделали, однако это не изменяет их поведения в будущем, поскольку способность к отрицанию и вытеснению, отражаемую конверсионным паттерном профиля, позволяет им скрывать вину и ответственность от себя и от других. Опыт, как правило, их ничему не учит и вся их активность часто непостоянна, неустойчива и противоречива из-за внутреннего конфликта между вытесненной тревогой, проявившейся все же в профиле шкалой Pt, и чрезмерной активностью.

При кратковременных контактах они могут производить впечатление социально уверенных людей, хорошо контактирующих с собеседником и легко вербализующих свои мысли и проблемы, но чаще всего это маскировка фальшивой личности.

Рассмотрим усредненные профили трех подгрупп осужденных: террористов, экстремистов и смешанную подгруппу преступников.

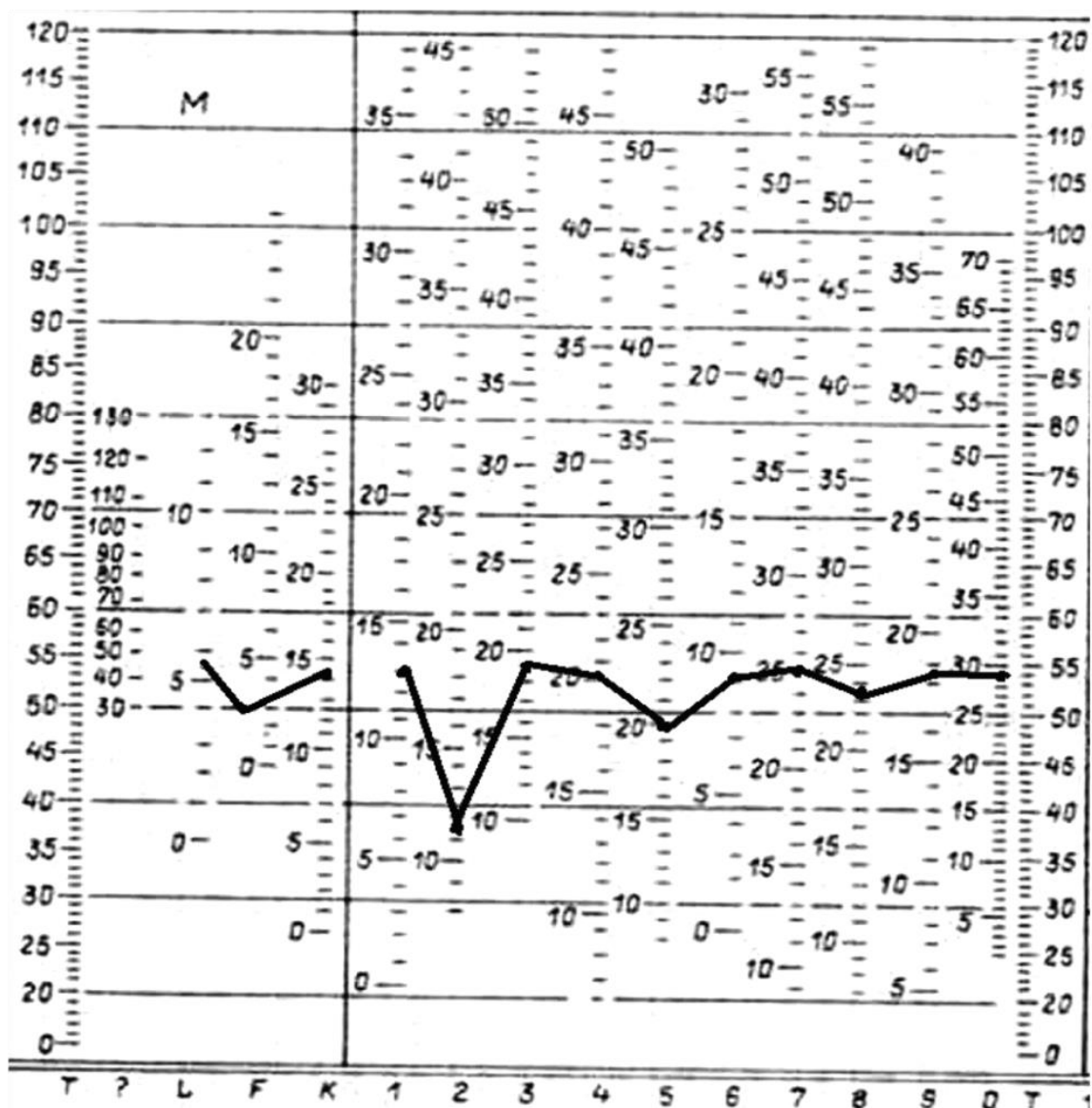


Рис. 2. Усредненный профиль преступников, осужденных за терроризм (383 человек)

На рис. 2 представлен усредненный психологический профиль лиц, осужденных за террористическую деятельность.

У террористов более выражены, по сравнению с общим профилем, мужские черты: доминантность, соперничество, жесткость характера, отсутствие сентиментальности, стенический тип реагирования (понижение шкалы Mf). Кроме того, сглажена противоречивость психастенических и маниакальных качеств личности террористов (снижение уровня шкал Pt и Ma) В то же время сохраняется конверсионная структура

невротической триады профиля (Hs, D, Hy), характерная для общего типа профиля личности преступников этой категории.

На рис. 3 представлен психологический профиль лиц, совершивших преступления экстремистской направленности.

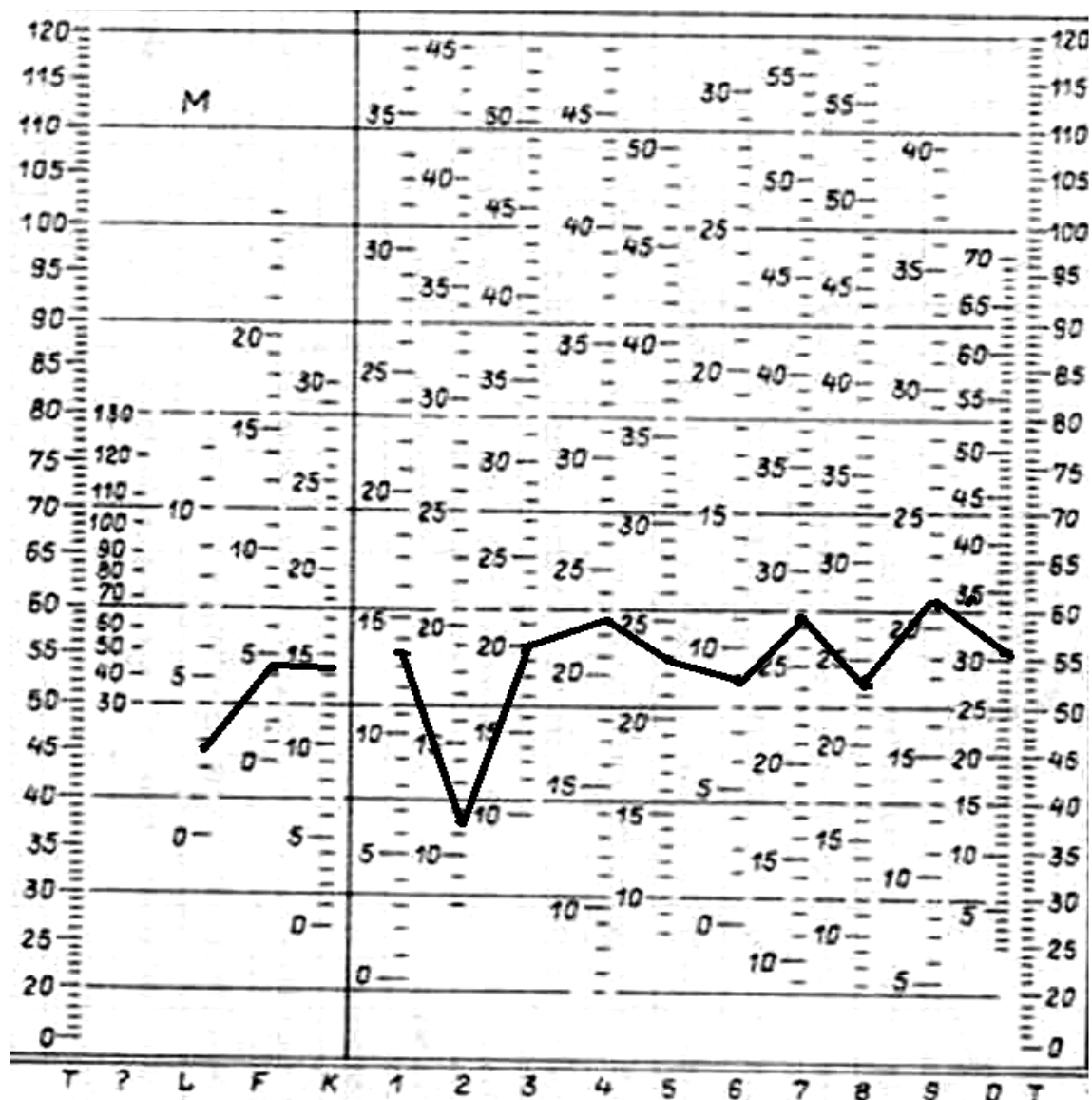


Рис.3. Психологический профиль лиц, осужденных за преступления экстремистской направленности (134 осужденных)

Профиль экстремистов, кроме конверсионных характеристик и выраженной противоречивости психастеничных и гипоманиакальных характеристик (самая высокая шкала профиля, Ma), дополняется возвышением шкалы Pd (шкала социальной психопатии). Эти преступники проявляют выраженное презрение к общественным нормам, обычаям и традициям и, как правило, неспособны учитывать опыт, даже приобретенный в результате наказания. Их характеризует низкий самоконтроль, «мятежность духа» и устойчивая тенденция «попасть в переделку». Эмоциональное напряжение находит непосредственный выход в поведении, минуя систему установок, отношений и социальных ролей.

Протест против общепринятых норм поведения может приобретать генерализованный характер. Неспособность организовать свое поведение в соответствии с общественным мнением, интересами и целями делает поступки таких людей плохо предсказуемыми. Непосредственная реализация возникающих побуждений и неразвитость рефлексии приводит к отсутствию тревоги и страха перед потенциальным наказанием

На рис. 4 представлен профиль лиц, совершивших одновременно преступления и экстремистской и террористической направленности.

В этой подгруппе наиболее ярко проявились типичные качества личности, осужденных за террористическую и экстремистскую деятельность. Конверсия невротической триады свидетельствует об истерической структуре личности, усиливающейся дисгармоничностью профиля за счет психастенического радикала (высокая шкала Pt), и чрезмерной активности (высокая шкала Ma).

Паттерн отражает одновременную выраженность полярных личностных структур, при которых – торможение социальной активности и склонность к социофобии (Pt) парадоксальным образом сочетается с демонстративностью и эгоцентричностью (высокая шкала Nu). Причем дисгармоничность личности усиливается завышенной самооценкой, легкостью принятия решений, отсутствием разборчивости в социальных контактах, бесцеремонностью поведения, снисходительным отношением к своим промахам и недостаткам (высокая шкала Ma).

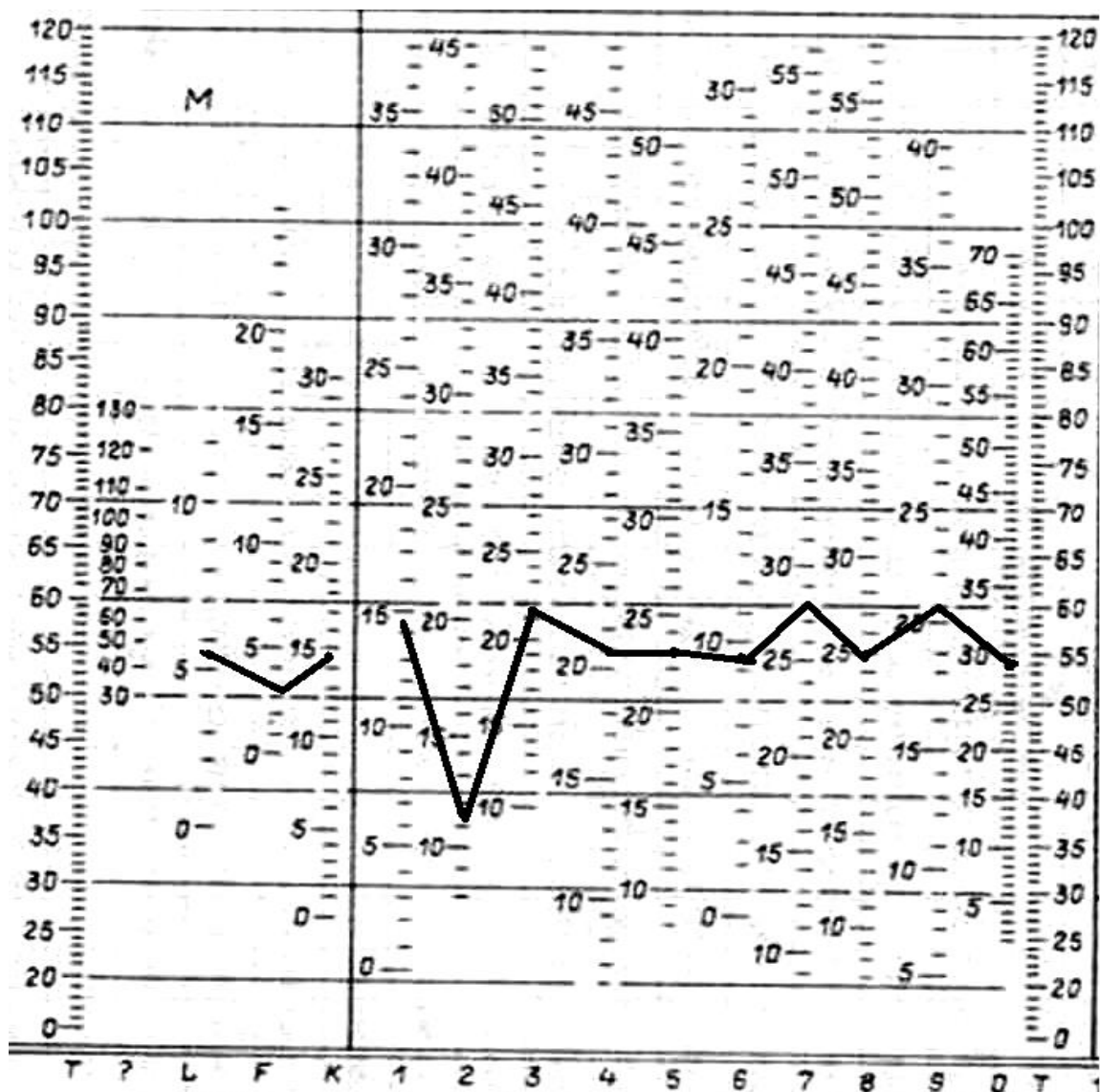


Рис. 4. Психологический профиль смешанной подгруппы лиц, осужденных одновременно за преступления экстремистской и террористической направленности

Несмотря на различия в уровне некоторых клинических шкалах СМЛТ трех подгрупп осужденных, общим для всех является все тот же конверсионный профиль, свидетельствующий о выраженности истерических черт личности осужденных и противоречивое доминирование психастенических и гипоманиакальных качеств личности, т.е. тип профиля сохраняется во всех трех подгруппах. Наблюдается лишь некоторая вариативность в паттернах профилей.

Результаты анкетного опроса [8] свидетельствуют о том, что большая часть осужденных за преступления экстремистско-террористической направленности к уголовному миру имели слабое отношение, либо вообще не имели никакого отношения. Их вхождение в мир криминального сообщества в основном не являлся последовательным и закономерным. Отсюда возникает вопрос, что явилось причиной совершения преступления или каков мотив преступлений.

Зарубежные исследователи указывают, что декларируемые мотивы террористов и экстремистов связаны с тремя категориями: *культурологический* – необходимость дать обществу встряску, проливая кровь, чтобы оно не загнивало; *рациональный* – политическая борьба с режимами; *идеологический* – изменение социальных отношений в обществе [10].

Но эти декларации являются лишь маскировкой глубинных источников экстремистской и террористической деятельности, нуждающихся в наличии внешнего врага, которого можно было бы признать виновником своих личностных и социальных проблем

Важным источником информации о мотивах совершенного преступления являются результаты анкетного опроса осужденных, который дал следующие результаты [8]:

- мстительность – 81,5% (570 чел.);
- обида – 51,5% (360 чел.);
- стремление к острым ощущениям – 22% (154 чел.);
- желание испытать себя – 14% (98 чел.);
- безденежье – 13,5% (95 чел.);
- иное – 14% (98 чел.);

По анкетному опросу наибольшую выраженность приобретают мотивы мести и обиды. Мстительность включала в себя кровную месть лишь в незначительном числе случаев (по судебным приговорам – 2%).

На основании конверсионного типа профиля и результатов анкетного опроса, можно предположить, что значительная часть этой категории осужденных пережили, на каком-то этапе своей жизни, так называемую, «психическую травму».

Понятие «психическая травма» получило наиболее полное развитие в психодинамическом направлении, берущем свое начало в классическом психоанализе З. Фрейда [14, 22]. Паттерн конверсионного профиля, доминирующий во всех трех подгруппах осужденных за экстремизм-терроризм, но который не характерен для лиц, осужденных за общеуголовные преступления, позволяет нам рассматривать психическую травму как один из глубинных факторов экстремистского и террористического поведения.

Переживание давних драматических событий оказывают столь ощутимое воздействие, что со временем они не идут на убыль, по сравнению с обычными переживаниями. В случае, если индивид адекватно отреагировал на событие, то аффект в значительной степени убывает. Если же реакция подавляется, то связь аффекта с воспоминанием сохраняется надолго. Обида, оскорбление, которые пришлось снести молча, очень больно уязвляют личность. Реакция пострадавшего на психическую травму имеет катарксическое воздействие лишь в том случае, если она является адекватной и своевременной. Разрядка аффекта имеет широкий диапазон и простирается от плача, застрявшей обиды до мести и совершения преступления.

Если человек не реагирует на происшествие поступком (словом, слезами, действием и т.п.), то происходит вытеснение травмирующего события с формированием истерических симптомов и соответствующего поведения.

В нашем случае травмирующее событие отразилось в паттерне профиля СМЛ в виде конверсии, и противоречивого сочетания вытесненной тревоги (шкала Pt) и чрезмерной активности незрелой личности (Ma)

В психоанализе существует две модели психической травмы [10]. В одной – травму определяют как непереносимость аффекта, вызванного внешним воздействием, т.е. как неблагоприятно пережитое экстремальное состояние. При прорыве в психическом барьере вместо защитной переработки экстремальной реальности происходит уход от неё, при котором вступает «вторая линия защит», направленная на то, чтобы травма вообще не была пережита. Эти примитивные защиты поддерживают функционирование психики, но уже на другом – клиническом уровне.

Происходит «озлокачествление» защит, ведущее к самым различным психическим нарушениям – регрессии, аутичности, диссоциации психических процессов [10]. Данный взгляд был подтвержден наблюдениями по поводу военных неврозов [17].

Если учесть, что значительное число осужденных за терроризм родились и жили в период перестройки и разрушения государства (1985-2000 годы), когда возникли межнациональные конфликты и военные столкновения, что способствовало возникновению кризисных состояний и формированию психической травмы, то этим возможно объяснить содержание первой модели.

Во второй модели – психическая травма рассматривается как кризисное состояние, вызванное вторжением в сознание непереносимых и несовместимых с Я воздействий, не связанных с экстремальными ситуациями.

Кризис является проявлением внутренней несогласованности психики, т.е. состоянием напряженного внутреннего конфликта, вызванного необходимостью нарушать собственные моральные и нравственные установки личности.

В случае неблагоприятно пережитого кризисного состояния возникает нарушение адаптации, внутренняя несогласованность, острые агрессивные реакции, психосоматические нарушения, регрессия к примитивным формам поведения, вплоть до совершения преступлений.

Часто критические ситуации являются одновременно и экстремальными и кризисными, т.е. соответствуют обеим моделям психической травмы. Это и внешняя ситуация, связанная с угрозой жизни, сопровождаемая интенсивными аффективными переживаниями и внутренний психодинамический конфликт, угрожающей структуре «Я», который З. Фрейд определил как конфликт между «прежним мирным Я» и «новым воинственным Я» [10].

Психологи, изучавшие террористов в ФРГ из леворадикальных групп «красных бригад», отмечали, что 25% участников этих групп потеряли одного или обоих родителей до 14-летнего возраста [5]. Возможно, что психическая травма могла возникнуть в результате родительской депривации и последовавшей несформированности социально-

психологической идентичности, проявившейся в чувстве одиночества, неполноценности, незащищенности, побуждающих индивидов искать психологическое убежище в сплоченных экстремистских группах, ставящих себе грандиозные цели изменения несовершенного мира [5, 10]. Как показали наши исследования лица, осужденные за экстремизм-терроризм, в большинстве своем, совершали тяжкие и особо тяжкие преступления, как правило, в составе группы.

Литература

1. *Антонян Ю.М.* Криминология. Избранные лекции. М.: Логос, 2004. 448с.
2. *Антонян Ю.М., Бовин Б.Г.* Личность убийцы: монография. М.: Юрлитинформ, 2017. с. 144–145.
3. *Бовина И.Б., Бовин Б.Г.* Преступление и его участники в социальных представлениях студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование 2013. № 3. С. 222–233. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20316804_18636300.pdf. (дата обращения: 10.08.2018)
4. *Витюк В.В.* Некоторые проблемы терроризма в аспекте современных конфликтных ситуаций (соображения террологов) // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технология разрешения. Вып. 4. Терроризм. М., 2003. С. 50–55.
5. *Горбунов К.Г.* Терроризм: история и современность. Социально-психологическое исследование. М. 2012.
6. *Ениколопов С.Н.* Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. 2006. С. 28–32.
7. *Казберов П.Н.* О необходимости противодействия экстремистско-террористическим проявлениям в обществе и в пенитенциарной системе [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61045.shtml> (дата обращения: 19.08.2018).
8. *Казберов П.Н., Бовин Б.Г.* Общая характеристика лиц, осужденных за преступления экстремистской и террористической направленности. Журнал Психология и право. № 1. 2019.
9. Методика многостороннего исследования личности (в клинической медицине и психогигиене) Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р.В. Изд. Медицина, 1976. с. 157–172.
10. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: индивидуальные жизненные циклы; агрессия и экстремизм: учебник / под общ. ред. Н.С. Хрусталевой. СПб.: Изд.-во СПбГУ, 2016. С 370-371
11. *Роцин С.К., Ениколопов С.Н.* Психология терроризма: круглый стол // Психологический журнал. 2009. С. 43–45.
12. *Тихонова А.Д., Дворянчиков Н.В., Эрнст-Винтила А., Бовина И.Б.* Радикализация в

подростково-молодежной среде: в поисках объяснительной схемы // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 32–40. doi:10.17759/chp.2017130305.

13. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов / Пер. с англ. – 2-е изд.- М. Академический Проект, 2005. С. 284–286.
14. Фрейд З. Исследование истерии. Восточно-Европейский институт психоанализа, Санкт Петербург, - 2005. – с. 17-32.
15. Фрейд З. О нарциссизме. М.: Здоровье, 2008. 224 с.
16. Экстремальная психология в особых условиях деятельности: монография под науч. ред. Б.Г. Бовина, А.В. Кокурина, А.М. Ракова. М., 2015. 514 с.
17. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е переработанное и доп. / пер. с англ. СПб. 1996.
18. Borum R. Radicalization and Involvement in Violent Extremism I: A Review of Definitions and Applications of Social Science Theories // Journal of Strategic Security. 2011. № 4. P. 7–36.
19. Doosje B., Loseman A., Van den Bos K. Determinants of Radicalisation of Islamic Youth in the Netherlands: Personal Uncertainty, Perceived Injustice, and Perceived Group Threat // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69. № 3. P. 586–604.
20. Gelfand M.J., LaFree G., Fahey S., Feinberg E. Culture and Extremism // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69. № 3. P. 495–517.
21. Hogg M., Adelman J. Uncertainty-Identity Theory: Extreme Groups, Radical Behavior, and Authoritarian Leadership // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69. № 3. P. 436–454.
22. King M., Taylor D.M. The Radicalization of Homegrown Jihadists: A Review of Theoretical Models and Social Psychological Evidence // Terrorism and Political Violence. 2011. № 4. P. 602–622.

Terrorist's Psychological Profile

Kazberov P.N., *Candidate of psychological sciences, Senior Inspector for Special Assignments of the Federal Penitentiary Service of Russian Federation, Moscow, Russia (mr.kazberov@mail.ru)*

Bovin B.G., *Candidate of psychological sciences, docent, Leading Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russian Federation, Moscow, Russia (bovinbg@yandex.ru)*

Fasolya A.A., *Doctor of Education, Professor, Chief Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russian Federation, Moscow, Russia (fasolix@mail.ru)*

The article is devoted to assessing the psychological characteristics of individuals convicted of extremist and terrorist crimes.

MMPI test was used to examine 915 prisoners in various regions of Russia. The results of the analysis of the profiles of three categories of individuals are presented: extremists, terrorists and convicted for both extremist and terrorist crimes. In all three subgroups, a personality conversion profile was identified, testifying to the hysterical personality traits of the criminals and conflicting qualities, combining high activity with psychasthenic traits, making it easy to perform certain actions, often not well thought out and hasty, but evoking a guilty feeling that is supplanted by the psychological mechanism of denial. The expressed conversion is supposedly a consequence of unreacted psychotrauma. The results of a questionnaire survey, in which the main motives for the crime are named offense and revenge serve as a definite confirmation of this.

Keywords: terrorism, extremism, convicts, personality, questionnaire, conversion, psychotrauma.

References

1. Antonyan Yu.M. Kriminologiya [Criminology]. Izbranny`e lektsii. M.: Logos [Logos], 2004. – 448 p.
2. Antonyan Yu.M., Bovin B.G. Lichnost` ubijcy [The identity of the killer]: monografiya. M.: Yurlitinform [Yurlitinform], 2017. – p.p. 144–145.
3. Bovina I.B., Bovin B.G. Prestuplenie i ego uchastniki v social`ny`x predstavleniyax studencheskoj molodezhi [Crime and its participants in the social representations of students] [E`lektronny`j resurs] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education] 2013. № 3. p.p. 222–233. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20316804_18636300.pdf. (data obrashheniya: 10.08.2018)
4. Vityuk V.V. Nekotory`e problemy` terrorizma v aspekte sovremenny`x konfliktny`x situacij (soobrazheniya terrologov) [Some problems of terrorism in the aspect of modern conflict situations (considerations of terologs)] // Social`ny`e konflikty`:

- е`kспертiza, prognozirovanie, texnologiya razresheniya. Vy`p. 4. Terrorizm. M., 2003. p.p. 50–55.
5. Gorbunov K.G. Terrorizm: istoriya i sovremennost` [terrorism: history and modernity]. Social`no-psixologicheskoe issledovanie [Terrorism: history and modernity]. M. 2012.
 6. Enikolopov S.N. Terrorizm i agressivnoe povedenie [Terrorism and aggressive behavior] // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]. 2006. p.p. 28–32.
 7. Kazberov P.N. O neobxodimosti protivodejstviya e`kstremistsko-terroristicheskim proyavleniyam v obshhestve i v penitenciarnoj sisteme [On the need to counter extremist-terrorist manifestations in society and in the penitentiary system] [E`lektronny`j resurs] // Psixologiya i pravo [Psychology and Law]. 2013. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61045.shtml> (data obrashheniya: 19.08.2018).
 8. Kazberov P.N., Bovin B.G. Obshhaya xarakteristika licz, osuzhdenny`x za prestupleniya e`kstremistskoj i terroristicheskoj napravlenosti. [General characteristics of persons convicted of crimes of an extremist and terrorist nature.] Zhurnal Psixologiya i pravo [Psychology and Law]. № 1. 2019.
 9. Metodika mnogostoronnego issledovaniya lichnosti (v klinicheskoy medicine i psixogigiene) [Methods of multilateral personality research (in clinical medicine and mental health)] Berezin F.B., Miroshnikov M.P., Rozhanecz R.V. Izd. Medicina [Ed. Medicine], 1976 p.p. 157–172.
 10. Psixologiya krizisny`x i e`kstremaal`ny`x situacij: individual`ny`e zhiznenny`e cikly`; agressiya i e`kstremitizm [Psychology of crisis and extreme situations: individual life cycles; aggression and extremism]: uchebnik / pod obshh. red. N.S. Xrustalevoj. ЁSPb.: Izd.-vo SPbGU [SPbGU], 2016. p.p. 370–371
 11. Roshhin S.K., Enikopolov S.N. Psixologiya terrorizma: krugly`j stol [Psychology of terrorism: round table] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological journal]. 2009. p.p. 43–45.
 12. Tixonova A.D., Dvoryanchikov N.V., E`rnst-Vintila A., Bovina I.B. Radikalizaciya v podrostkovo-molodezhnoj srede: v poiskax ob`yasnitel`noj sxemy` [Radicalization in the adolescent-youth environment: in search of an explanatory scheme] // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya [Cultural-historical psychology]. 2017. Tom 13. № 3. p.p. 32–40. doi:10.17759/chp.2017130305.
 13. Fenixel` O. Psixoanaliticheskaya teoriya nevrozov [Psychoanalytic theory of neurosis] / Per. s angl. – 2-e izd.- M. Akademicheskij Proekt [Academic Project], 2005. p.p. 284–286.
 14. Frejd Z. Issledovanie isterii [The study of hysteria]. Vostochno-Evropejskij institut psixoanaliza, Sankt Peterburg [East European Institute of Psychoanalysis, St. Petersburg], 2005. p.p. 17–32.
 15. Frejd Z. O narcisizme [About narcissism]. M.: Zdorov`e [Health], 2008. 224 p.

16. E`kstremal`naya psixologiya v osoby`x usloviyax deyatel`nosti [Extreme psychology in special conditions of activity: a monograph for scientific]: monografiya pod nauch. red. B.G. Bovina, A.V. Kokurina, A.M. Rakova. M., 2015 514 p.
17. E`rikson E`. Detstvo i obshhestvo [Childhood and Society]. 2-e pererabotannoe i dop. / per. s angl. SPb. [trans. from English] SPb 1996.
18. Borum R. Radicalization and Involvement of Extremism: The Journal of Strategic Security. 2011. No. 4. p.p. 7–36.
19. Doosje B., Loseman A., Van den Bos K. Determinants of the United Kingdom: Personal Uncertainty, Perceived Injustice, and Perceived Group Threat // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69. No. 3. p.p. 586– 604.
20. Gelfand M.J., LaFree G., Fahey S., Feinberg E. Culture and Extremism // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69. No. 3. p.p. 495–517.
21. Hogg M., Adelman J. Uncertainty-Identity Theory: Extreme Groups, Radical Behavior, and Authoritarian Leadership // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69. No. 3. p.p. 436–454.
22. King M., Taylor D.M. The Terrorism and Political Violence, The Radicalization of Homegrown Jihadists: A Review of the Theoretical Models and Social Psychological Evidence. 2011. No. 4. p.p. 602–622.

Про- и антиагрессивные личностные факторы у обвиняемых с психическими расстройствами в преступлениях против личности

Сафуанов Ф.С., доктор психологических наук, профессор, руководитель лаборатории психологии, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Министерства здравоохранения Российской Федерации; заведующий кафедрой клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (safuanovf@rambler.ru)

Сорокова М.Г., доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (sorokovamg@mgppu.ru)

Соковец А.К., студентка факультета юридической психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (allllla_@mail.ru)

Исследованы про- и антиагрессивные личностные факторы лиц с расстройством личности (64 человека), с органическим психическим расстройством (147 чел.), психически здоровых (114 человека), обвиняемых в преступлениях против личности. На первом этапе распределения подэкспертные, обладающие и не обладающие про- и антиагрессивными личностными структурами, сравнивались между собой при помощи χ^2 -критерия Пирсона. На втором этапе применялся кластер-анализ с использованием метода средней внутригрупповой иерархической связи; в качестве объектов выступали обвиняемые в совершении преступлений, а в качестве параметров кластеризации — совокупность всех про- и антиагрессивных факторов. Выявлено, что для правонарушителей с расстройством личности характерно преобладание проагрессивных факторов при недостаточной сформированности личностных ингибиторов агрессии. Для психически здоровых обвиняемых, напротив, характерно обратное соотношение. У обвиняемых с органическим психическим расстройством при невыраженности личностных свойств, способствующих проявлению агрессии, одновременно выявляется и недостаточная сформированность личностных ингибиторов агрессии.

Ключевые слова: криминальная агрессия, проагрессивные факторы, антиагрессивные факторы, расстройство личности, органическое психическое

расстройство.

Для цитаты:

Сафуанов Ф.С., Сорокова М.Г., Соковец А.К. Про- и антиагрессивные личностные факторы у обвиняемых с психическими расстройствами в преступлениях против личности. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 158-177. doi: 10.17759/psylaw.2019090312

For citation:

Safuanov F.S., Sorokova M.G., Sokovets A.K. Pro- and anti-aggressive personality factors in defendants with mental disorders in crimes against individual. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.158-177. doi: 10.17759/psylaw.2019090312

Введение

В настоящее время в научных исследованиях в области психологии агрессии все меньше используются упрощенные парадигмы объяснения поведения только индивидуальными особенностями человека или только особенностями ситуации. Современные направления изучения агрессивных поступков предполагают применение принципа объяснения поведения как взаимодействия личностных и ситуативных факторов [13]. Такое объяснение не ограничивается представлением о том, что только высокий уровень агрессивности и особенности ситуации играют важную роль в генезе агрессивного поведения, оно предполагает взаимодействие и внутриличностных факторов — про- и антиагрессивных [10].

В качестве проагрессивных факторов традиционно рассматривают разные виды агрессивности (мотивационную, реактивную или как черту личности), враждебность и отдельные черты личности (например, импульсивность).

В подробном обзоре [4; 5] описываются «ингибиторы агрессии», «тормозные факторы» [8], «защитная мотивация» [7]. Особенно много зарубежных теорий и прикладных исследований посвящено «защитным протективным факторам», которые авторы трактуют по-разному, нередко включая в объем этого понятия и ситуативные, и биологические переменные [14—16]. Эти термины описывают те или иные стороны психологических антиагрессивных факторов.

Мы придерживаемся понимания антиагрессивных факторов как личностных структур, тормозящих прямое проявление агрессивных побуждений или намерений посредством двух механизмов. Во-первых, это механизм опосредования действий смысловыми образованиями личности, что предполагает способность к трансценденции на ценностно-смысловой уровень управления поведением. Во-вторых, это механизм самоконтроля на всех этапах разворачивания действия (от целеполагания до целедостижения) [10]. Эти личностные структуры, оказывающие преградное воздействие на агрессивные импульсы, являются наиболее сильным дискриминатором типов агрессии по сравнению с факторами высокой агрессивности и характеристиками ситуации [11].

Актуальным остается изучение проблемы соотношения про- и антиагрессивных факторов у лиц с психическими расстройствами, не исключаями вменяемости. На фоне достаточно большого внимания к антиагрессивным факторам у лиц с тяжелыми психическими расстройствами, совершивших общественно опасные деяния в состоянии невменяемости [1—3], личностные ингибиторы агрессии у лиц с пограничными аномалиями психики изучены недостаточно. Наиболее часто среди таких обвиняемых встречаются лица с расстройством личности (РЛ) и органическим психическим расстройством (ОПР).

Цель исследования: выявить соотношение про- и антиагрессивных факторов у лиц с психическими расстройствами, не исключаями вменяемости, совершивших криминально-агрессивные деяния.

Программа исследования

Выборку составили 325 человек, обвиняемых в преступлениях против личности (ст. 105—107, 110—117, 126, 127, 131—133 УК РФ), проходившие судебно-психиатрическую и комплексную судебную психолого-психиатрическую экспертизу в НМИЦ ПН имени В.В. Сербского. С диагнозом РЛ (F60) — 64 человека (в основном диссоциальное, эмоционально неустойчивое, истерическое, смешанное), из них — 51 мужчина и 13 женщин: преимущественные возрастные диапазоны: от 20 до 29 лет — 36 человек, от 30 до 39 лет — 15 человек. С диагнозом ОПР (F0) — 147 человек (в основном эмоциональное лабильное расстройство, легкое когнитивное расстройство и органическое расстройство личности), из них — 124 мужчины и 23 женщины; преимущественные возрастные диапазоны: 20—29 лет — 49 человек, 30—39 лет — 39 человек, 40—49 лет — 27 человек Психически здоровые — 114 человек, из них — 85 мужчин, 29 женщин: преимущественные возрастные диапазоны: 20—29 лет — 56 человек, 30—39 лет — 30 человек Выборка была разделена на тех, кто совершил преступление в психотравмирующей ситуации, и совершивших преступление в нейтральной ситуации (табл. 1).

Таблица 1

Группы обвиняемых, совершивших преступления в нейтральной и психотравмирующей ситуациях

Диагноз	Характер ситуации	
	Нейтральная	Психотравмирующая
	n =121 (100%)	n =204(100%)
РЛ	33 (27,3%)	31 (15,2%)
ОПР	57 (47,1%)	90 (44,1%)
Психически здоров	31 (25,6%)	83 (40,7%)

На каждого обвиняемого составлялась карта обследования, в которую на основе психологического анализа материалов уголовного дела, медицинской документации, результатов клинического и экспериментально-психологического исследования заносились данные о наличии или отсутствии про- и антиагрессивных личностных факторов.

В качестве проагрессивных переменных рассматривались: агрессивность как черта личности; реактивная агрессивность; антисоциальность установок; демонстративность; возбудимость; незрелость; высокая самооценка; эгоцентризм; склонность к самовзвинчиванию; склонность к садизму. К этим переменным были добавлены, согласно классификации Д.А. Леонтьева [6], преобладающие «логики поведения»: логика удовлетворения потребностей (потребностная), логика реагирования на стимул (реактивная), логика предрасположенности (диспозиционная). Кроме того, в этот перечень включались показатели шкал опросника Кеттелла: с- (эмоциональная неустойчивость), е+ (доминантность), g- (низкая нормативность поведения), h+ (смелость), i- (низкая чувствительность), l+ (подозрительность), o- (низкая тревожность), q3+ (низкий самоконтроль)¹.

В список антиагрессивных факторов включались, согласно классификации Ф.С. Сафуанова [10], следующие группы тормозящих тенденций: ценностные; социально-нормативные (склонность придерживаться социально одобряемых норм поведения); диспозиционные (например, интернальный локус контроля, тревожность, контроль желаний и т. п.); эмоциональные (страх наказания, чувство вины и пр.); коммуникативные (способность к эмпатии, сопереживанию); интеллектуальные (когнитивный контроль); психологические защитные механизмы. В этот же перечень были включены такие показатели шкал опросника Кеттелла как b+ (высокий интеллект), с+ (эмоциональная устойчивость), f- (сдержанность), g+ (высокая нормативность поведения), h- (робость), n+ (дипломатичность), o+ (склонность к чувству вины), q3+ (высокий самоконтроль).

Статистическая обработка карт обследования проводилась в статистическом пакете SPSS 23-й и 25-й версий и включала два этапа.

На первом этапе каждый про- и антиагрессивный личностный фактор рассматривался как отдельный признак, и два распределения подэкспертных, обладающих и не обладающих этим признаком, сравнивались между собой при помощи χ^2 -критерия Пирсона. Категориями классификации являлись диагнозы — ЛР, ОПР и психически здоровые. Выяснялось, с одинаковой ли вероятностью выделенные про- и антиагрессивные факторы встречаются или же не встречаются в каждой категории в исследованных шести группах.

На втором этапе применялся иерархический кластер-анализ с использованием метода средней внутригрупповой связи (average linkage); в качестве объектов выступали обвиняемые в совершении преступлений, а в качестве параметров кластеризации — совокупность всех про- и антиагрессивных факторов. После разбиения подэкспертных по группам сначала изучался состав каждого из трех выделенных кластеров, чтобы определить характерные особенности лиц, относящихся к ним. Для этого проводилось сопоставление эмпирических распределений подэкспертных по кластерам отдельно для каждого из про- и антиагрессивных признаков по χ^2 -критерию Пирсона, и при наличии значимых различий

¹ Названия шкал опросника Кеттелла условные, их интерпретация гораздо шире и сложнее.

эти признаки относились к той или иной группе. Далее сравнивались распределения лиц с разными диагнозами по трем кластерам с теперь уже известными свойствами, и таким образом выявлялись совокупности качеств, характеризующих соответствующую психиатрическую нозологию.

Результаты и обсуждение

I этап. Для каждого из перечисленных выше про- и антиагрессивных факторов при помощи критерия χ^2 сравнивались распределения лиц, имеющих и не имеющих данный фактор, по трем категориям — диагнозам РЛ, ОПР и психически здоровых. Если различия не выявлялись, это означало, что в обеих генеральных совокупностях пропорции лиц, обладающих и не обладающих этим качеством, равны между собой для каждого из трех психических статусов. В случае достоверных различий мы сопоставляли процентные доли испытуемых обеих групп для каждого психического статуса и отмечали те диагнозы, где явно преобладает доля лиц, имеющих данное качество (оно «есть») или, наоборот, его не имеющих (его «нет»). Если же процентные доли в некоторой категории отличались мало (не более 10%), то мы считали, что в обеих генеральных совокупностях — имеющих и не имеющих данное качество — лиц с данным диагнозом примерно «поровну»: в табл. 3 и 4 указаны только те факторы, по которым различия статистически достоверны. Пример сопоставления двух распределений для лиц, совершивших преступление в психотравмирующей ситуации, по фактору «возбудимость» представлен в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение распределений лиц, обладающих и не обладающих возбудимостью, по категориям психического статуса (психотравмирующая ситуация)

Возбудимость есть/нет		Психический статус			Всего	Уровень значимости р
		РЛ	ОПР	Психически здоров		
Нет	Кол-во	11	55	63	129	0,000***
	% от «есть»	8,5%	42,7%	48,8%	100,0%	
Есть	Кол-во	20	35	20	75	
	% от «нет»	26,7%	46,6%	26,7%	100%	

Примечание: «***» — $p < 0,001$.

Таблица 3

Распределение про- и антиагрессивных факторов у психически здоровых и у лиц с психическими расстройствами (нейтральные ситуации)

Про- и антиагрессивные факторы	Диагноз			χ^2 -критерий Пирсона: уровень значимости p
	РЛ	ОПР	Психически здоров	
Агрессивность как черта личности	Есть	Нет	Нет	0,002**
Реактивная агрессивность	Есть	Поровну	Нет	0,001***
Диспозиционная логика поведения	Есть	Нет	Нет	0,000***
Демонстративность	Есть	Нет	Поровну	0,014*
Возбудимость	Есть	Есть	Нет	0,009**
Подозрительность	Есть	Поровну	Нет	0,018*
Социально-нормативные ингибиторы	Нет	Поровну	Есть	0,000***
Интеллектуальные ингибиторы	Поровну	Нет	Есть	0,021*
Диспозиционные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,047*
Склонность к чувству вины	Нет	Поровну	Есть	0,037*

Примечание: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$; «***» — $p \leq 0,001$.

Среди совершивших правонарушение в нейтральной ситуации своеобразные полюса представляют психически здоровые и лица с РЛ (табл. 3). У аномальных личностей явно выражены проагрессивные факторы, связанные не столько с антисоциальной направленностью их ценностных ориентаций, сколько с чертами личности (агрессивность, демонстративность, возбудимость, подозрительность), которые и определяют диспозиционную логику поведения. Клинически это проявляется в отмечаемом психиатрами неумении психопатических личностей использовать прошлый опыт [12]. У лиц без психической патологии доминируют некоторые антиагрессивные переменные, в первую очередь связанные с социально-ролевыми регуляторами поведения и интеллектуальным контролем. Наиболее типичные для психически здоровых лиц агрессивные действия в

нейтральных ситуациях относятся к инструментальной агрессии [9], отличающейся соподчинением общественно опасных действий и неагрессивных мотивов (например, наемное убийство), осозанным и запланированным характером. Обвиняемые с ОПР занимают промежуточное место между лицами с РЛ и психически здоровыми. Среди проагрессивных факторов у них выражена только возбудимость (при низком уровне агрессивности), но в то же время, как и у лиц с РЛ, у них выявляется недостаточная сформированность антиагрессивных переменных. Такая комбинация личностных структур обуславливает характерные для лиц с ОПР психологические механизмы криминальных действий. Это совершение правонарушений вследствие неумения оценить сложную ситуацию (в силу невыраженности интеллектуальных ингибиторов агрессии) или под воздействием дополнительных ситуативных влияний: алкогольного опьянения, психического воздействия при групповых правонарушениях [9].

Таблица 4

Распределение про- и антиагрессивных факторов у психически здоровых и у лиц с психическими расстройствами (психотравмирующие ситуации)

Про- и антиагрессивные факторы	Диагноз			χ^2 -критерий Пирсона: уровень значимости р
	РЛ	ОПР	Психически здоров	
Агрессивность как черта личности	Есть	Нет	Поровну	0,000***
Реактивная агрессивность	Есть	Поровну	Нет	0,011*
Диспозиционная логика поведения	Есть	Нет	Нет	0,007*
Реактивная логика поведения	Есть	Поровну	Нет	0,011*
Демонстративность	Есть	Нет	Нет	0,000**
Возбудимость	Есть	Поровну	Нет	0,000***
Эгоцентризм	Есть	Поровну	Нет	0,000***
Ценностные ингибиторы	Нет	Поровну	Есть	0,007**
Социально-нормативные ингибиторы	Нет	Поровну	Есть	0,003**
Коммуникативные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,003**

Защитные механизмы	Есть	Нет	Поровну	0,001***
Диспозиционные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,004**
Высокая нормативность поведения	Нет	Нет	Есть	0,028*
Высокий самоконтроль	Нет	Поровну	Есть	0,002**

Примечание: «*» — $p < 0,05$, «**» — $p < 0,01$, «***» — $p \leq 0,001$.

При сравнении распределений про- и антиагрессивных факторов у психически здоровых и у лиц с РЛ и ОПР, проявивших криминальную агрессию в психотравмирующих ситуациях (табл. 4), обращает на себя внимание выраженность в группе РЛ реактивной логики поведения (наряду с диспозиционной). Актуализации проагрессивных черт личности в ответ на даже незначительные психотравмирующие воздействия способствует недостаточная сформированность личностных структур, тормозящих агрессивные побуждения. Однако в длительной психотравмирующей ситуации у них, в отличие от других групп обвиняемых, психологические защитные механизмы могут снижать на какое-то время уровень значимости фрустрирующих воздействий. У психически здоровых в силу выраженности антиагрессивных факторов (их круг шире, чем в нейтральных ситуациях) агрессия проявляется, прежде всего, в аффективных реакциях в условиях длительной психотравмирующей ситуации, связанных с противоправным или аморальным поведением потерпевшего (убийство в состоянии кумулятивного аффекта), или с нежеланной беременностью (убийство новорожденного в психотравмирующей ситуации). У лиц с ОПР, даже при слабой выраженности проагрессивных факторов, недостаточная сформированность антиагрессивных личностных структур обуславливает непосредственные реакции эмоционального возбуждения в ответ на реальные психотравмирующие воздействия [9].

II этап. Результаты кластер-анализа по всем обвиняемым ($n = 341$), вне зависимости от того, в нейтральной или психотравмирующей ситуации они совершили правонарушения, представлены в табл. 5. В ней перечислены только те факторы, по которым получены статистически значимые различия по критерию χ^2 . В строках табл. 5 указаны те черты, которые в значительной мере преобладают («есть») в данном кластере или, наоборот, доля лиц, обладающих ими, незначительна (их «нет»). Если процент лиц в данном кластере, имеющих и не имеющих конкретную черту, примерно одинаков (разность не превышает 10%), то в соответствующую клетку заносится «поровну».

Таблица 5

Результаты кластер-анализа (нейтральные и психотравмирующие ситуации)

Параметры кластеризации: ситуационный и личностные факторы	Кластер (% подэкспертных)			χ^2 -критерий Пирсона: уровень значимости p
	I (24,9)	II(44,0)	III (31,1)	
<i>Нейтральная ситуация</i>	Есть	Нет	Нет	0,000***
<i>Психотравмирующая ситуация</i>	Нет	Есть	Есть	0,000***
Агрессивность как черта личности	Есть	Поровну	Нет	0,000***
Реактивная агрессивность	Есть	Есть	Нет	0,000***
Антисоциальная направленность	Есть	Нет	Нет	0,000***
Диспозиционная логика поведения	Есть	Поровну	Нет	0,000***
Потребностная логика поведения	Есть	Нет	Нет	0,000***
Реактивная логика поведения	Нет	Есть	Есть	0,000***
Демонстративность	Есть	Поровну	Нет	0,000***
Возбудимость	Поровну	Есть	Нет	0,000***
Высокая самооценка	Есть	Поровну	Нет	0,011*
Эгоцентризм	Есть	Есть	Нет	0,000***
Склонность к самовзвинчиванию	Поровну	Есть	Нет	0,009**
Склонность к садизму	Есть	Нет	Нет	0,000***
Эмоциональная неустойчивость	Есть	Есть	Нет	0,000***
Низкая нормативность поведения	Есть	Нет	Нет	0,000***
Высокая чувствительность	Поровну	Есть	Нет	0,000***
Низкая склонность к чувству	Есть	Есть	Нет	0,001***

вины				
Низкий самоконтроль	Есть	Есть	Нет	0,000***
Ценностные ингибиторы агрессии	Нет	Нет	Есть	0,000***
Социально-нормативные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,000***
Эмоциональные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,000***
Коммуникативные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,000***
Интеллектуальные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,000***
Диспозиционные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,000***
Психологические защитные механизмы	Нет	Нет	Есть	0,000***
Высокий интеллект	Нет	Нет	Есть	0,000***
Эмоциональная устойчивость	Нет	Нет	Есть	0,000***
Сдержанность	Нет	Нет	Есть	0,000***
Высокая нормативность поведения	Нет	Поровну	Есть	0,000***
Робость	Нет	Нет	Есть	0,000***
Дипломатичность	Нет	Нет	Есть	0,000***
Высокая склонность к чувству вины	Нет	Нет	Есть	0,000***
Высокий самоконтроль	Нет	Нет	Есть	0,000***
Содержание кластеров по диагнозам (% от всех подэкспертных с определенным диагнозом)				
Расстройство личности (N=64)	39,1	50,0	10,9	0,000***
Органическое психическое расстройство (N=147)	25,9	46,9	27,2	
Психически здоров (N=114)	14,9	33,3	51,8	

Примечание: «*» — $p < 0,05$, «**» — $p < 0,01$, «***» — $p \leq 0,001$.

Первый кластер объединяет про- и антиагрессивные личностные свойства, характерные для обвиняемых, совершивших инкриминируемые им деяния в *нейтральной ситуации*, второй и третий — в *психотравмирующих* условиях. Как видно из таблицы 5, в первом кластере доминируют проагрессивные личностные структуры. Характерно включение в эту группу диспозиционной и потребностной логик поведения, свойственных для интринсивной мотивации агрессии. Одновременно наблюдается практически полное отсутствие антиагрессивных личностных факторов. Хотя такое соотношение факторов, способствующих и препятствующих проявлениям агрессии в нейтральных ситуациях, наблюдается у всех групп подэкспертных, статистически значимо такое распределение только для лиц с РЛ. Третий кластер, напротив, объединяет антиагрессивные факторы, в нем не содержится проагрессивных признаков. Такой паттерн личностных особенностей встречается и у лиц с РЛ, и у лиц с ОПР, совершивших правонарушения в психотравмирующей ситуации, но наиболее характерен он для психически здоровых: их доля в этом кластере (51,8%) почти вдвое превышает долю лиц с ОПР (27,2%) и почти в пять раз — долю лиц с ЛР (10,9%). Второй кластер занимает промежуточное место. В нем, в отличие от первого кластера, не так выражены проагрессивные тенденции: они не содержат личностной агрессивности, потребностной и диспозиционной регуляции поведения, а включают в основном личностные структуры, ответственные за реактивную логику поведения — реактивную агрессивность, возбудимость, эмоциональную неустойчивость, склонность к самовзвинчиванию и т. п. В то же время, в отличие от третьего кластера, в нем не выражены личностные структуры, оказывающие тормозящее влияние на агрессивные побуждения, возникающие в психотравмирующей ситуации. Хотя такое распределение личностных особенностей встречается и у психически здоровых почти в трети случаев, все же в нем достоверно преобладают лица с пограничной психической патологией (50,0% — с ЛР и 46,9% — с ОПР).

Кластер-анализ, проведенный отдельно по обвиняемым, проявившим криминальную агрессию в нейтральных и психотравмирующих условиях (табл. 6, 7), показал примерно одинаковое распределение выделенных групп.

Таблица 6

Результаты кластер-анализа (нейтральные ситуации)

Личностный фактор	Кластер (% подэкспертных)			χ^2 -критерий Пирсона: уровень значимости p
	I(66,4)	II (8,4)	III (25,2)	
Агрессивность как черта личности	Есть	Есть	Нет	0,000***
Реактивная агрессивность	Есть	Есть	Нет	0,000***
Антисоциальная направленность	Есть	Поровну	Нет	0,009**
Диспозиционная логика поведения	Есть	Поровну	Нет	0,001***

Демонстративность	Есть	Поровну	Нет	0,001***
Возбудимость	Есть	Нет	Нет	0,000***
Высокая самооценка	Есть	Нет	Нет	0,026*
Эгоцентризм	Есть	Нет	Нет	0,000***
Склонность к самовзвинчиванию	Есть	Нет	Нет	0,046*
Эмоциональная неустойчивость	Есть	Есть	Нет	0,000***
Доминантность	Есть	Нет	Поровну	0,032*
Низкая нормативность поведения	Есть	Поровну	Нет	0,000***
Низкая чувствительность	Нет	Есть	Нет	0,004*
Низкая склонность к чувству вины	Есть	Нет	Нет	0,014*
Ценностные ингибиторы агрессии	Нет	Нет	Есть	0,012*
Социально-нормативные ингибиторы	Нет	Есть	Есть	0,006**
Эмоциональные ингибиторы	Нет	Есть	Поровну	0,014*
Коммуникативные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,011*
Диспозиционные ингибиторы	Нет	Нет	Есть	0,000***
Высокий интеллект	Нет	Есть	Есть	0,011*
Сдержанность	Нет	Есть	Нет	0,000***
Высокая нормативность поведения	Нет	Есть	Есть	0,04*
Робость	Нет	Есть	Нет	0,000***
Дипломатичность	Нет	Есть	Поровну	0,000***
Высокая склонность к чувству вины	Нет	Есть	Есть	0,000***
Высокий самоконтроль	Нет		Есть	0,019*

Содержание кластеров по диагнозам (% от всех подэкспертных с определенным диагнозом)				
Расстройство личности (n=33)	87,9	9,1	3,0	0,002**
Органическое психическое расстройство (n=57)	66,7	7,0	26,3	
Психически здоров (n=31)	45,2	6,5	48,4	

Примечание: «*» — $p < 0,05$, «**» — $p < 0,01$, «***» — $p \leq 0,001$.

Таблица 7

Результаты кластер-анализа (психотравмирующие ситуации)

Личностный фактор	Кластер (% подэкспертных)			χ^2 -критерий Пирсона: уровень значимости p
	I (54,8)	II (17,6)	III (27,6)	
Агрессивность как черта личности	Есть	Нет	Нет	0,001***
Реактивная агрессивность	Есть	Нет	Нет	0,000***
Диспозиционная логика поведения	Есть	Нет	Нет	0,05*
Демонстративность	Есть	Нет	Нет	0,000***
Возбудимость	Есть	Нет	Нет	0,000***
Эгоцентризм	Есть	Нет	Нет	0,000***
Склонность к самовзвинчиванию	Есть	Нет	Нет	0,012*
Эмоциональная неустойчивость	Есть	Есть	Нет	0,000***
Низкая нормативность поведения	Есть	Есть	Нет	0,000***
Высокая чувствительность	Есть	Есть	Нет	0,000***
Низкая склонность к чувству вины	Есть	Нет	Нет	0,000***
Низкий самоконтроль	Есть	Есть	Нет	0,002**

Ценностные ингибиторы агрессии	Нет	Нет	Есть	0,012*
Социально-нормативные ингибиторы	Нет	Есть	Есть	0,000***
Эмоциональные ингибиторы	Нет	Есть	Есть	0,000***
Коммуникативные ингибиторы	Нет	Есть	Есть	0,000***
Интеллектуальные ингибиторы	Нет	Есть	Есть	0,000***
Диспозиционные ингибиторы	Нет	Есть	Есть	0,000***
Психологические защитные механизмы	Нет	Есть	Есть	0,009**
Высокий интеллект	Нет	Есть	Есть	0,000***
Эмоциональная устойчивость	Нет	Нет	Есть	0,000***
Импульсивность	Нет	Есть	Нет	0,000***
Высокая нормативность поведения	Нет	Есть	Есть	0,000***
Робость	Нет	Есть	Нет	0,000***
Дипломатичность	Нет	Есть	Есть	0,000***
Высокая склонность к чувству вины	Нет	Есть	Есть	0,000***
Высокий самоконтроль	Нет	Поровну	Есть	0,000***
Содержание кластеров по диагнозам (% от всех подэкспертных с определенным диагнозом)				
Расстройство личности (n=31)	74,2	16,1	9,7	0,000***
Органическое психическое расстройство (n=90)	61,1	17,8	21,1	
Психически здоров (n=83)	37,3	18,1	43,4	

Примечание: «*» — $p < 0,05$, «**» — $p < 0,01$, «***» — $p \leq 0,001$.

Первые кластеры отражают преобладание проагрессивных факторов над антиагрессивными. Такой паттерн личностных свойств характерен для лиц с РЛ и ОПР. У лиц с ОПР в нейтральных ситуациях — промежуточное положение: их доля в первом кластере примерно на 20% меньше, чем доля лиц с ЛР, и на 20% больше, чем доля психически здоровых. Третьи кластеры, напротив, показывают доминирование антиагрессивных факторов при отсутствии проагрессивных — данное соотношение личностных особенностей и в нейтральной, и в психотравмирующей ситуации, достоверно чаще встречается у психически здоровых.

Особый интерес вызывает сочетание во вторых кластерах про- и антиагрессивных личностных структур. Только в нейтральных ситуациях у подэкспертных ингибиторы агрессии компенсируют высокую агрессивность, а в психотравмирующих — черты личности, облегчающие проявления агрессии: эмоциональную неустойчивость, высокую чувствительность, низкий самоконтроль. Такая конфликтная структура личности не зависит от наличия и характера психического расстройства, но среди лиц, проявивших агрессию в психотравмирующих ситуациях, она встречается гораздо чаще по сравнению с нейтральными ситуациями.

Заключение

Исследование с применением двух независимых статистических методов обработки данных показало, что одинаковые варианты соотношения про- и антиагрессивных факторов у обвиняемых в криминально-агрессивных деяниях могут встречаться как у психически здоровых, так и у лиц с РЛ и ОПР, однако с разной частотностью. В этом смысле, индивидуально-психологические особенности обвиняемых в криминально-агрессивных деяниях носят в целом вненезологический характер. В то же время выявились паттерны соотношения личностных особенностей, способствующих проявлению противоправной агрессии, со структурами, препятствующими проявлению агрессивных и враждебных намерений и побуждений, достаточно типичные для подэкспертных с различными психиатрическими расстройствами и для лиц без психической патологии.

Для правонарушителей с РЛ, совершивших общественно опасные деяния в нейтральных ситуациях, характерно преобладание проагрессивных факторов при недостаточной сформированности личностных ингибиторов агрессии. Это же соотношение выявляется и у лиц с РЛ, проявивших криминальную агрессию в психотравмирующих ситуациях, однако их поведение в этих условиях определяется логикой не только диспозиционной, но и реактивной. Кроме того, обнаруживается актуализация психологических защитных механизмов, направленных на снижение значимости психотравмирующих воздействий.

Для психически здоровых обвиняемых, напротив, характерно обратное соотношение. При развитости тормозящих агрессию личностных структур (включающих ценностную и социально-нормативную регуляцию поведения) у них не выражены проагрессивные личностные структуры. Такое распределение про- и антиагрессивных факторов определяет осознанный и запланированный характер правонарушений в нейтральных ситуациях и аффективные агрессивные акты в условиях длительной психотравмирующей ситуации.

У обвиняемых с ОПР при невыраженности личностных свойств, способствующих проявлению агрессии (что сближает их с психически здоровыми), одновременно

выявляется и недостаточная сформированность личностных ингибиторов агрессии (что, как и у лиц с РЛ, является закономерным для лиц с пограничной психической патологией). Это определяет преобладание не проактивных форм криминальной агрессии, а правонарушений, обусловленных различными ситуационными факторами, как носящими, так и не носящими психотравмирующий характер.

Результаты кластер-анализа верифицируют эти закономерности и позволяют сделать дополнительные выводы. Среди обвиняемых с пограничными психическими расстройствами с преобладанием проагрессивных факторов выделяются две подгруппы. В первой личностные структуры, способствующие правонарушениям, связаны с высоким уровнем агрессивности, во второй — с личностными чертами, способствующими проявлениям агрессивных побуждений (возбудимость, эгоцентризм, склонность к самовзвинчиванию, высокая чувствительность и т. п.). При этом собственно агрессивность определяет проактивное противоправное поведение преимущественно в нейтральных ситуациях, а черты личности как проагрессивные факторы — реактивную агрессию в психотравмирующих условиях.

Литература

1. Дубинский А.А., Булыгина В.Г., Токарева Г.М. Оценка риска насилия в судебной психиатрии: протективные факторы // Психическое здоровье. 2015. № 10. С. 34—38.
2. Дубинский А.А., Токарева Г.М., Васильченко А.С., Лысенко Н.Е. Взаимосвязь индивидуально-психологических и индивидуально-типологических характеристик у лиц с расстройствами личности, совершившими общественно опасные деяния // Психология и право. 2016. № 4. С. 105—125.
3. Казаковцев Б.А., Булыгина В.Г., Макурина А.П., Кабанова Т.Н., Макурин А.А. Методика оценки протективных факторов при лечении и реабилитации психически больных: метод. рекомендации. М.: ФМИЦ ПН имени В.П. Сербского, 2013. 27 с.
4. Калашникова А.С., Дворянчиков Н.В., Василенко Т.Г. Обзор исследований по проблеме ингибиторов агрессии (Часть 1) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68334.shtml> (дата обращения: 10.06.2019).
5. Калашникова А.С., Дворянчиков Н.В., Василенко Т.Г. Обзор исследований по проблеме ингибиторов агрессии (часть II) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. № 2. С. 46—61. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n2/69862.shtml> (дата обращения: 10.06.2019).
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003. 486 с.
7. Ложкин А.И. Психология личности агрессивно-насильственного преступника (мотивационно-смысловой аспект). Екатеринбург: Изд-во Урал. юрид. ин-та МВД России, 2002. 136 с.

8. Налчаджян А.А. Агрессивность человека. СПб.: Питер, 2007. 736 с.
9. Сафуанов Ф.С. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза обвиняемых в криминально-агрессивных действиях: диагностические и экспертные оценки. М.: ГНЦ ССП имени В.П. Сербского, 2002. 64 с.
10. Сафуанов Ф.С. Психология криминальной агрессии. М.:Смысл, 2003. 300 с.
11. Сафуанов Ф.С., Калашникова А.С., Царьков А.Е. Клинико-психологические факторы криминальной агрессии [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. Т. 7. № 4. С. 44—58. .doi:10.17759/psylaw.2017070405
12. Руководство по судебной психиатрии: практич. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. А.А. Ткаченко. М.: Юрайт, 2013. 966 с.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
14. VriesRobbé de, Vogel de. Chapter on Protective factors for violence risk: Bringing balance to risk assessment and management // Managing Clinical Risk by Caroline Logan & Lorraine Johnstone, 2012. P. 293—310.
15. DeWall C.N., Anderson C.A., Bushman B.J. The general aggression model: Theoretical extensions to violence // Psychology of Violence. 2011. № 1. P.245—258.
16. Ross T., Fontao M.I. The relationship of self-regulation and aggression: an empirical test of personality systems interaction theory // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. 2008. P. 554—572.

Pro- and Anti-aggressive Personality Factors in Defendants with Mental Disorders in Crimes Against Individual

Safuanov F.S., Doctor of Psychology, Professor, Head of Psychology Laboratory, The National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia; Head of the Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, MSUPE, Moscow, Russia (safuanovf@rambler.ru)

Sorokova M.G., Doctor of Education, Candidate of physical and mathematical sciences, Professor, Department of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, MSUPE, Moscow, Russia (sorokovamg@mgppu.ru)

Sokovets A.K., Student of the faculty of Legal Psychology, MSUPE, Moscow, Russia (allllla_@mail.ru)

The pro- and anti-aggressive personality factors of individuals with personality disorder (64 subjects), with organic mental disorder (147 subjects), mentally healthy (114 subjects), accused of crimes against individual were tested. At the first stage the distributions of subjects who possess and do not pro- and anti-aggressive personality structures were compared with each other using the χ^2 - Pearson criterion. A hierarchical cluster analysis with the use of the average intra-group communication method was applied at the second stage with the indicted in crime as subjects and the combination of all pro- and anti-aggressive factors as clustering parameters. It was revealed that the predominance of pro-aggressive factors with insufficient formation of personality inhibitors of aggression is typical for offenders with personality disorder. For mentally healthy offenders, on the contrary, the opposite is true. At the same time insufficient formation of personality inhibitors of aggression is revealed in defendants with an organic mental disorder with unexpressed personality traits that contribute to the manifestation of aggression.

Keywords: criminal aggression, pro-aggressive factors, anti-aggressive factors; personality disorder; organic mental disorder.

References

1. Dubinskii A. A., Bulygina V. G., Tokareva G. M. Otsenka riska nasiliya v sudebnoi psikhiiatrii: protektivnye faktory [Risk assessment of violence in forensic psychiatry: protective factors]. *Psikhicheskoe zdorov'e [Mental health]*. 2015. no. 10. pp. 34-38.
2. Dubinskii A.A., Tokareva G.M., Vasil'chenko A.S., Lysenko N.E. Vzaimosvyaz' individual'no-psikhologicheskikh i individual'no-tipologicheskikh kharakteristik u lits s

- rasstroistvami lichnosti, sovershivshimi obshchestvenno opasnye deyaniya [Interrelation of individual-psychological and individual-typological characteristics of persons with personality disorders who have committed socially dangerous acts]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law]. 2016. no. 4. pp. 105-125.
3. Kazakovtsev B.A., Bulygina V.G., Makurina A.P., Kabanova T.N., Makurin A.A. Metodika otsenki protektivnykh faktorov pri lechenii i reabilitatsii psikhicheski bol'nykh. Metodicheskie rekomendatsii [Methods of evaluating protective factors in the treatment and rehabilitation of mental patients. Methodical recommendation]. M.: FGBU «FMITSPN im. V.P. Serbskogo» Minzdrava Rossii,, 2013. 27 p.
 4. Kalashnikova A.S., Dvoryanchikov N.V., Vasilenko T.G. Obzor issledovaniy po probleme ingibitorov agressii (Chast' 1) [Review of studies on the problem of aggression inhibitors (Part 1)]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law]. 2014. no. 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68334.shtml> (data obrashcheniYA: 10.06.2019).
 5. Kalashnikova A.S., Dvoryanchikov N.V., Vasilenko T.G. Obzor issledovaniy po probleme ingibitorov agressii (chast' II) [Review of studies on the problem of aggression inhibitors (Part II)]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law]. 2014. no. 2. pp. 46—61. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n2/69862.shtml> (data obrashcheniYA: 10.06.2019).
 6. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla [Psychology of meaning]. M.: Smysl, 2003. 486 p.
 7. Lozhkin A.I. Psikhologiya lichnosti agressivno-nasil'stvennogo prestupnika (motivatsionno-smyslovoi aspekt) [Psychology of the personality of aggressive-violent criminal (motivational-semantic aspect)]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. yurid. in-ta MVD Rossii, 2002. 136 p.
 8. Nalchadzhyan A.A. Agressivnost' cheloveka [An aggressive person]. SPB.: Piter, 2007. 736 p.
 9. Safuanov F.S. Kompleksnaya sudebnaya psikhologo-psikhiatricheskaya ehkspertiza obvinyaemykh v kriminal'no-agressivnykh deistviyakh: diagnosticheskie i ehkspertnye otsenki [Complex judicial psycho-psychiatric examination of the accused in criminal-aggressive actions: diagnostic and expert assessments]. M.: FGBU «FMITSPN im. V.P. Serbskogo» Minzdrava Rossii,, 2002. 64 p.
 10. Safuanov F.S. Psikhologiya kriminal'noi agressii [Psychology of criminal aggression]. M.: Smysl, 2003. 300 p.
 11. Safuanov F.S., Kalashnikova A.S., Tsar'kov A.E. Kliniko-psikhologicheskie faktory kriminal'noi agressii [Clinical and psychological factors of criminal aggression]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law]. 2017. no. 4. pp. 44—58. doi:10.17759/psylaw.2017070405.
 12. Rukovodstvo po sudebnoi psikhiatrii. Prakticheskoe posobie [Manual of forensic psychiatry. Practical guide]. M.: Yurait, 2013. 966 p.

13. Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatel'nost' [Motivation and activity]. SPB.: Piter; M.: Smysl, 2003. 860 p.
14. VriesRobbé de, Vogel de. Chapter on Protective factors for violence risk: Bringing balance to risk assessment and management // *Managing Clinical Risk* by Caroline Logan & Lorraine Johnstone, 2012. pp. 293—310.
15. DeWall C.N., Anderson C.A., Bushman B.J. The general aggression model: Theoretical extensions to violence / *Psychology of Violence*. 2011. no. 1. pp.245—258.
16. Ross T., Fontao M.I. The relationship of self-regulation and aggression: an empirical test of personality systems interaction theory / *International journal of offender therapy and comparative criminology*. 2008. pp. 554—572.

Ретардированное психическое развитие в практике комплексной психолого-психиатрической экспертизы несовершеннолетних обвиняемых

Бадмаева В.Д., доктор медицинских наук, руководитель Отдела социальных и судебно-психиатрических проблем несовершеннолетних, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России, Москва, Россия (badmaeva.v@serbsky.ru)

Ошевский Д.С., кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии детского и подросткового возраста, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России; доцент кафедры юридической психологии и права, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (oshevsky@serbsky.ru)

Федонкина А.А., научный сотрудник лаборатории психологии детского и подросткового возраста, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России; преподаватель кафедры юридической психологии и права, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (afedonkina@gmail.com)

Статья посвящена проблеме оценки ретардированного психического развития у несовершеннолетних обвиняемых в судебно-экспертной практике. Были проанализированы заключения несовершеннолетних обвиняемых мужского пола (n=30), проходивших комплексную психолого-психиатрическую экспертизу. В результате исследования выделен уголовно-релевантный патопсихологический симптомокомплекс у несовершеннолетних обвиняемых с ретардированным психическим развитием на органически неполноценной почве. Выявлено, что нарушения проявляются в когнитивной, эмоционально-волевой и личностной сферах. Они приводят к существенному снижению уровня произвольной регуляции, нарушая критические и прогностические функции, и лишают несовершеннолетнего в период совершения деликта способности осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий и руководить ими. Наряду с этим определены свойственные для несовершеннолетних обвиняемых с личностной незрелостью без психического расстройства парциальные задержки психического развития.

Ключевые слова: дизонтогенез, ретардированное психическое развитие, комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза,

несовершеннолетние обвиняемые.

Для цитаты:

Бадмаева В.Д., Ошевский Д.С., Федонкина А.А. Ретардированное психическое развитие в практике комплексной психолого-психиатрической экспертизы несовершеннолетних обвиняемых. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 178-189. doi: 10.17759/psylaw.2019090313

For citation:

Badmaeva V.D., Oshevsky D.S., Fedonkina A.A. Retarded mental development in the practice of comprehensive psychological and psychiatric expertise of juvenile offenders. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp. 178-189. doi: 10.17759/psylaw.2019090313

В условиях реформирования отечественного законодательства критерии качества судебно-экспертных исследований существенно возросли. Заключение экспертов, в соответствии с нормативными документами (ст. 8 Федерального Закона «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации»), должно отвечать требованиям полноты, всесторонности и научной обоснованности [8].

Следует подчеркнуть, что комплексные судебные психолого-психиатрические экспертизы (КСППЭ) несовершеннолетних являются одними из наиболее сложных исследований, требующих узкоспециализированных познаний [4; 5; 15; 16]. Экспертам необходимо оценивать не только актуальное состояние, но и проводить анализ всего психического развития несовершеннолетнего правонарушителя. Динамическая оценка включает в себя исследование всех этапов развития (начиная от внутриутробного и заканчивая пубертатным периодом). Это нередко вызывает трудности у судебных экспертов. Основной организационной проблемой при обследовании подростка-правонарушителя является недостаток информации относительно особенностей формирования его личности. Зачастую предоставляемые материалы (характеристики, выписки из документации, показания свидетелей и т. п.) формальны, не полны, малоинформативны. Вместе с тем экспертам для ответов на поставленные судебно-следственными органами вопросы необходимо реконструировать и моделировать процесс психического развития несовершеннолетнего обвиняемого и экстраполировать полученные сведения на юридически значимые ситуации. Особые трудности в клинико-психологической диагностике подростка вызывает квалификация специфических возрастных синдромов, которые, в свою очередь, обусловлены незавершенностью психопатологической и патопсихологической картины и их внешней схожестью [4; 5; 6; 7].

Анализ практики КСППЭ свидетельствует о том, что основным проявлением социального неблагополучия подростка, привлекаемого к уголовной ответственности, выступает ретардированное психическое развитие. Исследование несовершеннолетних обвиняемых с верифицированной органической патологией показало, что дизонтогенетические признаки в виде задержанного психического развития отмечались в

72% случаев [1]. Это обусловлено множественностью причин его формирования, динамичностью происходящих изменений (от транзиторных до стойких необратимых вариантов), разнообразием проявлений (от субклинических до клинически четко очерченных нарушений), широкой вариативностью экспертных решений (от вменяемости до полной невменяемости, возможность правоприменения ч. 3 ст. 20 УК РФ «возрастной невменяемости»), что предполагает глубокий междисциплинарный их анализ. Перечисленными выше аспектами обусловлена актуальность настоящего исследования.

Цель исследования — описание клинических и психологических проявлений ретардированного психического развития несовершеннолетних обвиняемых и оценка их экспертного значения.

Материал и методы исследования

Были проанализированы заключения 30 несовершеннолетних обвиняемых мужского пола, проходивших КСППЭ в отделении судебно-психиатрической экспертизы детей и подростков ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского» Минздрава России. Экспериментально-психологическое исследование проводилось в соответствии с рекомендуемыми стандартами [17] и охватывало все сферы психической деятельности подростка. В результате предварительного анализа были выделены 127 клинико-психологических параметров, которые были в дальнейшем подвергнуты статистической обработке.

Вся выборка испытуемых была разделена на две группы. В первую вошли несовершеннолетние обвиняемые с выраженными психическими расстройствами, подпадавшие под критерии «невменяемости», т. е. в период инкриминируемого деяния они «не могли осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) и руководить ими» (в смысле ст. 21 УК РФ) (далее гр. 1), (n=24). Их средний возраст на момент совершения правонарушения составил $15,8 \pm 1,1$ года; на момент экспертного освидетельствования — $16,5 \pm 1,3$ года. У подэкспертных были диагностированы органические психические расстройства (ОПР) с ретардированным психическим развитием, соответствующее рубрикам МКБ-10 — F07.08, F07.88, а также рубрике, характеризующей психофизический инфантилизм — R62.8. Во вторую группу были включены психически здоровые несовершеннолетние обвиняемые с отставанием в психическом развитии, не связанном с психическим расстройством, в силу которого подросток «не мог в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) и руководить ими» (ч. 3 ст. 20 УК РФ — условно «возрастная невменяемость») (далее — гр. 2), (n=6). Их средний возраст на момент совершения правонарушения составил $14,8 \pm 0,3$ года, на момент экспертного освидетельствования — $15,2 \pm 1,4$ года. Диспропорциональность материала обусловлена редкой встречаемостью «возрастной невменяемости» в практике КСППЭ.

Исследуемые группы не различались по характеру совершенного деликта. Правонарушения такие подростки в силу повышенной внушаемости, склонности к подражанию авторитетным лицам, как правило, совершали под влиянием асоциального окружения (68,8%). Исследуемые в большинстве своем привлекались к уголовной ответственности за преступления против собственности (81,3%) — кражи, угон автотранспорта, повреждение и уничтожение чужого имущества.

Результаты анализа

У исследуемых подростков гр. 1 отмечались два варианта осевых симптомокомплексов, отражающих ретардацию развития. В первом случае ведущий синдром в клинической картине был представлен органическим психофизическим инфантилизмом (n=16). Он характеризовался чертами «детскости» в облике, доминированием игровых интересов, незрелостью суждений, наивностью и поверхностностью внешних оценок, выраженной стойкой внушаемостью, тенденцией к идентификации себя с кем-либо из окружающих (так называемое «психическое индуцирование»), наряду с гиперактивностью и двигательной расторможенностью, полиморфными нестойкими расстройствами влечений, сопряженными с малокорректируемыми поведенческими и значительными эмоционально-волевыми расстройствами. При многоосевой диагностике [14] выявлялась ретардация соматофизического и психосексуального развития, т. е. задержки тотально проявлялись во всех аспектах развития несовершеннолетнего. В уголовно-релевантный период значительный вклад в противоправное поведение подростков внесли аномальные личностные черты неустойчивого и эмоционально-неустойчивого типа.

Во втором варианте наблюдалась пограничная интеллектуальная недостаточность, при которой существенно страдали предпосылки интеллектуальной деятельности — внимание, память, психическая работоспособность и т. п. На первый план выступал псевдоолигофренический симптомокомплекс (энцефалопатический вариант психоорганического синдрома) (n=8). Кроме тотальной задержки развития у таких подэкспертных более глубокие нарушения продлились в когнитивной дефицитарности. В общеклинической практике данный вариант расстройства относится к «органическому дефекту» [11; 13; 18]. Выраженные интеллектуально-мнестические расстройства сочетались эмоционально-волевыми нарушениями, поведенческими девиациями с агрессивностью и аутоагрессивными тенденциями, расстройствами сферы влечений, пароксизмальными проявлениями, дисфорическими состояниями. Для подростков была характерна быстрая истощаемость, сочетающаяся с трудностями вработываемости и высокой пресыщаемостью психических процессов. Интеллектуальная деятельность характеризовалась общим замедлением темпа психических функций с торпидностью, инертностью, ригидностью мышления и трудностью переключения мыслительных процессов. Эмоциональные реакции отличались отсутствием живости и яркости эмоций, поверхностностью эмоциональных привязанностей, бедностью воображения. Игровую, затем и учебную деятельность отличали однообразие и малая заинтересованность в оценке своих действий, что было связано с низким уровнем притязаний. Признаки эпилептиформной активности, выявлявшиеся при проведении электроэнцефалографического исследования у подростков с преобладающей локализацией в височных отделах, коррелировали с диагностированными при экспериментально-психологическом исследовании импульсивностью, выраженной агрессивностью. Аномальные личностные свойства у несовершеннолетних обвиняемых были представлены возбудимыми (эмоционально-неустойчивым и эксплозивным) и неустойчивыми типами реагирования в равном соотношении. Преимущественно правонарушения подростки совершали в группе, чаще они выступали в качестве исполнителей.

Анализ поведения несовершеннолетних с ретардированным психическим развитием в период совершения правонарушения характеризовался инфантильной импульсивностью,

отсутствием борьбы мотивов и внутренней переработки побуждений. Выраженная дисгармоничность инфантилизма до уровня диссоциированности, отсутствие тенденции к его нивелированию, существенная когнитивная дефицитарность, неумение соотносить свои поступки с реальной обстановкой, некорректируемость поведения с нарушением волевой регуляции свидетельствовали о глубине психических нарушений у несовершеннолетних. Именно такая степень психической незрелости исключала у подростков возможность отдавать отчет в своих действиях и руководить ими в период совершения общественно опасного деяния (ООД). Состояние подростков усугублялось также влиянием патологической кризисной симптоматики и органическим симптомокомплексом.

Таким образом, клинико-психологический анализ позволил очертить уголовно-релевантный патопсихологический симптомокомплекс у несовершеннолетних обвиняемых с ретардированным психическим развитием на органически неполноценной почве. Для них были значимы слабость сквозных процессов (сниженная непосредственная память, выраженная неустойчивость внимания, быстрая утомляемость, истощаемость психических процессов, пресыщаемость интеллектуальной деятельностью), сугубая конкретность мышления с несформированностью понятийного аппарата и низким уровнем абстракции, значительные трудности в обучении, неспособность самостоятельного установления логических связей, непонимание условного смысла, существенно ограниченный уровень общей осведомленности. Также отмечались выраженные нарушения организации деятельности в целом, неразвитость самосознания, недифференцированность и поверхностность самооценки. Мотивационно-потребностная сфера характеризовалась преобладанием игровых интересов, слабой иерархизированностью и структурированностью мотивов, неразвитостью просоциальных установок. Такие подростки в своем поведении ориентировались, прежде всего, на собственные непосредственные желания и потребности. Кроме того, они были чрезвычайно зависимы от мнения референтной группы. Незрелость проявлялась в таких случаях в ведомости и конформности. Слабость волевых функций у таких несовершеннолетних сочеталась с существенными колебаниями эмоций. Описанные свойства образуют общую структуру «патопсихологического симптомокомплекса аномальной личностной незрелости» [21]. Перечисленные выше нарушения приводили к существенному снижению уровня произвольной регуляции, нарушая критические и прогностические функции, и лишали несовершеннолетнего в период совершения ООД способности осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий и руководить ими.

В работах детских и подростковых психиатров прошлых лет можно встретить трактовку инфантилизма как комплекса психологических реакций в рамках психического здоровья или «психогенного инфантилизма», «психоневротического задержанного возрастного развития». В структуре «психогенного инфантилизма» основное значение придавалось социальной незрелости личности в виде недостаточности высших этических установок, позитивно направленных социальных и интеллектуальных интересов с искаженным пониманием социальных обязанностей, своего будущего, что рассматривалось в качестве основы девиантного поведения таких детей. В соответствии с характером понятия определялись факторы, обуславливавшие формирование «психогенного инфантилизма». Так, педиатрами и неонатологами были описаны инфантильные черты эмоционально-волевой сферы и личности детей, формирующиеся в результате длительных и частых госпитализаций, повторных хирургических операций, соматической патологии.

Исследовалась роль семейной депривации в формировании у детей инфантильного поведения и неглубоких задержек интеллектуального развития [9; 12; 10; 3].

Вместе с тем в последние годы клинические трактовки развития детей и подростков в рамках нормы специалистами не используются. В контексте проведения КСППЭ и, в частности, применения ч. 3 ст. 20 УК РФ, квалификация соответствующих состояний относится к компетенции психологов. Формулировка «отставание в психическом развитии, не связанное с психическим расстройством» требует предварительного исключения психиатрами у несовершеннолетних обвиняемых психического расстройства, в том числе состояний, описанных выше. Данное юридическое понятие интерпретируется психологами как возрастная личностная незрелость в рамках вариаций нормативного развития у подростков [2; 7; 8]. В судебно-экспертной практике представлена феноменология личностной незрелости. Она понимается как несформированность или недостаточная сформированность у подростка личностных свойств и структур, регулирующих его социально значимое поведение [20; 21].

В рамках экспертной квалификации предпосылок применения ч. 3 ст. 20 УК при обнаружении у подростка без психической патологии личностной незрелости должно быть определено, «мог ли он в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими». В психологических терминах это означает установление потенциальной способности несовершеннолетнего осознанно и произвольно регулировать свои социально значимые действия и актуальной возможности ее проявления в ситуации правонарушения. Потенциальная способность определяется путем экспериментально-психологического исследования психического и личностного развития подростка, изучения характеризующих его материалов уголовного дела. Для выяснения того, в какой мере проявилась эта способность в ситуации правонарушения, необходимо провести анализ объективной картины этой ситуации, а также ее субъективного отражения несовершеннолетним на основе изучения материалов уголовного дела, показаний обвиняемого и непосредственной беседы с ним. Системный психологический анализ всех полученных сведений, использование модели осознанной регуляции действий с этапами целеполагания и целедостижения [6] позволяют выявить конкретный характер регулятивных процессов несовершеннолетнего обвиняемого при совершении инкриминируемых ему действий и сделать обоснованные экспертные выводы.

Возможность несовершеннолетних обвиняемых с личностной незрелостью ограничено (не в полной мере) осознавать значение своих действий и руководить ими при совершении общественно опасных действий вследствие «отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством» определяется сочетанием факторов психического развития и ситуативных особенностей криминальной ситуации. Такие несовершеннолетние правонарушители по своему психическому развитию в целом способны к произвольной регуляции своего поведения; вместе с тем, данная способность проявляется не в полной мере.

Психологический анализ позволил определить характеристики, свойственные несовершеннолетним обвиняемым с личностной незрелостью, в отношении которых квалифицирована ч. 3 ст. 20 УК РФ — гр.2. Для них был характерен достаточный интеллектуальный уровень и способность к удержанию относительно стабильной линии поведения при некоторых трудностях самостоятельной организации деятельности.

Проявления личностной незрелости парциальны, проявлялись преимущественно в поверхностности и облегченности суждений, развлекательной направленности интересов, склонности к непосредственной реализации внезапно возникших побуждений, трудностях конструктивного разрешения проблем и организации собственной деятельности, слабом прогнозе последствий собственных действий, некоторых трудностях волевого контроля, ориентации на мнение значимого окружения, некоторой ведомости, зависимости поведения от внешних обстоятельств. В условиях внешней регламентации такие несовершеннолетние были способны учитывать в собственном поведении социальные нормы и правила.

Подростки гр.2 чаще всего совершали правонарушения в группе. При этом роли подростков были различны, отдельные подростки занимали роль ведомого, другие — позиции равных, в единичных случаях — лидерских (в группе младших по возрасту соучастников). Несовершеннолетние с естественной личностной незрелостью являлись формально исполнителями, опирались на мнение сверстников, либо, в ситуации совершения правонарушения вне группы, ориентировались на непосредственные желания, без достаточного учета внешних обстоятельств, что свидетельствует об актуальном дефиците оценочных, прогностических и контролирующих функций в системе регуляции поведения. Наиболее часто встречалась мотивация развлечения, удовлетворения непосредственно возникших побуждений.

Таким образом, существенному влиянию психологических характеристик личностной незрелости на функции регуляции деятельности при совершении подростком с естественной личностной незрелостью правонарушения, с учетом ситуационных обстоятельств и преобладающей мотивационной направленности, может быть дана экспертная оценка в смысле применения ч. 3 ст. 20 УК РФ.

Заключение

Обобщенный анализ результатов показывает, что оценка ретардированного психического развития у несовершеннолетних обвиняемых является одной из сложных проблем судебно-экспертной практики. Многоаспектность, полиморфность симптоматики, зависимость от преобладания кинических и психологических факторов затрудняют соотнесение условно нормативных и аномальных форм задержек психического развития.

Разные экспертные модели, при которых роль в обосновании экспертного вывода смещается от психиатра (ст. 21 УК РФ) к психологам (ч. 3 ст. 20 УК РФ) требуют междисциплинарного подхода и обуславливают необходимость проведения КСППЭ. Совместная деятельность экспертов — психологов и психиатров позволяет всесторонне и полно проанализировать сведения об особенностях психического развития и актуального состояния несовершеннолетнего обвиняемого, что также делает результаты экспертизы более обоснованными и достоверными. Представляется перспективным рассмотрение вариантов ограничения способности к произвольной регуляции, которое не исключает вменяемости (ст. 22 УК РФ) у несовершеннолетних правонарушителей с ретардированным психическим развитием, обусловленным психическим расстройством.

Литература

1. *Бадмаева В.Д.* Уголовно-релевантные психические расстройства у подростков с противоправным поведением: автореф. дисс. ... д-ра мед. наук. М., 2016. 52 с.
2. *Гилядова Л.Л., Ошевский Д.С., Чибисова И.А.* Комплексная психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетнего обвиняемого на предмет отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством // Практика судебно-психиатрической экспертизы. Т. 54. М.: Изд-во ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России, 2016. С. 39—50.
3. *Грачев В.В.* Особенности органического психического инфантилизма в подростковом возрасте // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. 2009. № 11. С. 25—30.
4. *Гурьева В.А., Дмитриева Т.Б., Макушкин Е.В., Гиндикин В.Я., Бадмаева В.Д.* Клиническая и судебная подростковая психиатрия / Под ред. В.А. Гурьевой. М.: Мед. информ. агентство, 2007. 488 с.
5. *Гурьева В.А., Дозорцева Е.Г.* Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетних обвиняемых // Подростковая судебная психиатрия: руководство для врачей / Под ред. В.А. Гурьевой. М.: ГНЦСиСП имени В.П. Сербского, 1996. С. 45—87.
6. *Дозорцева Е.Г.* Диагностика и коррекция подростков с проблемами в поведении. М.: Генезис, 2006. 128 с.
7. *Дозорцева Е.Г.* Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетнего обвиняемого // Медицинская и судебная психология. Курс лекций: учеб. пособие / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. М.: Генезис, 2005. С. 480—506.
8. *Дмитриева Т.Б., Макушкин Е.В., Дозорцева Е.Г., Морозова М.В.* Комментарий к проведению комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз в отношении несовершеннолетних обвиняемых (в соответствии с ч. 3 ст. 20 УК РФ) // Теория и практика судебной экспертизы. 2008. № 4(12). С. 130—134.
9. *Захаров А.И.* Особенности семейных отношений и семейной психотерапии при неврозах детского возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1976. 23 с.
10. *Злоказова М.В.* Влияние социальных и наследственных факторов на формирование задержки психического развития // Российский психиатрический журнал. 2004. № 2. С. 22—27.
11. *Ковалев В.В.* Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. М.: Медицина, 1995. 560 с.

12. *Лебединская К.С.* Клиническая систематика задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. 1980. №3. С. 407—412.
13. *Лебединский В.В.* Нарушение психического развития у детей: учеб. пособие. М.: Из-тво Моск. ун-та, 1998. 144 с.
14. *Макушкин Е.В.* Клинико-эволютивная систематика и судебно-психиатрическое значение дизонтогенетических и поведенческих расстройств у подростков: автореф. дисс. ...д-ра мед. наук. М., 2002. 52 с.
15. *Макушкин Е.В., Бадмаева В.Д., Дозорцева Е.Г., Ошевский Д.С., Чибисова И.А.* Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетних обвиняемых в уголовном процессе; руководство для врачей. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 123 с.
16. *Макушкин Е.В., Бадмаева В.Д., Дозорцева Е.Г., Ошевский Д.С., Чибисова И.А. Александрова Н.А. Федонкина А.А.* Комплексная психолого-психиатрическая оценка диагностически сложных психических состояний у несовершеннолетних обвиняемых. Судебно-психиатрическая диагностика; монография / Под. ред. Е.В. Макушкина, А.А. Ткаченко. М.: ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России, 2017. С. 288—386.
17. Стандарты судебно-психиатрических экспертных исследований Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии имени В.П. Сербского (извлечения) // Медицинская и судебная психология / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. М.: Генезис, 2016. С. 599—604.
18. *Сухарева Г.Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: МЕДГИЗ, 1955. 459 с.
19. Федеральный закон от 31 мая 2001 г. № 73-ФЗ «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации (действующая редакция) [Электронный ресурс] // Система «Консультант плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_31871/ (дата обращения: 10.07.2019).
20. *Федонкина А.А.* Характеристики личностной незрелости у несовершеннолетних правонарушителей // Психическое здоровье. 2015. Т. 13. № 12(115). С. 47—54.
21. *Федонкина А.А.* Личностная незрелость у несовершеннолетних правонарушителей в рамках нормального и аномального личностного развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2019. 23 с.

Retarded Mental Development in the Practice of Comprehensive Psychological and Psychiatric Expertise of Juvenile Offenders

Badmaeva V.D., Doctor in Medicine, Head of the Department of Social and Forensic Psychiatric Issues of Minors, Federal State Budgetary Institution «V. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology» of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia (badmaeva.v@serbsky.ru)

Oshevsky D.S., PhD (Psychology), Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Federal State Budgetary Institution «V. Serbsky Federal Medical Research Centre for Psychiatry and Addiction» of the Ministry of Health of the Russian Federation Moscow, Russia (oshevsky@serbsky.ru)

Fedonkina A.A., Researcher, Federal State Budgetary Institution «V. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology» of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia (afedonkina@gmail.com)

The article is devoted to the problem of retarded mental development of juvenile offenders in forensic practice. The findings of male juvenile offenders (n = 30) who underwent a complex psychological and psychiatric expertise were analyzed. As a result of the study, a criminal-relevant pathopsychological symptom complex was identified in juvenile offenders with retarded mental development on organically imperfect soil. Violations manifest themselves in cognitive, emotional-volitional and personal spheres. They lead to a significant decrease in the level of arbitrary regulation, disrupting critical and prognostic functions, and deprive the minor during the time of the tort the ability to recognize and control the actual nature and public danger of his actions. In addition, partial retardation of mental development characteristic of juvenile defendants with personal immaturity without mental disorder is defined.

Keywords: dysontogenesis, retarded mental development, complex forensic psychological and psychiatric expertise, juvenile offenders.

References

1. Badmaeva V.D. Ugolovno-relevantnye psikhicheskie rasstroystva u podrostkov s protivopravnym povedeniem: Avtoref. diss. doct. med. nauk. [Criminal-related mental disorders in adolescents with illegal behavior. PhD (Medicine) Thesis]. Moscow, 2016. 52 p.
2. Giljadova L.L., Oshevskij D.S., Chibisova I.A. Kompleksnaja psihologo-psihiatricheskaja jekspertiza nesovershennoletnego obvinjaemogo na predmet otstavaniya v psihicheskom razvitii, ne svjazannogo s psihicheskim rasstrojstvom [Comprehensive psycho-psychiatric expertise of a juvenile offender accused regarding mental retardation not related to mental disorder] // Praktika sudebnoy psihiatricheskoy

- ekspertizi [Praktice of forensic psychiatry expertise]. Vol. 54. Moscow: Publ. FGBU «FMICPN im. V.P. Serbskogo» Minzdrava Rossii, 2016. pp. 39-50.
3. Grachev V.V. Osobennosti organicheskogo psihicheskogo infantilizma v podrozkovom vozraste [Features of organic mental infantilism in adolescence] // Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. С.С. Korsakova [The Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry]. 2009. no. 11. pp. 25-30.
 4. Gur'eva V.A., Dmitrieva T.B., Makushkin E.V., Gindikina V.Ja., Badmaeva V.D. Klinicheskaja i sudebnaja podrozkovaja psihiatrija [Clinical and forensic juvenile psychiatry] / pod red. V.A. Gur'evoj. M.: Med. inform. Agentstvo [Med. inform. agency], 2007. 488 p.
 5. Gur'eva V.A., Dozorceva E.G. Kompleksnaja sudebnaja psihologo-psihiatricheskaja jekspertiza nesovershennoletnih obvinjaemyh [Comprehensive forensic psychological and psychiatric expertise of juvenile offenders] // Podrozkovaja sudebnaja psihiatrija: Rukovodstvo dlja vrachej pod red. Gur'evoj V.A. [Adolescent forensic psychiatry: a guide for physicians, ed. Gurieva V.A.]. M.: GNCSiSP im. Serbskogo, 1996. pp. 45-87.
 6. Dozorceva E.G. Diagnostika i korrekcija podrozkov s problemami v povedenii. M.: Genezis, 2006. 128 s.
 7. Dozorceva E.G. Kompleksnaja sudebnaja psihologo-psihiatricheskaja jekspertiza nesovershennoletnego obvinjaemogo [Diagnosis and correction of adolescents with behavioral problems] // Medicinskaja i sudebnaja psihologija. Kurs lekcij: Uchebnoe posobie [Medical and forensic psychology. Lecture Course: Tutorial] / Pod red. T.B. Dmitrievoj, F.S. Safuanova [Ed. T.B. Dmitrieva, F.S. Safuanov]. M.: Genezis, 2005. pp. 480 — 506.
 8. Dmitrieva, T.B., Makushkin E.V., Dozorceva E.G., Morozova M.V. Kommentarij k provedeniju kompleksnyh sudebnyh psihologo-psihiatricheskikh jekspertiz v otnoshenii nesovershennoletnih obvinjaemyh (v sootvetstvii s ch. 3 st. 20 UK RF) [Commentary on complex forensic psychological and psychiatric expertise of juvenile offenders (in accordance with part 3 of article 20 of the Criminal Code of the Russian Federation)] // Teorija i praktika sudebnoj jekspertizy [Theory and practice of forensic expertise]. 2008. № 4(12). pp. 130-134.
 9. Zaharov A. I. Osobennosti semejnyh otnoshenij i semejnoj psihoterapii pri nevrozah detskogo vozrasta : avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. [Features of family relationships and family psychotherapy for the neuroses of childhood. PhD (Psychology) Thesis] Leningrad, 1976. 23 p.
 10. Zlokazova M.V. Vlijanie social'nyh i nasledstvennyh faktorov na formirovanie zaderzhki psihicheskogo razvitija [The influence of social and hereditary factors on the formation of mental retardation] // Rossijskij psihiatricheskij zhurnal [Russian Psychiatric Journal]. 2004. no 2. pp. 22-27.
 11. Kovalev V.V. Psihiatrija detskogo vozrasta [Childhood psychiatry]. Rukovodstvo dlja vrachej [A guide for doctors]. M.: Medicina, 1995. 560 p.
 12. Lebedinskaja K.S. Klinicheskaja sistematika zaderzhki psihicheskogo razvitija [Clinical systematics of mental retardation] // Zhurnal nevropatologii i psihiatrii im. S.S. Korsakova [The Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry]. 1980. — no. 3. pp. 407-412.

13. Lebedinskij V.V. Narushenie psihicheskogo razvitija u detej [Mental development disorders in children]. Uchebnoe posobie [Tutorial]. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1998. 144 p.
14. Makushkin E.V. Kliniko-jevoljutivnaja sistematika i sudebno-psihiatricheskoe znachenie dizontogeneticheskikh i povedencheskikh rasstrojstv u podrostkov: avtoref. dis. ...d-ra med. Nauk [Clinical and evolving taxonomy and forensic psychiatric importance of disontogenetic and behavioral disorders in adolescents. PhD (Medicine) Thesis]. Moscow., 2002. 52 p.
15. Makushkin E.V., Badmaeva V.D., Dozorceva E.G., Oshevskij D.S., Chibisova I.A., Kompleksnaja sudebnaja psihologo-psihiatricheskaja jekspertiza nesovershennoletnih obvinjaemyh v ugovnom processe [Comprehensive forensic psychological and psychiatric expertise of juvenile offenders in criminal proceedings]. Rukovodstvo dlja vrachej [A guide for doctors]. M.; SPb: Nestor-Istorija , 2014. 123 p.
16. Makushkin E.V., Badmaeva V.D., Dozorceva E.G., Oshenvskij D.S., Chibisova I.A. Aleksandrova N.A. Fedonkina A.A. Kompleksnaja psihologo-psihiatricheskaja ocenka diagnosticheski slozhnyh psihicheskikh sostojanij u nesovershennoletnih obvinjaemyh. Sudebno-psihiatricheskaja diagnostika. Monografija [Comprehensive psychological and psychiatric assessment of diagnostically complex mental states in juvenile offenders] / Pod red. E.V. Makushkina, A.A. Tkachenko [Ed. E.V. Makushkin, A.A. Tkachenko]. - M.:FGBU «FMICPN im. V.P. Serbskogo» Minzdrava Rossii, 2017. pp. 288-386.
17. Standarty sudebno-psihiatricheskikh jekspertnyh issledovanij Gosudarstvennogo nauchnogo centra social'noj i sudebnoj psihiatrii im. V.P. Serbskogo (izvlechenija) [Standards forensic psychiatric expert studies of the V. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology (extract)] // Medicinskaja i sudebnaja psihologija. Pod redakciej T.B.Dmitrievoj, F.S. Safuanova [Medical and forensic psychology. Edited by T.B. Dmitrieva, F.S. Safuanova.]. M.: «Genezis», 2016. pp. 599-604.
18. Suhareva, G.E. Klinicheskie lekicii po psihiatrii detskogo vozrasta [Clinical lectures on childhood psychiatry]. Moscow: MEDGIZ, 1955. 459 p.
19. Federal'nyj zakon ot 31 maja 2001 g. № 73-FZ «O gosudarstvennoj sudebno-jekspertnoj dejatel'nosti v Rossijskoj Federacii (dejstvujushhaja redakcija) [Federal Law of May 31, 2001 No. 73-FZ "On State Judicial Expert Activities in the Russian Federation (current version)] // Sistema «Konsul'tant pljus». Jelektronnyj resurs [Consultant Plus system. Electronic resource]. /URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_31871/ (data obrashhenija: 10.07.2019).
20. Fedonkina A.A. Harakteristiki lichnostnoj nezrelosti u nesovershennoletnih pravonarushitelej [Characteristics of personal immaturity in juvenile offenders] // Psihicheskoe zdorov'e [Mental health]. 2015. Vol. 13. no. 12 (115). pp. 47—54.
21. Fedonkina A.A. Lichnostnaja nezrelost' u nesovershennoletnih pravonarushitelej v ramkah normal'nogo i anomal'nogo lichnostnogo razvitija: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. [Personal immaturity in juvenile offenders in the framework of normal and abnormal personal development. PhD (Psychology) Thesis] Moskow, 2019. 23 p.

Потребность в помощи со стороны государства у лиц, употребляющих психоактивные вещества

Коноплева И. Н., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета Юридическая психология, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия (*konopleva.i.n@gmail.com*)

Антонова Е., руководитель сообщества "LUNEST", Йыхви, Эстония (*lunest2016@gmail.com*)

Пярноя А., руководитель юридического бюро "Sidiv", Нарва, Эстония (*artur.parnoja@gmail.com*)

Саккарт Ю., член правления юридического бюро "Sidiv", Кохтла-Ярве, Эстония (*jsakkart@gmail.com*)

В статье рассматривается проблема получения помощи со стороны государства людям, употребляющим наркотические вещества. Исследование проведено в рамках регионального проекта, финансируемого министерством социальных дел Эстонии. В ходе работы с людьми, употребляющими наркотики и обратившимися за правовой помощью для решения сложных жизненных ситуаций, было проведено изучение потребностей в социальной, психологической и юридической помощи. Проанализированы основные поводы обращения за помощью и трудности, связанные с получением/отказом от помощи. Большинство опрошенных имеют инвалидность и нуждаются в социальной помощи. Своеобразной проблемой является помощь семьям людей с наркозависимостью, имеющих судимости. Получен ряд данных, связанных с состоянием здоровья лиц, употребляющих наркотики, особенностями их характера и эмоционального состояния. Выявлены основания обращения за юридической и медицинской помощью. В ходе сбора информации выяснена потребность в психологической помощи лиц, употребляющих наркотические вещества и членов их семей.

Ключевые слова: люди с наркозависимостью, правовая помощь, здоровье, эмоциональная сфера, социальная поддержка.

Для цитаты:

Коноплева И.Н., Антонова Е., Пярноя А., Саккарт Ю. Потребность в помощи со стороны государства у лиц, употребляющих психоактивные вещества. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 190-206.

doi: 10.17759/psylaw.2019090314

For citation:

Konopleva I.N., Antonova E., Pyarnoya A., Sakkart Y. Demand for governmental support in individuals involved in substance abuse. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiiia i pravo [Psychology and Law]*, 2019(9), no. 3. pp.190-206.
doi: 10.17759/psylaw.2019090314

Наркотические вещества знакомы людям уже несколько тысяч лет. Их потребляли люди разных культур и в разных целях: во время религиозных обрядов, для восстановления сил, для изменения сознания, для снятия боли и неприятных ощущений. Уже в дописьменный период существовали свидетельства того, что люди знали и использовали психоактивные химические вещества: алкоголь и растения, потребление которых влияет на сознание. Использовались и различные растения, вызывающие физиологические и психические изменения обычно в религиозных обрядах или при проведении медицинских процедур. В современной жизни человек сталкивается с большим количеством самой разнообразной информации о наркотиках. В средствах массовой информации, в Интернет-коммуникациях звучат размышления различного рода экспертов, рассматривающих как медицинские и правовые аспекты наркомании, так и социальные. Сама эта тема является важной и актуальной, несмотря на то, что к ней уже не раз обращались как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Значительный скачок интереса связан с увеличением ВИЧ-инфицированных людей с наркозависимостью [1,2].

Издавна предпринимались попытки понять, почему люди приводят себя в состояние наркотического опьянения, что заставляет их добровольно вредить своему здоровью. Современные ученые достаточно подробно разработали объяснения мотивации употребления наркотиков и возникновения наркотической зависимости и выделили 3 группы факторов наркотизации: социологические, включающие влияние общества и семьи; биологические, объясняющие склонности к злоупотреблению особенностями организма и особой предрасположенностью; и психологические, рассматривающие особенности и отклонения в психике. Иногда еще добавляют культурологические аспекты наркотизма, т.к. влияние определенной культурной традиции употребления наркотиков позволяет объяснить мотивы, не поддающиеся объяснению тремя перечисленными факторами.

Хотя расстройство употребления психоактивных веществ является бедствием буквально всех стран мира, все же ученые считают его социальной проблемой в основном развитых, а не развивающихся стран. При сравнении имеющихся данных о масштабах наркопотребления можно увидеть, что те государства, которые являются главными центрами выращивания наркотиков, отличаются, как правило, более низким уровнем потребления наркотиков, чем развитые страны Северной Америки и Западной Европы. Вместе с тем, следует учитывать высокую латентность этого вида преступности и, как следствие, статистики наркомании – она осуждается обществом и поэтому действительный учет лиц, употребляющих наркотики, вести невозможно.

В настоящее время существует целый ряд направлений изучения причин и особенностей употребления наркотиков. Значительное внимание уделяется изучению особенностей поведения разных социальных групп, в противовес исследованию конкретных

личностей зависимых людей. Пытаясь определить, какой именно человек считает допустимым для себя употребление наркотических средств, ученые изучают семьи, культурное окружение, негативные социальные факторы жизни, к которым относятся бедность, безработица, дискриминация. Результаты ряда проведенных в последние десятилетия исследований позволяют утверждать, что наркотизация населения является в первую очередь следствием криминализации общественного сознания. Самым тревожащим является тот факт, что каждый второй опрошенный узнает о наркотиках из средств массовой информации. Особый вред наносит информация о возможности полного избавления от наркотической зависимости. Вместе с тем, по заключению наркологов, шансы полной реабилитации равны не более 5% от всех наркологических больных. В среднем же 99% зависимых после лечения возвращаются к тем же проблемам в течение года [4,5].

Основываясь на результатах социологических исследований [8], можно говорить о том, что в западноевропейских странах употребление наркотиков претерпело значительные изменения – в конце 60-х гг. такая практика ассоциировалась со студенческими выступлениями, т.е. имела политическую составляющую, связывалась с сопротивлением властям. Постепенно она превратилась в настоящее социальное бедствие, в особенности в связи с эпидемией ВИЧ-инфекции, затронувшей людей, употребляющих наркотики инъекционным путем.

Растущий спрос на наркотические средства и психотропные вещества, стимулирующий их незаконное производство и распространение, представляет глобальную проблему современной цивилизации, ибо серьезно угрожает социально-экономической и политической стабильности, национальной безопасности и суверенитету многих государств, здоровью и благополучию огромного количества людей, главным образом молодежи. Самым угрожающим в действительности является то, что в попытке добыть средства для приобретения наркотиков люди с наркозависимостью совершают значительную долю корыстных и корыстно-насильственных преступлений. Исходя из анализа специальной литературы видно, что проблема борьбы с распространением наркотиков имеет многогранный характер. Однако прежде чем принимать какие-либо меры, необходимо иметь четкое представление о данном явлении, его масштабах и специфике проявления.

Наркотики – это полиморфный объект, который объединяет две сферы: публичную и частную. В публичной сфере можно рассматривать как минимум три контекста – медицинский, юридический и социальный. Если Л. Дани и Т. Апостолидис [7] предлагают рассматривать два контекста – медицинский (связанный с общественным здоровьем) и юридический, то с нашей точки зрения, предлагается возможным говорить и о социальном контексте. С одной стороны, употребление наркотиков является одной из социально значимых болезней (уже тот факт, что расстройство употребления психоактивных веществ рассматривается как социально значимая болезнь, подразумевает наличие социального контекста), ибо речь идет не только о негативных последствиях для самого больного (саморазрушающая стратегия поведения), но и о последствиях на социальном уровне, начиная от ближайшего социального окружения, и заканчивая макроуровнем (ибо последствия употребления наркотиков способствуют ухудшению демографической ситуации в стране, а также росту негативных экономических последствий, связанных с заболеваемостью, инвалидностью и смертностью) [2,6]. Причинами высокой преждевременной смертности среди людей, потребляющих наркотики инъекционным

путем, являются последствия ВИЧ-инфекции, гепатитов, а также передозировка наркотиков [1,3]. Борьба с проблематичным употреблением обсуждается на самых высоких уровнях, а палитра разрабатываемых и реализуемых мер профилактики достаточно широка и разнообразна. С другой стороны, употребление наркотиков сопряжено с девиантным поведением, с незаконными, противоправными действиями.

Социальная практика не существует вне социокультурного контекста, в который включены как люди, употребляющие психоактивные вещества, так и те, кто их не употребляет. Таким образом в фокусе нашего внимания оказывается проблема выявления направлений психологической, правовой и социальной помощи лицам, употребляющим наркотики.

Для получения более полной информации о потребностях людей, употребляющих наркотики и при этом желающих изменить свою жизнь, пытающихся разобраться с текущими проблемами, нами было проведено исследование в рамках регионального проекта «Создание бесплатной системы правовой помощи для лиц, употребляющих наркотики и членов их семей в Ида-Вирумаа», финансируемого Министерством социальных дел Эстонской республики.

Выборка испытуемых представлена лицами, употребляющими наркотики, или прекратившими их употреблять, и обратившимися за юридической помощью – всего 38 человек. Возраст обратившихся от 26 до 56 лет. Стаж употребления наркотических веществ от 0,5 до 24 лет. Спектр употребляемых наркотиков чрезвычайно широк, большинство (30 человек, 78,9 % опрошенных) сочетают инъекционные наркотики с курением наркотических веществ. Есть прямая зависимость между стажем употребления наркотиков и количеством видов наркотиков, употребляемых испытуемыми (0,4, при $p \leq 0,05$). Люди, обратившиеся за помощью, русскоговорящие, преимущественно с российским гражданством, небольшая часть являются лицами без гражданства, все проживают на территории Эстонской республики.

С родителями проживают 5 испытуемых (13,2% ответов); со спутником жизни или супругом – 9 (23,7%); с детьми – 13 (34,2%); с родственниками – 5 (13,2%); живет один – 11 человек (28,9%).

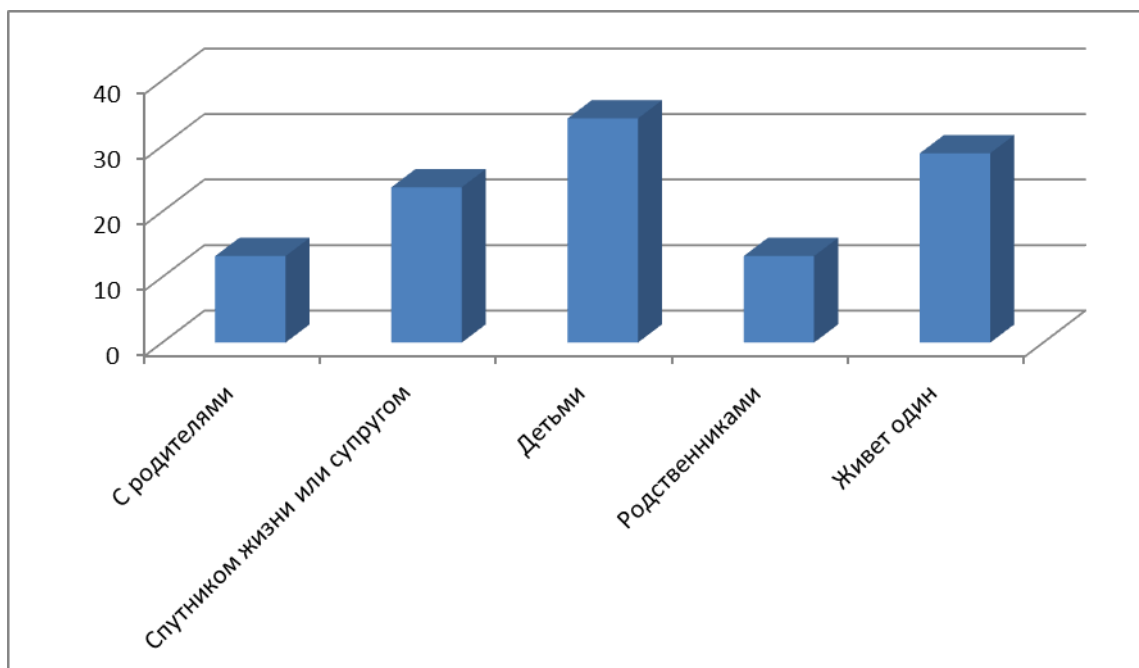


Рис. 1. Характеристика семьи испытуемых

По образованию выборку представляют лица с начальным – 20 испытуемых (52,6%), средним – 7 (18%), профессиональным образованием – 11 (28,9%). С высшим образованием ни одного обратившегося в рамках проекта не оказалось. Мы далеки от мысли, что люди с высшим образованием не употребляют наркотики, скорее в данном случае подтверждается идея проекта о том, что наши клиенты, нуждающиеся в помощи, являются малообеспеченной категорией граждан, не способной самостоятельно оплатить услуги специалиста.

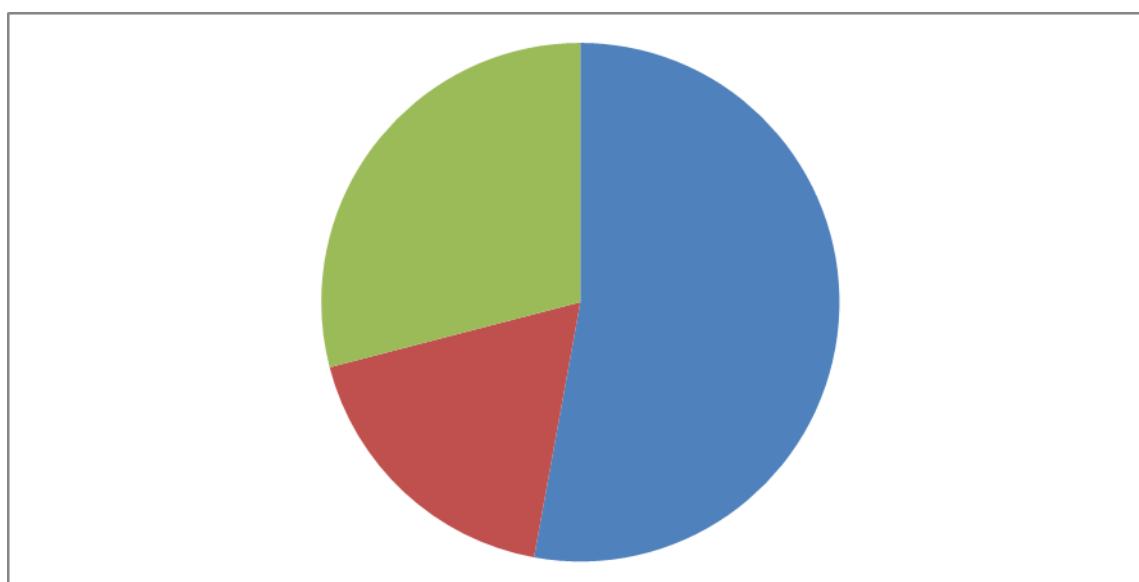


Рис. 2. Характеристика образования испытуемых

О серьезности и тревожности ситуации, сложившейся в мире в связи с употреблением наркотиков можно судить как по росту показателей смертности, так и по положительной динамике показателей болезней, связанных с таким поведением, в частности – ВИЧ-инфекции [3].

В ходе проведенного исследования нами была получена информация о случаях использования чужих игл, шприцев испытуемыми (44,7% случаев – 17 ответов), выбирания наркотика из одной посуды (39,5% – 15 ответов), незащищенных половых контактах с зависимыми (39,6% – 15 ответов), случайных связях (31,6% – 12 ответов).

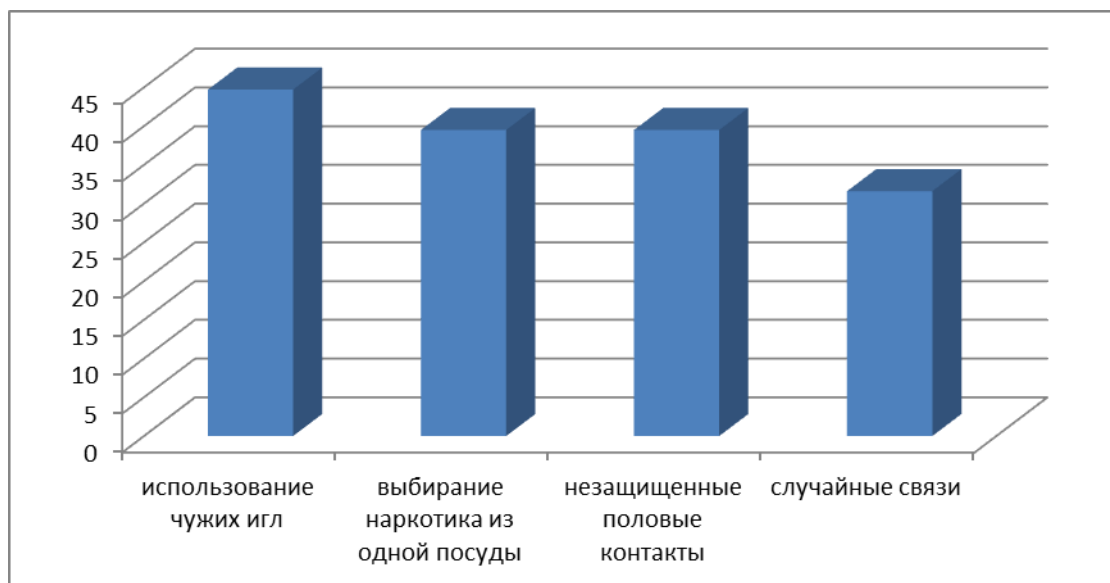


Рис. 3. Анализ путей заражения

Практически все опрошенные (за исключением 6 человек, что составляет 15,8% от общего числа респондентов) отмечают существенные проблемы со здоровьем. В основном это случаи заражения гепатитом В, С – 68,4% опрошенных (26 человек), ВИЧ-инфекцией – 57,4% (22 человек), склерозирование вен – 26,3% (10 ответов), язвенная болезнь желудка/12-перстной кишки – 5,3% (2 ответа), панкреатит – 5,3% (2 ответа), сердечно-сосудистые заболевания – 13,2% (5 ответов), психозы/галлюцинации – 15,8% (6 ответов), судорожные состояния – 15,8% (6 ответов), ухудшение внимания, памяти – 31,6% (12 ответов). Помимо того отметили в единичных случаях эпилепсию, гинекологические заболевания, ухудшение зрения, дистрофию, наличие гастрита – по 2,6% (по 1 ответу). 15,8% (6 человек) заявили об отсутствии заболеваний (из них у 2 человек стаж наркомании более 15 лет, у четверых менее года).

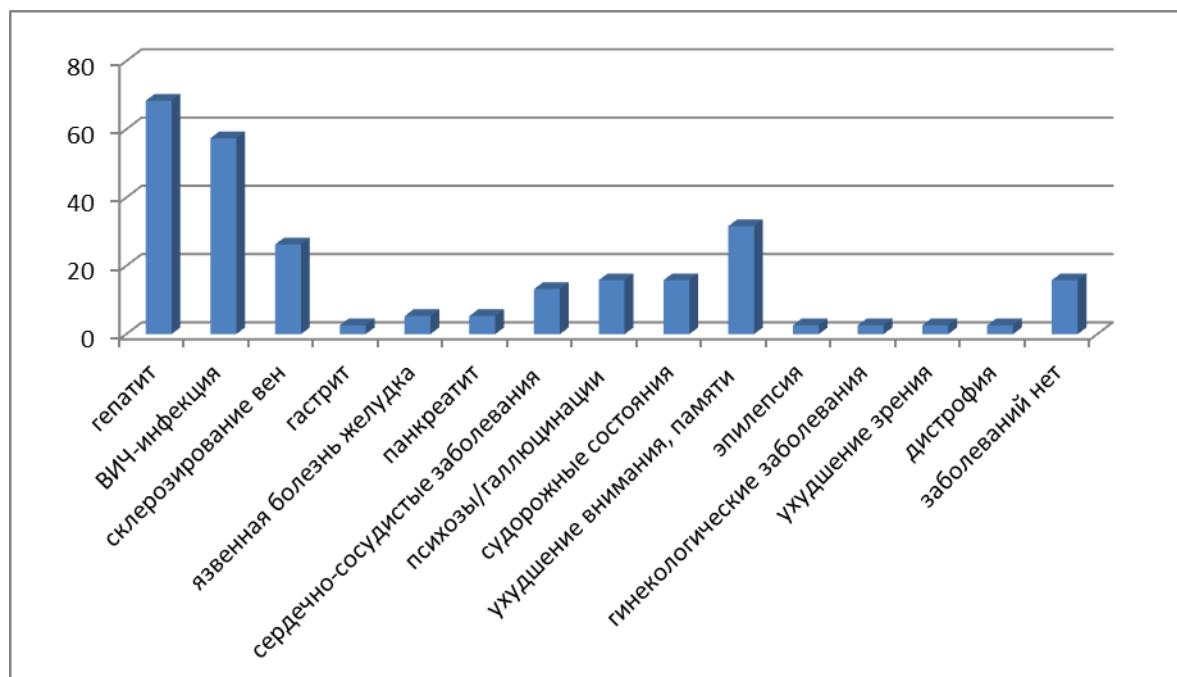


Рис. 4. Особенности ухудшения здоровья наркозависимых

Большинство опрошенных нами лиц, употребляющих или прекративших употреблять наркотики, не работают. Часть из них никогда не работали по разным причинам. Ровно половина респондентов – 50% (19 человек) опрошенных имеют частичную или полную нетрудоспособность.

Из имеющих полную нетрудоспособность работают на полной ставке 15,8% (6 человек), работают с частичной занятостью 10,5% (4 человека), ищут работу 5,3% (2 человека), неофициально работают 2,6% (1 человек), учится 2,6% (1 человек), 4 человека (10,5%) находятся на пенсии. При этом 6 человек (15,8%) заявили, что они не работают и не планируют работать в дальнейшем.

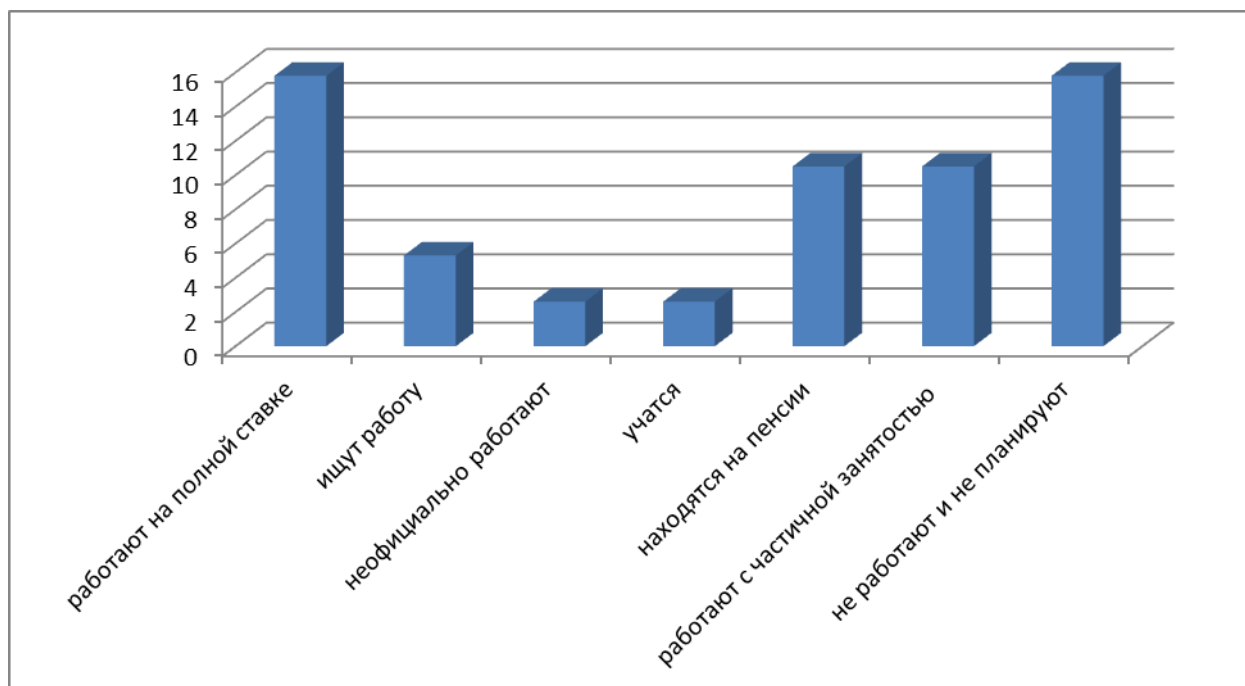


Рис. 5. Отношение нетрудоспособных наркозависимых к трудовой деятельности

Из всех опрошенных (имеющих нетрудоспособность и трудоспособных) работают официально с полной нагрузкой 36,8% (14 человека), с частичной нагрузкой 15,8% (6 человека), работают неофициально 5,3% (2 человека), учатся 1 человек (2,6%), на пенсии 4 человека (10,5%), в отпуске по уходу за ребенком 2 человека (5,3%), зарегистрированы в качестве безработного/ соискателя работы – 3 человека (7,9%).

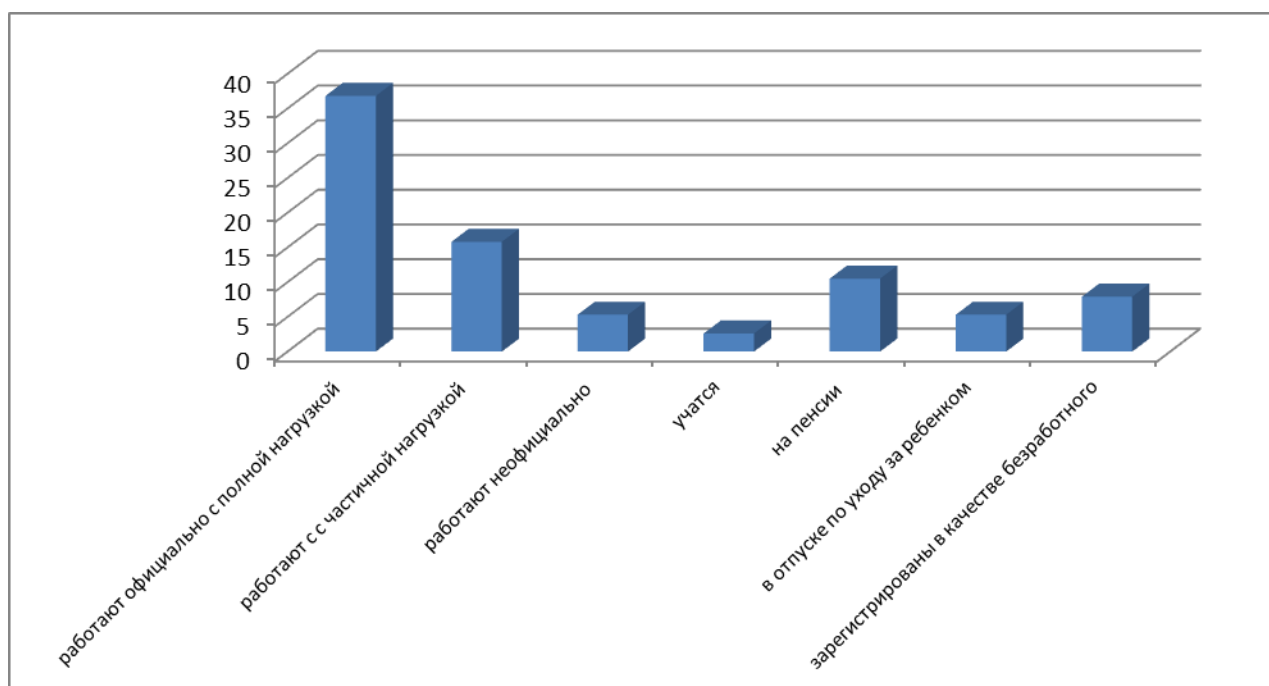


Рис. 6. Отношение наркозависимых к трудовой деятельности

При анализе влияния наркотиков на способность заниматься трудовой деятельностью, были получены следующие результаты. У 15 опрошенных (39,5%), по их словам, употребление наркотиков не повлияло на трудовую деятельность и отношение к работе. Из них 8 человек (21%) работают в настоящее время; 8 респондентов (21%) потеряли работу, в ходе беседы они признались в склонности к опозданиям, пропуску работы, что и послужило причиной увольнений; 6 человек (15,8%) заявили, что никогда не работали, и не планирует это делать; 3 человека (7,9%) заявили о положительном отношении к своей работе, хорошем отношении к ним работодателя, добросовестном выполнении должностных обязанностей. Из них у одного из опрошенных в состоянии наркотического опьянения работоспособность увеличивалась, «не курил, не пил, не ел, только работал».

У тех, кто заявил об имеющемся ВИЧ-инфицировании (22 опрошенных), имеются в наличии проблемы, связанные с отказом от приема на работу – 1 случай (4,5%), с предвзятым отношением к ним в медицинском учреждении – 5 случаев (22,7%), негативное отношение при обращении в государственные муниципальные службы – 4 случая (18,2%), со стороны родственников – 1 случай (4,5%). О значительном ухудшении здоровья заявили 7 человек (31,8%). В одном случае работодатель узнал из метадонового центра о наличии ВИЧ-инфекции у работника и уволил его. При этом опрошенные отрицают наличие проблем у членов семьи, в частности у детей в образовательных учреждениях.

Характер опьянения в течение всего периода употребления наркотиков, по словам респондентов, существенно менялся. Наши респонденты отметили агрессивность поведения в состоянии опьянении – 6 ответов (15,8%), «тянет на приключения» – 13 (34,2%), существенно ухудшается настроение – 9 (23,7%), слезливость – 9 (23,7%), при продолжительном употреблении наркотиков появляется ощущение, что клонит в сон – 14 ответов (36,8%), одна из опрошенных заявила о высоком творческом потенциале в первое время употребления наркотиков, но в последующие годы – наступившем ухудшении когнитивных способностей. Помимо указанных вариантов был отмечен хороший глубокий сон, утверждение, что употребление наркотиков успокаивало, приводило в веселое и хорошее настроение; по мнению других опрошенных резко менялось настроение; хотелось умереть; один респондент резал вены, испытывал раздражительность, безразличие; в трех случаях – легкость, раскрепощенность, активность, веселость, смелость; в двух случаях респонденты отметили, что обычно становятся спокойными; предложен такой вариант, как «сначала было хорошо, после того как приторчал плохо»; в одном случае опрошенному не хотелось спать, до 8 дней не спал.

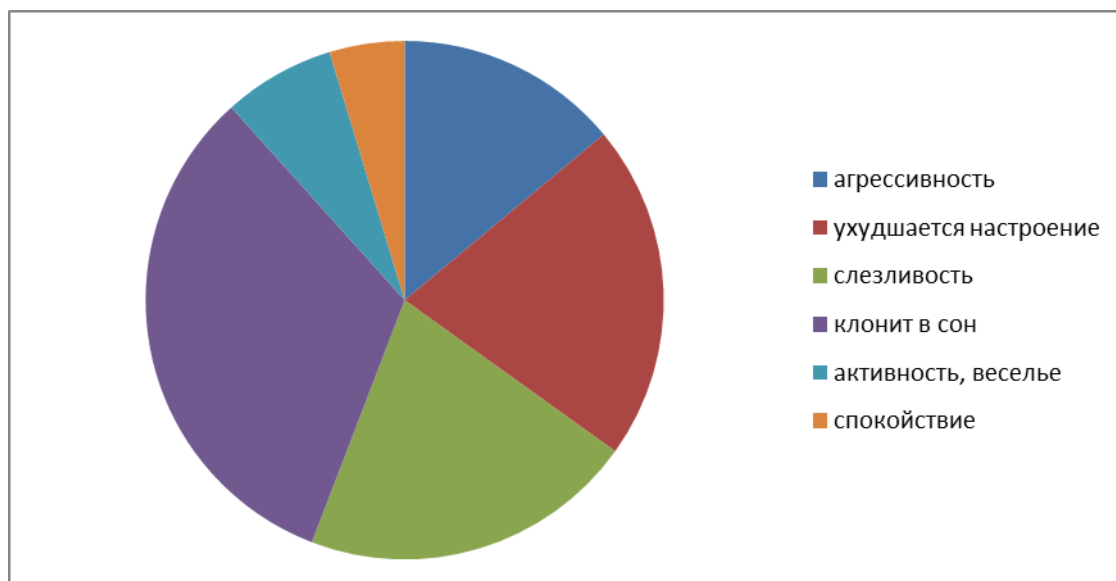


Рис. 7. Характер опьянения респондентов

Как мы видим из ответов зависимых от наркотиков людей, подавляющее большинство ощущений негативные – более 40% ответов, лишь незначительная часть опрошенных (13%) охарактеризовали ощущения от приема наркотиков с положительной окраской. Остальные описания можно трактовать различным образом – чаще, как нейтральные. Из разъяснений опрошенных такая ситуация вызвана тем, что положительный эффект наблюдается только в начале употребления наркотиков, впоследствии он исчезает или заменяется негативным, но зависимость уже сформировалась. Этим же объясняется и значительное количество видов наркотических веществ, употребляемым одним человеком – попытка поиска удовольствия при несформированной еще зависимости.

По мнению опрошенных в течение периода употребления наркотиков значительно менялись характер и эмоциональная сфера: появилась раздражительность – 15 случаев (39,5%), нетерпеливость – 17 случаев (44,7%), замкнутость – 14 случаев (36,8%), лживость – 16 случаев (42%), появились перепады настроения – 18 случаев (47,4%), депрессивные состояния – 19 случаев (50%). В одном из случаев опрошенный отметил появившуюся у себя особенность – любой цвет стал вызывать раздражение; другой отметил, что возникает ощущение потерянности, рассеянность, начинает казаться, что кто-то преследует; в отдельных случаях отмечено, что возникает ощущение прилива сил, человек становится активнее. Кроме того отмечены недоверие, нервозность, разрушение личности, манипулирование окружающими.

Больше половины опрошенных нами людей с зависимостью лечились по поводу употребления наркотиков (26 человек, 68,4%), с разным успехом и различными периодами ремиссии. Из них 22 человека (57,4%) проходили детоксикацию, причем 7 человек (18%) это делали не единожды. 3 человека (7,9%) заявили об успехе лечения и полном отказе от наркотиков. Максимальный период ремиссии у опрошенных, продолжающих употреблять наркотики, составил 5 лет. В период воздержания/ремиссии сохранялось влечение к наркотическим веществам. Оно проявлялось в непреодолимой тяге, приоритете на покупку наркотика, «если есть деньги, то в первую очередь купишь наркотик». Один из респондентов рассказал, что в отсутствие наркотиков начинает чувствовать тревогу,

беспокойство, и приходится себя чем-то занимать, отвлекать, чтобы пропало беспокойство. Один из респондентов после выхода из тюрьмы сам перестал употреблять наркотики, но начались проблемы с алкоголем. Один из опрошенных не употреблял наркотики во время отбытия наказания, после освобождения начал снова. Связывает это со строгостью содержания в местах лишения свободы. Значительное количество опрошенных нами – 11 человек (28,9%) – смогли самостоятельно перестать употреблять наркотики, 3 человека (7,9%) смогли перестать употреблять после проведенного лечения.

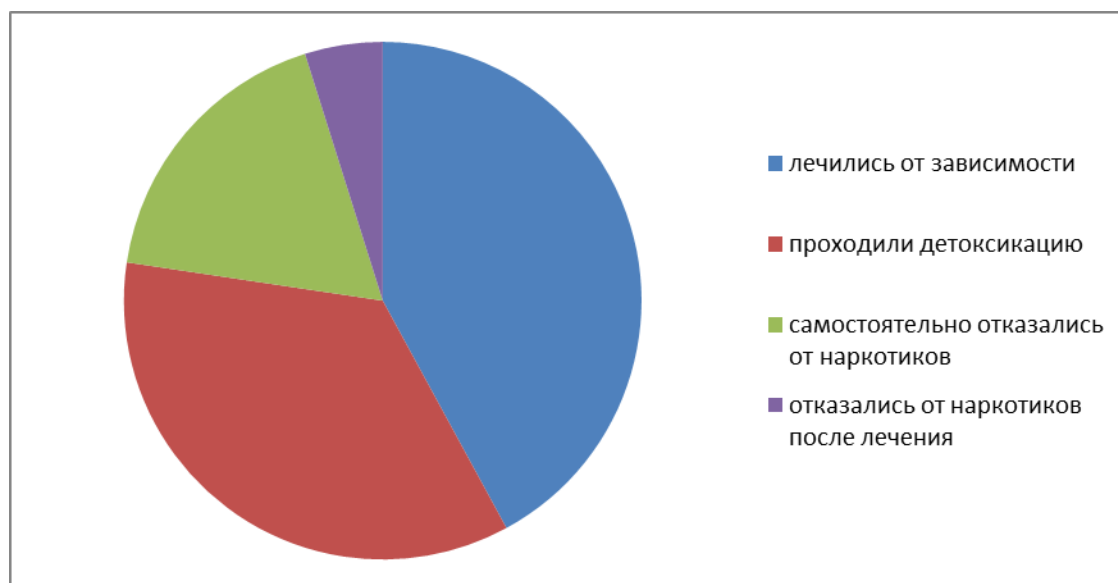


Рис. 8. Лечение наркозависимости

Значительная часть опрошенных нами людей, употребляющих наркотики и проходивших курс лечения, не смогли ни самостоятельно, ни с помощью врачей справиться с зависимостью. Они назвали конкретные причины, способствовавшие возобновлению употребления наркотика после лечения. Этими причинами стали – смерть близких; «социальная нестабильность в стране»; депрессия; ломка; желание развлечься, скука, безделье; физическое и моральное недомогание, опустошение; предложение друзей или супруга; «безалаберность, безответственность, блажь»; «убеждала себя, что если один раз употреблю, то найду силы второй раз уже не употреблять». Остальные не смогли указать конкретной причины, только сильное желание получения наркотического вещества.

Употребление наркотиков часто приводит к конфликтам с родными и даже полному прекращению семейных отношений. Так, 25 опрошенных нами (65,8%) указали на сложности в семейных отношениях и распад семьи, связанные с приемом наркотиков: «полный разлад», «начались проверки со стороны родителей», «были с мамой скандалы, недоверие», «боялись оставить дома одного», «выгоняли из дома», «злость и ненависть со стороны семьи», «приходилось воровать из дома, обманывать родных», «ссоры», «разрушилась семья», «родные были недовольны, обижены». У 14 опрошенных (36,8%) партнер, с которым он/она ведет совместное хозяйство, также употребляет наркотики. По мнению респондентов, не повлияло употребление наркотиков на отношения в семье, с родственниками у 5 опрошенных (13,2%).

Нами проведена беседа с обратившимися за консультацией юриста людьми, употребляющими наркотики или прекратившими употребление после разных, зачастую

весьма длительных, периодов употребления. Из всех обратившихся мы анализируем только 38 случаев, подошедших по условиям проекта. 34 человека (89,5%), обратившихся за юридической помощью зависимых, ранее задерживались за совершение уголовных преступлений и иных правонарушений, 29 человек из числа опрошенных (76,3%) отбывали наказания в местах лишения свободы, из них за преступления, связанные с наркотиками – 44,7% (17 человек). Больше 2 судимостей имеет 11 человек (28,9%). Обращает на себя внимание тот факт, что 12 человек (31,6%) обращались в правоохранительные органы в качестве потерпевшего. Корреляционная связь стажа употребления наркотиков с количеством судимостей – 0,5 (при $p \leq 0,05$).

Опрошенные лица, употребляющие наркотики, отметили, что у них самих и членов семей возникают проблемы в связи с привлечением их к уголовной и административной ответственности. В основном это предвзятое отношение к детям в образовательном учреждении (4 ответа, 10,5%) и предвзятое отношение при обращении в государственные муниципальные службы (4 ответа, 10,5%), а так же проблемы, связанные с органами опеки, в том числе угроза лишения родительских прав (5 ответов, 13,2%). Из числа опрошенных 8 человек (21%) в настоящее время лишены родительских прав. И у двоих обратившихся проблема лишения родительских прав оказалась поводом для обращения за юридической помощью. Отдельно отмечено, что в случае наличия судимости возникают сложности, связанные с нехваткой денежных средств, оплатой коммунальных услуг у членов семьи (7 человек, 18%).

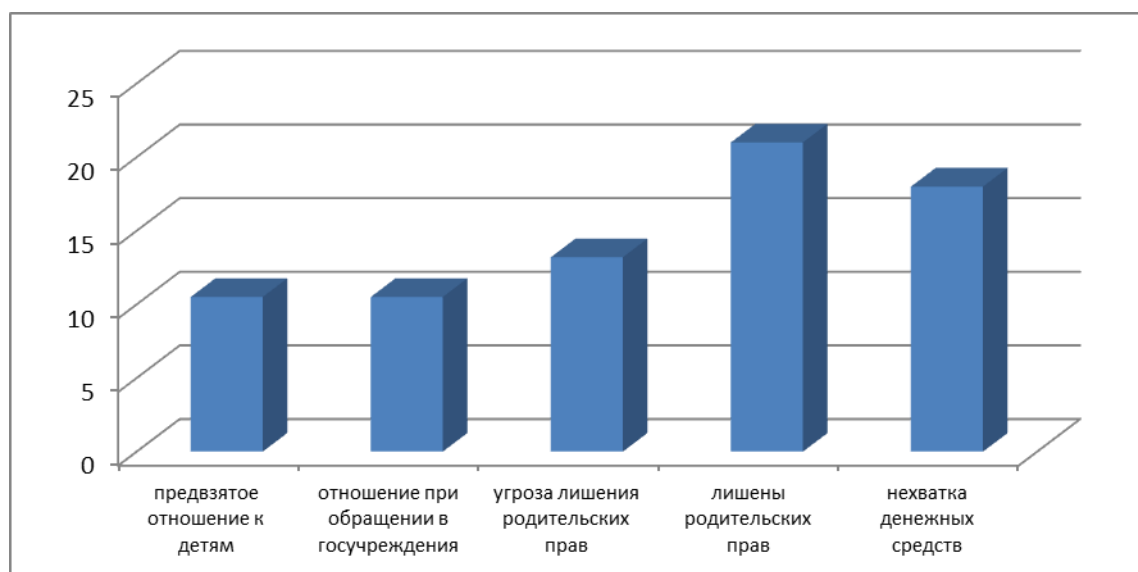


Рис. 9. Проблемы, в связи с привлечением к ответственности

Ровно половина опрошенных (19 человек, 50%) заявили, что не обращались за помощью к юристам, пытались при возникновении проблем справиться своими силами, зачастую безуспешно. В качестве основной причины, затрудняющей самостоятельное взаимодействие с правоохранительными органами, назвали незнание законодательства (17 ответов, 44,7%) и недоверие к правоохранительным органам (17 ответов, 44,7%), языковые трудности (14 ответов, 36,8%), незнание своих прав (11 ответов, 28,9%), отсутствие денег (1 ответ, 2,6%), оскорбления со стороны полиции (1 ответ, 2,6%), проблемы со здоровьем (1 ответ, 2,6%).

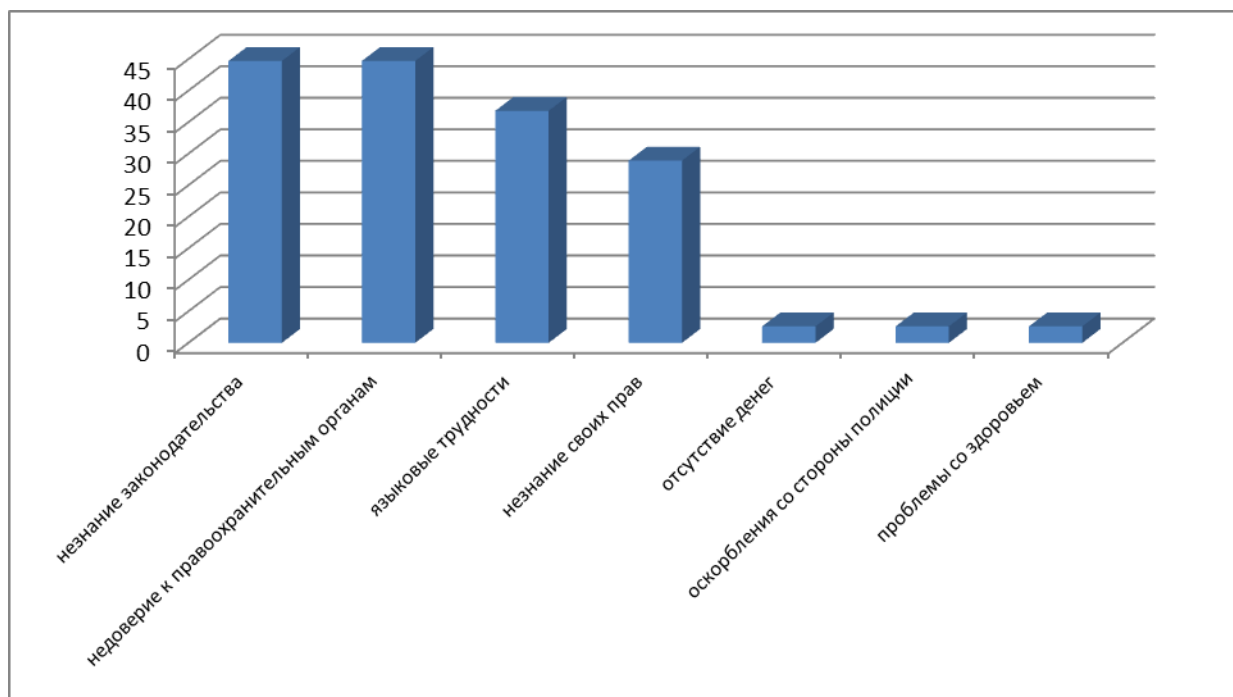


Рис. 10. Трудности взаимодействия с правоохранительными органами

При необходимости в получении юридической помощи, в качестве основных трудностей с ее получением со стороны специалиста, заявили об отсутствии денег на юриста (25 ответов, 65,8%); о плохом информировании о законодательстве страны и незнании о том, что можно получить бесплатную помощь (19 ответов, 50%); «не знал языка, чтобы написать ходатайство о предоставлении бесплатной помощи» - 16 ответов (42%); «не знал законов и недооценил серьезность проблемы» (18 ответов, 47,4%), «не знал где взять документы для получения бесплатной помощи» (10 ответов, 26,3%).

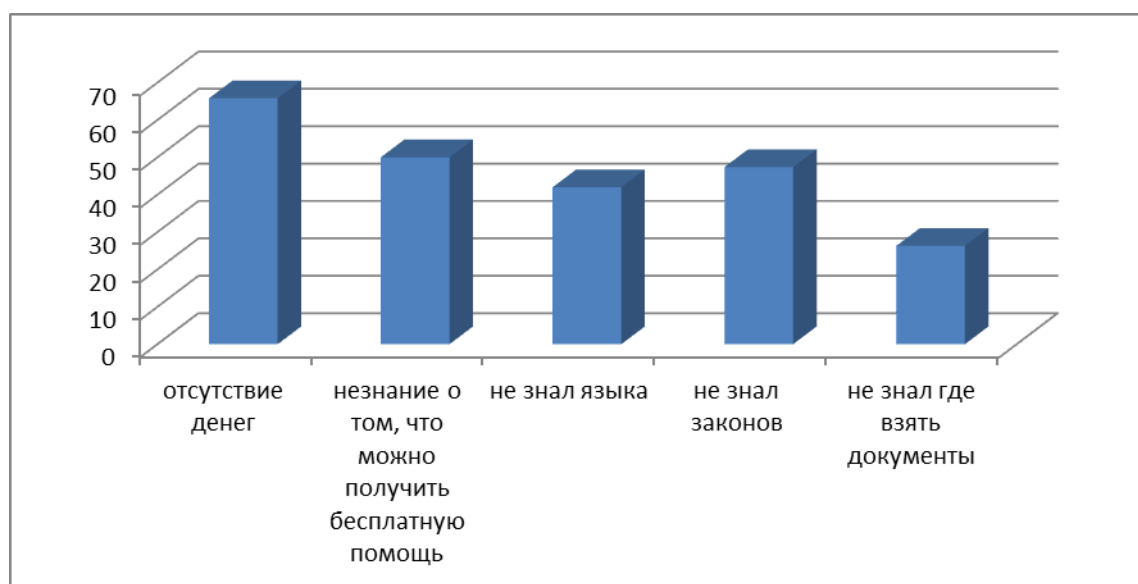


Рис. 11. Трудности получения юридической помощи

Именно перечисленные вопросы и призван решить проект бесплатной помощи людям с наркозависимостью. Помощь бесплатная, юрист владеет двумя языками и необходимыми знаниями для решения проблем клиента.

Опрошенные лица, употребляющие наркотики и обратившиеся за юридической помощью, заявили о наличии проблем, требующих разрешения со стороны и при помощи государственных муниципальных служб. В основном это юридическая помощь, связанная с большим количеством долгов (15 человек, 39,5%), попыткой восстановления утраченных родительских прав (15 человек, 39,5%), помимо этого – психологическая (3 человека, 7,9%) и медицинская помощь в связи с инвалидностью, помощь после получения травм (7 человек, 18%), поиск и оплата жилья, социальная поддержка зависимых, как людей, имеющих полную или частичную нетрудоспособность (5 человек, 13,2%).

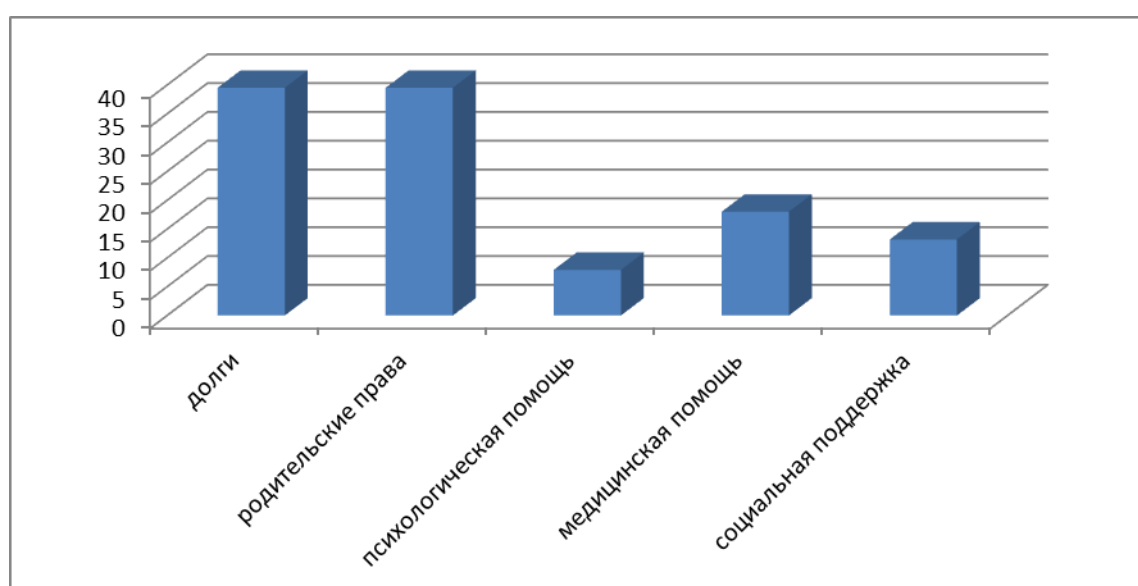


Рис. 12. Проблемы наркозависимых

При этом в реальности обращались за помощью только треть опрошенных (15 человек, 39,5%), из них 9 человек сообщили, что получили некоторую помощь и поддержку, 7 человек остались неудовлетворены полученной помощью. В качестве сложностей, возникающих при контакте с государственными муниципальными службами, названо пренебрежительное отношение со стороны сотрудников служб, безразличие, предвзятое отношение к лицам, употребляющим наркотики (4 ответа, 10,5%), утверждение, что наличие судимости в прошлом мешает восстановлению утраченных прав в отношении детей (2 ответа, 5,3%), сложности коммуникации, связанные, в том числе, и с незнанием языка (4 ответа, 10,5%).

Перечисленные нами и проанализированные в ходе проведенного исследования вопросы, указывают на значимость проблемы получения психологической, социальной и юридической помощи для определенной, довольно значительной категории граждан, и требуют тщательного исследования направлений помощи зависимым, пытающимся справиться со своей проблемой и вернуться к законопослушной жизни. Полученные данные позволяют выстроить комплексную долгосрочную программу лечения расстройства употребления психоактивных веществ и помощи зависимым людям.

Литература

1. Березина Е.Б. Содержание и структура обыденных представлений о болезнях в молодежной среде. Дис... канд. психол. н. М., 2011. 212 с.
2. Бовина И.Б., Дебольский М.Г., Дворянчиков Н.В. и др. Наркотики в молодежном дискурсе: подход теории социальных представлений // Прикладная юридическая психология. 2013. № 1. С. 49-58.
3. Куржанова В.В. Медико-социальные последствия инъекционного употребления наркотиков в России (методы оценки и предупреждения). Автореф. дисс... д. мед. наук. М., 2009. 309 с.
4. Коноплева И.Н., Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. и др. Отношение современной молодежи к наркотикам и наркозависимым // Психопедагогика в правоохранительных органах, № 4, 2012. С. 54-59.
5. Трунцевский Ю.В. О совершенствовании мер по профилактике наркотизации молодежи // Российский следователь. 2011. № 7. С. 26-29.
6. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Debolsky M.G. et al. Social representations of drugs among young russians: shared common views and social positions // Psychology in Russia: State of the Art. 2014. Т. 7. № 1. Pp. 158-168.
7. Dany L., Apostolidis T. L'etude des representations sociales de la drogue et du cannabis: un enjeu pour la prevention// Sante publique, 2002, vol.14, № 4. Pp. 35-44.
8. Zafiropoulos M., Pinell P. Drogues, declassement et strategies de disqualification// Actes de la recherche en sciences sociales, 1982, № 42. Pp. 61-75.

Demand for Governmental Support in Individuals Involved in Substance Abuse

Konopleva I.N., Candidate of psychological sciences, Docent, Docent of the Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, MSUPE, Moscow, Russia
(konopleva.i.n@gmail.com)

Antonova E., Leader of the community "LUNEST", Johvi, Estonia (lunest2016@gmail.com)

Pyarnoya A., Head of the member of the board of law office office "Sidiv", Narva, Estonia
(artur.parnoja@gmail.com)

Sakkart Y., member of the board of law office "Sidiv", Kohtla-Jarvi, Estonia (jsakkart@gmail.com)

The article discusses the problem of receiving governmental support by individuals involved in substance abuse. The study was conducted as a part of a regional project funded by the Estonian Ministry of Social Affairs. The demand study for social, psychological and legal assistance was conducted in the course of work with individuals who use drugs and applied for legal assistance to solve difficult living situations. The main driver for seeking help and the difficulties associated with receiving/refusing help are analyzed. The majority of the respondents are disabled and need social assistance. Assisting families of drug addicts with a criminal record is a peculiar problem. A series of data related to the health status of drug addicts, to the special personality traits and emotional condition was obtained. Reasons for applying for legal and medical assistance are identified.

Keywords: drug addicts, legal assistance, health, emotional state, social support.

References

1. Berezina E.B. Soderzhanie i struktura obydenykh predstavlenij o boleznyah v molodezhnoj srede. Dis... kand. psihol. n. Moscow, 2011. 212 p.
2. Bovina I.B., Debol'skij M.G., Dvoryanchikov N.V., Konopleva I.N., Il'in A.V. Narkotiki v molodezhnom diskurse: podhod teorii social'nyh predstavlenij. Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya. 2013. № 1. Pp. 49-58.
3. Kirzhanova V.V. Mediko-social'nye posledstviya in"ekcionnogo upotrebleniya narkotikov v Rossii (metody ocenki i preduprezhdeniya). Avtoref. diss... d. med. nauk. Moscow, 2009. 309 p.
4. Konopleva I.N., Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Debol'skij M.G., Dvoryanchikov L.A. Otnoshenie sovremennoj molodezhi k narkotikam i narkozavisimym. Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah, № 4, 2012. Pp. 54-59.

5. Truncevskij YU.V. O sovershenstvovanii mer po profilaktike narkotizacii molodezhi . Rossijskij sledovatel'. 2011. № 7. Pp. 26-29.
6. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Debolsky M.G., Konopleva I.N., Berezina E.B., Il'in A.V. Social representations of drugs among young russians: shared common views and social positions. Psychology in Russia: State of the Art. 2014. Т. 7. № 1. Pp. 158-168.
9. Dany L., Apostolidis T. L'etude des representations sociales de la drogue et du cannabis: un enjeu pour la prevention. Sante publique, 2002, vol.14, № 4. Pp. 35-44.
10. Zafiropoulos M., Pinell P. Drogues, declassement et strategies de disqualification. Actes de la recherche en sciences sociales, 1982, № 42. Pp. 61-75.

Особенности психологического здоровья сотрудников полиции в зависимости от условий прохождения службы

Евтушенко Е. А., преподаватель-исследователь, психолог отдела морально-психологического обеспечения Управления по работе с личным составом УМВД России по Белгородской области, Белгород, Россия (erg3337731@mail.ru)

В статье приводятся результаты исследования различий в особенностях состояния психологического здоровья сотрудников полиции в зависимости от условий несения службы. В исследовании приняли участие 117 человек в возрасте от 23 до 45 лет, сотрудников УМВД России по Белгородской области, а также сотрудников территориальных ОМВД, проходящих службу в подразделениях: ППС, ДПС ГИБДД и УУП. Их обследование осуществлялось комплексом из трёх психодиагностических методик. На основании полученных результатов делается вывод о том, что в повседневных условиях несения службы сотрудники, применяющие адаптивные механизмы совладающего поведения отличаются высоким уровнем выраженности ряда показателей психологического здоровья, а именно: «самопринятия», «принятия окружающих», «адаптации» и «эмоционального комфорта». В особых условиях несения службы им свойственны высокие значения «жизненных целей», «адаптации», «управления средой» и «самопринятия». Сотрудники, использующие дезадаптивные механизмы совладания со стрессом, в повседневных условиях прохождения службы имеют низкие значения показателей «жизненных целей», «личностного роста» и «позитивных взаимоотношений». В особых условиях служебной деятельности им свойственны низкие значения показателей «автономии», «личностного роста» и «интернальности».

Ключевые слова: психологическое здоровье сотрудников МВД, социально-психологическая адаптация, саморегуляция, психологическое благополучие.

Для цитаты:

Евтушенко Е.А. Особенности психологического здоровья сотрудников полиции в зависимости от условий прохождения службы. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 207-218.
doi: 10.17759/psylaw.2019090315

For citation:

Yevtushenko Y. A. Specificity of the state of psychological health of police officers,

depending on the conditions of service. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.207-218. doi: 10.17759/psylaw.2019090315

Вопросы поддержания и сохранения психологического здоровья личности сотрудников ОВД в последние годы становятся наиболее актуальной темой современных психологических исследований [5; 7; 8]. Согласно материалам, можно констатировать, что деятельность сотрудников ОВД характеризуется рядом специфических особенностей. Среди них можно отметить высокий уровень психической напряжённости труда, повышенную социальную ответственность за результаты деятельности, многообразие и сложность профессиональных задач, разнообразие социальных отношений, жёсткие временные ограничения, наличие служебных ситуаций, при которых выполнение профессиональных задач связано с риском и опасностью для жизни. Эти и другие особенности профессиональной деятельности сказываются на психологическом здоровье сотрудников [2; 4].

Вместе с тем, несмотря на наличие множества исследований, посвящённых рассмотрению сотрудников ОВД, их деятельности и особенностей психологического здоровья, остаётся открытым вопрос относительно возможных изменений в состоянии их психологического здоровья в особых условиях несения службы, его положительных и отрицательных трансформациях [6; 9]. Рассмотрение этого вопроса актуально вследствие частых командировок, выпадающих на долю сотрудников полиции, в которых им приходится работать с самоотдачей, что, несомненно, сказывается на общем состоянии их психологического здоровья [1; 3; 10]. Таким образом, постараемся решить проблему, в рамках данной статьи рассмотреть специфику психологического здоровья сотрудников в зависимости от условий прохождения службы.

Изучив литературу по рассматриваемой проблеме и установив целью исследования изучение особенностей психологического здоровья сотрудников ОВД, в повседневных и особых условиях несения службы, мы сделали предположение об имеющихся различиях в особенностях состояния психологического здоровья сотрудников в разных условиях несения службы. Считаем, что в повседневных условиях несения службы сотрудники, применяющие адаптивные механизмы совладающего поведения отличаются высоким уровнем выраженности ряда показателей психологического здоровья: «самопринятия», «принятия окружающих», «адаптации» и «эмоционального комфорта». В особых условиях несения службы им свойственны высокие значения «жизненных целей», «адаптации», «управления средой» и «самопринятия». Сотрудники, использующие дезадаптивные механизмы совладания со стрессом, в повседневных условиях прохождения службы имеют низкие значения показателей «жизненных целей», «личностного роста» и «позитивных взаимоотношений». В особых условиях служебной деятельности им свойственны низкие значения показателей «автономии», «личностного роста» и «интернальности».

Программа исследования. Для проверки выдвинутого предположения использовались следующие методики: шкалы психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко); методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (в адаптации А.К. Осницкого); методика психологической диагностики копинг механизмов Э. Хейма (в адаптации Л.И. Вассермана).

Исследование проводилось в несколько этапов. Предварительный этап включал в себя распределение сотрудников с разными особенностями психологического здоровья на несколько условных групп, в зависимости от степени адаптивности применяемых ими механизмов совладающего поведения. Следующим этапом выступал комплексный анализ особенностей психологического здоровья сотрудников в повседневных условиях служебной деятельности. Далее мы рассмотрели специфику психологического здоровья сотрудников в особых условиях несения службы, а именно при исполнении ими служебных обязанностей в условиях Северо-Кавказского региона. Получив результаты, раскрывающие специфику психологического здоровья сотрудников в разных условиях службы, были проанализированы изменения, происходящие с их психологическим здоровьем. В завершении, были подведены итоги и сделаны выводы.

Результаты и их интерпретация. Изучая особенности психологического здоровья сотрудников в повседневных и особых условиях служебной деятельности, мы разделили исходную выборку на несколько составных частей в зависимости от особенностей применения сотрудниками механизмов совладающего поведения разной степени адаптивности. Деление на вышеуказанные группы, произвели посредством анализа полученных результатов, ориентируясь на данные методики психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма. В результате были выделены следующие основания для деления: адаптивный, пограничный и дезадаптивный варианты совладающего поведения. Таким образом, рассматривая специфику психологического здоровья сотрудников, на каждом из последующих этапов, мы ориентировались на обозначенные критерии различия в зависимости от степени адаптивности совладающего поведения.

Обработав полученные данные, на первом этапе исследования, нами были рассмотрены особенности психологического здоровья сотрудников в повседневных условиях несения службы. Исходя из диаграммы, представленной на рис. 1, видно, что в среде сотрудников применяющих адаптивные и отчасти пограничные варианты совладающего поведения, значительно чаще можно встретить повышенные значения показателей эмоционального комфорта, принятия окружающих, самопринятия и адаптации. Если более подробно рассмотреть указанную диаграмму, то можно увидеть, что наиболее высокие значения показателя эмоциональный комфорт регистрируются у 87% сотрудников использующих адаптивные стратегии совладания ($r=0,486$) при $P \leq 0,01$ и 80% сотрудников применяющих пограничные варианты совладающего поведения ($r=0,429$) при $P \leq 0,01$. Высокая выраженность значений показателя принятие окружающих имеет место у 84% сотрудников обращающихся к адаптивным механизмам совладания ($r=0,470$) при $P \leq 0,01$ и 80% сотрудников использующих пограничные варианты совладающего поведения ($r=0,415$) при $P \leq 0,01$. Стабильно высокие значения показателя самопринятие отмечаются у 84% сотрудников прибегающих к адаптивным стратегиям совладания ($r=0,531$) при $P \leq 0,01$ и 78% сотрудников практикующих пограничные варианты совладающего поведения ($r=0,623$) при $P \leq 0,01$. Высокие значения показателя адаптация зафиксированы у 82% сотрудников руководствующихся адаптивными стратегиями совладания ($r=0,407$) при $P \leq 0,01$ и 75% сотрудников обращающихся к пограничным вариантам совладающего поведения ($r=0,504$) при $P \leq 0,01$.

Сотрудники данной группы отличаются высокой стрессоустойчивостью и быстрой адаптируемостью к постоянно изменяющимся условиям социальной среды. Им свойственно чувство ответственности за свою собственную жизнь и всё происходящее с ними. Они

успешно управляют своими эмоциями, имеют положительный фон переживаний, и в целом принимают себя со всеми своими достоинствами и недостатками.

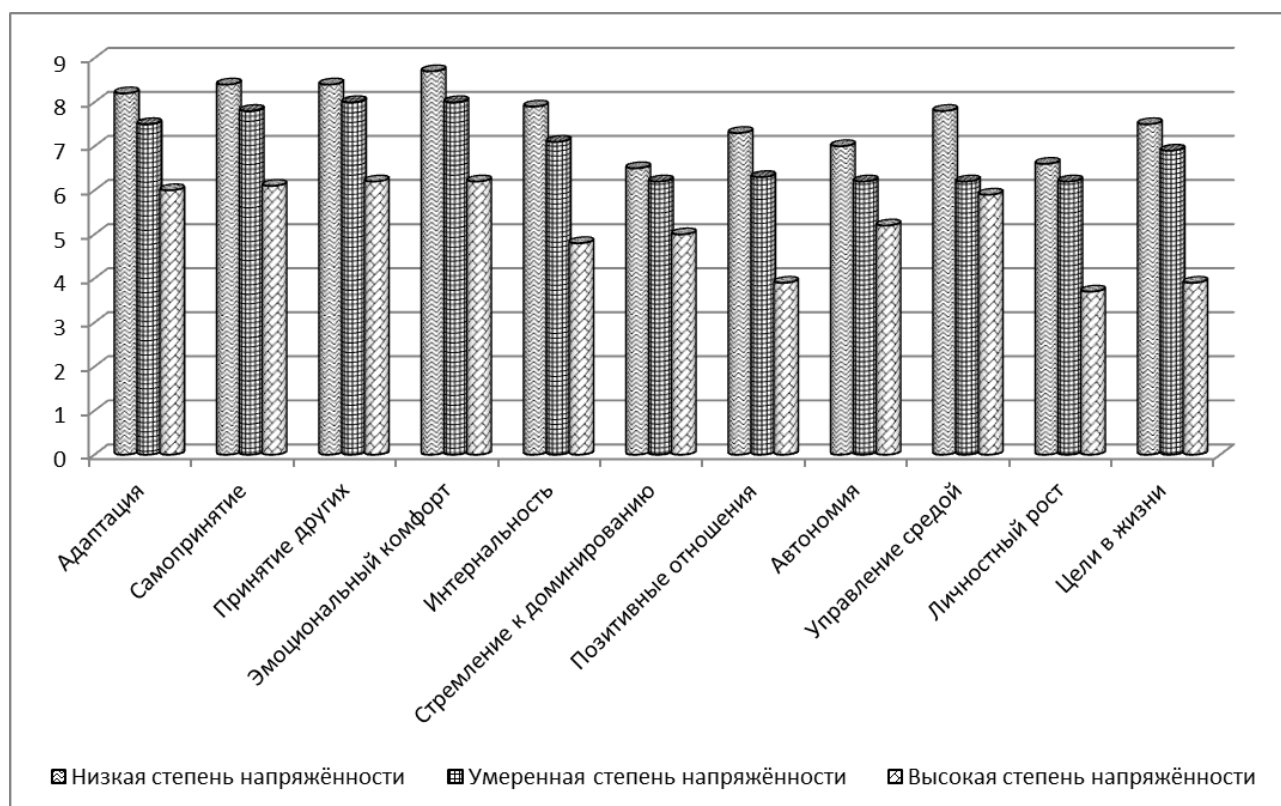


Рис. 1. Особенности психологического здоровья сотрудников ОВД в повседневных условиях несения службы (в баллах)

Напротив, сотрудникам, часто прибегающим к использованию дезадаптивных способов совладающего поведения характерно чаще других иметь низкие значения показателей по шкалам «цели в жизни», «личностный рост» и «позитивные отношения». Наиболее низкие значения показателя личностный рост зафиксированы у 37% сотрудников использующих дезадаптивные стратегии совладающего поведения ($r=0,411$) при $P \leq 0,01$. Кроме того, сравнительно низкая выраженность значений показателей позитивные отношения ($r=0,431$) при $P \leq 0,01$ и цели в жизни ($r=0,475$) при $P \leq 0,01$ имеет место у 39% сотрудников применяющих дезадаптивные механизмы совладания.

Данные сотрудники ограничиваются малым числом жизненных целей, и не желают лишней раз проявлять дополнительную инициативу, довольствуясь лишь тем, что у них есть на данный момент. Им свойственна закрытость по отношению к новому опыту, низкая способность по усвоению новой информации. Они не проявляют особого интереса по отношению к окружающей социальной жизни, и не испытывают чувства самореализации. Кроме того, им крайне сложно быть открытыми, проявлять теплоту и заботу, по отношению к близкому социальному окружению.

После изучения специфики психологического здоровья сотрудников в повседневных условиях несения службы, мы рассмотрели особенности психологического здоровья этих же сотрудников, но уже при исполнении ими служебных обязанностей в условиях Северо-

Кавказского региона. Проведя обработку полученных данных, была проанализирована выраженность составных характеристик их психологического здоровья.

Исходя из показателей, представленных на рис. 2 можно констатировать, что в среде сотрудников, применяющих адаптивные и отчасти пограничные варианты совладающего поведения преобладают высокие значения показателей «жизненных целей», «управления средой», «адаптации» и «самопринятия». Тщательное рассмотрение данной диаграммы позволяет увидеть, что наиболее высокие значения показателя жизненные цели отмечается у 86% сотрудников применяющих адаптивные стратегии совладания ($r=0,417$) при $P\leq 0,01$ и 80% сотрудников прибегающих к пограничным вариантам совладающего поведения ($r=0,532$) при $P\leq 0,01$. Высокие значения показателя самопринятие имеет место у 81% сотрудников использующих адаптивные механизмы совладающего поведения ($r=0,411$) при $P\leq 0,01$ и 75% сотрудников обращающихся к пограничным вариантам совладания ($r=0,562$) при $P\leq 0,01$. Высокая выраженность значений показателя управление средой регистрируется у 81% сотрудников прибегающих к адаптивным стратегиям совладания ($r=0,443$) при $P\leq 0,01$ и 70% сотрудников применяющих пограничные варианты совладающего поведения ($r=0,502$) при $P\leq 0,01$. Высокие значения показателя адаптация зафиксированы у 80% сотрудников руководствующихся адаптивными механизмами совладания ($r=0,359$) при $P\leq 0,01$ и 70% сотрудников обращающихся к пограничным вариантам совладания ($r=0,401$) при $P\leq 0,01$.

На основании приведённые выше результатов можно утверждать, что данные сотрудники лучше других адаптируется в окружающей среде, а также обладают высокой компетентностью в управлении своим социальным окружением. Они положительно относятся к себе, принимают своё прошлое, а также признают свои различные стороны, как позитивные, так и негативные. Кроме того, им свойственно убеждение, что их прошлая, настоящая и будущая жизнь имеет определённый смысл, ради которого стоит преодолевать жизненные невзгоды и продвигаться к поставленной цели.

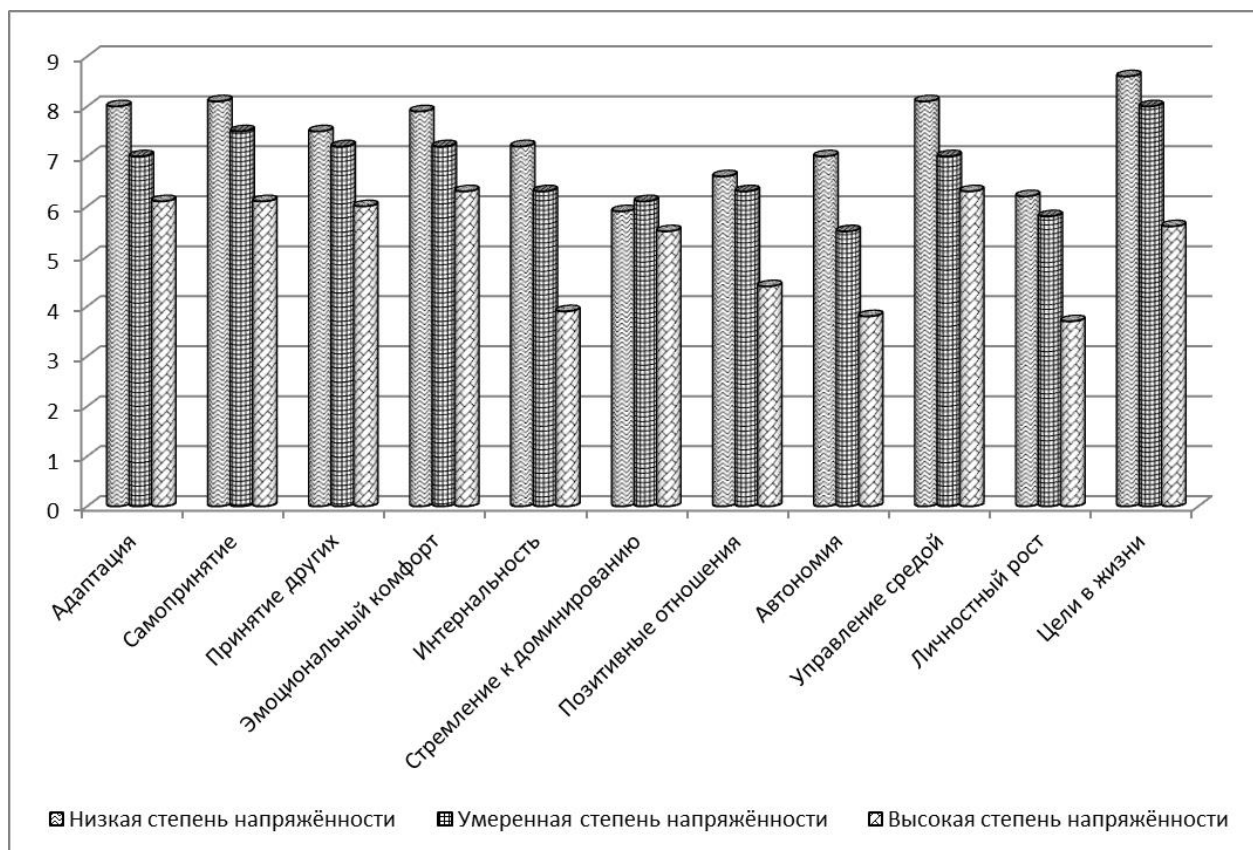


Рис. 2. Особенности психологического здоровья сотрудников ОВД в особых условиях несения службы (в баллах)

Сотрудники, отдающие предпочтение дезадаптивным механизмам совладающего поведения, в свою очередь, характеризуются низкими показателями ряда шкал, а именно: личностного роста, автономии и интернальности. Низкие значения показателя интернальность регистрируются у 39% сотрудников применяющих дезадаптивные стратегии совладающего поведения ($r=0,553$) при $P \leq 0,01$. Низкая выраженность значений показателя автономия имеют место у 38% сотрудников прибегающих к адаптивным стратегиям совладания ($r=0,491$) при $P \leq 0,01$. Наиболее низкие значения показателя личностный рост зафиксированы у 37% сотрудников руководствующихся использованием дезадаптивных механизмов совладающего поведения ($r=0,434$) при $P \leq 0,01$.

Данным сотрудникам в большей мере, чем их сослуживцам свойственна зависимость от социального одобрения. Они предпочитают поступать так, как и подавляющее большинство окружающих, на чье мнение они полагаются. В деятельности они стараются избегать персональной ответственности, а их повседневная жизнь обычно размерена и не отличается особым разнообразием.

Перейдем к сравнительной характеристике наиболее отличных друг от друга степенью своей выраженности параметров психологического здоровья. Обратим внимание на представленные на рис. 3 и рис. 4 диаграммы с наиболее информативными в данном контексте шкалами психологического здоровья.

Сравнительная характеристика отдельных параметров психологического здоровья сотрудников в разных условиях служебной деятельности показывает, что наиболее высокие

значения характеристик при адаптивном варианте использования совладающего поведения имеют место, как в повседневных, так и в особых условиях несения службы. Анализируя полученные данные, можно утверждать, что у сотрудников в повседневных условиях деятельности наблюдается высокий уровень значений по шкалам «принятие других» (84%) ($r=0,455$) при $P \leq 0,01$ и «эмоциональный комфорт» (87%) ($r=0,553$) при $P \leq 0,01$. Это позволяет сделать вывод, о том, что сотрудники с данными показателями шкал имеют оптимистичный настрой и испытывают удовлетворённость текущим положением дел. Они не боятся открыто выражать свои чувства, и стараются поддерживать доброжелательные отношения с сослуживцами.

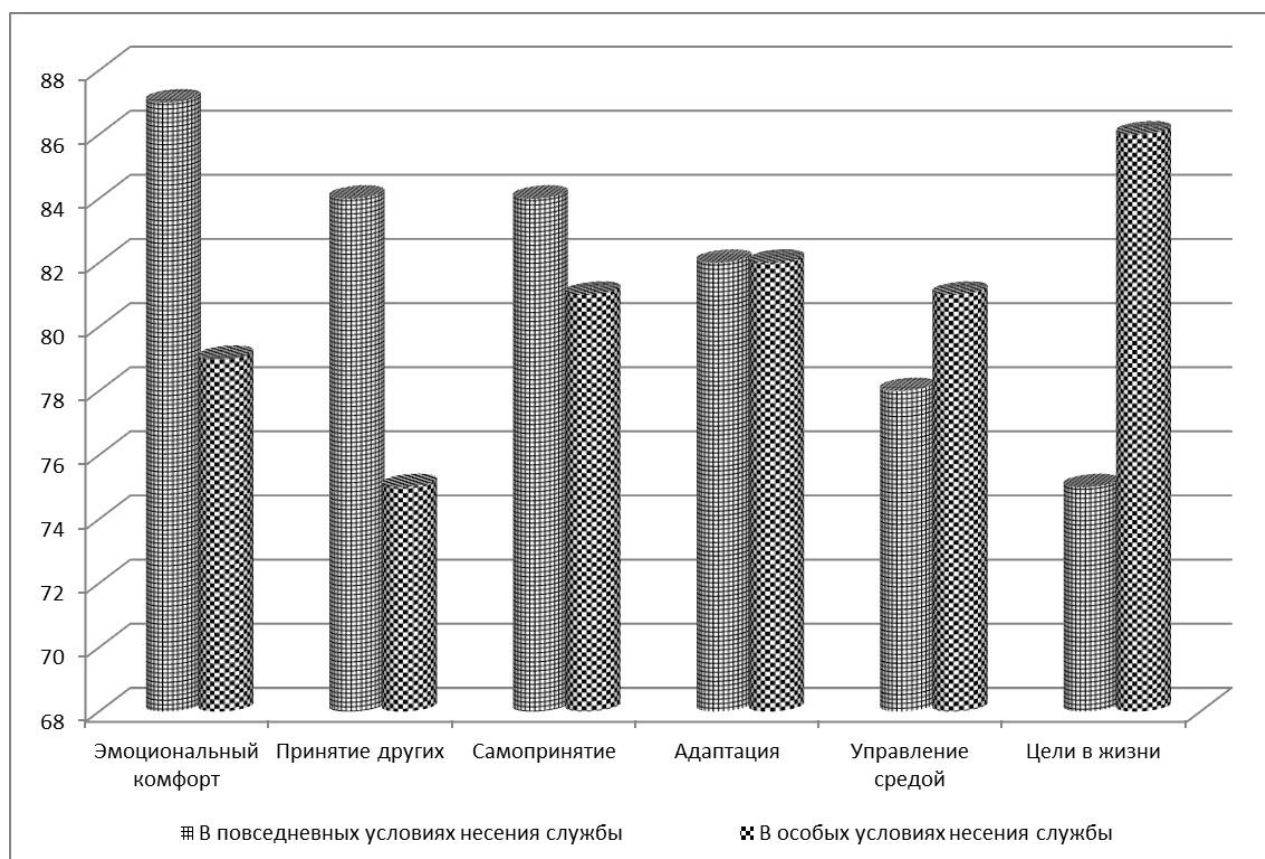


Рис. 3. Особенности психологического здоровья сотрудников с адаптивными механизмами совладающего поведения в разных условиях служебной деятельности (в %)

Высокие значения по шкалам «управление средой» (81%) ($r=0,424$) при $P \leq 0,01$ и «цели в жизни» (86%) ($r=0,520$) при $P \leq 0,01$ у сотрудников в особых условиях несения службы сообщают нам о том, что в указанных условиях значительно возрастает вероятность нахождения сотрудниками жизненных целей, а также обретения чувства направленности и зарождение жизненных намерений по их возвращению из СКР. Так же у сотрудников возрастает эффективность использования представляющихся обстоятельств для достижения поставленных целей и несколько увеличивается возможность самоконтроля собственной деятельности. Показатели шкал «самопринятие» (84%) и (81%) ($r=0,515$) при $P \leq 0,01$ и «адаптация» (82%) и (82%) ($r=0,433$) при $P \leq 0,01$, как в повседневных, так и в особых условиях службы, находятся в зоне высоких значений, что свидетельствует о том, что указанные сотрудники удовлетворены собой, хорошо адаптируются в окружающей действительности и без труда справляются с поступающими задачами.

Для полноты рассматриваемой картины уделим внимание составным параметрам психологического здоровья, попавшим в зону низких значений, у сотрудников, применяющих дезадаптивные варианты совладания со стрессом как в повседневных, так и в особых условиях несения службы. Обратим внимание на высокие показатели среди преобладающих низких значений по шкалам «цели в жизни» (39% в повседневных условиях ($r=0,438$) при $P\leq 0,01$ и 56% в особых условиях ($r=0,422$) при $P\leq 0,01$) и «позитивные отношения» (39% в повседневных условиях ($r=0,464$) при $P\leq 0,01$ и 44% в особых условиях ($r=0,407$) при $P\leq 0,01$). Сотрудники с данными показателями, в повседневных условиях служебной деятельности не ставят перед собой далеко идущих жизненных целей, способных определить их смысл жизни. Во взаимодействии с социальным окружением им свойственна эмоциональная скованность и низкий уровень общительности. Однако в условиях прохождения службы в СКР вышеуказанные характеристики у данных сотрудников сглаживаются в положительную сторону и входят в зону средних значений.

Для них характерно устойчиво низкие значения параметра «личностный рост» (37%) ($r=0,409$) при $P\leq 0,01$ у сотрудников как в повседневных, так и в особых условиях несения службы. Интерпретируя данные этих сотрудников, можно сказать, что им не свойственно испытывать чувство самореализации и интересоваться окружающей действительностью. В жизни они чаще всего испытывает скуку, проявляя закрытость по отношению к новым знаниям и опыту, осознавая при этом отсутствие собственного роста и развития.

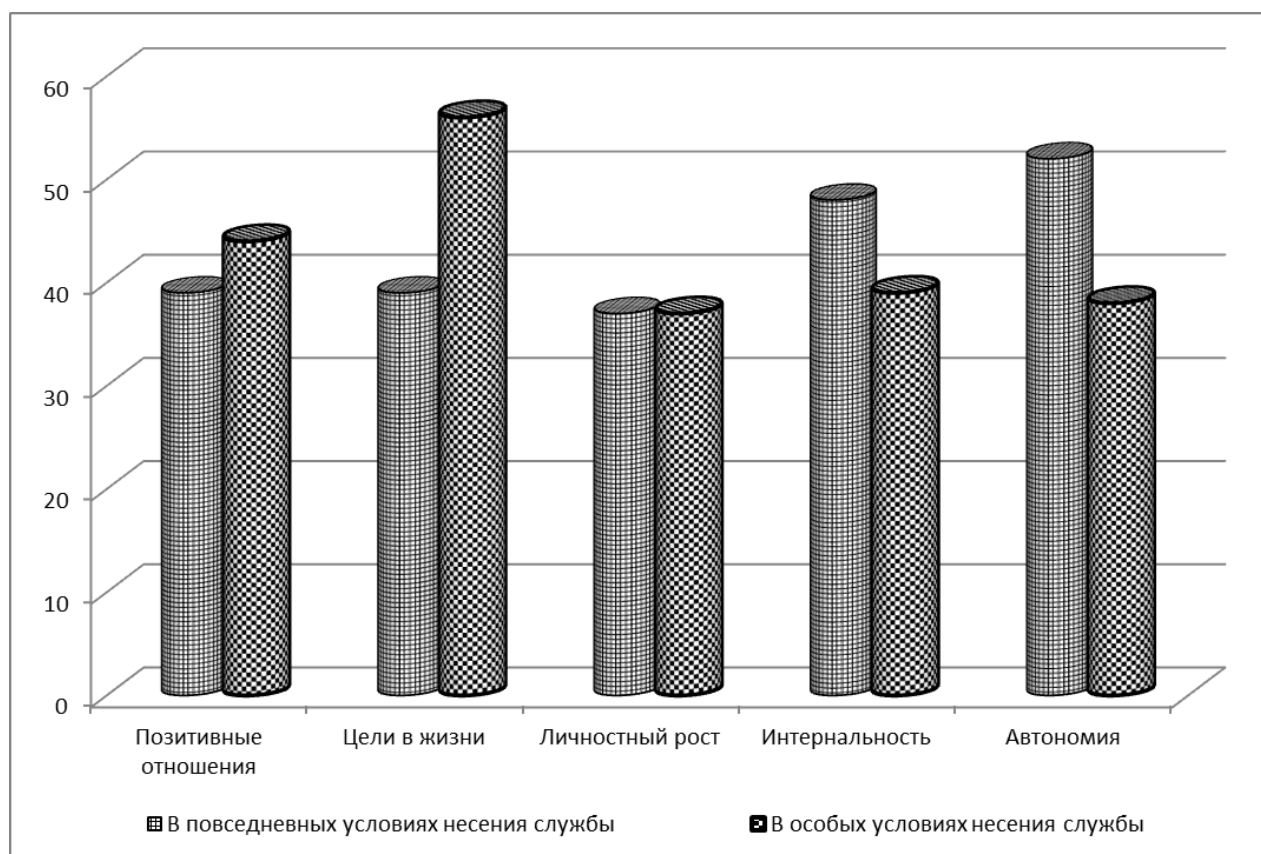


Рис. 4. Особенности психологического здоровья сотрудников с дезадаптивными механизмами совладающего поведения в разных условиях служебной деятельности (в %)

Кроме этого нами были отмечены относительно низкие значения шкал «интернальность» (48% в повседневных условиях ($r=0,404$) при $P\leq 0,01$ и 39% в особых условиях ($r=0,441$) при $P\leq 0,01$) и «автономия» (52% в повседневных условиях ($r=0,522$) при $P\leq 0,01$ и 38% в особых условиях ($r=0,516$) при $P\leq 0,01$). Сотрудники с данными показателями в особых условиях несения службы чаще, чем в повседневных условиях отдаются сомнениям при принятии важных решений, нуждаются в поддержке со стороны окружающих, а также стараются избегать, какой бы то ни было ответственности.

Проанализировав выраженность основных составных параметров психологического здоровья среди всей выборки сотрудников, можно констатировать, что в целом сотрудникам, применяющим адаптивные, либо пограничные варианты совладающего поведения свойственен более позитивный прогноз состояния психологического здоровья по сравнению с их сослуживцами, характеризующимися дезадаптивным вариантом совладающего поведения.

Выводы. Таким образом, рассмотрев психологическое здоровье сотрудников в повседневных и особых условиях служебной деятельности, при этом взяв во внимание степень адаптивности их защитно-совладающего поведения, мы можем отметить следующие особенности:

В повседневных условиях службы, сотрудники, применяющие адаптивные механизмы защитно-совладающего поведения отличаются высоким уровнем адаптации, самопринятия и принятия окружающих. При этом им свойственна высокая осмысленность жизни и эмоциональный комфорт. В особых условиях несения службы они сохраняют на высоком уровне все характеристики, за исключением высокого эмоционального комфорта и принятия окружающих, при этом улучшая до высокого уровня выраженности показатели управления средой и жизненных целей. В зону низких значений не опускается не один из имеющихся показателей психологического здоровья.

Сотрудники, использующие дезадаптивные механизмы совладания со стрессом, в повседневных условиях прохождения службы имеют низкие значения показателей личностного роста, жизненных целей и позитивных взаимоотношений. В особых условиях служебной деятельности они сохраняют низкие показатели личностного роста, несколько выравнивают значения позитивных отношений и жизненных целей, однако у них ухудшаются показатели автономии и интернальности.

Таким образом, можно утверждать, что выдвинутое предположение относительно имеющихся различий в особенностях состояния психологического здоровья сотрудников в зависимости от условий несения службы нашло своё подтверждение. Практическая значимость проведённого исследования заключается в том, что полученные результаты можно использовать психологом ОВД, в повседневной деятельности, а также в процессе сопровождения сводного отряда полиции в условиях командировки в Северо-Кавказский регион. Имея представление о текущем состоянии психологического здоровья, и прогнозируя его изменения, можно путём профилактической и коррекционной работы способствовать эффективному осуществлению профессиональной деятельности и поддержанию психологического здоровья сотрудников на должном уровне.

Литература

1. *Буткевич С.А., Коноплева А.А.* Морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел в особых условиях (общетеоретический анализ) // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2016. N 1 (31). С. 212–216.
2. *Волков А.А.* Особенности психологической подготовки полицейских в условиях учебных подразделений // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2015. N 3 (15). С. 162–181.
3. *Горелов С.А.* Инновационные психолого-педагогические технологии подготовки сотрудников ОВД к деятельности в экстремальных условиях // Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования. 2017. С. 17–33.
4. *Евтушенко Е.А.* Особенности взаимосвязи защитно-совладающего поведения и психологического здоровья сотрудников ОВД // Национальное здоровье. 2018. N 3. С. 117–122.
5. *Евтушенко Е.А., Карнаухов В.А.* Специфика применения механизмов совладающего поведения молодыми и старослужащими сотрудниками полиции // Проблемы современного педагогического образования. Серия: педагогика и психология. 2018. вып. 60, Ч. 1. С. 430–433.
6. *Кайгородова Н.З., Смирнова Я.К., Курсакова Е.Н.* Психологические особенности участковых уполномоченных полиции в контексте сформированности здравосозидающего поведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. N 1. С. 6–15.
7. *Кобозев И.Ю.* Психопрофилактика и коррекция профессионального стресса сотрудников ОВД // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2016. N 1. (69). С. 205–209.
8. *Корнилова Д.С.* Отношение к здоровью у сотрудников полиции Приморского края // Современные проблемы науки и образования. 2015. N 1-1. С. 159–161.
9. *Шаповал В.А., Тураносова В.В.* Профессионально-психологическое здоровье сотрудников полиции, переживших психическую травму // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. С-Пб., 2016. Т. 11, N 2. С. 60–62.
10. *Шевелева Е.П.* Психологические особенности подготовки сводных отрядов полиции, направляемых для осуществления служебного задания в экстремальных условиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. N 2 (57). С. 96–99.

Specificity of the State of Psychological Health of Police Officers, Depending on the Conditions of Service

Evtushenko Y. A., teacher – researcher, psychologist of department of the ministry of internal affairs of Russia in the Belgorod region, Belgorod, Russia (erg3337731@mail.ru)

The article presents the results of a study of differences in the characteristics of the psychological health of police officers, depending on the conditions of service.

The study involved 117 people aged 23 to 45 years, the staff of the Ministry of internal Affairs of Russia across the Belgorod region, as well as employees of territorial police departments, serving in units: patrol service of the police, traffic police and local policeman. Their examination was carried out by a complex of three psychodiagnostic methods. Based on the results obtained, it is concluded that in everyday conditions of service employees using adaptive mechanisms of coping behavior have a high level of expression of a number of indicators of psychological health, namely: "self-acceptance", "acceptance of others", "adaptation" and "emotional comfort". In special conditions of service, they are characterized by high rates of "goals in life", "adaptation", "environmental management" and "self-acceptance". Employees who use non-adaptive mechanisms of coping with stress in everyday conditions of service have low values of indicators of "life goals", "personal growth" and "positive relationships". In special conditions of official activity low values of indicators of "autonomy", "personal growth" and "internality" are peculiar to them.

Keywords: psychological health; special conditions of service; police officers; social and psychological adaptation; self-regulation; psychological well-being.

References

1. Butkevich S.A., Konopleva A.A. Moral-psychological support of activity of law-enforcement bodies in special conditions (the general theoretical analysis). Vestnik of the Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia. 2016. N 1 (31). P. 212-216.
2. Volkov V.M. Features of psychological preparation of police officers in the conditions of educational divisions // Vestnik of the North Caucasus humanitarian Institute. 2015. N 3 (15). P. 162-181.
3. Gorelov S.A. Innovative psychological and pedagogical technologies for training of police officers to work in extreme conditions // Fundamental basis of innovative development of science and education. 2017. P. 17-33.

4. Yevtushenko E.A. Characterization of interdependence of protective coping behavior and psychological of police officers // National health. 2018. N. 3. P. 117–122.
5. Yevtushenko E.A., Karnaukhov V.A. The specific use of mechanisms of coping behavior of young and experienced police officers // Problems of modern pedagogical education. Series: pedagogy and psychology. 2018. vol. 60, Part 1. P. 430-433.
6. Kaigorodova N.Z. Smirnova Ya.K., Kursakova E.N. Psychological features of local police officers in the context of the formation of health-conscious behavior // Vestnik of the Moscow state regional University. Series: Psychological Sciences. M., 2017. N 1. P. 6–15.
7. Kobozev I.Yu. Psychoprophylaxis and correction of professional stress of police officers // Vestnik of St. Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia. 2016. N 1. (69). P. 205–209.
8. Kornilova D.S. Attitude to health of the police officers of Primorsky Krai // Modern problems of science and education. 2015. N 1-1. P. 159–161.
9. Shapoval V.A., Turanosova V.V. Professional psychological health of police officers who have experienced psychological trauma // Health is the basis of human potential: problems and ways of their solution. SPb., 2016. Vol. 11, N 2. P. 60-62.
10. Sheveleva E.P. Psychological features of preparation of the summary groups of the police sent for implementation of the official task in extreme conditions // Psychopedagogics in law enforcement agencies. 2014. N 2 (57). P. 96-99.

Особенности нервно-психической дезадаптации у специалистов различного профиля профессиональной деятельности

Ковалева М.Е., младший научный сотрудник лаборатории психогигиены и психопрофилактики ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им В.П. Сербского» Минздрава России, Москва, Россия (kovaleva_me@inbox.ru)

В статье представлены результаты исследования особенностей нервно-психической дезадаптации у специалистов различного профиля профессиональной деятельности. В выборку исследования вошли 287 человек мужского пола. С помощью методик, оценивающих особенности самоконтроля, уровень агрессивности, системы активации и торможения поведения, формально-динамические свойства темперамента и его тип, были выделены характеристики нервно-психической дезадаптации, характерные для ведущей деятельности. Так, для сенсомоторного вида деятельности характерно повышение уровня психотизма, интеллектуальной и коммуникативной пластичности, моделирования и гибкости звеньев регуляции деятельности. Для сотрудников с ведущим охранно-конвойным типом деятельности значимыми изменениями являются снижение общего уровня саморегуляции и психотизма. Специалистам интеллектуально-аналитической деятельности свойственны низкие значения экстраверсии, гибкости и моделирования деятельности и физической активности. У студентов отмечаются высокая физическая активность, экстраверсия и высокий уровень общей саморегуляции, снижение интеллектуальной и коммуникативной пластичности, эгоцентризма.

Ключевые слова: нервно-психическая дезадаптация, индивидуально-психологические особенности, ведущая профессиональная деятельность.

Для цитаты:

Ковалева М.Е. Особенности нервно-психической дезадаптации у специалистов различного профиля профессиональной деятельности. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 219-231. doi: 10.17759/psylaw.2019090316

For citation:

Kovleva M.E. Special aspects of neuropsychic maladaptation in specialists of various professions. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp. 219-231.

doi: 10.17759/psylaw.2019090316

Введение

Рост социально-экономической напряженности последних десятилетий способствует распространению социальной фрустрации и нервно-психической дезадаптации. Психическая дезадаптация как неспособность адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды является благодатной почвой для развития более тяжелых форм нервно-психических и соматических расстройств. Низкий уровень психологической информированности населения приводит, как правило, к позднему обращению за квалифицированной помощью, что повышает актуальность изучения и выделения признаков нервно-психической дезадаптации.

В широком смысле под нервно-психической адаптацией понимают такое приспособление к среде обитания, при котором человек может удовлетворять самые значимые свои потребности. Такая согласованность между средой и индивидом может достигаться двумя способами: изменением среды под собственные потребности и характеристики или изменением индивидуальных характеристик и паттернов поведения. Таким образом, адаптивность будут определять не только личностные особенности, но и условия самой среды.

Одной из самых значимых социальных сфер, позволяющих удовлетворять базовые потребности, является профессиональная принадлежность. В случае несоответствия индивидуальных качеств человека требованиям профессии происходит фрустрация многих базовых потребностей одновременно, что в свою очередь определяет специфику дезадаптации. Существующие исследования подтверждают влияние профессиональной принадлежности на специфику нервно-психической дезадаптации [21]. Обостряет данную проблему также и отсутствие психолого-профессионального отбора на соответствие специальности на этапе поступления в ВУЗ: по данным исследования, у 60-70% студентов выявлено несовпадение параметров профессиональной пригодности и будущей профессии [3]. На специалистов различных категорий профессий влияют также и факторы социальной ситуации, такие как: уровень финансового обеспечения, социальный статус, условия реализации трудовых функций, престиж профессии и другие. Изучено влияние социальных факторов на нервно-психическое состояние учителей [4] и врачей [14]. Высокий вклад в социальную неудовлетворенность вносит недовольство взаимоотношениями с собственными детьми и субъектами труда у учителей и невозможность продолжать профессиональное обучение у врачей [14].

Комплекс социальных факторов в сочетании с профессиональными функциями может формировать также и синдром профессионального выгорания. Профессиональному выгоранию более подвержены социальные профессии типа «человек-человек». Выявлено влияние стажа и возраста [17], высокого уровня личной ответственности [13], предпочтение пассивных копинг-стратегий [12] на формирование синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Самым распространенным симптомом выгорания у учителей оказался эмоциональный дефицит [20]. Проективными факторами оказались: экстраверсия, эмоциональная стабильность и сознательность [18]. Показано влияние национального фактора на выгорание учителей [19]. Ведущими симптомами эмоционального выгорания среди врачей являются эмоциональный дефицит, эмоционально-нравственная дезориентация, тревога и депрессия [5], среди факторов формирования выделяют стаж и

различные нарушения эмоционального интеллекта [15], а также уровень удовлетворенности работой [8].

Экстремальные условия труда также являются источником нервно-психической дезадаптации: выраженность симптома эмоционального выгорания у офицеров связана с высоким уровнем толерантности к неопределенности [10], установлено влияние членов семьи на состояние военнослужащего [7], выявлены психофизиологические особенности дезадаптированности у военнослужащих [9]. Высокая требовательность к себе и чрезмерный контроль приводят к дезадаптированности у сотрудников МЧС [16].

Несмотря на пристальный интерес к проблеме дезадаптации, влияние ведущей профессиональной деятельности на особенности нервно-психической дезадаптации изучено недостаточно. Вместе с тем, взаимное влияние ведущей деятельности и индивидуальности специалиста может отразиться на всех уровнях организации личности: темпераменте, саморегуляции и базовых убеждениях.

Таким образом, целью данного исследования стало выявление индивидуально-психологических особенностей состояния нервно-психической дезадаптации у специалистов с различным профилем ведущей профессиональной деятельности.

Материал и методы исследования

В выборку вошли 287 человек мужского пола в возрасте от 18 до 60 лет ($M_{\text{возраст}} = 27,2 \pm 6,9$), проживающих в различных регионах Российской Федерации. Участники исследования имели различный уровень образования: среднее, средне-специальное, неполное высшее, высшее. Для реализации цели исследования в выборку были включены лица с различным профилем профессиональной деятельности, в том числе те, чьей основной деятельностью являлось получение профессиональных знаний и навыков (студенты ВУЗов). Опираясь на существующие в психологии труда классификации [1; 2; 6] были выделены 4 группы в зависимости от типа ведущей профессиональной деятельности участников: 1) сенсомоторная; 2) охранно-конвойная; 3) интеллектуально-аналитическая; 4) познавательная.

В диагностический комплекс были включены методики, позволяющие оценить особенности самоконтроля, уровень агрессивности, системы активации и торможения поведения, формально-динамические свойства темперамента и его тип:

1. Опросник Р. Грасмика (в адаптации Булыгиной В.Г., Абдраязковой А.М., 2008), диагностирующий 6-факторную структуру темперамента, которой соответствуют шкалы опросника: импульсивность, предпочтение простых задач, стремление к риску, физическая активность, эгоцентризм, несдержанность.

2. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова, диагностирующий коммуникативные и предметно-деятельностные свойства темперамента, а именно: эргичность, пластичность, скорость и эмоциональность человека в приложении к различным областям деятельности. Также опросник позволяет оценить уровень нервно-психической адаптивности исследуемого лица.

3. Личностный опросник EPQ (Г. и С. Айзенк) измеряет следующие темпераментальные характеристики: экстраверсию/интроверсию, нейротизм, психотизм, социальную конформность.

4. Опросник Басса-Перри (в адаптации Ениколопова С.Н., Цибульского Н.П., 2007) позволяет выделить различные виды агрессивности: гневливость, враждебность, физическая агрессия и общий уровень агрессивности.

5. Опросник Каувера-Уайта Bis/Bas (в адаптации Князева Г.Г., Слободской Е.Р., 2007) оценивает выраженность систем активации поведения и его торможения: мотивацию развлечения (Bas F), мотивация поощрения (Bas R), неспецифическая активация, направленная на достижение отставленных во времени целей (Bas Dr), систему торможения поведения и чувствительность к наказанию (Bis).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа. Выделение групп по уровню адаптивности проводилось на основе квартильного распределения данных по параметру «Индекс общей адаптивности» опросника Р. Грасмика.

Результаты и обсуждение

Для выявления группы лиц с нервно-психической дезадаптацией доклинического уровня использовался индекс общей адаптивности опросника ОФДСИ В.М. Русалова: наблюдения были распределены на 4 квартиля, где 2 и 3 квартили объединены в группу со средним уровнем нервно-психической адаптации (от 192 до 242 баллов, 146 человек). Для лиц, вошедших в первый квартиль, были характерны низкие значения адаптивности (от 36 до 192 баллов, 70 человек). Четвертый квартиль составили участники с высоким уровнем нервно-психической адаптивности (от 243 баллов и более, 71 человек).

С помощью однофакторного дисперсионного анализа были выделены значимые различия средних значений ($p < 0,05$) для групп с нервно-психической дезадаптацией в зависимости от ведущего типа деятельности. Описательные статистики представлены на рис. 1 и рис. 2.

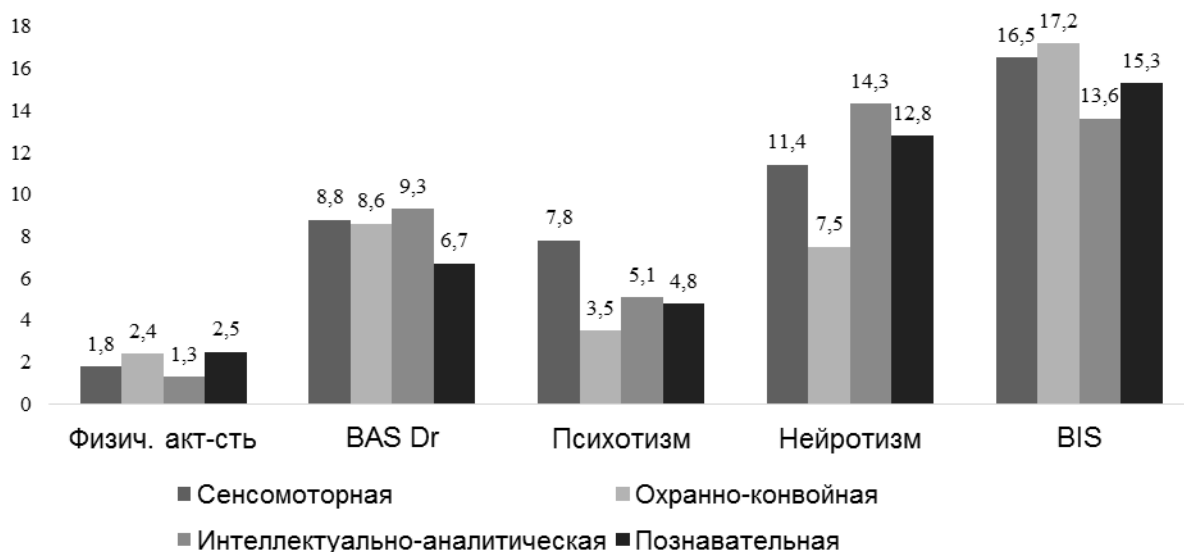


Рис. 1. Средние значения выраженности индивидуально-психологических характеристик в баллах в зависимости от типа ведущей профессиональной деятельности в состоянии дезадаптации, выявленные однофакторным дисперсионным анализом

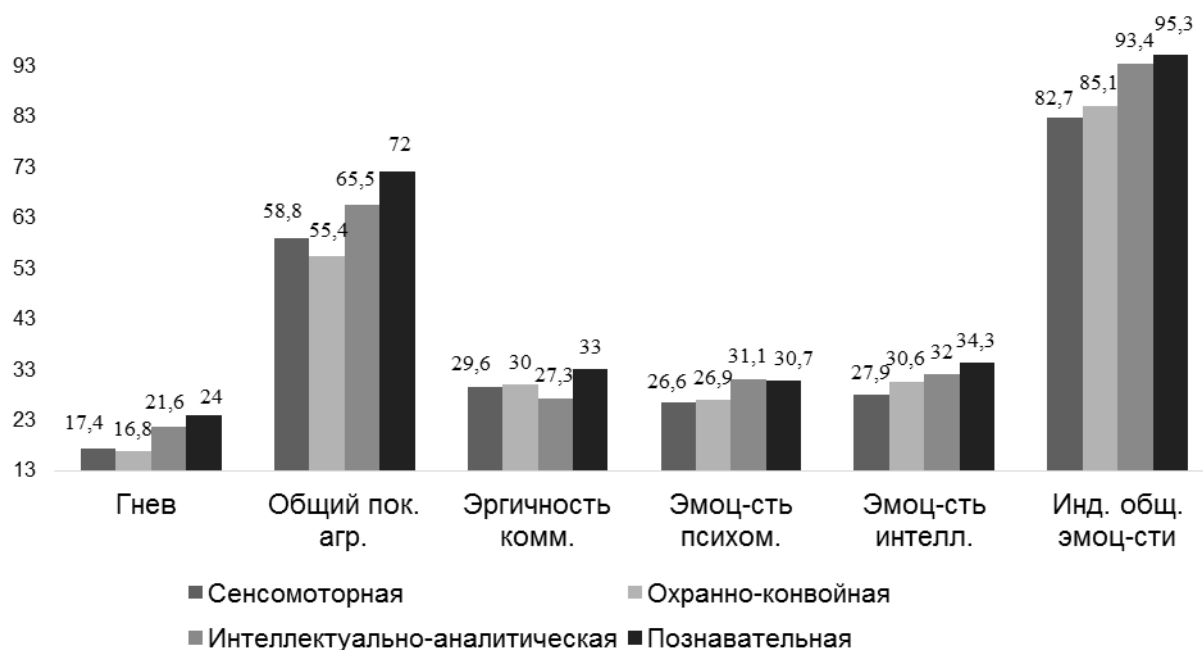


Рис. 2. Средние значения выраженности индивидуально-психологических характеристик в баллах в зависимости от типа ведущей профессиональной деятельности в состоянии дезадаптации, выявленные однофакторным дисперсионным анализом (продолжение)

Были выявлены различия в системе торможения и активации поведения, общем уровне агрессивности, гневливости, физической активности, психотизме, нейротизме и формально-динамических качествах. Дезадаптированные специалисты с ведущей сенсомоторной деятельностью отличались от остальных самыми высокими показателями психотизма и самыми низкими значениями параметров психомоторной и

интеллектуальной эмоциональности, а также индексом общей эмоциональности. Специалисты охранно-конвойной деятельности – самыми низкими показателями общего уровня агрессивности, гневливости, психотизма и нейротизма. Дезадаптированные специалисты с ведущей интеллектуально-аналитической деятельностью – низкой выраженностью мотивации к получению удовольствия, а также торможения нежелательного поведения, нейротизмом и психомоторной эмоциональностью. Студенты отличались от остальных групп высоким уровнем гневливости и общей агрессии, интеллектуальной эмоциональности и общим уровнем эмоциональности, а также коммуникативной эргичности, физической активности и мотивации к получению удовольствия. Данные различия могут быть обусловлены не только специфическим влиянием профессиональной деятельности на дезадаптацию, но и профессиональной деформацией, влияющей на всю группу специалистов с различным уровнем нервно-психической дезадаптации.

Для уточнения влияния профессиональной деятельности был использован множественный факторный анализ с двумя переменными: фактор дезадаптации и принадлежности к профессиональной группе. Выявленные значимые различия в индивидуально-психологических и индивидуально-типологических характеристиках представлены на рис. 3 и 4.

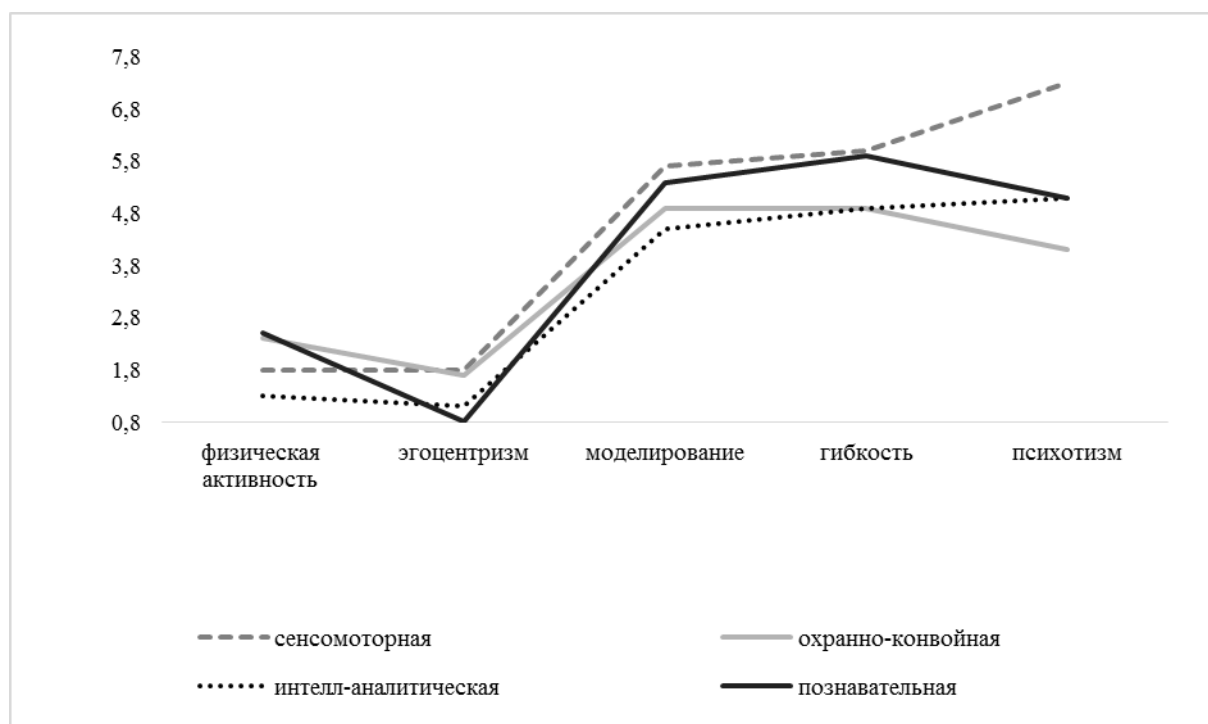


Рис. 3. Средние значения выраженности индивидуально-психологических характеристик в баллах в зависимости от типа ведущей профессиональной деятельности в состоянии дезадаптации, выявленные множественным факторным дисперсионным анализом

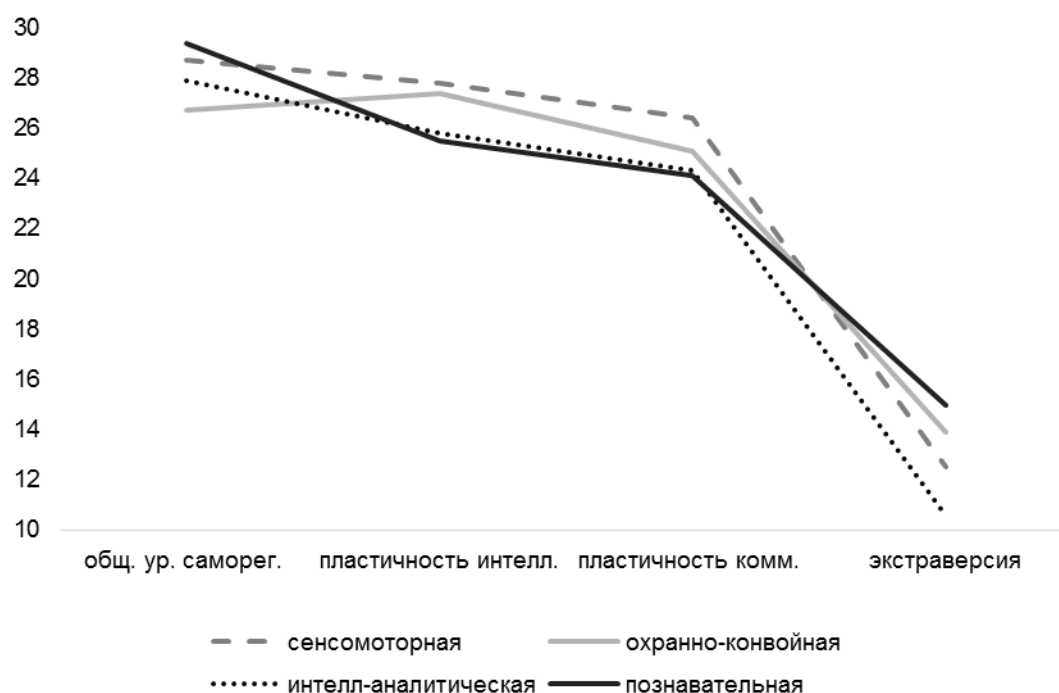


Рис. 4. Средние значения выраженности индивидуально-психологических характеристик в баллах в зависимости от типа ведущей профессиональной деятельности в состоянии дезадаптации, выявленные множественным факторным дисперсионным анализом (продолжение)

Специалисты с ведущей сенсомоторной деятельностью в состоянии дезадаптации отличаются от остальных участников исследования высокими показателями моделирования и гибкости деятельности, выраженным психотизмом, а также коммуникативной и интеллектуальной пластичностью. Данные особенности выявляют сохраненные звенья саморегуляции и формально-динамические свойства, а также мишени психопрофилактической работы, которые могут определять как специфику диагностики состояния дезадаптации, так и ее коррекции. Таким образом, широкий репертуар коммуникативных и интеллектуальных паттернов, развитое моделирование и гибкость процессов саморегуляции в данном случае не будут свидетельствовать о нервно-психическом благополучии в отличие от значимого повышения параметра психотизма, но в то же время могут быть использованы как компенсаторные механизмы при построении психотерапевтической схемы коррекции состояний дезадаптации.

Специалисты охранно-конвойной деятельности в состоянии дезадаптации будут отличаться от представителей других профессий низкими показателями психотизма и общего уровня саморегуляции. Таким образом, в мишени психокоррекционной работы в данном случае необходимо включить развитие общего уровня саморегуляции с опорой на сильные индивидуальные качества: низкий уровень психотизма. Можно предположить, что такое различие в уровне психотизма связано с наличием в системе профессионального отбора требования к эмоциональной устойчивости специалистов данной категории деятельности, которая оказывается устойчивой характеристикой и не повышается в состоянии нервно-психической дезадаптации.

Интеллектуально-аналитический профиль деятельности привносил в специфику нервно-психической дезадаптации следующие особенности: снижал экстраверсию, гибкость и моделирование деятельности, а также физическую активность. Можно предположить, что включение данных характеристик в качестве мишеней в диагностику и психокоррекцию состояний нервно-психической дезадаптации может значительно повысить качество психологического сопровождения специалистов данных профессий. Обращает на себя внимание и тот факт, что, несмотря на ведущий тип деятельности и связанные с ним требования к личности специалиста, они не отличались сохранными когнитивными особенностями деятельности и саморегуляции, что может быть связано с ежедневной интенсивной нагрузкой, приходящейся именно на эти звенья.

Примечательно, что студенты, чьей основной деятельностью являлось обучение, также не отличались высокими когнитивными показателями: средние значения их интеллектуальной пластичности и гибкости процессов саморегуляции оказались самыми низкими, что определяет предполагаемые мишени диагностики и коррекции. В мишени необходимо также включить расширение коммуникативного репертуара. Сочетание коммуникативной ригидности с выраженной экстраверсией может приводить к беспорядочным односторонним и неэффективным социальным коммуникациям и усугублять дезадаптацию. В качестве компенсаторных звеньев можно использовать такие индивидуальные качества как: низкий эгоцентризм и высокий уровень общей саморегуляции, а также выраженную экстраверсию.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что индивидуальные различия в профилях нервно-психической дезадаптации у специалистов с различным ведущим типом деятельности связаны не только с профессиональным отбором на стадии профессионализации, но и с особым влиянием интенсивной специфической нагрузки на отдельные звенья саморегуляции и формально-динамические характеристики темперамента.

Так, специалисты с ведущим сенсомоторным видом деятельности в состоянии дезадаптации будут отличаться выраженным психотизмом, а высокие показатели моделирования и гибкости деятельности, а также интеллектуальной и коммуникативной пластичности не могут свидетельствовать о нервно-психическом благополучии, но в то же время являются компенсаторными звеньями, использование которых в процессе психокоррекции может значительно повысить её эффективность.

Диагностически значимым отличием для представителей охранно-конвойного типа деятельности является снижение общего уровня саморегуляции. Низкий уровень психотизма, свойственный данной группе в состоянии дезадаптации, может быть использован в качестве компенсаторной индивидуальной особенности.

Специалисты интеллектуально-аналитического труда в состоянии дезадаптации будут отличаться снижениями экстраверсии, гибкости и моделирования деятельности, а также физической активности. Студенты, находящиеся в самом начале профессионализации, – высокой физической активностью, экстраверсией, низким эгоцентризмом, а также высоким общим уровнем саморегуляции в сочетании со снижением интеллектуальной и коммуникативной пластичности.

Гетерохронные нарушения в структуре индивидуально-типических и индивидуально-психологических качеств в состоянии дезадаптации у конкретного человека создают актуальную проблему определения уровня нервно-психической адаптации в каждом конкретном случае, смущая специалиста нетипичными сочетаниями сохранных и развитых качеств с одновременным значимым снижением. Полученные различия могут быть использованы в практике диагностики и коррекции состояний нервно-психической дезадаптации.

Литература

1. *Бородина Т.И., Виноградов М.В., Носс И.Н.* К вопросу о специфике личностно-профессиональной диагностики в системе отбора кадров // Человеческий капитал. 2016. № 2(86). С. 62-69.
2. *Бородина Т.И., Носс И.Н.* Личностно-профессиональная спецификация государственных служащих: монография. М.: ИИУ МГОУ, 2018. 288 с.
3. *Гольменко А.Д., Ильин В.П., Хаптанова В.А., Выговский Е.Л.* Гипотеза взаимообусловленности заболеваемости медицинских работников и синдрома профессионально-психологической дезадаптации // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. 2016. № 6 (112). С. 39-43.
4. *Емузова Н.Г., Кравцова Ф.Х., Мизова М.Х.* Профессиональная и социальная адаптация педагогов и руководителей образовательных организаций в изменяющихся условиях развития образования Кабардино-балкарской республики. Краснодар: «ХОРС», 2015. 96 с.
5. *Зыкова З.Н., Горбунова Л.А.* Исследование синдрома эмоционального выгорания в группе врачей - стоматологов // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. №118 (3). С. 71-74.
6. *Иванова Е.М.* Технология психологической оценки профессионала // Вопросы психологии. 1991. №4. С. 35-42.
7. *Киворкова А.Ю., Соловьев А.Г.* Социально-психологическая дезадаптация и направления реабилитации членов семей представителей экстремального профиля служебной деятельности // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2017. № 2. С. 3-9.
8. *Кириченко Н.Е.* Синдром профессионального выгорания в системе взаимоотношений врач-пациент // В сборнике: Основные проблемы в современной медицине. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 174-178.
9. *Ковалева М.Е., Булыгина В.Г.* Психофизиологические предикторы психической адаптивности у специалистов опасных профессий (на примере военнослужащих) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. № 4 (7). С. 137-150. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psylaw.2017070411>
10. *Ковалева М.Е., Булыгина В.Г., Носс И.Н., Кабанова Т.Н.* Влияние толерантности к неопределенности на психическую адаптацию военнослужащих [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология. 2019. № 2 (12). С. 145-161.

11. Кольчик Е. Ю. Анализ взаимосвязи индивидуально-психологических характеристик с особенностями профессиональной адаптации сотрудников МЧС в процессе должностных перемещений // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 2 (53). С. 327-336.
12. Корытова Г.С. Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающий аспект // Вестник ТГПУ. 2013. № 5 (133). С. 175-181.
13. Кудинов С.И., Седова И.В. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика. 2014. № 4. С. 34-39.
14. Майсак Н.В., Яковец Д.А. Социальная фрустрация как условие дезадаптации и предиктор девиантности специалиста // Фундаментальные исследования, 2013. № 10 (8). С. 1830-1837.
15. Степанян Л.С. Психологические корреляты синдрома "профессионального выгорания" у врачей // В сборнике: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы, материалы IX международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2016. С. 547-551.
16. Шайморданова Е.В. Профессиональная адаптация сотрудников МЧС: актуальное состояние проблемы // В сборнике: Проблемы теории и практики современной психологии материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 411-413.
17. Шеръязданова Х.Т., Марданова Ш.С. Диагностическое исследование эмоционального выгорания преподавателей колледжа // Ученые записки СПбГИПСР. 2017. № 1 (27). С. 128-134.
18. Kim L.E., Jörg V., Klassen R.M. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. // Educ Psychol Rev. 2019. 31(1). P. 163-195.
19. McLean D., Eklund K., Kilgus S.P., Burns M.K. Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. // Sch Psychol Q. 2018 Dec 27.
20. Williams E.S., Rathert C., Buttigieg S.C. The Personal and Professional Consequences of Physician Burnout: A Systematic Review of the Literature. Med Care Res Rev. 2019.
21. Xie J.L., Pan K.Q., Liu S.H. Analysis on work related fatigue among prison police and mental medical staffs. // Fa Yi Xue Za Zhi. 2012. №28(4). P. 278-80.

Special Aspects of Neuropsychic Maladaptation in Specialists of Various Professions

Kovaleva M.E., Junior Researcher of the Laboratory of Psychohygiene and Psychoprophylaxis, The National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia (kovaleva_me@inbox.ru)

The article presents the results of a study of the characteristics of neuropsychic maladaptation in specialists of various professions. The study sample included 287 males. Characteristics of neuropsychic maladaptation specific to leading activity were defined with the help of methodology that evaluate the features of self-control, the level of aggressiveness, the activation and inhibition systems of behavior, the formal-dynamic properties of temperament and its type. The sensorimotor type of activity is characterized by an increase in the level of psychoticism, intellectual and communicative plasticity, modeling and flexibility of the activity regulation links. For employees with a leading security and escort type of activity, significant changes are a decrease in the overall level of self-regulation and psychoticism. Specialists of intellectual and analytical activity are characterized by low rates of extraversion, flexibility and modeling of activity and physical activity. Students demonstrate high physical activity, extraversion and a high level of general self-regulation, a decrease in intellectual and communicative plasticity, egocentrism.

Keywords: neuropsychic maladaptation, individual psychological traits, leading professional activity.

References

1. Borodina T.I., Vinogradov M.V., Noss I.N. K voprosu o specifike lichnostno-professional'noj diagnostiki v sisteme otbora kadrov [To the question of the specificity of personal and professional diagnostics in the system of personnel selection] // *Chelovecheskij kapital* [Human capital], 2016, no. 2(86), pp. 62-69.
2. Borodina T.I., Noss I.N. Lichnostno-professional'naya specifikaciya gosudarstvennyh sluzhashchih: monografiya [Personal and professional specification of civil servants: monograph]. M.: IIU MGOU, 2018. 288 p.
3. Gol'menko A.D., Il'in V.P., Haptanova V.A., Vygovskij E.L. Gipoteza vzaimoobuslovlennosti zaboлеваemosti medicinskih rabotnikov i sindroma professional'no-psihologicheskoj dizadaptacii [Hypothesis of the interdependence of the incidence of the medical community and the syndrome of professional-psychological disadaptation]. *Byulleten' Vostochno-Sibirskogo nauchnogo centra Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii*

medicinskih nauk [Bulletin East-Siberian scientific centre of Siberian branch of the Russian Academy of medical Sciences], 2016, no. 6 (112), pp. 39-43.

4. Emuzova N.G., Kravcova F.H., Mizova M.H. Professional'naya i social'naya adaptaciya pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij v izmenyayushchihsya usloviyah razvitiya obrazovaniya Kabardino-balkarskoj respubliki [Professional and social adaptation of teachers and heads of educational organizations in the changing conditions of development of education of the Kabardino-Balkar Republic.]. Krasnodar: «HORS», 2015, 96 p.
5. Zykova Z.N., Gorbunova L.A. Issledovanie sindroma emocional'nogo vygoraniya v gruppe vrachej - stomatologov [Investigation of burnout syndrome in a group of dentists]. Novaya nauka: Strategii i vektory razvitiya [New science: Strategies and vectors of development], 2016, no. 118 (3), pp. 71-74.
6. Ivanova E.M. Tekhnologiya psihologicheskoy ocenki professionala [Technology assessment professional]. Voprosy psihologii [Questions of psychology], 1991, no. 4, pp. 35-42.
7. Kivorkova A.YU., Solov'ev A.G. Social'no-psihologicheskaya dezadaptaciya i napravleniya reabilitacii chlenov semej predstavitelej ekstremal'nogo profilya sluzhebnoj deyatel'nosti [Socio-psychological disadaptation and direction of rehabilitation of the families of representatives of the extreme profile of the service activity]. Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psihologii imeni V.M. Bekhtereva [Review of psychiatry and medical psychology named after V. M. Bekhterev], 2017, no. 2, pp. 3-9.
8. Kirichenko N.E. Sindrom professional'nogo vygoraniya v sisteme vzaimootnoshenij vrach-pacient [Professional burnout syndrome in the system of doctor-patient relations]. V sbornike: Osnovnye problemy v sovremennoj medicine. Sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [In the collection: the Main problems in modern medicine. Collection of scientific papers on the results of the international scientific-practical conference], 2016, pp. 174-178.
9. Kovaleva M.E., Bulygina V.G. Psihofiziologicheskie prediktory psihicheskoy adaptivnosti u specialistov opasnyh professij (na primere voennosluzhashchih) [Psychophysiological predictors of mental adaptability in specialists of dangerous professions (on the example of military personnel)] [Elektronnyj resurs]. Psihologiya i pravo [Psychology and law], 2017, no. 4 (7), pp. 137-150. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psylaw.2017070411> (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Kovaleva M.E., Bulygina V.G., Noss I.N., Kabanova T.N. Vliyanie tolerantnosti k neopredelennosti na psihicheskuyu adaptaciju voennosluzhashchih [Influence of tolerance to uncertainty on mental adaptation of servicemen] [Elektronnyj resurs]. Eksperimental'naya psihologiya [Experimental psychology], 2019, no. 2 (12), pp. 145-161.
11. Kol'chik E. YU. Analiz vzaimosvyazi individual'no-psihologicheskikh harakteristik s osobennostyami professional'noj adaptacii sotrudnikov MCHS v processe dolzhnostnyh peremeshchenij [Analysis of the relationship of individual psychological characteristics with the peculiarities of professional adaptation of EMERCOM employees in the process

- of official movements]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education], 2016, no. 2 (53), pp. 327-336.
12. Korytova G.S. Emocional'noe vygoranie v professional'noj pedagogicheskoj deyatel'nosti: zashchitno-sovladayushchij aspekt [Emotional burnout in professional pedagogical activity: protective and coping aspect]. Vestnik TGPU [Vestnik TSPU], 2013, no. 5 (133), pp. 175-181.
 13. Kudinov S.I., Sedova I.V. Issledovanie emocional'nogo vygoraniya u pedagogov s raznymi urovnyami otvetstvennosti [Study of emotional burnout in teachers with different levels of responsibility]. Vestnik RUDN, seriya Psihologiya i pedagogika [Vestnik RUDN, series Psychology and Pedagogy], 2014, no. 4. pp. 34-39.
 14. Majsak N.V., YAkovec D.A. Social'naya frustraciya kak uslovie dezadaptacii i prediktor deviantnosti specialista [Social frustration as a condition of maladaptation and predictor of specialist's deviance]. Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental research], 2013, no. 10 (8), pp. 1830-1837.
 15. Stepanyan L.S. Psihologicheskie korrelyaty sindroma "professional'nogo vygoraniya" u vrachej [Psychological correlates of the syndrome of "professional burnout" in doctors]. V sbornike: Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy, materialy IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 chastyah [In the collection: Higher school: experience, problems, prospects, materials of the IX international scientific-practical conference: in 2 parts], 2016, pp. 547-551.
 16. SHajmordanova E.V. Professional'naya adaptaciya sotrudnikov MCHS: aktual'noe sostoyanie problemy [Professional adaptation of EMERCOM employees: actual state of the problem]. V sbornike: Problemy teorii i praktiki sovremennoj psihologii materialy XVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [In the collection: Problems of theory and practice of modern psychology materials of XVII all-Russian scientific-practical conference], 2018, pp. 411-413.
 17. SHer'yazdanova H.T., Mardanova SH.S. Diagnosticheskoe issledovanie emocional'nogo vygoraniya prepodavatelej kolledzha [Diagnostic study of emotional burnout of teachers of the College]. Uchenye zapiski SPbGIPSR [Scientific notes of SPbGIPSR], 2017, no. 1 (27), pp. 128-134.
 18. Kim L.E., Jörg V., Klassen R.M. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. Educ Psychol Rev, 2019, no. 31(1), pp. 163-195.
 19. McLean D., Eklund K., Kilgus S.P., Burns M.K. Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. Sch Psychol Q, 2018 Dec 27.
 20. Williams E.S., Rathert C., Buttigieg S.C. The Personal and Professional Consequences of Physician Burnout: A Systematic Review of the Literature. Med Care Res Rev, 2019.
 21. Xie J.L., Pan K.Q., Liu S.H. Analysis on work related fatigue among prison police and mental medical staffs. Fa Yi Xue Za Zhi, 2012, no. 28(4), pp. 278-80.

Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания

Проничева М.М., младший научный сотрудник лаборатории психогигиены и психопрофилактики, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Минздрава России, Москва, Россия (mariya_pronichev@mail.ru)

В статье представлены результаты исследования особенностей отдельных механизмов социальной перцепции у педагогов с высоким уровнем синдрома эмоционального выгорания. Было обследовано 111 педагогов общеобразовательных школ в возрасте от 21 до 72 лет (средний возраст $45,03 \pm 11,49$). Диагностический комплекс включал следующие методики: методику диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко); «Тест на профессиональный стресс (Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников); «Комплексную оценку проявлений стресса» (Ю.В. Щербатых); «Тест эмоционального интеллекта (ЭИ) Люсина»; «Шкалу эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн); методику «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии»; опросник «Ситуации конфликта»; ранговые решетки стереотипизации; Шкалу социальной дистанции (Э. Богардус). Было показано, что основными характеристиками педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания являются низкие показатели уровня самооценки онтогенетической рефлексии, высокая эмоциональность, а также низкая способность к пониманию своих эмоций и управлению ими.

Ключевые слова: социальная перцепция, педагоги, синдром эмоционального выгорания, рефлексия, эмпатия, эмоциональный интеллект.

Для цитаты:

Проничева М.М. Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 232-244.
doi: 10.17759/psylaw.2019090317

For citation:

Pronicheva M.M. Characteristics of social perception among teachers with burnout syndrome. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.232-244.

doi: 10.17759/psylaw.2019090317

Профессиональная деятельность педагога общеобразовательного учреждения характеризуется интенсивной нагрузкой, необходимостью постоянного общения с коллегами, учащимися и родителями. В условиях развития инновационных образовательных программ, ориентированных на индивидуализацию процесса обучения, а также применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся, повышаются требования к компетентности педагогов, а также к их уровню адаптивности.

Установлено, что у подавляющего числа педагогов (68—74%) имеются доклинические формы психических нарушений [2]. Согласно статистическим данным около 60% педагогов демонстрируют невротические расстройства, связанные с профессиональной деятельностью [7]. У 73,3% педагогов отмечается формирующийся синдром эмоционального выгорания (СЭВ), а у 26,7% — уже сформированный [2]. Симптоматика СЭВ представленная эмоциональным истощением, деперсонализацией, снижением уровня эмоционального интеллекта наблюдается у 60% педагогических работников [13; 17].

Обращает на себя внимание, что в ряде исследований [3—6; 16; 21] выявлено: использование пассивных, асоциальных и агрессивных моделей преодолевающего поведения связано с выраженностью СЭВ.

Создание безопасной и психологически комфортной образовательной среды школы является одной из задач педагога. Существенная роль педагога заключается в поддержании эмоционального благополучия ребенка, формировании социальной позиции, развитии эмоционально-ценностной сферы учащихся. Для успешной реализации обозначенных задач, специалисту необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности личности ребенка.

В рамках психолого-педагогического, социально-психологического и когнитивного подходов [9; 11] изучались процессы понимания и восприятия учителями поведения и личности обучающихся. Дж. Брунер (1977) операционализировал их механизмы в своей концепции социальной перцепции. Выделяют шесть механизмов социальной перцепции: каузальная атрибуция, эмпатия, аттракция, стереотипизация, рефлексия и идентификация.

Данные исследований возрастно-половых и профессиональных качеств педагога показывают, что его социально-перцептивные навыки, специальность, возраст, пол, стаж работы (в том числе, педагогический), особенности личности, профессионализм и т. д. [8] влияют на адекватность восприятия и понимания ученика и его поведения.

Интенсивно изучаются межличностное познание в педагогическом процессе, индивидуально-личностные характеристики учащихся [11], а также их взаимосвязь.

Было показано, что социальная перцепция является одним из важных элементов построения эффективного общения с ребенком [1] в связи с тем, что является познавательным компонентом в структуре общения и структурным компонентом педагогических способностей. На высокий уровень учебной мотивации [12; 15], личностную

успешность учащихся и педагогов [14; 18—20] значительное влияние оказывает положительное восприятие педагогом учеников.

Вышесказанное обусловило цель данного исследования — выявить особенности социальной перцепции педагогов с синдромом эмоционального выгорания.

Материалы и методы

Было обследовано 111 педагогов общеобразовательных школ г. Москвы, г. Чехова и г. Саратова в возрасте от 21 до 72 лет (средний возраст $45,03 \pm 11,49$). Стаж педагогической работы варьируется от года до 50 лет, при этом более половины (61,3%) учителей ведут классное руководство. Основная часть опрошенных состоит в браке (75,7%) и имеют своих детей (74,8%).

Диагностический комплекс формировался, исходя из цели исследования и включил в себя методики, направленные на оценку уровня сформированности СЭВ (методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, 1996), стресса («Комплексная оценка проявлений стресса» Ю.В. Щербатых, 2006), профессионального стресса («Тест на профессиональный стресс», Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников, 2010).

Для определения особенностей механизмов социальной перцепции были использованы следующие методики.

1. «Тест эмоционального интеллекта (ЭИ) Д.В. Люсина» (2006);
2. «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна (1972);
3. Методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (2002).
4. Опросник «Ситуации конфликта» (В.Г. Булыгина, М.М. Проничева, 2017).
5. Ранговые решетки стереотипизации (В.Г. Булыгина, М.М. Проничева, 2017).
6. Шкала социальной дистанции (Э. Богардус, 1920).

Статистическая обработка данных включала в себя проведение дескриптивного анализа, кластерного анализа (метод k-means), корреляционного анализа (критерий Пирсона), таблиц сопряженности и критерия Хи-квадрата, а также сравнительного анализа (U-критерий Манна—Уитни). Анализ данных проводился с помощью статистических пакетов SPSS 17.0, IBM SPSS Statistics 23.0 и Microsoft Office Excel 2007.

Результаты и обсуждение

На основе параметров методики диагностики уровня эмоционального выгорания были выделены две группы педагогов: с высоким (1-я группа) и низким (2-я группа) уровнем СЭВ (кластерный анализ, метод k-means).

В первую группу вошли 64 педагога в возрасте 22—65 лет (средний возраст $43,33 \pm 11,71$), стаж педагогической работы которых составляет от 1 до 41 года ($17,11 \pm 11,52$). В представленной группе 62,5% ведут классное руководство. Во вторую группу вошли 47 педагогов в возрасте 21—72 лет (средний возраст $46,54 \pm 11,24$), стаж педагогической

работы — от 1,5 до 50 лет ($22,49 \pm 12,23$). У 59,6% вошедших в эту групп педагогов есть классное руководство.

Сравнение средних показало существенные различия в группах педагогов по переменным эмоционального интеллекта (ЭИ), рефлексии и эмоционального отклика (рис. 1). В группе педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания показатели данных параметров выше, чем у педагогов с высоким уровнем СЭВ.

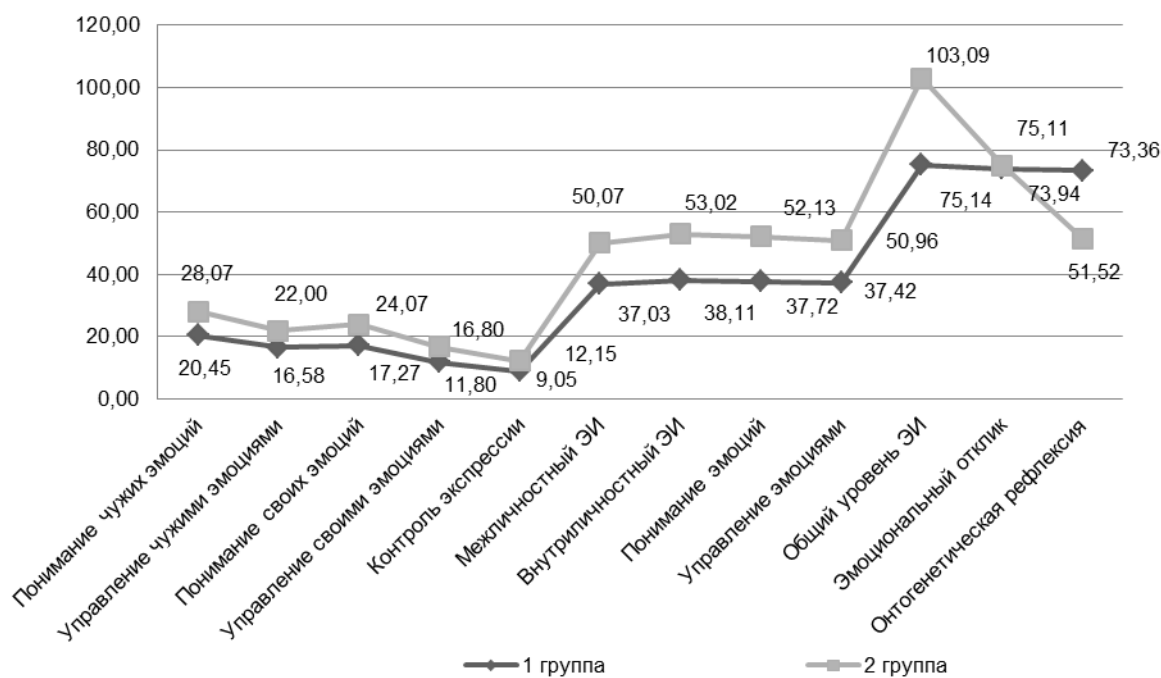


Рис. 1. Сравнение параметров в группах педагогов с СЭВ по средним показателям (баллы)

Проведенный сравнительный анализ (U-критерий Манна—Уитни) позволил выделить значимые различия в группах педагогов в зависимости от степени эмоционального выгорания (рис. 2). Было выявлено, что существуют значимые различия по следующим параметрам: «Понимание чужих эмоций» ($r = 253;500$, $p = 0,000$), «Управление чужими эмоциями» ($r = 349,000$; $p = 0,000$), «Понимание своих эмоций» ($r = 236,500$; $p = 0,000$), «Управление своими эмоциями» ($r = 249,000$; $p = 0,000$), «Контроль экспрессии» ($r = 645,000$; $p = 0,000$), «Межличностный ЭИ» ($r = 209,500$; $p = 0,000$), «Внутриличностный ЭИ» ($r = 164;500$, $p = 0,000$), «Понимание эмоций» ($r = 107,000$; $p = 0,000$), «Управление эмоциями» ($r = 212,000$; $p = 0,000$), «Общий уровень ЭИ» ($r = 75,000$; $p = 0,000$); «Самооценка онтогенетической рефлексии» ($r = 513,500$; $p = 0,000$); «Ведомый—Лидер» (ученица) ($r = 591,000$; $p = 0,008$); «Неприспособленный—Адаптированный» (неуспевающий) ($r = 656,000$; $p = 0,030$) и «Учитель виноват» (учитель—родители) ($r = 1227,000$; $p = 0,041$).

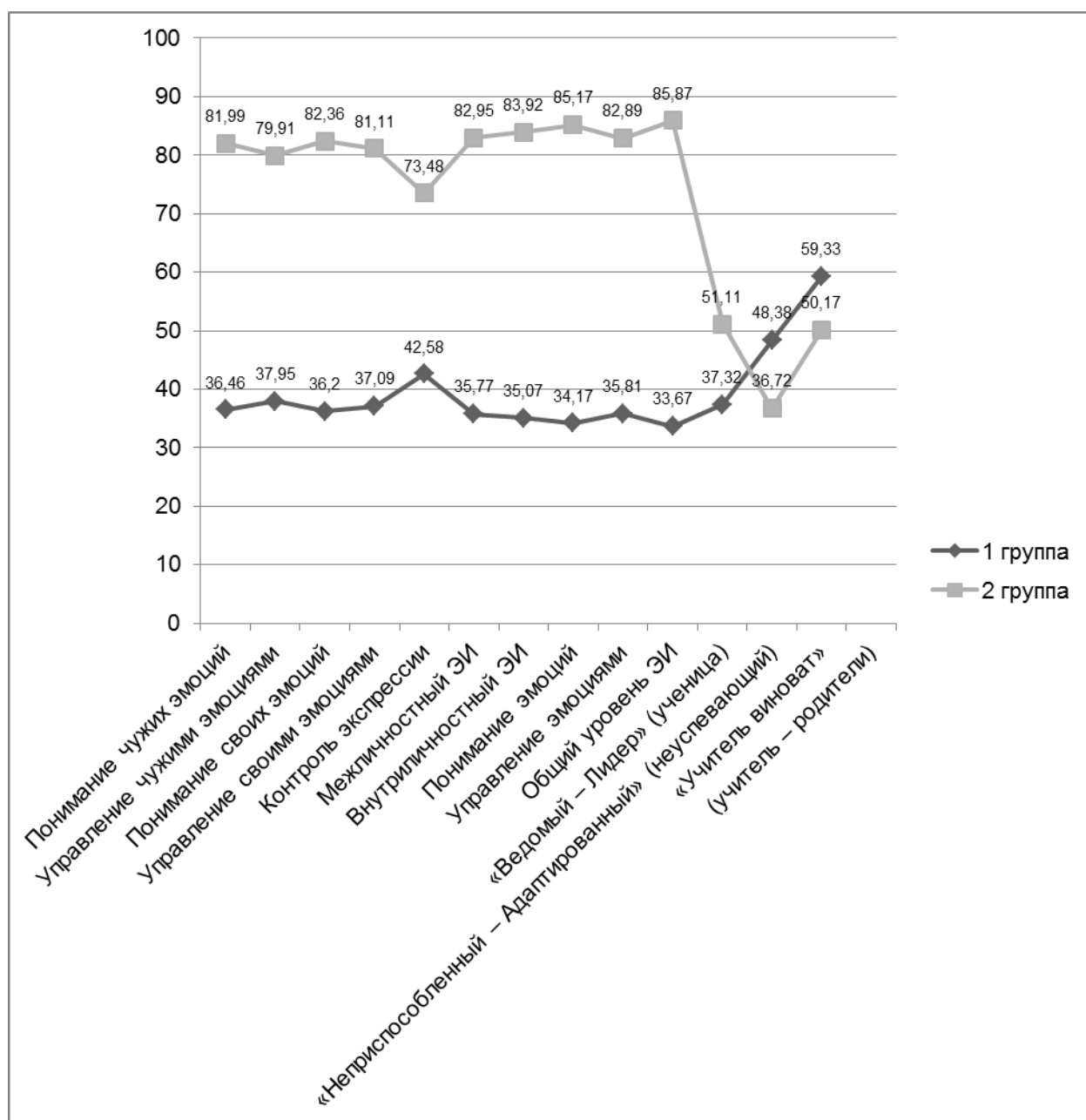


Рис. 2. Сравнение показателей (ранги) механизмов социальной перцепции в группах педагогов с высоким и низким уровнем СЭВ (критерий U Манна—Уитни)

Отдельно необходимо обратить внимание на то, что в группе педагогов с высоким уровнем СЭВ показатели по параметру «Самооценка онтогенетической рефлексии» (70,48) значимо выше, чем в группе педагогов с низким уровнем СЭВ (34,66). Педагоги с высоким уровнем СЭВ чаще недовольны принимаемыми решениями и больше усложняют себе жизнь по сравнению с теми, у кого уровень СЭВ низкий.

Следует отметить, что показатели по параметрам эмоционального интеллекта значимо выше в группе педагогов, у которых отмечается низкий уровень СЭВ. Следовательно, у них выше способность к пониманию и управлению как своими эмоциями, так и эмоциями окружающих их людей.

В ситуациях конфликта между учителем и родителями для педагогов с высоким уровнем СЭВ характерно обвинять самих себя. Высокое эмоциональное напряжение, обусловленное внешним давлением, введением новых нормативно-правовых актов, регулирующих образовательный процесс и деятельность педагога, может приводить к непродуктивным копинг-стратегиям, в том числе к гиперответственности, и как следствие — к самообвинению.

Было обнаружено, что педагоги с высоким уровнем СЭВ считают учениц менее ведомыми (42%), а «неуспевающих» учащихся — менее адаптированными (45%). Такие результаты могут быть обусловлены представлениями о том, что девочки взрослеют раньше и становятся более самостоятельными, чем мальчики, а также общими стереотипами о том, что неуспевающий ученик — это тот, чья учебная деятельность оценивается как неэффективная [10].

Анализ данных с помощью критерия Хи-квадрата и таблиц сопряженности выявил значимую разницу в показателях параметра «Учитель виноват» в ситуациях конфликтов между педагогом и родителями ($r = 4,222$; $p = 0,040$). Педагоги с высоким уровнем СЭВ значимо чаще обвиняют себя в подобных конфликтах (30%) по сравнению с педагогами с низким уровнем выгорания (11%).

Также было выявлено, что в первой группе педагоги относятся к ученикам чаще всего как к «коллегам по работе» и как к «личным друзьям» (Шкала социальной дистанции). Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что педагоги с высоким уровнем СЭВ относятся к своим ученикам достаточно формально, но при этом принимают во внимание их индивидуальность.

Для более полной характеристики особенностей социальной перцепции педагогов с высоким уровнем СЭВ был проведен корреляционный анализ (критерий Пирсона), позволивший выделить значимые связи в данной группе (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь параметров СЭВ и социальной перцепции у педагогов с высоким уровнем выгорания (значения корреляции Пирсона и 2-сторонней значимости)

Параметры	«Понимание чужих эмоций»	«Управление чужими эмоциями»	«Понимание своих эмоций»	«Управление своими эмоциями»	«Контроль экспрессий»	«Внутриличностный ЭИ»	«Управление эмоциями»	«Общий уровень ЭИ»	Эмоциональный отклик	Самооценка онтогенетической рефлексии
«Переживание психотравмирующих обстоятельств»		-,292*		,284*	,287*	,340**	,375**	,277*		
«Неудовлетворенность собой»										,293*
«Загнанность в клетку»		-,371**	-,285*			-,250*	-,280*	-,302*		,287*
«Тревога и депрессия»				-,250*					,348**	,291*
«Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»				-,271*	-,251*	-,291*	-,284*			,333**
«Эмоциональный дефицит»			-,414**	-,319*		-,409**	-,307*	-,325**		,265*
«Эмоциональная отстраненность»					,262*				-,288*	
«Личностная отстраненность (деперсонализация)»										,255*
«Психосоматические и психовегетативные нарушения»	,307*									,320*
«Напряжение»		-,315*	-,262*	-,253*		-,296*	-,315*	-,246*		,347**
«Резистенция»										,309*
«Истощение»			-,305*	-,260*		-,267*				,323**

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).
 * . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов. При наличии симптома «Переживание психотравмирующих обстоятельств» у человека снижена способность, как к пониманию собственных эмоций, так и к управлению ими, но при этом сохраняется способность вызывать у других людей те или иные эмоции и снижать интенсивность нежелательных эмоций, что может приводить к манипулированию людьми.

У педагогов с высоким уровнем СЭВ и наличием такого симптома, как «Неудовлетворенность собой», отсутствует рефлексия прошлого опыта или может наблюдаться страх перед совершением новых ошибок, что приводит к личностной стагнации и отсутствию саморазвития. Схожие результаты наблюдаются у учителей с симптомом «Загнанность в клетку». При этом у них снижена способность к пониманию и управлению своими эмоциями, а также к побуждению к эмоциям у других людей.

Наличие симптома СЭВ «Тревога и депрессия» обуславливает отсутствие или снижение онтогенетической рефлексии; высокую эмоциональность, склонность к альтруизму и оказанию людям помощи; ориентацию на моральные оценки. Подобные проявления могут впоследствии сформировать эмоциональную зависимость от других людей, болезненную ранимость, что может привести к психосоматическим заболеваниям и затруднениям в социализации.

Очевидным результатом анализа данных явилось то, что способность и потребность в управлении и контроле своих эмоций, в том числе и умение сдерживать негативные эмоции, затруднена у педагогов с симптомами «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «Эмоциональный дефицит». Также при выявлении данных симптомов СЭВ могут наблюдаться трудности в рефлексии прошлого опыта.

Способность контролировать внешние проявления своих эмоций повышена при наличии у педагога симптома «Эмоциональная отстраненность». При этом у него могут отмечаться сложности в установлении контактов с людьми, дискомфорт в ситуации большого скопления людей, ему трудно находить взаимопонимание с окружающими.

У педагогов с симптомами деперсонализации, психосоматическими и психовегетативными нарушениями выявлен низкий уровень онтогенетической рефлексии. При этом у специалистов с психосоматическими и психовегетативными нарушениями высокая способность понимания эмоционального состояния человека на основе внешних проявлений эмоций.

Следует отметить, что полученные результаты свидетельствуют о том, что при формировании стадии напряжения СЭВ у педагогов отмечаются трудности в понимании своих эмоций и управлении ими; а также в понимании эмоционального состояния другого человека.

Все три стадии СЭВ сопровождаются сниженным уровнем онтогенетической рефлексии, что выражается в сложности анализа своих прошлых ошибок и страхе перед совершением новых ошибок.

Таким образом, основными характеристиками педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания следует назвать низкие показатели уровня самооценки онтогенетической рефлексии, высокую эмоциональность, а также низкую способность к пониманию своих эмоций и управлению ими.

Заключение

В современной образовательной системе особенно остро встает проблема эмоционального выгорания и профессионального стресса среди педагогов. В условиях высокой нагрузки и эмоционального напряжения к педагогу предъявляются высокие требования не только по отношению его профессиональной компетентности, но и его личности и уровня его адаптивности. Одним из ключевых навыков педагога является его умение построения эффективной коммуникации с учениками, родителями, коллегами и администрацией. Для этого педагогу необходимы определенные навыки социальной перцепции, к которым можно отнести эмпатию, рефлексивность и аттракцию.

Целью данного исследования было выделить и проанализировать особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания. Проведенный статистический анализ результатов позволил выделить основные характеристики, присущие педагогам с высоким уровнем СЭВ, которых, в первую очередь, отличает низкая способность к оценке своего прошлого опыта и, как следствие, страх перед совершением ошибок. Также данную группу педагогов характеризуют высокая эмоциональность и низкая способность к пониманию своих эмоций и управлению ими.

Исходя из полученных результатов, представляется важным создание эффективных методических и профилактических комплексов, которые бы позволили выявлять признаки выгорания на начальных этапах и проводить мероприятия, направленные на повышение уровня социальной перцепции у педагогов.

Литература

1. *Бокуть Е.Л.* Психологические особенности формирования социальной перцепции выпускников педагогических колледжей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 28 с.
2. *Бохан Н.А., Аксенов М.М., Белокрылова М.Ф., Ветлугина Т.П. и соавт.* Клинико-биологические закономерности и социально-психологические предпосылки формирования непсихотических психических расстройств у лиц, проживающих в регионе Сибири // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии. Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук*: Томск, 2015. С. 9—18.
3. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса: Практикум. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. *Волкова И.В.* Подростковый буллинг и стиль общения педагога // *Научное мнение*. 2017. № 5. С. 56—63.
5. *Гаврилова Н.С., Вяленкова Л.В.* Укрепление и сохранение психического здоровья школьников // *Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: педагог-психолог в мире школы»* (г. Москва, 25—26 апреля 2017 г.). М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2017. С. 32—34.
6. *Дикова В.В.* Феномен педагогической агрессии: теория и практика. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2011. 80 с.
7. *Дыненкова Е.Н.* Профессиональный стресс и пути его преодоления: метод.

-
- пособие для педагогов [Электронный ресурс] // Полевской: реабилитационный отдел ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции “Ладно”»: Методические материалы Центра, 2012. 48 с.
8. Ильин Е.П. Психология взрослости. СПб: Питер, 2012. 469 с.
 9. Кузнецова Л.Э., Чеботарев В.П. Психологические особенности проявления психической дезадаптации у людей пожилого возраста, проживающих вне семьи // Молодой ученый. 2014. № 5. С. 452—455.
 10. Мещерякова И.А., Федорова Л.Н. Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 12—33.
 11. Фомиченко А.С. Восприятие и понимание учителями агрессивного поведения учащихся: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 28 с.
 12. Ames C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation // Journal of Educational Psychology. 1992. № 84(3). P. 261—271.
 13. Caroli M.E., Sagone E. Professional Self representation and risk of burnout in school teachers // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. № 46. P. 5509—5515.
 14. Rimm-Kaufman S.E. et al. The Contribution of Children’s Self-Regulation and Classroom Quality to Children’s Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom // Developmental Psychology. 2009. № 45(4). P. 958—972.
 15. Ryan A.M., Patrick H. The classroom social environment and changes in adolescents’ motivation and engagement during middle school // American Educational Research Journal. 2001. № 38. P. 437—460.
 16. Sadeghia K., Khezrloub S. Burnout among English Language Teachers in Iran: Do Sociodemographic Characteristics Matter? // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. № 98. P. 1590—1598.
 17. Saiiari A., Moslehi M., Rohollah V. Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2011. № 15. P. 1786—1791.
 18. Sakiz G., Pape S.J., Woolfolk Hoy A. Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classroom? // Journal of School Psychology. 2012. № 50. P. 235—255.
 19. Skinner, E.A., Belmont, M.J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year // Journal of Educational Psychology. 1993. № 85(4). P. 571—581.
 20. Stewart K. The Mediating Role of Classroom Social Environment between Teacher Self-efficacy and Student Adjustment. Graduate Theses and Dissertations. For the degree of Education Specialist Department of Psychological and Social Foundations College of Education University of South Florida, 2014. 154 p.
 21. Yusofa R., Ishaka N.M. et al. Identifying Emotional Intelligence Competencies among Malaysian Teacher Educators // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. № 159. P. 485—491.

Characteristics of Social Perception among Teachers with Burnout Syndrome

Pronicheva M.M., Junior Researcher of the Laboratory of Psychohygiene and Psychoprophylaxis, The National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia, mariya_pronichev@mail.ru

The article presents the results of a study of the characteristics of individual mechanisms of social perception among teachers with a high level of burnout syndrome. 111 teachers of regular schools aged 21 to 72 years were examined (average age 45.03 ± 11.49). The diagnostic toolkit consisted of: "Diagnostics of the emotional burnout level" (V.V. Boyko); "Test for occupational stress" (T.D. Azarny, I.M. Tyrtysnikov); "Comprehensive assessment of stress manifestations" (Yu.V. Shcherbatykh); "Emotional Intelligence (EI) Test of Lucin"; "The scale of emotional response" (A. Megrabyan, N. Epstein); methodology "Self-assessment of the level of ontogenetic reflection"; questionnaire "Conflict situations"; ranking grid of stereotyping; the scale of social distance (E. Bogardus). It was demonstrated that the main characteristics of teachers with a high level of emotional burnout are as follows: low indicators of the level of self-esteem of ontogenetic reflection, high emotionality as well as low ability to interpret their emotions and manage them.

Keywords: social perception, teachers, burnout syndrome, reflexion, empathy, emotional intellect.

References

1. Bokut' E.L. Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya sotsial'noj pertseptsii vypusnikov pedagogicheskikh kolledzhej [Psychological features of the formation of social perception of graduates of pedagogical colleges]. Avtoref. diss. na soiskanie uchenoj stepeni kand. psikhol. n. M., 2012. 28 p.
2. Bokhan N.A., Aksenov M.M., Belokrylova M.F., Vetlugina T.P. i soavt. Kliniko-biologicheskie zakonomernosti i sotsial'no-psikhologicheskie predposylki formirovaniya nepсихотических психических расстройств u lits, prozhivayushhikh v regione Sibiri [Clinical and biological patterns and socio-psychological preferences of the formation of non-psychotic mental disorders in persons living in the region of Siberia]. Sibirskij vestnik psixiatrii i narkologii [Siberian Bulletin of Psychiatry and Narcology]. Tomskij natsional'nyj issledovatel'skij meditsinskij tsentr Rossijskoj akademii nauk: Tomsk, 2015, pp. 9—18.
3. Vodop'yanova N. E. Psikhodiagnostika stressa [Stress psychodiagnosis]. SPb.: Piter, 2009. 336 s.: il. — (Praktikum).

4. Volkova I.V. Podrostkovyj bullying i stil' obshheniya pedagoga [Stress psychodiagnosis]. Nauchnoe mnenie [*Scientific opinion*]. 2017. no. 5, pp. 56—63.
5. Gavrilova N.S., Vyalenkova L.V. Ukreplenie i sokhranenie psikhicheskogo zdorov'ya shkol'nikov [Strengthening and preserving the mental health of schoolchildren]. Materialy XIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologiya obrazovaniya: pedagog-psikholog v mire shkoly» [Materials of XIII Russian scientific-practical conference "The Psychology of Education: a psychologist in the world of school"] (Moscow, 25-26 April 2017). Moskva: Obshherossijskaya obshhestvennaya organizatsiya «Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii» [Russian public organization "Federation of Educational Psychologists of Russia"], 2017, pp. 32—34.
6. Dikova V.V. Fenomen pedagogicheskoy agressii: teoriya i praktika [The phenomenon of pedagogical aggression: theory and practice]. Nizhnij Tagil: Nizhnetagil'skaya gosudarstvennaya sotsial'no-pedagogicheskaya akademiya [Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Academy], 2011. 80 p.
7. Dynenkova E.N. Professional'nyj stress i puti ego preodoleniya: metodicheskoe posobie dlya pedagogov [EHlektronnyj resurs] [Occupational stress and ways to overcome it: a manual for teachers] Polevskoj: reabilitatsionnyj otdel GBOU SO «TSentr psikhologo-pedagogicheskoy reabilitatsii i korrektsii «Lado»». Metodicheskie materialy TSentra [Polevskoy: rehabilitation department of the State Budgetary Educational Institution of Independent Education of the Center for Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction "Lado" Methodical materials of the Center], 2012. 48 p.
8. Il'in E.P. Psikhologiya vzroslosti [Adult psychology]. SPb: Piter, 2012. 469 p.
9. Kuznetsova L.EH., Chebotarev V.P. Psikhologicheskie osobennosti proyavleniya psikhicheskoy dezadaptatsii u lyudej pozhilogo vozrasta, prozhivayushhikh vne sem'i [Psychological features of the manifestation of mental maladjustment in elderly people living outside the family]. Molodoj uchenyj [*Young scientist*]. 2014. no. 5, pp. 452—455.
10. Meshheryakova I.A., Fedorova L.N. Neuspevayushhij uchenik glazami odnoklassnikov, uchitelej i roditel'ej [The opinion of classmates, teachers and parents about student who studies poorly]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [*Psychological Science and Education*], 2004, no. 3, pp. 12—33.
11. Fomichenko A.S. Vospriyatie i ponimanie uchitelyami agressivnogo povedeniya uchashhikhsya [Teachers' perception and understanding of aggressive student behavior]. Avtoref. diss. na soiskanie uchenoj stepeni kand. psikhol. n. M., 2005. 28 p.
12. Ames C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, no.84 (3), pp. 261—271.
13. Caroli M.E., Sagone E. Professional Self representation and risk of burnout in school teachers. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012, no. 46, pp. 5509—5515.
14. Rimm-Kaufman S.E. et al. The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 2009, no. 45 (4), pp. 958—972.

15. Ryan A.M., Patrick H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 2001, no. 38, pp. 437—460.
16. Sadeghia K., Khezrloub S. Burnout among English Language Teachers in Iran: Do Sociodemographic Characteristics Matter? *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 98, pp. 1590—1598.
17. Saiiari A., Moslehi M., Rohollah V. Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2011, no. 15, pp. 1786—1791.
18. Sakiz G., Pape S.J., Woolfolk Hoy A. Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classroom? *Journal of School Psychology*, 2012, no. 50, pp. 235—255.
19. Skinner, E.A., Belmont, M.J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 1993, no. 85 (4), pp. 571—581.
20. Stewart K. The Mediating Role of Classroom Social Environment between Teacher Self-efficacy and Student Adjustment. Graduate Theses and Dissertations. For the degree of Education Specialist Department of Psychological and Social Foundations College of Education University of South Florida, 2014. 154 p.
21. Yusofa R., Ishaka N.M. et al. Identifying Emotional Intelligence Competencies among Malaysian Teacher Educators, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 159, pp. 485—491.

Основные направления психологической работы с курсантами и слушателями, а также сотрудниками, впервые принятыми на службу, в период профессионального обучения в образовательных организациях системы МВД России (Часть 2)

Виноградов М.В., заместитель начальника отдела организации психологической работы, Департамент государственной службы и кадров МВД России, Москва, Россия (*vmifa@mail.ru*)

Ульянина О.А., кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия (*lelia34@mail.ru*)

В статье описывается поэтапная реализация программы психологического сопровождения курсантов и слушателей, а также сотрудников, впервые принятых на службу, в период профессионального обучения в образовательных организациях системы МВД России. Содержание программы раскрывается через комплекс мероприятий психологической работы, которая включает в себя: начальный этап профессиональной подготовки; адаптацию слушателей к условиям учебной и служебной деятельности; развитие личностных и профессиональных качеств; психологическую подготовку к самостоятельному выполнению служебных обязанностей. В заключение подчеркивается значимость проведенного в первой части статьи исторического и организационно-методологического анализа, обусловленная необходимостью поиска перспективных моделей организации и функционирования подразделений психологической работы в образовательных организациях в целях подготовки высококвалифицированных специалистов правоохранительных органов.

Ключевые слова: психологическая работа, органы внутренних дел, курсанты, слушатели, сотрудники, образовательные организации МВД России, профессиональное обучение, личностные качества, профессиональные качества.

Для цитаты:

Виноградов М.В., Ульянина О.А. Основные направления психологической работы с курсантами и слушателями, а также сотрудниками, впервые принятыми на службу, в период профессионального обучения в образовательных организациях системы МВД России (Часть 2). [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 245-260.

doi: 10.17759/psylaw.2019090318

For citation:

Vinogradov M.V., Ulyanina O.A. Main directions of psychological work with cadets, listeners and first recruited officers in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Part 2). [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp. 245-260.

doi: 10.17759/psylaw.2019090318

Значимым и актуальным направлением работы является осуществление психологического сопровождения на этапе профессиональной подготовки курсантов и слушателей, а также сотрудников, впервые принятых на службу, в период профессионального обучения в образовательных организациях системы МВД России [9; 10]. В целях оптимизации психологического сопровождения профессионального обучения слушателей организовывается взаимодействие психологов органов, организаций, подразделений МВД России и психологов образовательных организаций, центров профессиональной подготовки.

До начала профессионального обучения психологи образовательных организаций, центров профессиональной подготовки запрашивают в установленном порядке из органов, организаций, подразделений МВД России результаты профессионального психологического отбора и психологической работы с сотрудниками¹ [3; 14; 24]. Психологи подразделений по работе с личным составом органов, организаций, подразделений МВД России представляют в образовательные организации, центры профессиональной подготовки запрашиваемые сведения установленного образца, содержащие следующую информацию [1; 5; 6; 7; 8]:

- результаты комплексного обследования сотрудника при поступлении на службу;
- уровень сформированности личностных качеств сотрудника по данным психологического сопровождения в период стажировки;
- особенности адаптации к условиям оперативно-служебной деятельности;
- наличие фактов нарушения дисциплины;

¹ За исключением сведений о работе с сотрудниками подразделений специальных технических мероприятий, оперативно-поисковых подразделений, подразделений собственной безопасности.

- способность к обучению;
- степень выраженности лидерских качеств;
- необходимость контроля со стороны руководителей, специалистов.

По результатам анализа представленных заключений психолог образовательной организации, центра профессиональной подготовки принимает решение о необходимости или об отсутствии необходимости проведения дополнительного психологического обследования. При этом учитываются давность последнего психологического (психофизиологического) обследования, достоверность полученных результатов, а также другие данные [4; 15].

В случае принятия решения о проведении обследования личностными и профессиональными качествами, подлежащими изучению в ходе обследования, являются:

- уровень общего интеллектуального развития, способностей к логическим суждениям и умозаключениям, а также к четкому изложению информации в устной и письменной форме;
- эмоциональная устойчивость, уравновешенность, контроль своего поведения и внешних проявлений эмоций, эмоциональная зрелость;
- уровень волевой регуляции поведения, выдержки, смелости, решительности, настойчивости, целеустремленности, работоспособности;
- внутренняя организованность, исполнительность, дисциплинированность, ответственность за порученное дело;
- уровень правосознания и нравственных убеждений, честность, принципиальность, соблюдение норм общественной морали;
- зрелость личности, способность брать на себя ответственность за свои решения, действия и поступки, умение определять приоритеты и последовательность в решении проблем, самостоятельность, уверенность в своих силах и уровень самокритичности;
- самооценка, особенности мотивационной сферы личности.

Для изучения личностных и профессиональных качеств, интересов, потребностей, способностей сотрудников психолог использует разнообразные методы психодиагностики, разумное сочетание и применение которых обеспечивает эффективность его работы [11; 17]. Основными методами, используемыми психологом образовательной организации, центра профессиональной подготовки при психологическом изучении слушателей, являются: анализ документов (биографический метод), опрос (беседа, анкетирование), наблюдение и тестирование [21].

На основании проведенного психологического обследования с учетом его результатов и анализа представленных заключений психолог разрабатывает предложения

(рекомендации) для руководящего состава образовательной организации, центра профессиональной подготовки:

- по назначению командирами взводов² (учебных групп), лицами, ответственными за получение учебной и специальной литературы, сотрудников с учетом их индивидуально-психологических особенностей личности и групповой совместимости [13];
- психологическим аспектам организации и проведения со слушателями мероприятий морально-психологического обеспечения [2];
- формированию списка слушателей, нуждающихся в повышенном психолого-педагогическом внимании.

На первоначальном этапе обучения слушателей оформляются психологические паспорта, в которых фиксируются виды и результаты мероприятий психологической работы с указанием сроков. При этом их ведение осуществляется с обязательным соблюдением принципа конфиденциальности изложенных в них сведений.

Неотъемлемым направлением психологической работы является адаптация слушателей к условиям учебной и служебной деятельности. Эта работа проводится с учетом следующих особенностей обучения в образовательной организации и центре профессиональной подготовки:

- строгая регламентация обучения и проживания, соблюдение правил внутреннего распорядка при наличии условий быта, режима служебного времени и времени отдыха, как правило, отличающихся от повседневных;
- учебная деятельность, включая самостоятельную подготовку слушателей, совмещается со службой в нарядах, участием в мероприятиях по охране общественного порядка;
- необходимость адаптации к коллективу сотрудников, прибывших из иных субъектов Российской Федерации (районов субъекта Российской Федерации), иных служб и подразделений территориального органа МВД России;
- преобладание групповых форм учебной работы, как в ходе учебных занятий, так и во время самостоятельной подготовки;
- удаленность места обучения от места жительства или места пребывания, что затрудняет оперативное решение возможных семейных и социально-бытовых проблем.

² В случаях, если эти должности не предусмотрены штатным расписанием образовательной организации, центра профессиональной подготовки.

Указанные особенности для отдельных слушателей являются стрессовыми факторами, осложняющими освоение ими учебного материала, прежде всего, на начальном этапе обучения.

В связи с этим на занятиях в системе морально-психологической подготовки со строевыми командирами, педагогическим составом, в том числе с преподавателями, являющимися кураторами учебных групп, разъясняется значимость наблюдения, объективизации информации о слушателях, в том числе нуждающихся в повышенном психолого-педагогическом внимании, испытывающих затруднения в процессе обучения, в целях оказания им своевременной психологической помощи. Психологом также раскрываются задачи проведения наблюдения за слушателями во время обучения, службы в нарядах, участия в мероприятиях по охране общественного порядка, а также взаимодействия в составе взвода (учебной группы), общения с постоянным составом образовательной организации, центра профессиональной подготовки. В процессе занятий обращается внимание на начальный период пребывания в образовательной организации, центре профессиональной подготовки, в ходе которого слушатели могут испытывать стресс, проявлять возможные реакции: агрессии (физической, словесной); фрустрации (крушение надежд и планов); негативизма (отрицательное отношение ко всему и всем). Указывается необходимость выявления среди обучающихся лиц, имеющих пониженную способность к адаптации к условиям учебной и служебной деятельности, склонных к отклоняющемуся поведению, и своевременного предоставления соответствующей информации психологу. Рекомендуются проведение регулярных бесед со слушателями, у которых отмечаются признаки дезадаптации, с последующим их направлением к психологу для проведения индивидуальной работы [18; 19; 25].

В период ознакомления сотрудников, прибывших на обучение, с учебным планом и организацией учебного процесса организуется консультирование начальствующего состава строевых и учебно-методических подразделений образовательной организации, центра профессиональной подготовки по вопросам оптимального комплектования взводов (учебных групп) с учетом психологической совместимости слушателей³.

Другой важнейшей формой работы психолога по адаптации слушателей к условиям учебной и служебной деятельности является участие в формировании благоприятного социально-психологического климата в учебных коллективах.

В этих целях проводятся социально-психологические тренинги, направленные на сплочение учебных коллективов, а также социально-психологические исследования. Выявление неформальной структуры в учебных коллективах направлено на совершенствование учебного процесса через формирование в них благоприятного социально-психологического климата и создание условий для личностно-профессионального развития слушателей.

При этом особое внимание уделяется анализу возможных конфликтных ситуаций среди обучающихся, между слушателями и постоянным составом образовательной организации, центра профессиональной подготовки, выработке предложений и

³ За исключением случаев, когда комплектование взводов (учебных групп) осуществляется в соответствующем территориальном органе МВД России.

рекомендаций по оптимизации социально-психологических процессов и явлений в учебных коллективах с неблагоприятным климатом. Обобщенные результаты социально-психологических исследований в учебных коллективах, также как и соответствующие рекомендации, представляются руководству образовательной организации, центра профессиональной подготовки и строевым командирам.

Со слушателями, имеющими пониженную способность к адаптации, нуждающимися в преодолении негативных психологических состояний или затруднений, проводится консультирование. В процессе консультирования применяются психологические методики, имеющие диагностическую, обучающую и (или) коррекционную направленность. В случае осуществления нескольких консультаций при последующих встречах психолога со слушателем подводятся итоги прошедшего периода и проделанной работы, обсуждаются достигнутые результаты, при необходимости вносятся коррективы в план решения имеющейся у слушателя проблемы или затруднения.

При проведении консультирования рекомендуется использовать специальное психологическое оборудование (аудиовизуальные комплексы, приборы аудиовизуальной стимуляции, устройства биологической обратной связи, цветодинамические проекторы, аппараты психоэмоциональной коррекции).

Психологическая работа по развитию профессионально важных (значимых) личностных качеств у слушателей осуществляется в ходе учебных занятий по программе профессиональной подготовки⁴, практических занятий по психологической тематике, консультирования по вопросам учета психологических аспектов, возникающих при выполнении оперативно-служебных задач, оказания психологической помощи.

Время, отведенное на психологическую подготовку слушателей и психологический практикум, определяется программами профессиональной подготовки по должности служащего «Полицейский».

В ходе учебных занятий слушатели приобретают знания о психологических особенностях служебной деятельности сотрудников полиции, профессионально-психологических требованиях к личности сотрудника, особенностях общения с различными категориями граждан с учетом применения конкретных приемов общения, психологических механизмах криминального поведения.

Слушатели также овладевают умениями использовать приемы психологической саморегуляции, профилактики негативных последствий профессионального стресса, диагностики личности по внешним признакам, характерологическим и поведенческим особенностям, в том числе визуальной диагностики при выявлении лиц с признаками противоправного поведения.

В ходе психологического практикума решаются различные ситуационные задачи, связанные с распознаванием лжи и лжесвидетельства, моделированием поведенческих схем лиц, планирующих совершение преступлений, в том числе террористических актов и

⁴ Для проведения занятий может привлекаться психолог образовательной организации, центра профессиональной подготовки.

экстремистских действий и др. Отработка навыков решения подобных задач эффективно осуществляется на специально оборудованных полосах препятствий. При этом при подготовке к данным занятиям психологу необходимо использовать профессиографическое описание деятельности сотрудников ОВД, а также квалификационные требования по различным должностям.

В ходе практических занятий по психологической тематике (тренинга эмоциональной регуляции) у слушателей формируются представления о регулятивных функциях психики и сознания, а также совершенствуются навыки произвольной психической саморегуляции, направленные на поддержание психического здоровья [16].

При проведении психофизического тренинга развиваются психологическая устойчивость личности, повышается психологическая готовность к служебной деятельности в особых условиях [2]. Практические занятия способствуют: развитию свойств внимания, наблюдательности и воображения; сохранению спокойствия, выдержки, самообладания в экстремальных ситуациях; повышению физической силы, выносливости и работоспособности, скорости, точности и координации движений; развитию воли и уверенности; быстрому восстановлению физических сил.

Тренинг на развитие коммуникативных свойств и способностей личности методами активной групповой работы, деловой игры, с применением психогимнастических упражнений ориентирован на развитие коммуникативной сферы личности, готовности и способности к толерантности и доброжелательному взаимодействию с гражданами в ходе выполнения повседневных служебных обязанностей [20].

В процессе тренинга личностного развития у слушателей совершенствуются способности понимания и принятия собственной личности, конструктивного разрешения личностных проблем, повышаются личная ответственность и дисциплинированность в служебном коллективе [25].

Тренинг развития эмпатии [23] направлен на развитие у сотрудников эмпатийности и рефлексивных способностей, необходимых для эффективного взаимодействия в составе служебного коллектива и общения с гражданами. Проведение тренинга также способствует совершенствованию профессиональной наблюдательности, навыков невербальной коммуникации.

При проведении указанных практических занятий рекомендуется:

- создавать (моделировать) реальные условия, в которых слушателям требуется выполнить служебные обязанности индивидуально и (или) в составе группы;
- увеличивать темп профессиональной деятельности, сокращая сроки принятия решения, а также использовать элементы состязательности;
- предлагать к решению задачи по нарастающей сложности;
- создавать условия, при которых происходят незапланированные затруднения, что требует самостоятельного и творческого решения и взаимодействия слушателей в составе группы;

- практиковать решение служебных задач при недостатке информации, активном противодействии возможных правонарушителей, провокационном поведении граждан.

На заключительном этапе профессионального обучения особое внимание уделяется формированию у слушателей психологической готовности к самостоятельному выполнению служебных обязанностей. С этой целью психолог образовательной организации, центра профессиональной подготовки проводит консультирование слушателей по вопросам учета психологических аспектов, возникающих при решении служебных задач в ходе учебной практики в подразделениях комплектуемого органа.

Для оказания психологической помощи слушателям в процессе их социально-психологической адаптации к условиям оперативно-служебной деятельности в указанный период необходимо организовать взаимодействие с наставниками и руководителями структурных подразделений, в которых проходят практику обучающиеся [12; 22].

В ходе общения с должностными лицами, ответственными за организацию и руководство практикой, психологу образовательной организации, центра профессиональной подготовки следует уделять особое внимание:

- наличию у слушателей позитивного фона настроения, стабильности психоэмоционального состояния; поддержанию слушателями конструктивных межличностных отношений в учебной группе, наличию/отсутствию межличностных конфликтов;
- объективным достижениям слушателей (наличию поощрений (взысканий), положительных/отрицательных отзывов об учебной деятельности);
- уровню развития у слушателей профессионально важных (значимых) личностных качеств.

По окончании учебной практики психологу рекомендуется ознакомиться с письменным отчетом, направленным из соответствующего подразделения в образовательную организацию, центр профессиональной подготовки.

Результаты проведенной в период профессиональной подготовки работы, в том числе результаты психологических обследований слушателей, оформляются психологом образовательной организации, центра профессиональной подготовки в виде письменных заключений/характеристик. Данные заключения в последующем направляются в органы, организации, подразделения МВД России с соблюдением законодательства Российской Федерации о персональных данных.

Проблема создания необходимых условий для качественной профессиональной подготовки сотрудников полиции приобретает особую актуальность в связи с реорганизацией центров профессиональной подготовки и передачей их в ведение образовательных организаций. Проведение подобного исторического и организационно-методологического анализа ориентировано, в первую очередь, на выявление наиболее перспективных моделей организации и функционирования подразделений психологической работы в образовательных организациях, инновационную поддержку

деятельности психолога, совершенствование и оптимизацию форм, методов и технологий психологической работы по формированию кадрового ядра ОВД и подготовке высококвалифицированных специалистов, способных эффективно выполнять оперативно-служебные задачи в современных социальных, информационно-технологических, политических, экономических условиях жизнедеятельности общества.

Литература

1. *Бородина Т.И., Виноградов М.В., Носс И.Н.* К вопросу о специфике личностно-профессиональной диагностики в системе отбора кадров // Человеческий капитал. 2016. № 2(86). С. 62—70.
2. *Вахов В.П., Колесников А.А., Колос И.В., Кислов А.Н.* Организация кабинета психологической регуляции личного состава органов внутренних дел: методические рекомендации / Под общ. ред. Б.В. Орехова. М.: ЦИ и НМОКП МВД России, 1992. 37 с.
3. *Виноградов М.В.* О нормативном правовом обеспечении психологической работы в органах внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 1(56). С. 105—107.
4. *Виноградов М.В., Ульянина О.А.* Правовое регулирование проведения специальных психофизиологических исследований с применением полиграфа в Российской Федерации: состояние и перспективы развития // Психология и право. 2018. Т. 8. № 3. С. 1—24.
5. *Дашко М.Н., Виноградов М.В., Носс И.Н.* Актуальные проблемы профессионального психологического отбора граждан, поступающих на службу в органы внутренних дел Российской Федерации // Вестник МВД России. 2016. № 5. С. 53—63.
6. *Дашко М.Н., Виноградов М.В.* Профессиональный психологический отбор на службу в органы внутренних дел: новый подход к изучению личных и деловых качеств граждан, поступающих на службу в подразделения МВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3(62). С. 101—106.
7. *Караваев А.Ф., Крук В.М., Носс И.Н., Виноградов М.В.* Проблемы личностно-профессиональной диагностики в профотборе кандидатов на службу в органы внутренних дел и оценки надежности сотрудника // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3(62). С. 106—113.
8. *Крук В.М., Караваев А.Ф., Виноградов М.В., Касперович Ю.Г.* Актуальные проблемы психологической работы с сотрудниками ОВД и профессионального психологического отбора на службу (обзор материалов координационно-методического совета) // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 3(66). С. 80—82.
9. *Кубышко В.Л.* Актуальные проблемы совершенствования ведомственного профессионального образования, педагогики и психологии служебной деятельности в свете 300-летия российской полиции // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы: сб. науч. трудов междунар. конференции, посвященной празднованию 15-летия Московского университета

- МВД России имени В.Я. Кикотя (3—31 мая 2017 г.). М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2017. С. 11—16.
10. *Кубышко В.Л.* Совершенствование психологической работы в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности личного состава органов внутренних дел // Национальный психологический журнал. 2017. № 4(28). С. 95—103.
 11. *Недбаева С.В.* Психологические практики в российском образовании XX столетия. СПб.: Образование, 1999. 171 с.
 12. *Петров В.Е.* Система психологического обеспечения профессиональной деятельности в МВД России (генезис и перспективы развития): монография. М.: Группа АБСОЛЮТ, 2007. 208 с.
 13. *Поздняков В.В.* Азы психологии для юристов // Полиция России. 2017. № 2. С. 24—25.
 14. Постановление Правительства РФ от 06.12.2012 № 1259 (ред. от 06.03.2015) «Об утверждении Правил профессионального психологического отбора на службу в органы внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138821/ (дата обращения: 14.04.2018).
 15. Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации за 2018 год: сб. аналитических и информационных материалов. М.: ДГСК МВД России, 2019. 73 с.
 16. Тренинги в профессиональной подготовке и деятельности психологов органов внутренних дел: учебно-практическое пособие / Под ред. Л.Н. Костиной. М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2018. 93 с.
 17. *Ульянина О.А.* Психологическая диагностика в образовательных организациях МВД России // Психология и право. 2018. Т. 8. № 2. С. 61—76.
 18. *Ульянина О.А.* Психологическая коррекция негативных психических состояний сотрудников органов внутренних дел // Гуманизация образования. 2018. № 1. С. 89—96.
 19. *Ульянина О.А.* Состояние и перспективные направления психологической практики в ОВД // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 77—84.
 20. *Ульянина О.А.* Социально-психологический тренинг формирования психологической устойчивости и коммуникативной компетентности сотрудников полиции: учеб.-метод. пособие. М.: Академия управления МВД России. 2018. 96 с.
 21. *Ульянина О.А.* Тренинговая технология подготовки компетентных специалистов в образовательных организациях МВД России // Гуманизация образования. 2017. № 5. С. 21—31.
 22. *Ульянина О.А., Дашко М.Н.* Психологическая работа в образовательных организациях МВД России // Вестник Московского университета МВД России.

2017. № 4. С. 267—270.

23. *Усачева И.В.* Особенности профессионального Я-образа будущих специалистов-психологов органов внутренних дел: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2013. 24 с.
24. Федеральный закон от 30.11.2011 № 342-ФЗ (ред. от 01.07.2017) «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122329/ (дата обращения: 22.04.18).
25. *Федотов А.Ю., Медведев И.Н.* Эмоциональные состояния, негативно влияющие на профессиональную деятельность сотрудников органов внутренних дел и их преодоление. 2-е изд. М.: ДГСК МВД России, 2014. 120 с.

Main Directions of Psychological Work with Cadets, Listeners and First Recruited Officers in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Part 2)

Vinogradov M.V., Deputy Head of the Psychological Unit, Department of Civil Service and Personnel, MIA of Russia, Moscow, Russia (vmifa@mail.ru)

Ulyanina O.A., Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Education and Staffing, Academy of Management of MIA of Russia», Moscow, Russia (lelia34@mail.ru)

The article describes the stage-by-stage implementation of the program of psychological support of cadets and students, as well as employees, first hired, during the period of professional training in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia. The content of the program is revealed through a set of measures of psychological work, which includes: the initial stage of professional training; adaptation of students to the conditions of training and career; development of personal and professional qualities; psychological preparation for independent performance of official duties. In conclusion, the author emphasizes the importance of the historical, organizational and methodological analysis carried out in the first part of the article, due to the need to search for promising models of the organization and functioning of psychological work units in educational organizations in order to train highly qualified specialists of law enforcement agencies.

Keywords: psychological work, internal Affairs bodies, cadets, students, employees, educational organization of the Ministry of internal Affairs of Russia, professional training, personal qualities, professional qualities.

References

1. Borodina T.I. Vinogradov M.V., Noss I.N. K voprosu o spetsifikelichnostno-professional'noidiagnostiki v sistemeotborakadrov [To the question of specificity of personal and professional diagnostics in the system of personnel selection]. Chelovecheskiicapital [Humancapital], 2016, no. 2 (86), pp. 62-70.
2. Vakhov V.P., Kolesnikov A.A., Kolos I.V., Kislov A.N. Organizatsiyakabinetapsikhologicheskoieregulyatsiilichnogosostavaorganovnutrennikh

- del: metodicheskierekomendatsii [Organization of the Cabinet of psychological regulation of the personnel of the internal Affairs bodies: guidelines]. In Orekhova B.V. (ed.). Moscow: Tsl NMOKP MVD Rossii Publ., 1992. 37 p.
3. Vinogradov M. V. O normativnompravovomobespecheniipsikhologicheskoiraboty v organakhvnutrennikh del [About normative legal support of psychological work in law-enforcement bodies]. Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykhorganakh [Psychopedagogics in law-enforcement bodies], 2014, no. 1(56), pp. 105—107.
 4. Vinogradov M.V., Ul'yanina O.A. Pravovoeregulirovanieprovedeniyaspetsial'nykhpsikhofiziologicheskikhissledovaniis primeneniempoligrafa v RossiiskoiFederatsii: sostoyanieiperspektivyrazvitiya [Legal regulation of special psychophysiological studies using polygraph in the Russian Federation: state and prospects of development] // Psikhologiyaiparvo [Psychology and law], 2018, Vol. 8, no. 3, pp. 1—24. (InRuss., Abstr. inEngl.).
 5. Dashko M.N., Vinogradov M.V., Noss I.N. Aktual'nyeproblemyprofessional'nogopsikhologicheskogootboragrazhdan, postupayushchikhnasluzhbu v organyvnutrennikh del RossiiskoiFederatsii [Actual problems of professional psychological selection of the citizens entering service in law-enforcement bodies of the Russian Federation]. Vestnik MVD Rossii [Bulletin of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation], 2016, no. 5, pp. 53-63.
 6. Dashko M. N., Vinogradov M. V. Professional'nyipsikhologicheskiiotbornasluzhbu v organyvnutrennikh del: novyipodkhod k izucheniyluchnykhidelovykhkachestvgrazhdan, postupayushchikhnasluzhbu v podrazdeleniya MVD [Professional psychological selection for service in the internal Affairs bodies: a new approach to the study of personal and business qualities of citizens entering the service in the units of the Ministry of internal Affairs]. Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykhorganakh [Psychopedagogics in law enforcement], 2015, no. 3(62), pp. 101—106.
 7. Karavaev A.F., Kruk V.M., Noss I.N., Vinogradov M.V. Problemylichnostno-professional'noidiagnostiki v profotborekandidatovnasluzhbu v organyvnutrennikh del iotsenkinadezhnostisotrudnika [Problems of personal and professional diagnostics in the professional selection of candidates for service in the internal Affairs bodies and employee reliability assessment]. Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykhorganakh [Psychopedagogics in law enforcement], 2015, no. 3(62), pp. 106—113.
 8. Kruk V.M., Karavaev A.F., Vinogradov M.V., KasperovichYu.G. Aktual'nyeproblemypsikhologicheskoiraboty s sotrudnikami OVD iprofessional'nogopsikhologicheskogootboranasluzhbu (obzormaterialovkoordinatsionno-metodicheskogosoveta) [Actual problems of psychological work with police officers and professional psychological selection for service (review of materials coordination and methodological Council)]. Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykhorganakh [Psychopedagogics in law enforcement], 2016, no. 3(66), pp. 80—82.
 9. Kubyshko V.L. Aktual'nyeproblemyovershenstvovaniyavedomstvennogoprofessional'nogoobrazovani

- ya, pedagogikiipsikhologiisluzhebnoideyatel'nosti v svete 300-letiya rossiiskoipolitsii [Actual problems of improvement of departmental professional education, pedagogics and psychology of office activity in the light of the 300th anniversary of the Russian police]. Professional'noeobrazovaniyesotrudnikovorganovvnutrennikh del. Pedagogikaipsikhologiyasluzhebnoideyatel'nosti: sostoyanieiperspektivy: sb. nauch. tr. mezhdunar. konferentsii, posvyashchennoiprazdnovaniyu 15-letiya Moskovskogouniversiteta MVD Rossiimeni V. Ya. Kikotyа (30-31 maya 2017 g.) [Professional education of employees of law-enforcement bodies. Pedagogy and psychology of performance management: status and prospects: collection of scientific works. Tr. international. conferences devoted to the 15th anniversary of the Moscow University of the Ministry of internal Affairs of Russia named after V. ya. Kikot (30-31 may 2017)]. Moscow: Moscow University of the Ministry of internal Affairs of Russia named after V. Ya. KikotPubl., 2017, pp. 11—16.
10. Kubyshko V.L. Sovershenstvovaniepsikhologicheskoiraboty v sistememoral'no-psikhologicheskogoobespecheniyaoperativno-sluzhebnoideyatel'nostilichnogosostavaorganovvnutrennikh del [Improvement of psychological work in the system of moral and psychological support of operational and service activities of personnel of internal Affairs bodies]. Natsional'nyipsikhologicheskiiizhurnal [Nationalpsychologicaljournal], 2017, no. 4 (28), pp. 95-103.
 11. Nedbaeva S.V. Psikhologicheskiepraktiki v rossiiskomobrazovanii XX stoletiya [Psychological practices in Russian education of the XX century]. Saint-Petersburg: ObrazovaniePubl., 1999. 171 p.
 12. Petrov V.E. Sistema psikhologicheskogoobespecheniyaprofessional'noideyatel'nosti v MVD Rossii (genezisiperspektivyrazvitiya): Monografiya [System of psychological support of professional activity in the Ministry of internal Affairs of Russia (Genesis and prospects of development): Monograph]. Moscow: GruppyaABSOLYuTPubl., 2007. 208 p.
 13. Pozdnyakov V.V. Azypsikhologiidyayuristov [Basics of psychology for lawyers] // PolitsiyaRossii [Police of Russia], 2017, no. 2, pp. 24—25.
 14. PostanovleniePravitel'stva RF ot 06.12.2012 no. 1259 (red. ot 06.03.2015) «Ob utverzhdeniiPravilprofessional'nogopsikhologicheskogoootboranasluzhbu v organyvnutrennikh del RossiiskoiFederatsii» [Elektronnyiresurs] [Resolution of the government of the Russian Federation of 06.12.2012 no. 1259 (edition of 06.03.2015) «About the approval of Rules of professional psychological selection on service in law-enforcement bodies of the Russian Federation»]. Spravochno-pravovayasistemaKonsul'tantPlyus [Legal-reference system Consultant Plus]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_138821/ (Accessed 14.04.2018).
 15. Svedeniya o sostoyaniiraboty s kadramiorganovvnutrennikh del RossiiskoiFederatsiiza 2018 god: Sbornikanaliticheskikhinformatsionnykhmaterialov [Information on the state of work with the personnel of the internal Affairs bodies of the Russian Federation for 2018: Collection of analytical and information materials]. Moscow: DGSK MVD RossiiPubl., 2019. 73 p.

16. Treningi v professional'noipodgotovkeideyatel'nostipsikhologovorganovvnutrennikh del: uchebno-prakticheskoeposobie [Training in professional training and activities of psychologists of the internal Affairs bodies: educational and practical guide]. In Kostina L.N. (ed.). Moscow: Moskovskiiuniversitet MVD RossiimeniV.Ya. Kikotya Publ., 2018. 93 p.
17. Ul'yanina O.A. Psikhologicheskayadiagnostika v obrazovatel'nykhorganizatsiyakh MVD Rossii [Psychological diagnostics in educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia] // Psikhologiyaiparvo [Psychology and law], 2018, Vol. 8, no. 2, pp. 61—76. (InRuss., Abstr. inEngl.).
18. Ul'yanina O.A. Psikhologicheskayakorrektsiyanegativnykhpsikhicheskikhsostoyaniisotrudnikovorgano vnutrennikh del [Psychological correction of negative mental States of employees of internal Affairs] // Gumanizatsiyaobrazovaniya [Humanization of education], 2018, no. 1, pp. 89—96.
19. Ul'yanina O.A. Sostoyanieiperspektivnyenapravleniyapsikhologicheskoiipraktiki v OVD [The state and future direction of psychological practice in the police Department] Psikhologicheskayanaukaibrazovanie [Psychological science and education], 2017, Vol. 22, no. 5, pp. 77—84. (InRuss., Abstr. inEngl.).
20. Ul'yanina O.A. Sotsial'no-psikhologicheskiiitreningformirovaniyapsikhologicheskoiustoichivosti i kommunikativnoikompetentnostisotrudnikovpolitsii: ucheb.-metod. Posobie [Social and psychological training of formation of psychological stability and communicative competence of police officers: studies.-method]. Moscow: Akademiyaupravleniya MVD RossiiPubl. 2018. 96 p.
21. Ul'yanina O.A. Treningovayatekhnologiyapodgotovkikompetentnykhspetsialistov v obrazovatel'nykhorganizatsiyakh MVD Rossii [Training technology for training competent specialists in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia]. Gumanizatsiyaobrazovaniya [Humanizationofeducation], 2017, no. 5, pp. 21—31.
22. Ul'yanina O.A., Dashko M.N. Psikhologicheskayarabota v obrazovatel'nykhorganizatsiyakh MVD Rossii [Psychological work in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia]. VestnikMoskovskogouniversiteta MVD Rossii [Bulletin of Moscow University], 2017, no. 4, pp. 267—270.
23. Usacheva I.V. Osobennostiprofessional'nogoYa-obrazabudushchikhspetsialistov-psikhologovorganovvnutrennikh del [Features of professional Self-image of future specialists-psychologists of internal Affairs bodies]. Avtopef. diss. ... kand. psikhol. nauk. Moscow: Moskovskiiuniversitet MVD RossiimeniV.Ya. Kikotya Publ., 2013. 24 p.
24. Federal'nyizakonot 30.11.2011 no. 342-FZ (red. ot 01.07.2017) «O sluzhbe v organakhvnutrennikh del RossiiskoiFederatsiivneseniizmenenii v otdel'nyezakonodatel'nyeaktyRossiiskoiFederatsii» [Elektronnyiresurs] [Federal law no. 342-FL of November 30, 2011 (as amended on July 1, 2017) «On service in the internal

Виноградов М.В., Ульянина О.А. Основные направления психологической работы с курсантами и слушателями, а также сотрудниками, впервые принятыми на службу, в период профессионального обучения в образовательных организациях системы МВД России (Часть 2). Психология и право psyandlaw.ru 2019. Том 9. №3. С. 245-260.

Vinogradov M.V., Ulyanina O.A. Main directions of psychological work with cadets, listeners and first recruited officers in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia (part 2). Psychology and law psyandlaw.ru 2019. Vol. 9. no.3. pp. 245-260.

Affairs bodies of the Russian Federation and amendments to certain legislative acts of the Russian Federation»]. Spravochno-pravovayasistemaKonsul'tantPlyus [Legal-reference system Consultant Plus]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122329/ (Accessed 22.04.18).

25. Fedotov A.Yu., Medvedev I.N. Emotsional'nyesostoyaniya, negativnovliyayushchienaprofessional'nuyudeyatel'nost' sotrudnikovorganovvnutrennikh del i ikhpreodolenie. 2-e izd. [Emotional conditions that negatively affect the professional activities of employees of the internal Affairs bodies and their overcoming]. Moscow: DGSK MVD Rossii Publ., 2014. 120 p.

Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей

Шпагина Е.М., кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (shpaginaelena@yandex.ru)

Чиркина Р.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой юридической психологии и права ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия (rimtach@bk.ru)

Защищенность интересов, развития личности, здоровья и благополучия детей в информационной сфере выходит в настоящее время на первый план в связи со стремительной цифровизацией повседневной жизни. В статье рассматриваются проблемы влияния современных информационных технологий на подрастающее поколение, подходы к снижению рисков и обеспечению информационной безопасности детей, а также проблемы формирования компетентности педагогов и психологов в этой области. Перед специалистами и руководителями системы образования стоят задачи просвещения родителей и организации помощи детям в преодолении рисков и опасностей интернет среды. По мнению авторов, компетентность педагогических кадров в области обеспечения информационной безопасности детей должна складываться из комплекса знаний, включающих организационно-правовые, организационно-технические и психолого-педагогические аспекты проблемы. Основной акцент в статье сделан на правовых и психолого-педагогических аспектах информационной безопасности детей, которые определяют содержание подготовки педагогов и психологов. Представлен примерный тематический план курса повышения квалификации для руководителей и специалистов системы образования.

Ключевые слова: компетентность педагогов и психологов; информационная безопасность детей; информация, причиняющая вред здоровью и развитию детей; киберпсихология.

Для цитаты:

Шпагина Е.М., Чиркина Р.В. Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 261-277.

doi: 10.17759/psylaw.2019090319

For citation:

Shpagina E.M., Chirkina R.V. Competence of teachers and psychologists in the field of

information security of children. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp. 261-277.
doi: 10.17759/psylaw.2019090319

Цифровые информационно-телекоммуникационные технологии прочно вошли в нашу повседневную жизнь: современный мобильный телефон с выходом в сеть Интернет и соответствующими приложениями стал обязательным атрибутом людей всех возрастов. Об этом говорят не только наши наблюдения за окружающими, но и научные исследования [1; 2; 10; 11; 25; 26]. В динамике стремительного внедрения информационных технологий во все сферы жизни человека выделяют как положительные, так и отрицательные стороны цифровизации. Однако, споры о «плохом» и «хорошем» воздействии ИТ-технологий на нашу жизнь не влияют на скорость их распространения и интенсивность использования.

Ученые, общественные деятели, педагоги, родители во всем мире уже давно задаются вопросом о влиянии информационных технологий на подрастающее поколение. Не отрицая положительного влияния ИТ-технологий на развитие детей и подростков, исследователи выделяют и множество негативных эффектов, таких как: изменения качества высших психических функций (памяти, внимания, мышления), аддикция (зависимость) от гаджетов, риски влияния отрицательного по содержанию контента на психику и социализацию ребенка, а также нежелательные контакты, появляющиеся с помощью коммуникационных технологий сети Интернет. В связи с этим встает вопрос об обеспечении безопасности наших детей в новой информационной среде.

Вопросы информационной безопасности ребенка рассматривались и до бурного развития и внедрения в повседневную жизнь человека ИТ-технологий. Так, в статье 17 Конвенции о правах ребенка, ратифицированной в Советском Союзе в 1989 году, говорится о необходимости обеспечения доступа детей к информации, способствующей их воспитанию и развитию, и о запрете информации, наносящей вред.

В современной России определение информационной безопасности детей дано в п.4. ст.2. Федерального закона от 29.12.2010 N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: это «...состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» [19].

В более широком смысле информационную безопасность детей можно рассматривать и как составляющую часть информационной безопасности государства [20], определение которой дается в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 05.12.2016 N 646: «Информационная безопасность Российской Федерации (далее - информационная безопасность) - состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная целостность и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации, оборона и безопасность государства...».

Обобщая вышеуказанные определения, под информационной безопасностью ребенка следует понимать такое состояние защищенности интересов ребенка в информационной

сфере, при котором он будет, с одной стороны, иметь необходимую информацию для его полноценного обучения и развития, а с другой стороны, будет защищен от негативного воздействия информации, которая может принести ему вред.

В качестве основных направлений обеспечения информационной безопасности детей и подростков можно выделить следующие: 1) правовая защита, заключающаяся в создании нормативно-правовой базы регулирования общественных отношений в этой области; 2) технологическая защита, направленная на создание технических способов блокировки нежелательного контента, ограничения доступа к отрицательной информации, технические возможности осуществления родительского контроля за временем пребывания ребенка в сети и качественный анализ сайтов и интернет-сообществ, посещаемых детьми; 3) психолого-педагогические методы, направленные на работу с ребенком по формированию его медиа и компьютерной грамотности, стратегий поведения при встрече с нежелательным контентом и опасными знакомыми в сети Интернет, формирование критического мышления по отношению к информации, получаемой в сети и др. Наиболее эффективными признаны методы психолого-педагогического воздействия, без отрицания значения первых двух.

Однако в России программы, направленные на повышение грамотности педагогов и психологов в области обеспечения информационной безопасности детей, в настоящее время пока только разрабатываются. В связи с этим встает вопрос о содержании и границах компетентности педагогов и психологов, специалистов по работе с детьми и семьей. Что они должны знать, какой опыт иметь в этой области, чтобы противостоять «информационным» угрозам, научить и помочь справиться с возникающими проблемами детям и их родителям.

Начнем с правовых вопросов. В России базовым законодательным проектом в области регуляции вопросов информационной безопасности детей стал Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Данный закон определил два основных вида информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей: запрещенной для распространения среди детей и информации, распространение которой среди детей определенных возрастных категорий ограничено [19]. В Законе также рассматриваются требования к обороту информационной продукции, предназначенной для детей, и градации её в зависимости от возраста. Для введения в оборот информационной продукции данный закон обязывает проводить экспертизу информационной продукции. Проведение экспертизы требует подготовки соответствующих специалистов-экспертов в этой области.

Закон определяет государственный надзор и общественный контроль за соблюдением законодательства Российской Федерации о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, а также ответственность за его нарушения, предусмотренные положениями Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. N 195-ФЗ (КоАП РФ) (с изменениями и дополнениями).

Принятие Закона способствовало урегулированию вопросов размещения запрещенного контента в СМИ, в первую очередь, в области телевидения и радиовещания, что было, несомненно, шагом вперед. Однако сеть Интернет трудно поддается контролю из-за своей структуры и технической организации. Сайт, просматриваемый ребенком (в том числе и на русском языке), может быть зарегистрирован в любой точке мира и не подпадать

под законодательный контроль Российской Федерации. Кроме того, все чаще говорят о так называемом «черном Интернете», где «посредством TOR пользователи Интернета могут анонимно посещать сайты, вести блоги, отправлять почтовые сообщения, а также работать с другими приложениями, использующими протокол TCP. Сохранение анонимности трафика происходит за счет использования распределенной сети» [15, с.650]. Найти инструкцию (в том же Интернете) по использованию технологии TOR может любой продвинутый школьник. Однако найти и привлечь к ответственности того, кто размещает запрещенную информацию, технически очень трудно. Преступники используют данную технологию достаточно активно. Р.М. Узденов в статье «Новые границы киберпреступности» выделяет девять направлений использования анонимного интернета преступниками всех специализаций [15]. Многие из этих направлений имеют четкую ориентацию на детей и подростков. Проблемы законного «обуздания» анонимного Интернета характерны для всего мирового сообщества.

И.М. Рассолов выделяет основные проблемы судебной практики: «1) сложность определения круга лиц, привлекаемых к юридической ответственности и обязанных компенсировать моральный вред и материальный ущерб пострадавшему; 2) фиксация (сбор, представление) доказательств, их допустимость и достоверность» [12, с.103].

Принятые в недавнем прошлом новые документы в области информационных технологий и информационной безопасности, такие как Доктрина информационной безопасности РФ (утв. Указом Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646) и Стратегия развития информационного общества на 2017 – 2030 годы (утв. Указом Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203) [5; 14], только декларируют основные направления развития информационного общества и вопросы кибербезопасности в России, но не дают конкретных разъяснений алгоритмов осуществления информационной безопасности личности, общества и государства. Правовому (юридическому) сообществу придется повернуться лицом к новым информационным технологиям, чтобы держать руку на пульсе регулирования правовых норм в этой области.

Концепция информационной безопасности детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 года № 2471-р, содержит основные направления обеспечения информационной безопасности детей в России. Наряду с тем, что в Концепции предусматриваются психолого-педагогические меры, направленные на формирование механизмов защиты детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию, главный акцент направлен на поддержку и совершенствование механизмов блокировки сайтов в сети «Интернет», содержащих включение их в Единый реестр доменных имен, указателей страниц сайтов в сети «Интернет» и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в сети «Интернет», содержащие информацию, распространение которой в РФ запрещено на основании трех законов Российской Федерации: «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», «О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации» и Федерального закона «О лотереях» [16; 19; 20].

Другой очень важный юридический вопрос, связанный с обеспечением информационной безопасности детей, - защита персональных данных [22]. Педагоги и психологи, по роду деятельности, постоянно имеют дело с персональными данными. Цифровизация, в том числе воспитательного и образовательного процесса, приводит к

появлению различных информационных ресурсов, содержащих персональные данные, личную информацию детей. Однако уровень компетентности специалистов, работающих с детьми, в области обращения с персональными данными, часто оставляет желать лучшего. Специальное обучение в этой области для педагогов и психологов отсутствует. С одной стороны, цифровые технологии упрощают возможности анализа и обобщения информации, помогают в управлении и планировании, с этим трудно поспорить. Но тогда нужно учить рядового пользователя (в нашем случае педагога и психолога) вопросам защиты информации, в первую очередь, персональных данных детей. Потребность в этом, например, подтверждается появлением Федерального закона от 16.04.2001 N 44-ФЗ «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей», где в ст. 4 обязательным требованием к формированию и использованию государственного банка данных о детях прописано «обеспечение безопасности документированной информации при ее обработке, в том числе принятие необходимых правовых, организационных и технических мер для защиты документированной информации от неправомерного или случайного доступа к ней, уничтожения, изменения, блокирования, копирования, предоставления, распространения и иных неправомерных действий в отношении документированной информации (в ред. Федерального закона от 07.05.2013 N 99-ФЗ)»[17]. Вместе с тем тенденция к расширению подобных информационных ресурсов предъявляет новые требования к повышению компетентности всех специалистов и руководителей системы образования в области защиты информации.

Техническая сторона вопроса (лучше сказать организационно-техническая, потому что педагог и психолог не являются техническими специалистами) защиты детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию, вытекает из юридической. Как оградить ребенка от нежелательного контента? Как защитить конфиденциальную информацию (например, персональные данные)? В каких условиях её можно обрабатывать?

На сегодняшний день, наиболее распространенным способом обеспечения информационной безопасности детей от нежелательного контента является способ фильтрации, создание программ типа «родительский контроль». Наиболее продвинулась в этой области в нашей стране, на наш взгляд, «Лаборатория Касперского», которая занимается вопросами информационной безопасности детей на протяжении многих лет и имеет набор не только средств защиты информации, но и опыт просвещения детей родителей и педагогов в этой области. На Интернет-страницах Лаборатории Касперского [6] размещены статьи различных специалистов, обучающие материалы и мультфильмы, повествующие в популярной форме об основных угрозах информационной безопасности и способах противодействия им.

Компетентность педагогов и психологов в области организационно-технической защиты информации должна касаться таких вопросов как:

- 1) условия обработки информации ограниченного доступа (персональные данные, медицинская информация и другая);
- 2) элементарные знания в области защиты информации в компьютере;
- 3) обеспечение безопасности информации при работе с интернетом;
- 4) осведомленность о программах «родительский контроль» и их функциях;

-
- 5) элементарные знания о возможностях «пожаловаться» или заблокировать нежелательный контент в социальных сетях, правилах безопасности в социальных сетях.

Этот список будет расширяться по мере развития технологий, что потребует изменения психологии «гуманитария» и обращения к современным техническим средствам общения и выражения себя, какими еще недавно были ручка и бумага.

И ещё одно направление защиты детей от негативной информации в Интернете лежит в социальной, психологической, педагогической плоскостях и наиболее развито в мировой практике. Суть данного направления в подготовке детей к осознанной встрече с информационными угрозами. Родители, педагоги, общественность и даже провайдеры берут инициативу на себя и предлагают взять проблему информационной безопасности детей под свой контроль, предлагая психолого-педагогические меры защиты.

Интересен опыт в этой области некоторых зарубежных стран. Так, например, Г.В. Михалева в своей работе раскрывает основные навыки медиакомпетенций, которые приведены в Современной британской стратегии медиапросвещения, которая рекомендует:

1) научить детей удовлетворять индивидуальные или общественные потребности и интересы в информационной сфере, используя современные технологии для обеспечения основных информационных процессов: доступа, получения, хранения, восстановления, извлечения и обмена информацией;

2) сформировать умение делать оптимальный и необходимый по содержанию выбор информации из большого числа видов медиа и медиатекстов из различных источников, относящихся к разнообразным культурам и институтам;

3) научить детей пониманию цели и механизмов создания медиатекстов;

4) сформировать навык критического анализа языка и условных кодов, приемов, используемых в медиа для передачи информации и сообщений;

5) научить детей самовыражению путем творческого использования медиа путем трансформации и передачи идей, сведений и мнений;

6) обучать детей критически оценивать, распознавать и избегать агрессивную и опасную информацию или услуги;

7) уметь эффективно использовать информационные технологии и медиа в качестве инструмента осуществления демократических прав и гражданских обязанностей» [8, с.35].

Опыт Франции в этой сфере представлен в работе О.П. Юрченко [24]. «Эволюции идеи защиты детей от вредного воздействия медиа в диапазоне от «запретить, значит, защитить» до «подготовить к критическому восприятию медиасообщений, значит, вооружить» в большей степени способствовала деятельность французских медиапедагогов Центра связи образования и средств информации (CLEMI – Le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) [24, с.303]. Данный проект под названием «Неделя прессы в школе», осуществляемый под надзором Министерства образования Франции направлен на формирование навыков восприятия и использования информации разных медиа (пресса,

телевидение, радио), передаваемых, в том числе, в современных условиях посредством сети Интернет. Акцент делается не на защитных и запретительных мерах. Речь идет о формировании культуры выбора контента и критического отношения к нему у детей и подростков. В своей работе автор отмечает, что в России государственная образовательная политика очень мало охватывает сферу медиаобразования, делая ссылку на Государственную программу РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

Об образовательных мерах в области информационной безопасности детей говорит в своей работе Д.А.Герасимов [4, с.144]. Исследования онлайн-угроз несовершеннолетним в США в 2008 году обнаружили следующие факты:

1) интернет-риски в виде сексуальных домогательств и кибербуллинг в отношении подростков и детей;

2) опасность за пределами Сети («оффлайн») гораздо больше, чем реальная угроза в Интернете;

3) регулярные меры по воспитанию, общение с ребенком родителей и учителей помогают преодолеть угрозы Интернета намного лучше, чем всевозможные технологии фильтрации;

4) технологии (фильтры, маркировки) не смогут избавить на 100 % детей и подростков от возможных опасностей в Сети

В России существует несколько некоммерческих проектов, направленных на обеспечение информационной безопасности детей в сети Интернет: «Дети России онлайн», «Фонд развития Интернета», «Академия Касперского», «Лига безопасного Интернета», «Безопасность детей в Интернете», проект Google «Сделайте Интернет безопасным для своих детей», Общероссийское детское общественное движение в сфере обеспечения безопасности и развития детей в информационном пространстве «Страна молодых» и ряд других. Наиболее известный проект по информационной безопасности детей осуществлен на Факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова под руководством Г.У. Солдатовой при содействии Фонда развития интернет. Результаты исследования, которые были созвучны исследованиям, проводимым в Европе под руководством Сони Левингстон [26], показали, что Интернет-среда является одним из основных инструментов социализации в молодежной среде и средством формирования идентичности и «цифрового гражданства»: «Цифровая компетентность включает в себя не только знания и умения, но и другие важные компоненты: мотивацию человека на развитие и его ответственность как гражданина цифрового мира. Диагностика ответственности позволит понять отношение человека к технологиям, его ценности и готовность занимать гражданскую позицию в цифровом мире. Мотивация же определяет развитие его цифровой компетентности в будущем» [22, с.135].

Результаты данного исследования показали, что наиболее эффективным способом осуществления информационной безопасности детей и подростков, с психологической точки зрения, является обсуждение и разъяснение (медиация) детям опасностей и способов избежать последствия этих угроз в интернете и в жизни. По данным исследований, при таком подходе, дети чаще обсуждают с родителями проблемы, с которыми они столкнулись в Интернете, меньше тревожатся и испытывают страх при встрече с негативной

информацией (изображение сексуального характера, получение сообщения сексуального характера, негативный контент, общение с интернет-знакомыми) [13].

Содержание компетенций в области информационной безопасности детей далеко не исчерпывается перечисленными выше и постоянно расширяется, так же быстро, как и влияние Интернета и информационных технологий на нашу жизнь.

Несмотря на признание проблемы информационной безопасности детей российскими общественными и правовыми институтами, данный вопрос требует тщательной проработки и развития во всех описанных выше направлениях: организационно-правовом, техническом и социально-психолого-педагогическом уровнях. Одним из пусковых механизмов формирования комплексной системы информационной безопасности детей может быть создание обучающих программ в этой области для педагогов и психологов, работающих с детьми и их родителями.

Такие шаги предпринимаются, например, на сайте www.единьурок.рф, который предлагает повысить квалификацию по программам: 1) «Безопасное использование сайтов в сети «Интернет» в образовательном процессе в целях обучения и воспитания обучающихся в образовательной организации»; 2) «Основы обеспечения информационной безопасности детей»; 3) «Организация защиты детей от видов информации, распространяемой посредством сети «Интернет», причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования, в образовательных организациях» [1]. Инициативу в данной области взяла на себя Временная комиссия Совета Федерации по развитию информационного общества.

Особое внимание хочется уделить третьему направлению повышения квалификации (компетентности) педагогов и психологов, которая касается непосредственно их сферы деятельности: это психолого-педагогические методы обеспечения информационной безопасности детей.

А.В. Федоров в своей монографии рассматривает вопросы развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза, где цитирует британского педагога-исследователя в области медиа Д. Букингэма (D.Buckingham): «Эпоха «информационного общества» привела к «появлению новой парадигмы медиаобразования. Медиаобразование видится не формой защиты, но формой подготовки» [19].

В России существует потребность в создании программ и проектов, связанных с образованием в области психологической безопасности в работе с информационными технологиями для трех категорий: детей, родителей и лиц, которые занимаются с детьми профессионально: руководителей образования, педагогов, психологов.

Изменение психологической реальности, связанной с внедрением интернет технологий в повседневную жизнь, требует новых подходов к обучению специалистов, работающих с детьми. Информационная безопасность детей основывается на изучении социально-психологических феноменов, которые претерпели изменения под воздействием технологий и требуют нового переосмысления. Методологическая основа разработки такого обучения должна опираться на исследования и рекомендации специалистов в этой области.

Обобщая материалы исследований, можно разделить психологические феномены и явления, связанные с влиянием технического прогресса и внедрением информационно-коммуникационных технологий в повседневную жизнь, на две основные категории:

1) влияние технологий на высшие психические функции: память, внимание, восприятие и мышление в целом, речь;

2) социально-психологические явления, такие как феномены изменения идентичности человека, появление виртуальных сообществ и групп и их влияние на личность, такие формы агрессивного поведения, как кибербуллинг, использование Интернета для реализации насильственных действий в реальности и т.д. Вызывает тревогу такое явление, как киберзависимость, в том числе и с самого раннего возраста, когда у детей формируется стойкая зависимость эмоционального состояния от гаджетов.

Все эти явления все чаще становятся предметом изучения психологического сообщества и требуют новых подходов к осмыслению влияния технического прогресса на психику человека, выработке методов диагностики и профилактики негативного влияния ИТ, а также включения психологических знаний в разработку новых технологий, не причиняющих вред, а развивающих и улучшающих благополучие и качество жизни.

В связи с этим, предлагаем следующий тематический план курса повышения квалификации для педагогов и психологов, который затрагивает социально-психологические феномены информационной безопасности личности:

1) Введение в дисциплину, методология, междисциплинарные связи. Актуальность изучения дисциплины. Понятие - информационная безопасность детей.

2) История развития киберпсихологии. Компьютерная психология. Виртуальная психология. Киберпсихология.

3) Основополагающие психологические теории и исследования, лежащие в основе информационных процессов. Когнитивная психология. Психологические особенности получения, обработки, хранения, передачи и воздействия информации. Роль информации в принятии решений. Искусственный интеллект.

4) Социально-психологические теории, используемые в объяснении поведения человека во взаимодействии с технологиями.

5) Влияние технического прогресса и стремительное развитие ИТ-технологий на высшие психические функции. Влияние использования технологий на память, внимание, восприятие и в целом, на мышление. Возможности и ограничения образовательных процессов с помощью ИТ-технологий.

6) Социально-психологические аспекты влияния ИТ-технологий. Изменение идентичности личности. Изменение параметров общения, особенности сетевого общения. Киберсоциализация. Виртуальные киберсообщества.

7) Интернет-риски: контентные; нежелательное знакомство, секстинг и грумминг; кибербуллинг.

8) Интернет-аддикция и компьютерная зависимость. Компьютерная зависимость как форма аддикции. Критерии диагностики компьютерной зависимости. Методы профилактики и лечения компьютерной зависимости.

9) Возможности диагностики и проведения исследований влияния технического прогресса на деятельность человека. Возможности диагностики с помощью IT-технологий. Диагностика изменений высших психических функций. Диагностика интернет-зависимости. Диагностика изменения идентичности личности. Диагностика психических состояний посредством поведения в сети. Диагностика (профайлинг) личности пользователя сети.

10) Экспертиза информационной продукции и выявление информации, наносящей вред их здоровью и развитию. Юридические основания проведения экспертизы. Маркировка информационной продукции. Методика проведения экспертизы информационной продукции. Перспективы развития экспертизы информационной продукции. Подготовка специалистов.

11) Возможности и перспективы обеспечения информационной безопасности детей с помощью психолого-педагогических методов и технологий. Психологическое обоснование ограничений и доступа детей к пользованию IT-технологиями согласно их возрасту и развитию. Приоритет развития ребенка с позиции культурно-исторического подхода и предметной деятельности. Цифровая компетентность детей и родителей. Разработка методов профилактики Интернет-рисков с участием родителей, педагогов и детей. Формирование медиакомпетентности и критического мышления к продукции СМИ у детей среднего и старшего школьного возраста (подростков и молодежи).

Данная тематика не является исчерпывающей, а курс повышения квалификации требует дальнейшей содержательной проработки и развития.

В заключение следует отметить, что поскольку вопросы информационной безопасности детей с внедрением информационных технологий в повседневную жизнь стали достаточно актуальными, необходимо на уровне государственной политики и на уровне всех институтов социализации уделять внимание вопросам обучения детей в области информационной безопасности. Меры противостояния информационным угрозам лежат в разных плоскостях: юридическая область, организационно-техническое и психолого-педагогическое направление. Система обучения противостояния угрозам информационной безопасности прошла путь от идеи запретов к идее формирования критического мышления ребенка. Дети и подростки в таком подходе рассматриваются как сознательные пользователи информации, которые могут ориентироваться в информационном потоке и делать осознанный выбор, умеют выражать себя через информационные технологии. Для достижения этого необходимы специальные обучающие программы и педагоги, обладающие знаниями в области информационной безопасности детей.

Литература

1. Безопасное использование сайтов в сети «интернет» в образовательном процессе в целях обучения и воспитания обучающихся в образовательной организации [Электронный ресурс]: Портал «Единыйурок.рф» // URL: <https://www.xn--d1abkefqip0a2f.xn--p1ai/index.php/kartochka-programmy/item/603-formirovanie-i-razvitiie-pedagogicheskoi-ikt-kompetentnosti-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos-i-professionalnogo>

- standarta (дата обращения: 11.06.2019).
2. Будыкин С.В. Информационная безопасность детей и подростков в современном мире: психологические аспекты проблемы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. Том 7. № 1. С. 13–24. doi:10.17759/psylaw.2017070102
 3. Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б. Информационная безопасность детей и подростков в понимании родителей и учителей (Часть 2. Результаты эмпирического исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 1. С. 25–38. doi:10.17759/psylaw.2016060104
 4. Герасимов Д.А. Правовое регулирование защиты несовершеннолетних от негативного воздействия СМИ и сети интернет в США // Вестник финансового университета. 2013. №1. С.141-145.
 5. Доктрина информационной безопасности РФ (утв. Указом Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646) [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/71556224/> (дата обращения: 26.07.2019).
 6. Защита детей в Интернете [Электронный ресурс]: Сайт Лаборатории Касперского // URL: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/preemptive-safety/kids-online-safety> (дата обращения: 11.06.2019).
 7. Концепция информационной безопасности детей (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 года № 2471-п) [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190009/(дата обращения: 26.07.2019).
 8. Михалева Г. В. Современная британская стратегия информационной безопасности детей и молодежи [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. 2013. №22 (313). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-britanskaya-strategiya-informatsionnoy-bezopasnosti-detey-i-molodezhi> (дата обращения: 12.05.2019).
 9. Пимонов В.А. Основные проблемы обеспечения информационной безопасности субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n4/49302.shtml> (дата обращения: 26.07.2019).
 10. Письмо Минпросвещения России от 07.06.2019 N 04-474 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по ограничению в образовательных организациях доступа обучающихся к видам информации, распространяемой посредством сети «Интернет», причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования») [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328805/ (дата обращения: 26.07.2019).
 11. Практическая психология безопасности. Управление персональными данными в интернете: учеб.-метод. пособие для работников системы общего образования / Солдатова Г.У., Приезжева А.А., Олькина О.И., Шляпников В.Н. – М.: Генезис, 2017. 224 с.
 12. Рассолов И.М. Правовые проблемы обеспечения информационной безопасности: юридическая ответственность операторов связи // Вестник Московского университета МВД России. 2013. № 12. с.103-108.
 13. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание

-
- и родительская медиация // Национальный психологический журнал, 2014. №3(15). С.39-51.
14. Стратегия развития информационного общества на 2017 – 2030 годы (утв. Указом Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203) [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/e91cc5f89aaced60e19c6c6554fc03432f4ee971/ (дата обращения: 11.06.2019).
 15. Узденов Р.М. Новые границы киберпреступности // Всероссийский криминологический журнал. 2016. Т. 10. № 4. С. 649-655.
 16. Федеральный закон от 11 ноября 2003 г. N 138-ФЗ (ред. от 18.07.2019) «О лотереях» [Электронный ресурс] // URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44970/(дата обращения: 11.06.2019)
 17. Федеральный закон от 16.04.2001 N 44-ФЗ (ред.15.09.2015) «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=148667;req=doc#012547186619840034> (дата обращения: 11.06.2019)
 18. Федеральный закон от 27.07.2006 N 152-ФЗ (ред. от 30.06.2018) «О персональных данных» [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (дата обращения: 11.06.2019)
 19. Федеральный закон от 29.12.2010 N 436-ФЗ (ред. от 18.12.2018) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [Электронный ресурс] // URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (дата обращения: 11.06.2019).
 20. Федеральный закон от 29 декабря 2006 N 244-ФЗ (ред. 14.07.2019) «О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <https://nalogcodex.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2006-N-244-FZ/> (дата обращения 11.06.2019).
 21. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». 2007. 616 с.
 22. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Солдатов Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. – М.: Фонд Развития Интернет. 2013. 144 с.
 23. Шпагина Е.М. Информационная безопасность в контексте защиты прав детей в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 4. С. 86–94. doi:10.17759/psylaw.2016060409
 24. Юрченко О.П. Вопросы информационной безопасности школьников в теории и практике современного французского медиаобразования // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 22 (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 81. С. 302–305. 98

25. O'Neill B., Staksrud E. Final recommendations for policy. London: EU Kids Online, LSE, 2014. p.42.
URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/D64Policy.pdf>
26. Livingstone S., Cagiltay K., Ólafsson K. EU Kids Online II Dataset: A cross-national study of children's use of the Internet and its associated opportunities and risks/ British Journal of Educational Technology. Vol 46. No 5, 2015. P. 988-992 doi:10.1111/bjet.12317

Competence of Teachers and Psychologists in the Field of Information Security of Children

Shpagina E. M., Candidate of psychological Sciences, associate Professor, Department of legal psychology and law, Moscow, Russia (shpaginaelena@yandex.ru)

Chirkina R. V., Candidate of psychological Sciences, associate Professor, head of the Department of legal psychology and law, Moscow, Russia (rimmach@bk.ru)

Protection of interests, personal development, health and well-being of children in the information sphere is now coming to the fore in connection with the rapid digitalization of everyday life. The article deals with the problems of influence of modern information technologies on the younger generation, approaches to risk reduction and information security of children, as well as the problems of formation of competence of teachers and psychologists in this area. Specialists and managers of the education system are faced with the task of educating parents and helping children to overcome the risks and dangers of the Internet environment. According to the authors, the competence of teachers in the field of information security of children should consist of a set of knowledge, including organizational, legal, organizational, technical, psychological and pedagogical aspects of the problem. The main focus of the article is on the legal, psychological and pedagogical aspects of information security of children, which determine the content of training of teachers and psychologists. An approximate thematic plan of the training course for managers and specialists of the education system is presented.

Keywords: competence of teachers and psychologists; information security of children; information harmful to health and development of children; cyberpsychology.

References

1. Bezopasnoe ispol'zovanie saitov v seti «internet» v obrazovatel'nom protsesse v tselyakh obucheniya i vospitaniya obuchayushchikhsya v obrazovatel'noi organizatsii [Elektronnyi resurs] [Safe use of Internet sites in the educational process for the purpose of training and education of students in an educational organisation]: Portal «Edinyurok.rf». URL: <https://www.xn--d1abkefqip0a2f.xn--p1ai/index.php/kartochka-programmy/item/603-formirovanie-i-razvitie-pedagogicheskoy-ikt-kompetentnosti-v-sootvetstvii-s-trebovaniyami-fgos-i-professionalnogo-standarta> (Accessed 11.06.2019).
2. Budykin S.V. Informatsionnaya bezopasnost' detei i podrostkov v sovremennom mire: psikhologicheskie aspekty problemy [Elektronnyi resurs] [Information security of children and adolescents in the modern world: psychological aspects of the problem]. Psikhologiya i pravo [Psychology and law]. 2017. Tom 7. no. 1. pp. 13–24. doi:10.17759/psylaw.201707010. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Budykin S.V., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. Informatsionnaya bezopasnost' detei i podrostkov v ponimanii roditelei i uchitelei (Chast' 2. Rezul'taty empiricheskogo

- issledovaniya) [Elektronnyi resurs] [Information security of children and adolescents as a result of understanding by parents and teachers (Part 2. Results of an empirical study)]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law]. 2016. Tom 6. no. 1. pp. 25–38. doi:10.17759/psylaw.2016060104. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Gerasimov D.A. Pravovoe regulirovanie zashchity nesovershennoletnikh ot negativnogo vozdeistviya SMI i seti internet v SShA [Legal regulation of the protection of minors from the negative impact of the media and the Internet in the United States]. *Vestnik finansovogo universiteta* [Bulletin of Financial University]. 2013. no. 1. pp. 141-145. (In Russ., abstr. in Engl.).
 5. Doktrina informatsionnoi bezopasnosti RF (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 5 dekabrya 2016 g. no. 646) [Elektronnyi resurs] [Information Security Doctrine of the Russian Federation (approved by Decree of the President of the Russian Federation from December 5, 2016. No. 646)]. URL: <http://base.garant.ru/71556224/> (Accessed 26.07.2019).
 6. Zashchita detei v Internete [Elektronnyi resurs][Protecting children on the Internet]: Sait Laboratorii Kasperskogo [Kaspersky Lab website]. URL: <https://www.kaspersky.ru/resource-center/preemptive-safety/kids-online-safety> (Accessed 11.06.2019).
 7. Kontseptsiya informatsionnoi bezopasnosti detei (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 2 dekabrya 2015 goda no. 2471-r) [Elektronnyi resurs] [The concept of children's information security (approved by the order of the Government of the Russian Federation from December 2, 2015 No. 2471-r)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190009/ (Accessed 26.07.2019).
 8. Mikhaleva G. V. Sovremennaya britanskaya strategiya informatsionnoi bezopasnosti detei i molodezhi [Elektronnyi resurs] [The modern British information security strategy for children and youth]. *Vestnik ChelGU* [Bulletin of Chelyabinsk State University]. 2013. no. 22 (313). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-britanskaya-strategiya-informatsionnoy-bezopasnosti-detey-i-molodezhi> (Accessed 12.05.2019).
 9. Pimonov V.A. Osnovnye problemy obespecheniya informatsionnoi bezopasnosti sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa [Elektronnyi resurs] [The main problems of ensuring information security of the subjects of the educational process]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and law]. 2011. no. 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n4/49302.shtml> (Accessed 26.07.2019).
 10. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 07.06.2019 No 04-474 «O metodicheskikh rekomendatsiyakh» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendatsiyami po ogranicheniyu v obrazovatel'nykh organizatsiyakh dostupa obuchayushchikhsya k vidam informatsii, rasprostranyaemoi posredstvom seti «Internet», prichinyayushchei vred zdorov'yu i (ili) razvitiyu detei, a takzhe ne sootvetstvuyushchei zadacham obrazovaniya») [Elektronnyi resurs] [Letter of the Ministry of Education of Russia from 07.06.2019 No 04-474 “On Methodological Recommendations” (together with the “Methodological Recommendations on restricting students' access in educational organisations to the

- types of information disseminated through the Internet that is harmful to the health and (or) development of children, as well as inadequate to education tasks”)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328805/ (Accessed 26.07.2019).
11. Prakticheskaya psikhologiya bezopasnosti. Upravlenie personal'nymi dannymi v internete: ucheb.-metod. posobie dlya rabotnikov sistemy obshchego obrazovaniya [Practical safety psychology. Personal data management on the Internet: a teaching tool for employees of the general education system]. Soldatova G.U., Priezzheva A.A., Ol'kina O.I., Shlyapnikov V.N. – Moscow: Genezis, 2017. 224 pp.
 12. Rassolov I.M. Pravovye problemy obespecheniya informatsionnoi bezopasnosti: yuridicheskaya otvetstvennost' operatorov svyazi [Legal issues of ensuring information security: legal liability of telecom operators]. Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2013. no. 12. pp.103-108.
 13. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Bezopasnost' podrostkov v Internete: riski, sovladanie i roditel'skaya mediatsiya [Adolescent Safety on the Internet: Risks, Coping and Parental Mediation]. Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal], 2014. no. 3(15). pp.39-51. (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Strategiya razvitiya informatsionnogo obshchestva na 2017 – 2030 gody (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. No. 203) [Elektronnyi resurs] [Informational Society Development Strategy for 2017 - 2030 (approved by Decree of the President of the Russian Federation from May 9, 2017 No. 203)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/e91cc5f89aaced60e19c6c6554fc03432f4ee971// (Accessed 11.06.2019).
 15. Uzdenov R.M. Novye granitsy kiberprestupnosti [New Borders of Cybercrime]. Vserossiiskii kriminologicheskii zhurnal [All-ussian Criminological Journal]. 2016. T. 10. no. 4. pp. 649-655. (In Russ., abstr. in Engl.).
 16. Federal'nyi zakon ot 11 noyabrya 2003 g. No. 138-FZ (red. ot 18.07.2019) «O lotereyakh» [Elektronnyi resurs] [Federal Law of November 11, 2003 No. 138- FZ (as amended on July 18, 2019) «On lotteries»]. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_44970/ (Accessed 11.06.2019).
 17. Federal'nyi zakon ot 16.04.2001 No. 44-FZ (red.15.09.2015) «O gosudarstvennom banke dannykh o detyakh, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei» [Elektronnyi resurs] [Federal Law of 16.04.2001 No. 44-ФЗ (rev.15.09.2015) “On the state databank of children left without parental care”]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=148667;req=doc#012547186619840034> (Accessed 11.06.2019).
 18. Federal'nyi zakon ot 27.07.2006 No. 152-FZ (red. ot 30.06.2018) «O personal'nykh dannykh» [Elektronnyi resurs] [Federal Law of July 27, 2006 No. 152-ФЗ (as amended on June 30, 2018) "On personal data"]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/ (Accessed 11.06.2019).

19. Federal'nyi zakon ot 29.12.2010 No. 436-FZ (red. ot 18.12.2018) «O zashchite detei ot informatsii, prichinyayushchei vred ikh zdorov'yu i razvitiyu» [Elektronnyi resurs] [Federal Law of December 29, 2010 No. 436-ФЗ (as amended on December 18, 2018) "On the protection of children from Information that harm their health and development."]. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (Accessed 11.06.2019).
20. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2006 No. 244-FZ (red. 14.07.2019) «O gosudarstvennom regulirovanii deyatelnosti po organizatsii i provedeniyu azartnykh igr i o vnesenii izmenenii v nekotorye zakonodatel'nye akty Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Federal Law of December 29, 2006 No. 244-ФЗ (as amended on July 14, 2019) "On state regulation of the organization and conduct of gambling and on making amendments to legislative acts of the Russian Federation"]. URL: <https://nalogcodex.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2006-N-244-FZ/> (Accessed 11.06.2019).
21. Fedorov A.V. Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza [The development of media competence and critical thinking of students of a pedagogical university.]. Moscow: Publ. MOO VPP YuNESKO «Informatsiya dlya vseh». 2007. 616 p.
22. Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelei. Rezul'taty vserossiiskogo issledovaniya [Digital competence of adolescents and parents. All-Russian study results]. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. – Moscow: Fond Razvitiya Internet. 2013. 144 p. Shpagina E.M. Informatsionnaya bezopasnost' v kontekste zashchity prav detei v Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs] [Information security in the context of the protection of children's rights in the Russian Federation]. Psikhologiya i pravo [Psychology and law]. 2016. Tom 6. no. 4. pp. 86–94. doi:10.17759/psylaw.2016060409/ (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Yurchenko O.P. Voprosy informatsionnoi bezopasnosti shkol'nikov v teorii i praktike sovremennogo frantsuzskogo mediaobrazovaniya [Information security in the context of the protection of children's rights in the Russian Federation]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Chelyabinsk State University]. 2013. no. 22 (313). Filologiya. Iskusstvovedenie. Vyp. 81. pp. 302–305.
24. O'Neill B., Staksrud E. Final recommendations for policy. London: EU Kids Online, LSE, 2014. p.42. URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/D64Policy.pdf>
25. Livingstone S., Cagiltay K., Ólafsson K. EU Kids Online II Dataset: A cross-national study of children's use of the Internet and its associated opportunities and risks/ British Journal of Educational Technology. Vol 46. No 5, 2015. pp. 988–992 doi:10.1111/bjet.12317

Социально-психологические особенности установления межличностного контакта пенитенциарного психолога с несовершеннолетним осужденным

Ушков Ф.И., старший преподаватель кафедры экстремальной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия (ushkov.fi@yandex.ru)

Миронова О.И., профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», Москва, Россия (mironova_oksana@mail.ru)

Актуальность разработки проблемы установления межличностного контакта пенитенциарным психологом с несовершеннолетним осужденным обусловлено тем, что межличностный контакт оказывает существенное влияние на успешность профессиональной деятельности пенитенциарного психолога, способствует построению доверительных отношений с подростком.

В исследовании приняли участие 50 психологов воспитательных колоний России. Использовалась специально разработанная анкета «Проблемно-психологическое содержание межличностных контактов психолога с несовершеннолетним осужденным».

Исследование подтвердило, что умение устанавливать контакт с несовершеннолетним осужденным зависит в первую очередь от развитых коммуникативных и морально-нравственных качеств специалиста. Психологи используют широкий набор способов и приемов установления межличностного контакта, вместе с тем имеют поверхностные представления о стадиях установления межличностного контакта, их специфике и последовательности.

Ключевые слова: несовершеннолетний осужденный, психологические особенности подростка, субъект-субъектное взаимодействие, межличностный контакт, профессиональная деятельность пенитенциарного психолога.

Для цитаты:

Ушков Ф.И., Миронова О.И. Социально-психологические особенности установления

межличностного контакта пенитенциарного психолога с несовершеннолетним осужденным. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 278-295. doi: 10.17759/psylaw.2019090320

For citation:

Ushkov F.I., Mironova O.I. Psychological and social aspects of building rapport of penitentiary psychologist and convicted juvenile. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.278-295. doi: 10.17759/psylaw.2019090320

Введение. Психологическое обеспечение несовершеннолетних осужденных неотъемлемая часть исправительного процесса на современном этапе развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации. Для пенитенциарных психологов в воспитательных колониях создаются необходимые условия для осуществления эффективной профессиональной деятельности. Установление межличностного контакта пенитенциарным психологом с несовершеннолетним осужденным является обязательным условием для успешной с ним психологической работы и дальнейшей его ресоциализации. Межличностный контакт несовершеннолетнего осужденного и психолога исправительного учреждения, несомненно, носит вынужденный характер и требует от психолога высокого уровня развития профессиональных компетенций [7], поэтому знания о социально-психологических особенностях установления межличностного контакта позволяют психологу грамотно его устанавливать, развивать и поддерживать.

Психологические исследования проблемы межличностного контакта в психологии (Е.Л. Доценко [2], В.Н. Куница [3], О.И. Миронова [4], Б.Д. Парыгин [5], Е.Т. Соколова [6], Л.Б. Филонов [8], Е.П. Чечельницкая [6], М. Brubaker [10], М. Goldstein [11], L. Huang [9], O. Schilke [9], R. Simpkins [11], L. Montgomery [10], G. Richardson [10]) углубляют его изучение как явления психологического сближения людей на эмоциональном, смысловом, ценностном уровнях, когда межличностный контакт представляет собой процесс, способствующий развитию взаимопонимания, доверительных отношений, созданию совместных смысловых структур. Вместе с тем установление межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным как психологический феномен является мало изученным в современной психологической науке.

Цель исследования – выявить социально-психологические особенности установления межличностного контакта пенитенциарного психолога с несовершеннолетним осужденным.

Задачи исследования:

- раскрыть признаки, функции, условия, стадии установления межличностного контакта;
- установить качества психолога, способствующие установлению межличностного контакта;
- определить способы установления межличностного контакта;

- выявить влияние на установление межличностного контакта таких условий, как время, пол и возраст психолога, криминальная зараженность подростка.

В качестве гипотезы исследования были выдвинуты предположения о том, что:

межличностный контакт с несовершеннолетним осужденным обуславливает успешность профессиональной деятельности психолога;

существенное количество респондентов в межличностном контакте акцентируют внимание на его внешней составляющей (позе осужденного, его вербальной активности и т.д.) и меньше уделяют внимание психическому состоянию подростка;

на установление межличностного контакта оказывают влияние личностные особенности подростка и профессиональные качества психолога, уровень развития у него компетенций в области межличностного взаимодействия, психологической работы с трудным подростком.

Метод. Выборку исследования составили 50 психологов воспитательных колоний России (42 женщины, 8 мужчин) в возрасте от 22 до 54 лет.

Методика исследования. В качестве основного инструмента исследования использовалась специально разработанная анкета «Проблемно-психологическое содержание межличностных контактов психолога с несовершеннолетним осужденным», которая включала в себя 26 вопросов открытого характера. Содержание вопросов анкеты выявляло следующую информацию:

- признаки установления межличностного контакта – вопросы 1-5;
- функции межличностного контакта – вопросы 6-10;
- условия осуществления межличностного контакта – вопросы 11-15;
- знания психологов по проблеме установления межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным – вопросы 16-20;
- социально-демографические сведения о респондентах – вопросы 21-26.

Обработка данных, полученных в ходе исследования, осуществлялась с помощью табличного редактора Microsoft Office Excel 2007 и компьютерной программы SPSS Statistic 17.0

Производился частотный анализ высказываний психологов, расчет процентных долей, наглядное представление данных в форме графиков и таблиц.

Результаты исследования.

1. Установлено, что наиболее существенными признаками, свидетельствующими об установлении контакта с несовершеннолетним осужденным, являются (рис. 1): контакт глаз и открытая поза подростка (16,7%); достижение доверия в отношениях (16,2%); отсутствие формальных ответов на вопросы (15,7%); преобладание сообщений подростка в беседе

(15,2%); снижение напряженности в отношениях (12,6%); готовность к общению, контактность (12,1%); интерес к работе с психологом (8,1%), инициативность (3,5%).

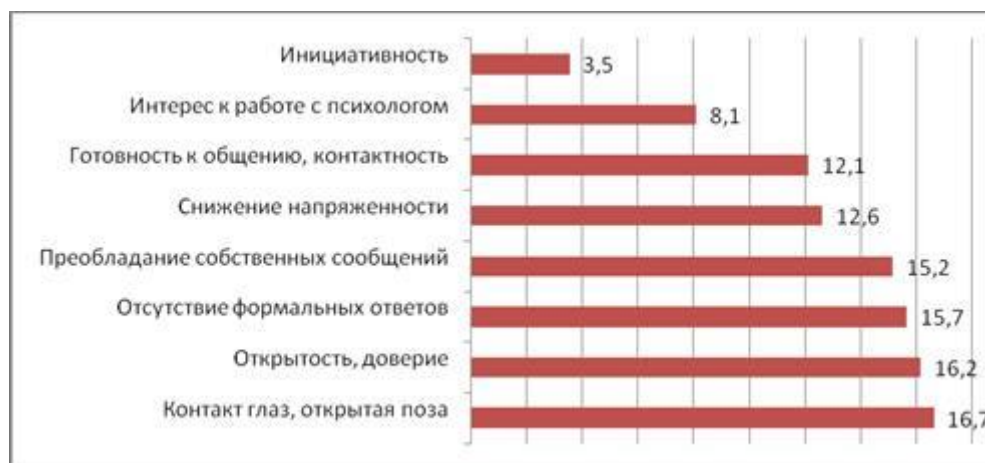


Рис. 1. Признаки, влияющие на установление контакта (в %)

В группу ответов «контакт глаз и открытая поза подростка» вошли следующие утверждения психологов: контакт глаз, визуальный контакт, заинтересованный взгляд; открытая и свободная поза; отсутствие зажимов; открытые жесты.

«Открытость и доверие в общении» включает в себя формулировки: открытость; доверие; откровенность; искренность; подросток рассказывает личное, сокровенное; воспитанник готов делиться своими проблемами и переживаниями.

Под «преобладанием сообщений подростка в беседе» понимается: преобладание собственных воспоминаний подростка; сокращение пауз в разговоре, после вопросов; связный рассказ о себе; объяснение, дополнение подростком сказанного; подросток говорит развернуто; легкость рассказа подростка о себе; подросток поддерживает разговор.

В категорию «отсутствие формальных ответов» вошли ответы: отсутствие односложных, однозначных ответов; подросток не задумывается над ответами; подробные, развернутые ответы; отсутствие реактивных вопросов; подросток быстро отвечает; осужденный понимает вопросы.

Группа ответов «снижение напряженности» объединяет следующие высказывания психологов: снижение напряжения; расслабленность; раскрепощенность; снижение тревожности; стабильное эмоциональное состояние; разговор без принуждения.

«Готовность к общению, контактность», содержит утверждения: согласие на следующую встречу; мотивация на продолжение работы; желание выполнять задания психолога; готовность к беседе, желание общаться.

В группы ответов «интерес к работе с психологом» и «инициативность» вошли: интерес к общению, теме разговора; внимание; концентрация внимания; стремление искать новое; проявление инициативы; инициативность в общении, беседе; просьба о совете; обращение за помощью.

Обращает на себя внимание тот факт, собственная инициативность подростка, его заинтересованность во взаимодействии, готовность к общению не столь важна для психологов (23,3%), а также то, что психологи редко обращают внимание на напряженность, тревожность, эмоциональное состояние воспитанников (12,6%).

Основной упор в контакте с подростком психологи делают на вербальную его составляющую. Подросток должен четко и сразу отвечать на поставленные вопросы, смотреть в глаза психологу, быть открытым и доверять ему (63,8%).

Таким образом, предварительное предположение о том, что существенное количество респондентов основное внимание в межличностном контакте уделяют внешней его составляющей (позе подростка, его вербальной активности и т.д.) и меньше эмоциональному состоянию подростка, его переживаниям, подтверждается.

2. Большинство психологов утверждает, что на установление межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным они тратят минуты (63,8%).

Реже психологи указывают на то, что на этот процесс у них уходят дни (10,6%) и встречи (10,6%). Затруднились ответить на вопрос – 14,9% опрошенных сотрудников (рис 2.).

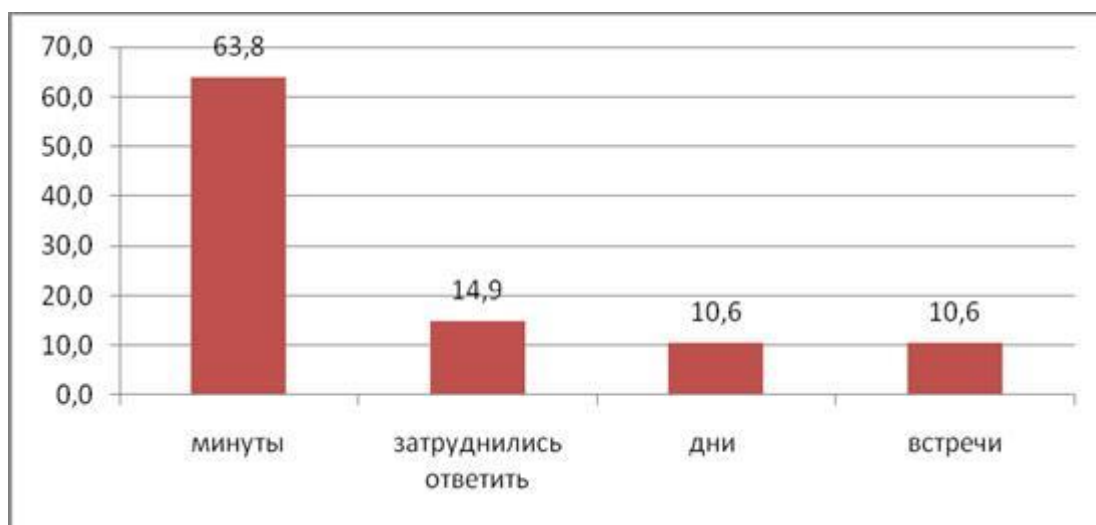


Рис. 2. Время, затрачиваемое на установление контакта (в %)

Установлено, что количество минут, необходимое психологам для установления межличностного контакта с воспитанником, не превышает 65 и составляет в основном 20 минут (рис 3).

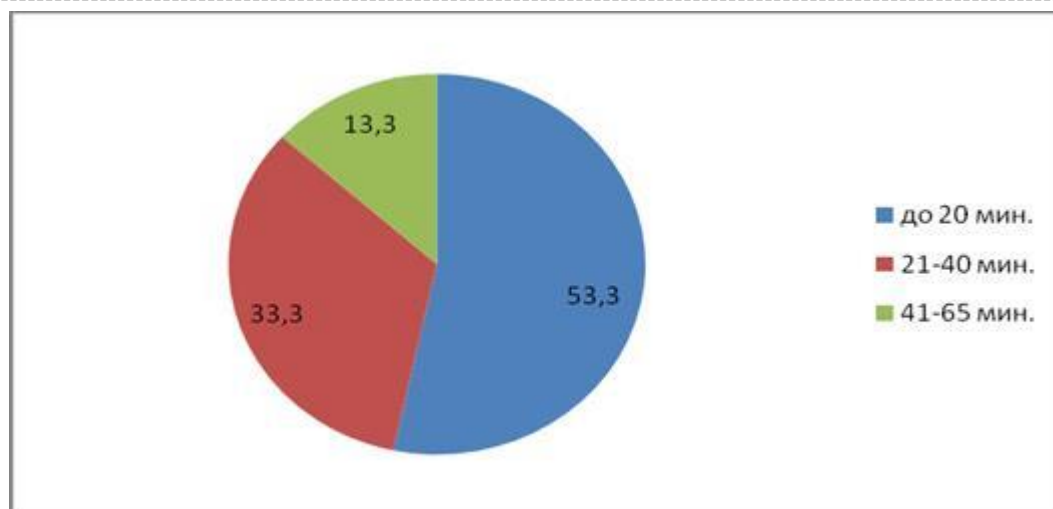


Рис. 3. Время, затрачиваемое на установление межличностного контакта (в %)

В отведенные временные рамки трудно представляется возможным осуществление полноценного межличностного контакта, возможность прохождения всех его этапов [9].

Вместе с тем, отвечая на вопрос анкеты «Как часто Вам удается установить межличностный контакт с несовершеннолетним осужденным?» (рис. 4) респонденты в подавляющем большинстве отметили, что всегда (53,3%) и часто (33,3%).

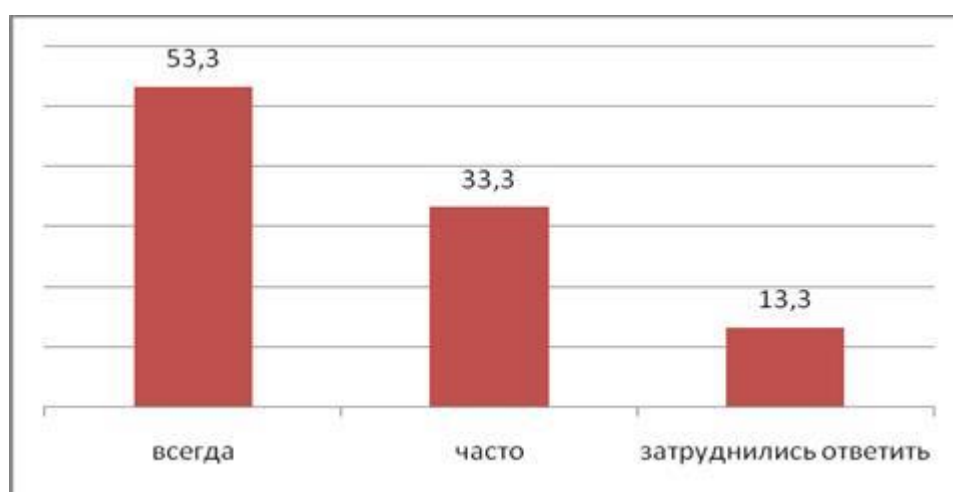


Рис. 4. Как часто Вам удается установить межличностный контакт с несовершеннолетним осужденным? (в %)

Заявление психологов о том, что они устанавливают контакт в отведенные временные рамки, будет носить скорее декларативный характер, чем отражать реальное положение дел.

3. Описание факторов, влияющих на сокращение времени установления межличностного контакта с подростком показало, что их условно можно разделить на три группы: внешние условия, особенности психолога и подростка (рис. 5).

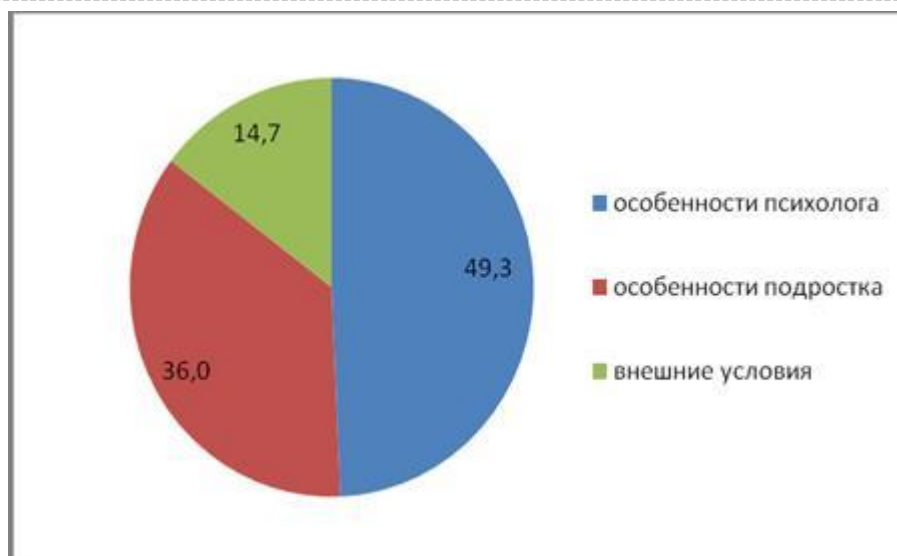


Рис. 5. Факторы, влияющие на сокращение времени

установления межличностного контакта (в %)

К внешним условиям были отнесены – обстановка в кабинете, время дня, место проведения, загруженность психолога, внеплановые мероприятия (14,7%).

К особенностям психолога были отнесены – опыт, стиль поведения и приемы работы, коммуникативные способности (49,3%); к особенностям подростка – психоэмоциональное состояние и личностные особенности (36,0%) (рис. 6).

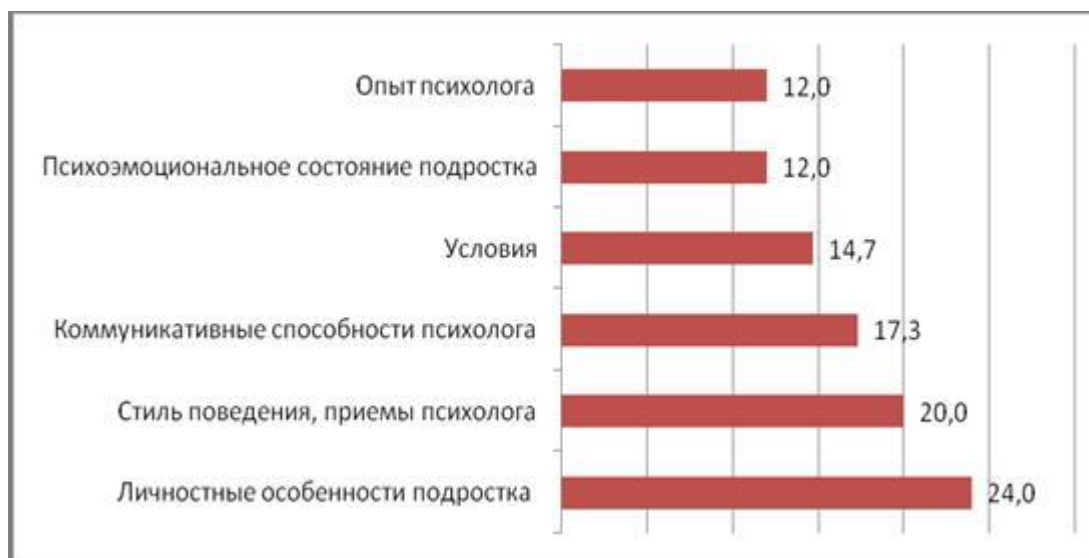


Рис. 6. Факторы, влияющие на сокращение времени установления контакта (в %)

Таким образом, предположение о том, что на время установления межличностного контакта приблизительно в равной степени оказывают влияние профессиональные качества психолога и личностные особенности подростка, подтвердилось.

Эти результаты согласуются с предыдущими данными, где одними из показателей установления межличностного контакта с подростком были стабилизация его эмоционального состояния, отзывчивость, доверчивость, заинтересованность (36,9% утверждений респондентов).

4. По мнению психологов, межличностный контакт с подростком оказывает влияние на результаты их деятельности (100%).

Психологи употребляют следующие прилагательные для описания данного влияния: существенное, непосредственное, прямое, большое, сильное, положительное. Они отмечают, что установление контакта повышает качество проводимых мероприятий, помогает снять у подростков психологические защиты, обеспечивает лучшую их включенность в психологическую работу.

Данная точка зрения согласуется с ответами на вопросы о том, насколько важно установление межличностного контакта с подростком для профессиональной деятельности психолога и возможно ли достижение положительного результата в работе без установления межличностного контакта с подростком.

Все психологи (100%) отметили важность контакта с подростком для их профессиональной деятельности: очень важно; исключительно важно; крайне важно; важно с первых минут прибытия осужденного в ВК; это важная часть, условие и направление работы и т.п.

Подавляющее большинство психологов отмечает, что без установления межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным не возможно, достичь положительного результата в работе (91,3%). Остальная часть респондентов утверждает, что положительный результат в работе возможен (8,7%), но для этого потребуется больше времени.

Конкретизируя важность контактов с подростком, респонденты отметили, что они составляют суть их работы, условие реализации профессионального общения. Без установления контакта невозможно достигнуть с воспитанником взаимопонимания и помочь ему.

Таким образом, подавляющая часть психологов отмечает, что межличностные контакты с подростком оказывают влияние на их работу, имеют большое значение в их профессиональной деятельности.

5. Отвечая на вопрос «Как вы считаете для чего необходимо установление межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным?» психологи ответили (рис. 7):

для осуществления работы: для успешного взаимодействия, для положительного результата в работе, для эффективной, продуктивной, конструктивной, успешной работы – 42,2%;

для проведения психологической коррекции с подростком: для повышения эффективности, успешности коррекции, для дальнейшей коррекции поведения и личностных особенностей – 24,4%;

для консультирования: для того, чтобы общение не вызывало отрицательного эффекта, способствовало психологической помощи, для построения доверительных отношений при проведении консультирования и т.п. – 20,0%;

для проведения психологической диагностики: для сбора информации, диагностики, для выявления личностных особенностей – 13,3%

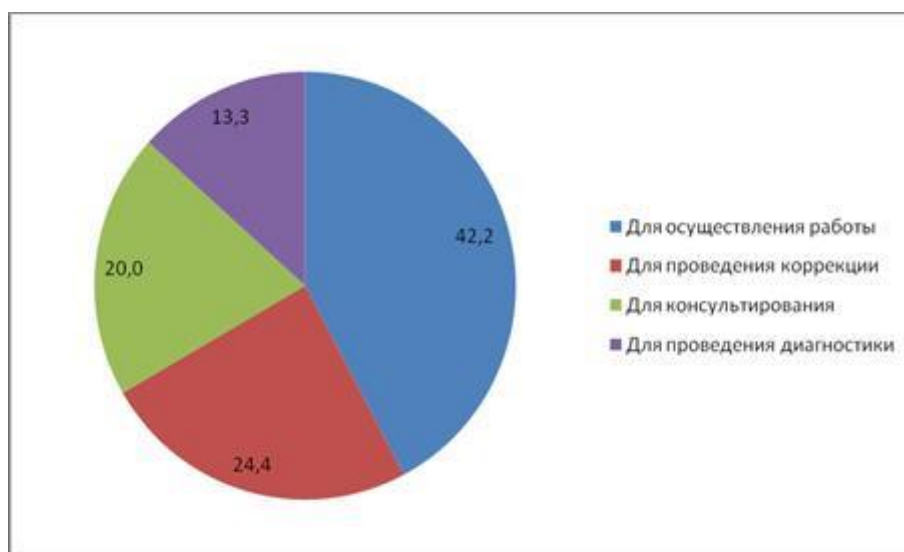


Рис. 7. Как вы считаете, для чего необходимо установление межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным? (в %)

Данные результаты тесно связаны с ответами на вопрос «Какие задачи позволяет Вам успешно реализовывать установление межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным?» (рис. 8).

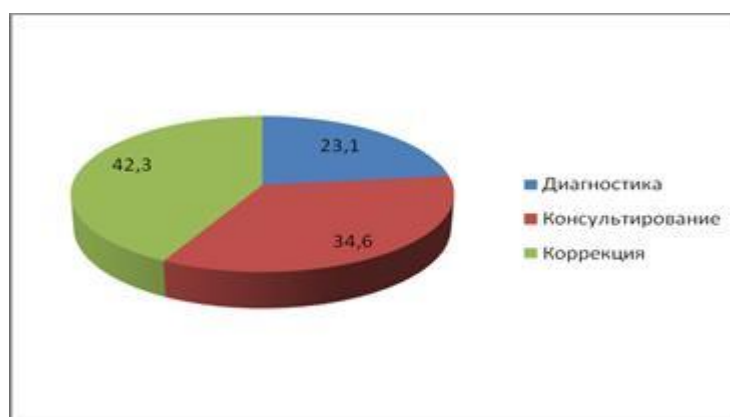


Рис. 8. Задачи, реализуемые межличностным контактом (в %)

Из вышесказанного следует, что предположение о том, что положительное влияние межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным в той или иной мере будет проявляться во всех сферах профессиональной деятельности психолога (диагностической, консультативной и коррекционной), подтверждается.

6. Большинство психологов отрицают влияние возраста на установление межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным – 70,2% (рис. 9).

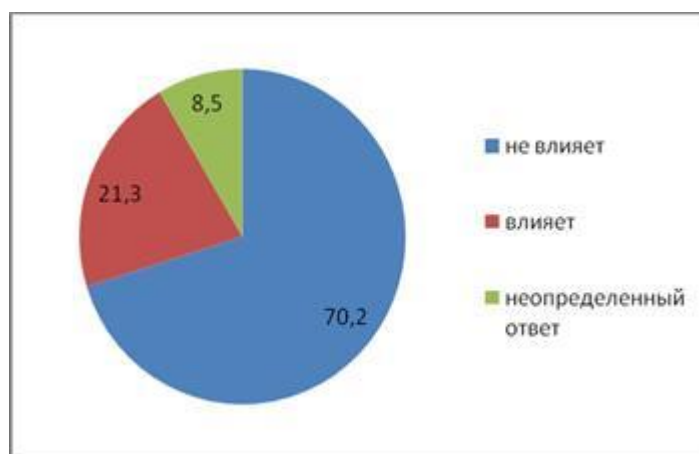


Рис. 9. Влияние возраста на установление межличностного контакта (в %)

Незначительная часть респондентов (21,3%) отметили, что возраст психолога сказывается на установлении межличностного контакта с подростком: если психолог молодой, подростки более разговорчивы; чем старше психолог, тем больше опыта, знаний; эффективное взаимодействие возникает в ситуации общения «взрослый-ребенок»; если сотрудник слишком молод, то несовершеннолетние не воспринимают его серьезно.

Влияние гендерных представлений на установление межличностного контакта, по мнению психологов, также незначительно (рис. 10).

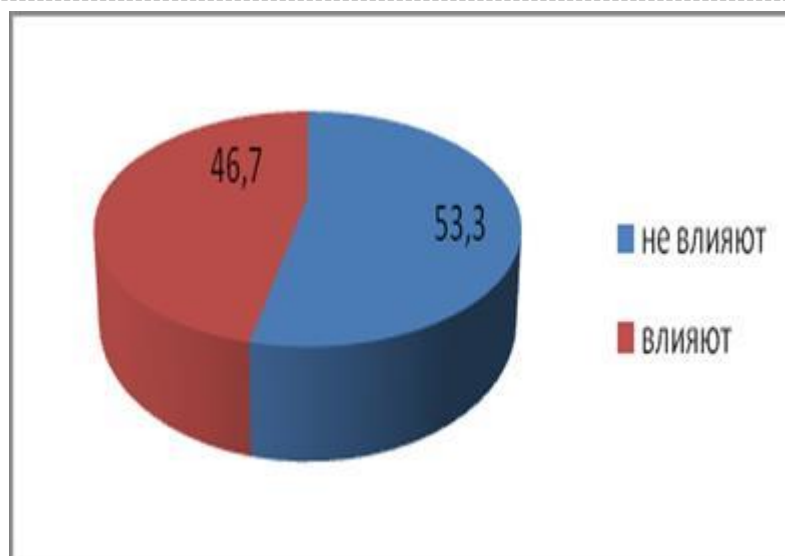


Рис. 10. Влияние гендерных представлений на установление межличностного контакта (в %)

Психологи (46,7%), которые отметили влияние пола на установление межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным, отметили, что влияние возможно при особенных убеждениях осужденного, женщине подростки доверяют больше.

Большинство психологов (70,9%) сходятся во мнении, что криминальная зараженность подростка оказывает влияние на установление с ним межличностного контакта (рис. 11).

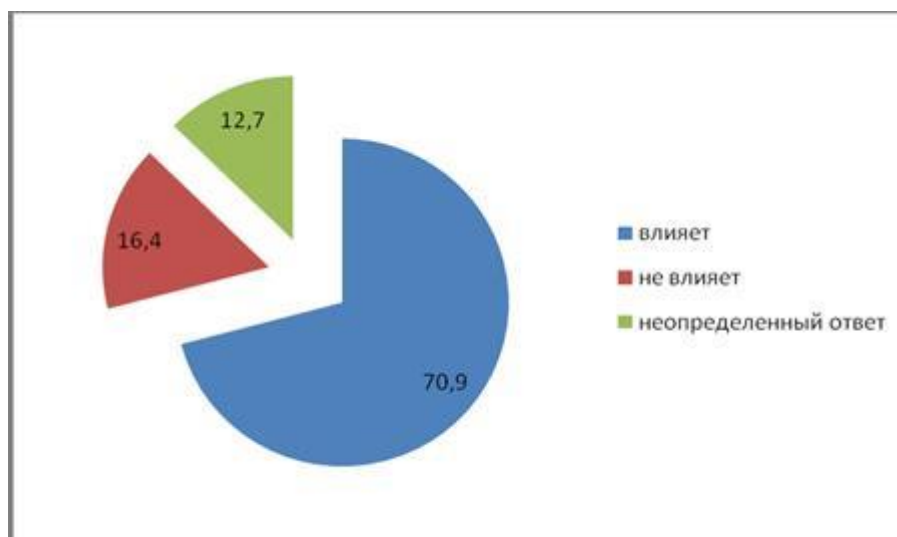


Рис. 11. Влияние криминальной субкультуры на установление межличностного контакта (в %)

Данное влияние будет проявляться в следующем: нежелании идти на контакт, замкнутости подростка, подозрительности, настороженности, недоверии, отказе от работы с психологом, протестных реакциях, негативном, враждебном отношении и т.д.

Таким образом, предположение о том, что на установление межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным оказывает влияние возраст и пол психолога, криминальная зараженность подростка, подтвердилось частично. Возраст и пол психолога не имеют решающего влияния, по мнению психологов, тогда как криминальная зараженность подростка существенно влияет на установление межличностного контакта.

Вместе с тем, подростковый возраст является пубертатным периодом развития человека, а в условиях социальной изоляции, невозможности общения с противоположным полом данное влияние будет существенно возрастать. Разница в возрасте так же не может не сказаться на установлении межличностного контакта, т.к. изначально психолог занимает по отношению к подростку доминирующую позицию и выступает перед ним в роли взрослого [1]. Поэтому требуется более углубленное изучение данного вопроса.

7. Перечень профессионально важных качеств, которые способствуют установлению межличностного контакта с подростком, является достаточно широким и охватывает все сферы личности психолога: эмоциональную, волевую, интеллектуальную, коммуникативную и морально-нравственную (рис. 12)

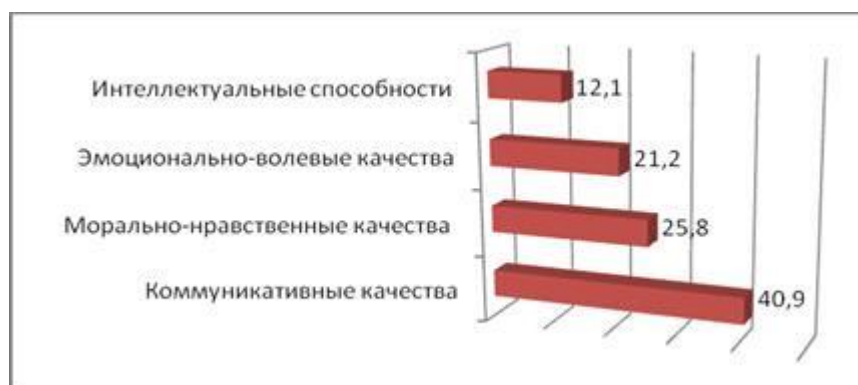


Рис. 12. Профессионально значимые качества необходимые для межличностного контакта (в %)

Помогают установить контакт с подростком развитые коммуникативные качества (33%), к которым мы отнесли коммуникабельность и эмпатические способности.

Далее по значимости следует блок морально-нравственных качеств (20,7%), объединивший в себе следующие качества: доброжелательность, открытость, гуманизм, искренность, честность, тактичность, вежливость, корректность.

Не маловажное значение, по мнению психологов, для межличностного контакта имеют и эмоционально-волевые качества (17,1%): толерантность, самообладание, психоэмоциональная устойчивость, спокойствие, стрессовая устойчивость, самоконтроль.

Таким образом, предположение о том, что умение устанавливать межличностный контакт с несовершеннолетним осужденным зависит в первую очередь от развитых коммуникативных и морально-нравственных качеств психолога, подтвердилось.

8. При взаимодействии с несовершеннолетним осужденным психологи используют широкий набор способов установления межличностного контакта с ним (рис. 13).

Респонденты используют следующие способы установления контакта с подростком (в порядке убывания частоты встречаемости): беседа (20,2%), активное слушание (14,9%), поиск общих интересов (12,8%), снятие напряженности и барьеров общения (12,8%), отзеркаливание (10,6%), поощрение (10,6%), визуальный контакт (7,4%), перефразирование (6,4%), внушение (4,3%).

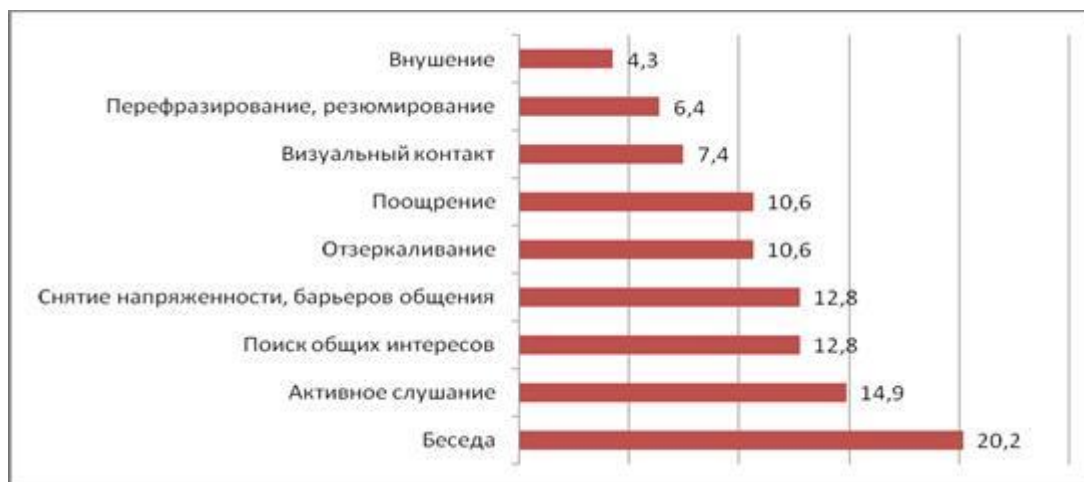


Рис. 12. Способы установления контакта (в %)

Данные результаты хорошо дополняются ответами на вопрос «Какие эффективные приемы установления межличностного контакта вам известны?» (рис. 14).

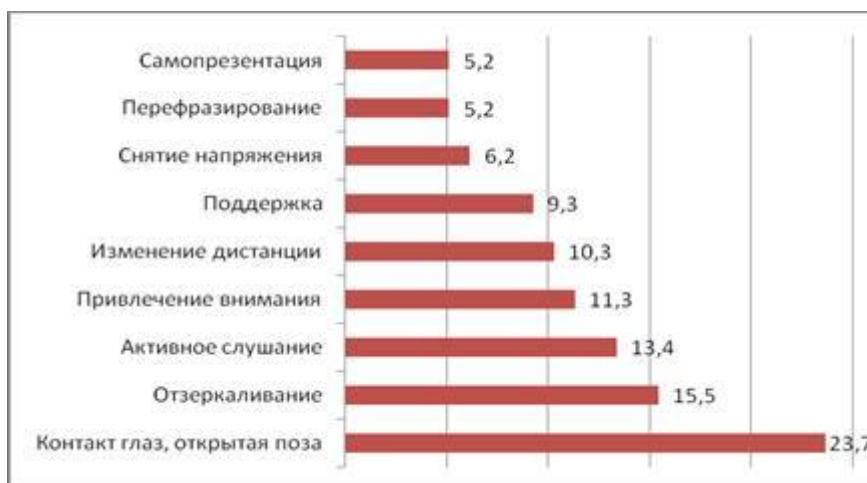


Рис. 14. Приемы установления межличностного контакта (в %)

Так, среди дополнительных приемов психологами были выделены: привлечение внимания (11,3%), изменение дистанции общения (10,3%), психологическая поддержка (9,3%), самопрезентация психолога (5,2%).

Из вышесказанного следует, что предположение о том, что при взаимодействии с несовершеннолетним осужденным психологи используют широкий набор способов и приемов установления межличностного контакта, подтвердилась.

9. В качестве условий, способствующих установлению межличностного контакта психологи отметили (рис. 15): комфортную обстановку в кабинете и наличие отдельного помещения (47,2%), уединенную обстановку при проведении психологических мероприятий (30,2%), внешний вид психолога, а именно ношение гражданской формы одежды (11,3%), достаточное время для оказания психологической помощи (11,3%).

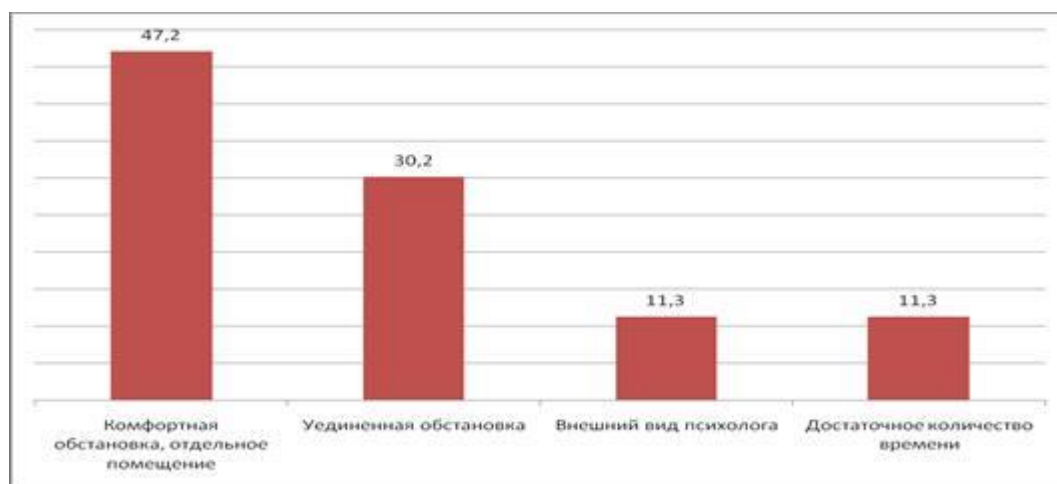


Рис. 13. Психологические условия, способствующие установлению межличностного контакта (в %)

Таким образом, предположение о том, что установлению межличностного контакта будет способствовать наличие отдельного оборудованного помещения и уединенная обстановка, подтвердилось.

10. Установлено, что психологи имеют слабое представление о стадиях установления межличностного контакта, их последовательности и специфике. Знания психологов носят поверхностный характер, основаны на жизненном опыте, интуиции, внутренней убежденности в своей правоте и не подкреплены теоретическими знаниями.

Значительная часть респондентов (47,3%) дает общую характеристику стадий межличностного контакта психолога с воспитанником, а именно установление, осуществление и завершение межличностного контакта, без конкретизации того, какие процессы на этих стадиях происходят и в какой последовательности они сменяют друг друга (табл. 1).

Таблица 1

Стадии установления контакта	%
Адаптация к партнеру по общению	8,0
Выявление качеств, которые препятствуют контакту	6,3
Нахождение совпадающих интересов	15,2
Определение принципов общения	10,7

	Снятие напряжения, барьеров общения	12,5
	Установление, осуществление, завершение контакта	47,3
	Всего	100

Остальные психологи (52,7%) в своих ответах указывают на отдельные стадии межличностного контакта без уточнения их последовательности и конечных результатов: выявление качеств подростка, которые могут препятствовать установлению контакта (6,3%), определение принципов общения (10,7%), снятие напряжения и барьеров общения (12,5%), нахождение совпадающих интересов, сближение (15,2%), адаптация к партнеру по общению (8%).

Проведенный анализ показывает, что применение выделенных стадий установления межличностного контакта не дает возможности прогнозировать дальнейшее развитие взаимодействия психолога и осужденного.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило выдвинутые гипотезы.

Существенное количество респондентов в качестве признаков установления межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным указывает на внешне наблюдаемые в процессе общения поведенческие проявления подростка (поза, вербальная активность и т.п.).

Время, затрачиваемое психологами на установление контакта с несовершеннолетним осужденным, будет недостаточным для установления устойчивого межличностного контакта, прохождения всех необходимых его стадий.

На время установления межличностного контакта приблизительно в равной степени оказывают влияние профессиональные качества психолога и личностные особенностям подростка.

Подавляющая часть психологов отметила, что межличностные контакты с подростком оказывают влияние на их работу, имеют большое значение в их профессиональной деятельности.

Установление межличностного контакта с подростком влияет на все сферы профессиональной деятельности психолога: диагностическую, консультативную и коррекционную работу.

Большинство психологов отмечает влияние на установление межличностного контакта с подростком криминальной субкультуры.

Перечень профессионально важных качеств, которые способствуют установлению межличностного контакта с несовершеннолетним осужденным, охватывает все сферы личности психолога. Умение устанавливать контакт с воспитанником зависит в первую очередь от развитых коммуникативных и морально-нравственных качеств специалиста.

При взаимодействии с несовершеннолетним осужденным психологи используют широкий набор способов и приемов установления межличностного контакта с ним.

Установлению межличностного контакта с подростком способствует наличие отдельного оборудованного помещения и уединенная обстановка.

Литература

1. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. М.: Эксмо, 2018. 368 с.
2. Доценко Е.Л. Семантика межличностного общения: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2000. 202 с.
3. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1991. 347 с.
4. Миронова О.И. Социально-психологическая концепция вынужденных контактов: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2014. 361 с.
5. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 352 с.
6. Соколова Е.Т., Чечельницкая Е.П. Моделирование тактик психотерапевтического взаимодействия при основных типах личностных расстройств. // Журнал практического психолога. 1998. № 8. С. 61-80.
7. Ушков Ф.И. Психологические характеристики осуществления межличностных контактов психологов ФСИН России и несовершеннолетних осужденных // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2017. № 7. С. 22-26.
8. Филонов Л.Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми: (Методика контакт. взаимодействия). Пущино: НЦБИ АН СССР, 1982. 40 с.
9. Schilke O., Huang L. Worthy of swift trust? How brief interpersonal contact affects trust accuracy. // The Journal of applied psychology. 2018. Vol. 103 (11). P. 1181-1197. doi: 10.1037/apl0000321
10. Richardson G., Montgomery L., Brubaker M. Interpersonal contact and attitudes toward adolescents who abuse substances. // Journal of drug education. 2016. Vol. 46 (3-4). P. 113-130. doi: 10.1177/0047237917744330
11. Goldstein M., Simpkins R. Attitude changes toward juvenile delinquents as a function of interpersonal contact. // Psychological reports, 1973. Vol. 32 (3) P. 1220. doi: 10.2466/pr0.1973.32.3c.1220

Psychological and Social Aspects of Building Rapport of Penitentiary Psychologist and Convicted Juvenile

Ushkov F.I., Senior Lecturer, Department of Extreme Psychology, faculty of psychology of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia (ushkov.f.i@yandex.ru)

Mironova O.I., Professor of the Department of Social, General and Clinical Psychology, Russian State Social University, Moscow, Russia (mironova_oksana@mail.ru)

The urgency of a study of rapport problem between a penitentiary psychologist and a juvenile convict is due to the fact that interpersonal contact has a significant impact on the success of the professional activity of a penitentiary psychologist, and helps to build trusting relationships with an adolescent. The study involved 50 psychologists in educational colonies of Russia. A specially designed questionnaire "Problem-psychological content of interpersonal contacts of a psychologist with a minor convict" was used. The study confirmed that the ability to build rapport with a minor convict depends primarily on the developed communicative and moral qualities of a psychologist. The specialists use a wide range of methods and techniques for building rapport, however, they have fragmented notion on the stages of establishing interpersonal contact, their specificity and sequence.

Keywords: juvenile convict, teenagers psychological features, subject-subject interaction, interpersonal contact, penitentiary psychologist professional activity.

References

1. Bern E. Transaktsionnyy analiz v psikhoterapii [Transactional Analysis in Psychotherapy]. Moscow: Eksmo Publ., 2018. 368 p.
2. Docenko E.L. Semantika mejlichnostnogo obscheniya. Diss. dokt. psikhol. nauk. [The semantics of interpersonal communication. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2000. 202 p.
3. Kunitsyna V.N. Trudnosti mezhlichnostnogo obshcheniya. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Interpersonal difficulties. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 1991. 347 p.
4. Mironova O.I. Socialno psihologicheskaya koncepciya vinujdennih kontaktov. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Socio-psychological concept of forced contact. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2014. 361 p.

5. Parigin B.D. Osnovi socialno-psihologicheskoi teorii [Fundamentals of socio-psychological theory]. Moscow: Misl Publ., 1971. 352 p.
6. Sokolova Y.T., Chechel'nitskaya Y.P. Modelirovaniye taktik psikhoterapevticheskogo vzaimodeystviya pri osnovnykh tipakh lichnostnykh rasstroystv [Modeling tactics of psychotherapeutic interaction in the main types of personality disorders]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of practical psychologist]*. 1998, no. 8. pp. 61-80.
7. Ushkov F.I. Psihologicheskie harakteristiki osuschestvleniya mejlichnostnih kontaktov psikhologov FSIN Rossii i nesovershennoletnih osujdennih [Psychological characteristics of the implementation of interpersonal contacts psychologists FSIN of Russia and juvenile convicts]. *Vedomosti ugolovno-ispolnitelnoi sistemi [Penalties of the penitentiary system]*, 2017, no. 7. pp. 22-26. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Filonov L.B. Psihologicheskie aspekty ustanovleniya kontaktov mejdu lyudmi: (Metodika kontakt. Vzaimodeystviya) [Psychological aspects of establishing contacts between people: (Contact interaction technique)]. Puschino: NCBI AN SSSR, 1982. 40 p.
9. Schilke O., Huang L., Worthy of swift trust? How brief interpersonal contact affects trust accuracy. *The Journal of applied psychology*, 2018. Vol. 103, no. 11, pp. 1181-1197. doi: 10.1037/apl0000321
10. Richardson G., Montgomery L., Brubaker M. Interpersonal contact and attitudes toward adolescents who abuse substances. *Journal of drug education*, 2016, Vol. 46, no. 3-4, pp. 113-130. doi: 10.1177/0047237917744330
11. Goldstein M., Simpkins R. Attitude changes toward juvenile delinquents as a function of interpersonal contact. *Psychological reports*, 1973, Vol. 32, no. 3, pp. 1220. doi: 10.2466/pr0.1973.32.3c.1220

Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования)

Теплова А. Б., кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», г. Москва, Россия (abteplova@mail.ru)

Чернушевич В. А., доцент кафедры юридической психологии и права, заведующий учебно-производственной лабораторией факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГПУ, Москва, Россия (vasiha@mail.ru)

В статье представлены эмпирические и теоретические основания экспериментальной работы по определению эффективности игровой практики как коррекционно-профилактического ресурса в психологической работе. Представлена игровая программа, составленная из традиционных (фольклорных) игр. Программа рассматривается как основа живой игровой культурной среды, имеющей высокий коррекционно-профилактический потенциал. Цель программы — ранняя профилактика склонности к девиантному поведению у детей дошкольного возраста. Основными параметрами уровня социально-коммуникативного развития ребенка, от которого зависит склонность к девиантному поведению, определены: способность следовать правилам, способность к взаимодействию, эмоциональная устойчивость, способность поддерживать дружественные взаимоотношения в группе. Выделены показатели измерения принятых параметров в рамках соответствующих диагностических методик. Представлена разработанная схема наблюдения за поведением ребенка в игре. Прорабатывается содержание оригинального спецкурса «Организация досуга детей и подростков» для специалистов по профилактике девиантного поведения.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, традиционная игра, фольклор, игровая практика, профилактика, девиантное поведение, эксперимент.

Для цитаты:

Теплова А.Б., Чернушевич В.А. Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования). [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 296-309.

doi: 10.17759/psylaw.2019090321

For citation:

Teplova A.B., Chernushevich V.A. Corrective and preventive potential of traditional game (experimental research planning). [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp. 296-309.

doi: 10.17759/psylaw.2019090321

Культурно-исторические предпосылки экспериментальной работы

Одной из главных причин возникновения девиантного поведения, является отсутствие у детей и подростков необходимой для личностного развития социальной среды. Создание такой среды становится целью коррекционно-профилактической работы, однако в современных условиях сделать это очень сложно. Сегодня дети практически лишены свободного общения в детских разновозрастных сообществах во дворах, в образовательных организациях, в дополнительном образовании, а специалисты не готовы к такой работе.

В традиционной культуре такое пространство естественного взросления и социального опыта создается в игре. При отсутствии пространства приобретения реального игрового опыта в живом общении в детском сообществе фактически нарушается базовое право ребенка — право на игру, отмеченное в Конвенции о правах ребенка. Эту тревожную тенденцию отметила Международная ассоциация игры (IPA — International Play Association). По ее инициативе был принят комментарий к ст. 31 Конвенции о правах ребенка, провозглашающей право на игру, в котором содержится призыв принять меры по осуществлению долгосрочных программ, обеспечивающих право ребенка на игру [2]. Отмечается необходимость создания для педагогов, родителей и других желающих взрослых программ поддержки игры, позволяющих детям свободно и творчески играть и получать удовольствие от игры. Важно, что одной из предложенных мер является сохранение и распространение традиционных фольклорных игр.

Колоссальный ресурс традиционной игры в развитии ребенка очевиден для нас и подтвержден многолетней игровой практикой. Опыт использования игровой практики как содержания практической психологической подготовки студентов факультета юридической психологии к общению с детьми и подростками помог отработать базовую игровую программу для дошкольного и младшего школьного возраста [3], раскрыл большие психоземональные возможности народной игры [4; 8]. Оказалось, что даже очень локальное вмешательство в режим дошкольных учреждений (еженедельная получасовая программа в течение трех месяцев) может оказать заметное влияние на поведение детей (необщительные дети обретали друзей, а дети, склонные к агрессии, проявляли ответственность и миролюбие) [9]. Мы объясняем это тем, что в игре — основной культурной практике детства — идут главные процессы становления личности человека. В традиционных народных играх не только создаются возможности для проявления индивидуальных особенностей ребенка, но и предоставляются культурные формы (отобранные традицией формы и образы нормированного поведения) для их развития или преодоления во взаимодействии с другими, в равных условиях, при соблюдении общих правил [10].

Игровая фольклорная среда обеспечивает такое взросление личности, которое не предполагает враждебного отношения к окружающим. Игровая среда, как среда общения, формирует и поддерживает изначально способность человека быть вместе с Другими, вместе со своим народом, не теряя при этом своей индивидуальности. Вспомним общеизвестный тезис А. Платонова о том, что «без меня народ не полный». В традиционной игре формируются особые ценностные установки на дружеское отношение к Другому. Потеря традиции создает условия перманентного фрустрационного состояния, противостояния, пресечения индивидуальных, не облеченных в культурную форму похотений, неминуемо ведущих к агрессии, конфликтам и депрессивным расстройствам, которые стремительно молодеют. Влияние ценностных установок на генезис агрессивных реакций мы рассматривали ранее [5].

Наиболее эффективным способом коррекционно-профилактической работы нам представляется использование не авторских программ на основе преимущественно западно-европейских и американских научно-психологических воззрений и традиций, а незаслуженно оставленного без внимания отечественных психологов и педагогов огромного культурного потенциала народного игрового фольклора. Естественно, что особое внимание следует уделить возврату традиционной игры в жизнь ребенка дошкольного возраста.

Тема свободы, инициативы и самостоятельности ребенка является ключевой для современной дошкольной педагогики. ФГОС дошкольного образования настоятельно обращает внимание воспитывающих взрослых на необходимость учитывать особенности дошкольного возраста и реализовывать образовательный процесс в формах, доступных и понятных детям, — в игре и в общении. Однако жизнь дошкольников проходит в занятиях и мероприятиях. В сознании воспитателей и родителей игра — это развлечение, которое надо наполнить смыслом и направить на развитие. При этом сами педагоги часто не могут сформулировать, что, собственно, они развивают в бесконечных дидактических играх-занятиях. Время на свободную самостоятельную игру в детском саду решительно сокращается. Требования Стандарта и связанного с ним СанПин о необходимости предоставления трех с половиной, четырех часов в день в режиме дня на игру и самостоятельную деятельность лукаво обходятся. В результате игра в образовательных организациях в основном существует в двух формах: дидактические игры-занятия, организованные взрослым, в которых ребенок подчиняется взрослому и является ведомым или управляемым, и игры-забавы, в которых взрослый это массовик-затейник, а ребенок — зритель и потребитель. Инициатива и активность ребенка блокируются, он привыкает к роли «ведомого». А если учесть, что в городских детских садах в ограниченном пространстве находится до сорока человек одной возрастной группы, то создаются естественные условия культивации вражды и агрессии, которая может подавляться только директивными методами и страхом.

Для нас очевидно, что знание традиционных народных игр совершенно необходимо сегодня и детям, и взрослым. Однако организованное возвращение игровой практики в дошкольные учреждения, в подготовку специалистов, в жизненную практику детей, воспитателей и родителей требует доказательной базы, на создание которой и направлено планируемое экспериментальное исследование.

Анализ игровых ресурсов

Мы неоднократно обращались к анализу особенностей фольклорной игры, которые выделял еще Е.А. Покровский [1, с. 23]. Это, прежде всего, представленность в народной игре традиционной (народной) культуры. Народная игра соответствует традиционным отношениям, культурной традиции, которая моделируется и осваивается ребенком в игре. Опираясь на исследования Е.А. Покровского, мы выделили особенности народной игры, которые обеспечивают трансляцию культуры. Это свобода включения в игру, равенство всех участников относительно позиций в игре, соответствие игрового процесса возрастным потребностям участников (этим обеспечивается мотивация участия), особенности правил в игре (и жестких и одновременно оставляющих большие возможности для импровизации, проявления индивидуальных особенностей участников).

Опыт практических занятий с детьми позволил эмпирически выстроить игровую программу для дошкольников и младших школьников (3—8 лет) и определить некоторые правила составления игровых программ [7; 9].

Состав базовой игровой программы следующий.

1. «Имена» — это знакомство и приветствие, 2. «Каравай», 3. «Коза, 4. «Тетера», 5. «Коршун», 6. «Ворон Иван Петрович», 7. «Курочка».

Как мы уже отмечали выше, игровая практика использовалась нами, прежде всего, для практической психологической подготовки студентов. Однако довольно часто мы наблюдали неожиданные практические результаты от действий программы на детей. Так, в подготовительной группе детского сада у детей наблюдалось и диагностировалось с помощью социометрии отсутствие взаимодействия, наличие большого количества детей отверженных, не включенных даже в малые группы. При этом наличествовал негативный лидер (девочка), особенность поведения которого (в том числе физическая агрессия, нарушение правил, попытки присвоить роль водящего) в игре сразу же стали очевидны всем. В результате игровой практики эта девочка не только утратила статус лидера, но и смогла начать выстраивать новые, содержательные отношения с детьми, а отверженных в группе не оказалось.

Или еще один случай, когда после третьего игрового занятия классный руководитель первоклассников с удивлением спросила: что пришло с мальчиком и девочкой — участниками игровой практики? Оказалось, что они все первое полугодие не могли отвечать на уроках. Девочка, когда ее спрашивали, стояла и плакала, а мальчик твердо сжимал губы и молчал. Все эти особенности детей бесследно исчезли. Но мы легко ответили на этот вопрос. Анализ только одной игры «Каравай» обнаруживает достаточные ресурсы, которые могли произвести такой эффект. В этой игре ребенок оказывается на какое-то мгновение один против всего круга в ситуации принятия решения и в крайне доброжелательной обстановке преодолевает свою названную выше неспособность. Подробный анализ игровых ресурсов приводился нами ранее [5].

В такого рода ситуациях мы обнаруживали огромные коррекционные возможности традиционной игры, которые трудно поддаются анализу и учету, так как эффект от погружения ребенка в игровую среду рождается на стыке культурной традиции, заложенной в игру (до конца не познаваемой нами) и индивидуальных потребностей

состояний и способностей каждого участника, входящего в игру. Дети смогли решить свои проблемы в общении исключительно средствами традиционной игры. Мы заметили только одно: каждый входящий получает что-то свое, из-за неисчерпаемых возможностей игры, разнообразия ситуаций, которые в ней возникают, не только благодаря правилам, но и составу участников, каждый из которых может внести в игру свое переживание ее в рамках допустимой вариативности отдельных прецедентов игры.

Желание глубже понять природу воздействия игровых ситуаций на участников привело к необходимости концептуально-ситуационно проанализировать игру, провести ее психолого-педагогический анализ в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов, согласно которым ребенок изменяется, проживая, переживая и оценивая свои жизненные (социальные) ситуации, которые, собственно, и моделируются в народных играх во всем своем многообразии [4; 5], и приступить к экспериментальному исследованию эффективности фольклорной игровой практики.

Особую рамку для экспериментального исследования задает направленность деятельности факультета юридической психологии (психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения детей и подростков). Этим определяется выбор показателей оценки эффективности названной выше экспериментальной, игровой программы, универсальной по своей направленности и сложившейся опытным путем.

Инструментарий исследования

Объектом экспериментального исследования является традиционная игра, представленная игровой программой, анализ которой в разной степени глубины проводился ранее [3; 4; 5].

Предметом исследования выступают коррекционно-профилактические ресурсы игры (игровой программы).

Основная гипотеза исследования состоит в том, что заданная игровая программа, проводимая в объеме 10 занятий в течение 10 недель, может снизить показатели риска девиантного поведения у детей дошкольного возраста.

Дополнительные гипотезы, связанные с особенностями практической реализации игровой программы, состоят в следующем.

1. Участие в игровой программе с детьми родителей улучшит коррекционно-профилактические показатели игровой практики.
2. Участие детей в качестве ведущих игровой практики в других детских группах улучшат коррекционно-профилактические показатели игровой практики.
3. Предложенная схема структурированного наблюдения за поведением детей в игровых ситуациях подтвердит результаты психологической диагностики с использованием стандартных психодиагностических методик.
4. Увеличение времени игровой практики улучшает коррекционно-профилактические показатели игровой практики.

5. Склонность детей к девиантному поведению связана с их ценностными установками.
6. Склонность детей к девиантному поведению связана с эмоциональным состоянием родителей и воспитателей.

Под показателем эффективности игровой программы в целом мы принимаем уровень социально коммуникативного развития детей. Ниже представлены параметры, по которым этот уровень оценивается, и диагностические методики для измерения этих параметров.

1. Способность следовать правилам (не могут соблюдать правила) — методика «Бусы» (А.Л. Венгер), Тест школьной зрелости Керна-Йирасека.
2. Способность к взаимодействию (не могут взаимодействовать) — методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).
3. Психоэмоциональная устойчивость (не справляются с эмоциями) — «Лесенка» Дембо-Рубинштейн; (неадекватная самооценка) — Тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен).
4. Дружественные взаимоотношения в группе (враждуют) — методика «Капитан корабля» (О.Е. Смирнова, В.М. Холмогорова).

Дополнительно используются: сокращенная русскоязычная версия методики «Опросник поведения дошкольников» Л. Бехар (агрессия, тревожность, гиперактивность — опросник родителей и воспитателей); методика «Диагностика профессиональной и родительской тревожности» (А.М. Прихожан); методика исследования ценностных ориентаций дошкольников «Волшебный цветок» (Т.А. Репина).

Пилотажное исследование показало хорошую возможность дифференциации особенностей детей по выделенным параметрам. Длительность диагностического исследования составила 60 мин. 30 мин. в групповом режиме (методики «Бусы» и «Варежки») и 30 мин. — индивидуальная работа с ребенком.

Схема структурированного наблюдения за поведением детей в игре

Практически все народные игры имеют четко заданный сценарий, внутренний закон, а также правила, внешне не нарушаемые. При этом вариативность, как свойство традиционной культуры, допускает широкую возможность импровизации, но пресекает разрушение игры. Каждая игра выступает как прототип. Начиная игру, договариваясь о том, в какую игру играют, дети не оговаривают правила игры, достаточно сказать, что мы будем играть в салки или прятки. Само слово «салки», вызывает в сознании играющих определенный прототип, который при этом не может быть воспроизведен в абсолютной точности, поскольку игра это живой и неповторимый процесс, совершающийся здесь и сейчас (Й. Хейзинга [6, с. 17]).

Каждая сыгранная игра это прецедент, причем хороший прецедент может сам стать прототипом, вариантом игры. Так появляются варианты игры в салки — со шляпой, «колдунчики», «салки ножки на весу» и множество других. Но, играя в салки, дети играют именно в салки, какие бы варианты и прецеденты игры сейчас не совершались. Есть

водящий, есть убегающие и есть правила по осаливанию и переходу роли воды к другому игроку. Но если кто-то из играющих начинает разрушать игру, менять не правила игры, а саму игру, превращая ее в баловство для себя, не удерживает возложенной на него роли, не понимает хода игры, ведет себя агрессивно по отношению к правилам, то игра прекращается. Именно такую ситуацию мы наблюдаем в работе с детьми на практике, и именно ее мы понимаем как проявление девиантного поведения.

В наблюдении за игрой мы используем, прежде всего, ранее выделенный параметр «соблюдение правил». Анализ игры как концепта позволил выделить ее структуру, задающую значимые правила, необходимые для соблюдения в игре, относительно которых может оцениваться наблюдаемое поведение детей.

К структуре игры относятся: ее форма (круг, ряд, вереница и пр.), пение, ритм, особенности движения (хоровод, схождение и расхождение, переходы с места на место и пр.), выбор (в начале игры, при смене ведущего и пр.), роль (игровая, например, Коршун или позиция — ведущего, ведомого и пр.), а также правила. Значимыми являются и особенности игрового поведения детей — отношения в игре, взаимодействие с другими играющими, проявление инициативы в игровой ситуации. Все эти показатели были положены в основу таблицы наблюдений за особенностями поведения детей в традиционной фольклорной игре.

Мы выделили нормативный вариант поведения, вариант отклоняющегося (девиантного) поведения и поведения в зоне риска, т. е. такого, которое, собственно, и может являться предметом профилактической работы.

Таблица 1

Наблюдение за особенностями поведения детей в традиционной фольклорной игре

№	На что обращать внимание в игре	Признаки нарушения	Численное значение признака нарушения
1.	Нарушение формы движения, расположения участников в игре (круг, линия)	Сознательное нарушение формы (виснет на руках в хороводе, выбегает внутрь, тормозит, разрывает линию в Тетере, не поддерживает движение вереницей)	3
		Не умеет двигаться в предложенном порядке, но старается соблюдать порядок	2
		Поддерживает форму, старается восстановить ее в случае нарушения, контролирует порядок (в рамках игровой или деятельностной мотивации)	1
2.	Нарушение ритма игры	Сознательное нарушение (бежит, тормозит)	3

		Не соблюдает, но реагирует на замечания, старается соблюдать, не умеет, не может пока	2
		Соблюдает, включен в ритм, зажигает других, поддерживает, ему нравится быть в ритме, в игре	1
3.	Нарушение пения в игре	Не поет, не старается, кричит свое	3
		Не может, но старается	2
		И хочет и получается с удовольствием, старается заводить других	1
4.	Отношение к роли в игре	Не принимает роль, активно разрушает сценарий, выходит из игры (в Вороне не спит, прячется под стул, убегает, сопротивляется Ворону, не щиплет), пытается играть свою игру, вовлекает в нее других	3
		Не может быть в роли, не понимает, но прислушивается к замечаниям, не сопротивляется поправлению его поведения	2
		Поддерживает роль, принимает, старается вовлекать других, контролировать соответствие роли, играет.	1
5.	Взаимодействие в игре	Не видит других, играет сам с собой, нет потребности контакта, сопротивляется вовлечению	3
		Не понимает, как взаимодействовать, нет навыка, но пытается, не сопротивляется вовлечению в контакт	2
		Старается быть во взаимодействии, поддерживает контакт, задает пример другим, вовлекает во взаимодействие	1
6.	Инициатива	Пассивен, не играет, хоть и находится в игре, «как бы присутствует»	3
		Активно поддерживает предложенное, но сам инициативы не проявляет, решения не принимает	2

		Иницирует игру, форму игры, хочет и умеет быть ведущим, вызывается быть водящим, разводящим	1
7.	Отношение к правилам в игре	Сознательно нарушает правила, разрушает игру, привлекает внимание других к себе и своим действиям не соответствующим правилам игры	3
		Не всегда может соблюдать правила, не умеет, не получается, но дерзко и умышленно их не нарушает, прислушивается к замечаниям	2
		Удерживает правила, защищает от нарушений	1
8.	Отношение к выбору в игре	Активно не принимает выбор по отношению к себе, к другим, протестует, настаивает на своем, выходит из игры	3
		Равнодушен к выборам, принимает, но не соперничает	2
		Активен в выборе, легко его делает и легко принимает выбор других, в том числе когда его выбирают/не выбирают), легко претерпевает, когда его не выбирают, не равнодушен к выборам, но принимает их	1

Нам представляется, что суммарное количество баллов по выделенным показателям позволит количественно оценить в наблюдении уровень социально коммуникативного развития (благополучия/неблагополучия; нормального/девиантного поведения). Особое внимание при наблюдении мы обращаем на детей, показатели поведения которых имеют среднее значение. По нашему мнению, именно поведение этих детей может стать предметом профилактических усилий. Если ребенок неспособен соблюдать правила игры, поддерживать элементы ее структуры, потому что не понимает их, не может выявить их самостоятельно в ходе игры, но старается их выполнять после того как ему их объяснили, то он относится к группе риска, так как может быть подвергнут воздействию и определенному обаянию детей активно нарушающих правила. Тогда игра разрушается, а ребенок получает либо опыт девиантного поведения, либо позитивный опыт личного преодоления деструктивных мотивов.

Организационная структура экспериментальной работы

Экспериментальное исследование имеет достаточно сложную организационную структуру, поскольку включено в живую практику работы дошкольных учреждений. Экспериментальные (около 120 человек) и контрольные группы (около 50 человек)

выбирались среди базовых организаций факультета юридической психологии, исходя из интереса коллективов дошкольных отделений к игровой тематике и их желания развивать ее в своих организациях.

Каждое подразделение (детский сад) выделил группу специалистов (воспитатели, музыкальный и физкультурный руководители), готовых принять игровую практику после соответствующей подготовки. Условием участия в экспериментальной игровой практике было размещение двух групп студентов на территории комплекса для прохождения ими игровой подготовки к ведению экспериментальных игровых групп, так как экспериментальная практика интегрирована в учебный процесс факультета. Каждой экспериментальной детской группе выделяется 6—7 студентов, освоивших игровую программу для передачи ее детям (необходимое условие создания игровой среды!). Занятия проводятся раз в неделю по 30 мин. (всего 12 занятий). Ничтожно малая по сравнению со всем временным ресурсом, но очень активная, по сути дела, замещающая все должное, социокультурная среда влияет на состояние ребенка!

Намечено проведение родительских собраний в экспериментальных и контрольных группах, направленных на разъяснение родителям всего замысла по возвращению традиционной игровой практики в жизнь детей и получение разрешения от них на экспериментальную работу с детьми и видеосъемку занятий.

Предполагается возможность удвоения игрового времени за счет включения в качестве ведущих специалистов сада. Это создаст возможность проверки гипотезы о значении длительности игровой практики для изменения учитываемых параметров поведения. Игровая подготовка групп специалистов дошкольных отделений предполагается одновременно с подготовкой студентов-ведущих.

Предполагается самостоятельное ведение детьми некоторых игровых подгрупп игровой программы с другими подгруппами детей, не участвующими в экспериментальной игровой практике. Это позволит оценить влияние самостоятельного игрового опыта на изменение параметров поведения.

Одновременно с диагностикой состояния детей предполагается проведение диагностики эмоционального состояния воспитателей и родителей, что позволит проверить дополнительную гипотезу его влияния на показатели социально-коммуникативного благополучия детей.

С учетом трудности непосредственного наблюдения и анализа поведения многих детей в игре, запланирована видеосъемка игровых занятий с последующим анализом по разработанной схеме.

Предполагается открытие детско-родительской группы, что позволит сделать хотя бы некоторую оценку влияния участия родителей в игровой программе на изменение параметров поведения детей. Проверке этой же гипотезы может послужить планируемое создание субботнего детско-родительского игрового клуба. Участие в таких группах детей и родителей — добровольное, поэтому гипотезы, связанные с этим участием — дополнительные. При статистической обработке результатов первичной (сентябрь) и вторичной (декабрь) диагностики предполагается учесть и неизменные факторы, от которых может зависеть поведение детей (состав семьи: полная/не полная, наличие

братьев и сестер), календарный возраст детей, попавших в экспериментальную подготовительную группу.

В качестве экспериментальных и контрольных групп взяты шесть подготовительных групп шести дошкольных отделений. Причем контрольные группы взяты в другом образовательном комплексе. Всего предполагается организовать девять экспериментальных игровых групп по 12—15 детей в каждой (штатная группа 28—30 детей делится из-за отсутствия достаточного для нее игрового пространства). Игровые программы проводятся в зале для музыкальных занятий и спортивном зале.

Заключение

Использование игровой фольклорной практики в коррекционно-профилактической работе с детьми и подростками, множество эмпирических наблюдений за результатами, которые получались; потребность детей и подростков в интенсивном и разнообразном, эмоционально насыщенном общении, которое предоставляет игра; потребность образовательной практики в культуросообразных формах взаимодействия детей и подростков, восходящих к традициям общения, которые могли бы противостоять агрессивным, деструктивным формам взаимоотношений в детской и подростковой среде; большой опыт отношений с образовательными учреждениями, заинтересованными в развитии этой темы, позволили нам спланировать экспериментальное исследование и приступить к его реализации для получения объективных данных об эффективности игровой практики.

Настоящая экспериментальная работа подводит итог многолетнему опыту и размышлениям о природе и ресурсах народной игры. Этим определяется большое число ссылок на авторские работы.

Начало институционального возрождения традиционной игровой практики мы наметили в дошкольных учреждениях, как наиболее расположенных к этому виду организованной активности детей.

Пилотажное исследование показало работоспособность диагностического инструментария, который позволил выдвинуть несколько основных и целый ряд дополнительных гипотез о факторах, влияющих на особенности поведения детей. Надеемся, что уже в этом году мы сможем ответить на многие поставленные нами вопросы.

Благодарности

Авторы благодарны сотрудникам факультета юридической психологии, практикующим психологам и студентам факультета, принявшим активное участие в подборе диагностического инструментария и пилотажном исследовании (доценту Р.В. Чиркиной, ст. преподавателю Н.Н. Чупраковой, психологу Е.А. Куприяновой, психологу О.Д. Стельмах, студентам А.А. Валевиц, Н.С. Тюминой, С. Тюриной).

Литература

1. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. М.: Эксмо, 2018. 368 с.
2. Доценко Е.Л. Семантика межличностного общения: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2000. 202 с.
3. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1991. 347 с.
4. Миронова О.И. Социально-психологическая концепция вынужденных контактов: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2014. 361 с.
5. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 352 с.
6. Соколова Е.Т., Чечельницкая Е.П. Моделирование тактик психотерапевтического взаимодействия при основных типах личностных расстройств. // Журнал практического психолога. 1998. № 8. С. 61-80.
7. Ушков Ф.И. Психологические характеристики осуществления межличностных контактов психологов ФСИН России и несовершеннолетних осужденных // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2017. № 7. С. 22-26.
8. Филонов Л.Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми: (Методика контакт. взаимодействия). Пущино: НЦБИ АН СССР, 1982. 40 с.
9. Schilke O., Huang L. Worthy of swift trust? How brief interpersonal contact affects trust accuracy. // The Journal of applied psychology. 2018. Vol. 103 (11). P. 1181-1197. doi: 10.1037/apl0000321
10. Richardson G., Montgomery L., Brubaker M. Interpersonal contact and attitudes toward adolescents who abuse substances. // Journal of drug education. 2016. Vol. 46 (3-4). P. 113-130. doi: 10.1177/0047237917744330
11. Goldstein M., Simpkins R. Attitude changes toward juvenile delinquents as a function of interpersonal contact. // Psychological reports, 1973. Vol. 32 (3) P. 1220. doi: 10.2466/pr0.1973.32.3c.1220

Corrective and Preventive Potential of Traditional Game (Experimental Research Planning)

Teplova A.B., Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Parenting Russian Academy of Education, Moscow, Russia
(*abteplova@mail.ru*)

Chernushevich V.A., Docent of the Department of Legal Psychology and Law of Legal Psychology Faculty, Head of the Training and Production Laboratory of the Faculty of Legal Psychology, MSUPE, Moscow, Russia (*vasiha@mail.ru*)

The article presents the empirical and theoretical foundations of experimental work to determine the effectiveness of game practice as a remedial and preventive resource in psychological work. A game program composed of traditional (folklore) games is presented. The program is considered as the basis of a lively gaming cultural environment with a high correctional and preventive potential. The goal of the program is early prevention of a tendency toward deviant behavior in preschool children. The main parameters of the level of social and communicative development of a child, on which the tendency to deviant behavior depends, are defined: the ability to follow the rules, the ability to interact, emotional stability, the ability to maintain friendly relationships in the group. The measurement indicators of the adopted parameters are highlighted in the framework of the relevant diagnostic methods. The developed scheme for monitoring the behavior of a child in the game is presented. The content of the original special course "Organization of leisure activities for children and adolescents" for specialists in the prevention of deviant behavior is being worked out.

Keywords: social and communicative development, traditional game, folklore, game practice, prevention, deviant behavior, experiment.

References

1. Pokrovskii E.A. Russkie detskie podvizhnye igry [Russian children mobile games]. Saint-Petersburg: Rech', Obrazovatel'nye proekty; Moscow: Sfera, 2009. 184 p.
2. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravonaigru: novyi kommentarii k stat'e 31 konventsii o pravakh rebenka [The right to play: A new comment on Article 31 of the Convention on the Rights of the Child]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 1, pp.5—11.
3. Stel'mah O.D., Stupina V.N., Chernushevich V.A. O vozmozhnostjakh igrovoj praktiki v detskom sadu [On the possibilities of match practice in kindergarten]. *Jeksperiment i*

innovatsii v shkole [Experiment and innovation at school], 2014, no 2, pp. 49-55. (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Resursy narodnoi igry kak sotsiokul'turnogo sredstva profilaktiki deviantnogo povedeniya [Folk Game as Sociocultural Means of Preventing Deviant Behaviour]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2017, Tom 13, no. 3, pp. 51—59. doi:10.17759/chp.2017130307
5. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Kontseptual'nyi analiz igrovykh korrektsionnykh resursov [Elektronnyi resurs] [Game correctional resources' conceptual analysis]. In Sochivko D.V. (eds.) *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya : sbornik materialov Vserossiiskogo simpoziuma psikhologov [Collection of materials of the all-Russian Psychologists Symposium "Psychology of the XXI century: challenges, search, vector development"]*. Ryazan': Publ. Akademiya FSIN Rossii, 2019, pp. 769-781. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37275679> (Accessed 25.06.2019)
6. Kheizingalokhan. Homoludens. Chelovek igrayushchii [A playing human. homoludens]. D. V. Sil'vestrova (eds.). Saint-Petersburg: publ. Ivana Limbakha, 2011. 416 p. (in Russ.).
7. Chernushevich V.A. Narodnaya igra (fol'klor) kak psikhokorreksionnyi resurs yuridicheskoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Folklore and folk games as psych correctional instrument of legal psychology]. *Psikhologiya i pravo PSYEDU.ru [Psychology and Law PSYEDU.ru]*, 2012, no 4. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n4/56602.shtml> (Accessed 06.04.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Chernushevich V.A. Jeksperimental'noe issledovanie psihojemotsional'ny resursov narodnih igr (fol'klora) [Elektronnyi resurs] [An experimental study of psycho-emotional resources of folk games (folklore)]. *Psikhologiya i pravo [Psychological and law Psyjournals.ru]*, 2014, no 1. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (Accessed 22.12.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Chernushevich V.A., Kupriyanova E.A., Bobryshova E.I. Narodnaya igrovaya kul'tura kak sredstvo formirovaniya norm obshcheniya v detskom vozraste [Elektronnyi resurs] [Folk national culture as a means of forming norms of communication in childhood]. *Psikhologiya i pravo PSYEDU.ru [Psychology and Law PSYEDU.ru]*, 2016, no. 2, pp.93—106. doi: 10.17759/psylaw.2016060207 (Accessed 06.04.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Chuprakova N.N. Igraya, preodolevaem! Tekhnologiya preodoleniya ili kak ne stat' zhertvoi i umet' protivostoyat' nasiliyu (profilaktika nasiliya v obrazovatel'noi srede) [Elektronnyi resurs] [Playing, overcome! Technology to overcome or how not to become a victim and be able to resist violence (prevention of violence in the educational environment)]. *Osnovnye voprosy teorii i praktiki pedagogiki i psikhologii [Basic questions of the theory and practice of pedagogy and psychology]*. Omsk: Publ. ITsRON, 2016, pp. 192-193. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26078707> (Accessed: 07.06.2019). (In Russ.).

Роль Уполномоченного по правам ребенка в защите прав несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях

Тузова О.Н., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, психолого-педагогический институт, ФГБОУ ВО МАГУ, Мурманск, Россия (olg.tuzova@yandex.ru)

Степанова Д.Н., старший преподаватель кафедры частного и публичное право, юридический факультет, ФГБОУ ВО Пензенский государственный университет, Пенза, Россия (stepdasha.91@mail.ru)

Предлагаемая к рассмотрению тема носит междисциплинарный характер. Практика психолого-педагогического сопровождения детей, воспитывающихся в опекунских семьях, показывает необходимость оказания не только психологической помощи, но и правовой. Целью является разработка предложений по организации нормативно-правовой базы в соответствии с социально-психологическими потребностями опекунских семей и выявление возможностей института Уполномоченного по правам ребенка в защите прав несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях. В статье обозначены актуальные проблемы опекунских семей, рассмотрена существующая нормативно-правовая база по вопросам защиты прав несовершеннолетних, воспитывающихся в семьях с кровнородственной формой опеки. Одной из основных проблем психолого-педагогического сопровождения детей, воспитывающихся в семьях с кровнородственной формой опеки является отсутствие координирующего центра для организации взаимодействия образовательных организаций, органов опеки, центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Связующим звеном может стать Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка. Так же предлагается на базе аппаратов Уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации создать центры поддержки опекунских семей, в которые могут обращаться как опекуны, так и опекаемые дети. Данные меры направлены на профилактику вторичного сиротства.

Ключевые слова: опека, попечительство, опекуны, опекаемые, вторичное сиротство, уполномоченный по правам ребенка, детский омбудсмен.

Для цитаты:

Тузова О.Н., Степанова Д.Н. Роль Уполномоченного по правам ребенка в защите прав

несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 310-319. doi: 10.17759/psylaw.2019090322

For citation:

Tuzova O.N., Stepanova D.N. Role of the ombudsman for children in protection of the rights of children who raising in adoptive families. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.310-319. doi: 10.17759/psylaw.2019090322

На сегодняшней день в Российской Федерации действуют несколько механизмов заботы о детях, оставшихся без попечения родителей: усыновление (удочерение), опека и попечительство, приемная семья, патронатное воспитание, семейно-воспитательная группа. При всей правовой разносторонности регулирования данного вопроса права детей нередко нарушаются, а обязательства, которые взяло на себя государство, не исполняются.

Дети всегда являются уязвимой и наименее защищенной категорией граждан. Опекунские семьи, особенно те, которые осуществляют кровнородственную форму опеки, как правило, состоят из бабушек и внуков, следовательно, нуждаются в более пристальном внимании не только со стороны психологов, социальных работников, но и со стороны детских омбудсменов.

С целью профилактики вторичного сиротства в данной статье мы, в первую очередь, обращаем внимание на защиту прав несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях.

Можно отметить, что в целом правовая база для осуществления социального сопровождения семей, осуществляющих опеку и попечительство над детьми, в нашей стране сформирована. Создана система материального содействия и поддержки при организации семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Во многих субъектах Российской Федерации установлены дополнительные меры поддержки замещающих семей. Однако для обеспечения безопасной и комфортной среды в интересах развития ребенка необходимо развивать и совершенствовать нормативно-правовую базу.

В этой связи Министерство образования и науки РФ ориентирует субъекты Российской Федерации на необходимость создания комплексной системы профилактики социального сиротства и семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей. В процессе психолого-педагогического сопровождения опекунских семей мы столкнулись с отсутствием системы взаимодействия различных организаций для осуществления мер поддержки семьям, осуществляющим кровнородственную форму опеки [13], в том числе можно отметить и недостаток в оказании нормативно-правовой защиты подобной категории граждан.

Противоречие между требованиями современной ситуации, а также рекомендациями законодательной базы и отсутствием реализации на практике в полном объеме мер правовой защиты детей, оставшихся без попечения родителей, позволило нам сформулировать проблему данной работы, которая состоит в необходимости повышения роли Уполномоченного по правам ребенка в процессе сопровождения опекунских семей.

В этой связи целью нашей работы является выработка предложений по организации нормативно-правовой базы и выявление возможностей роли Уполномоченного по правам ребенка по защите прав несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Раскрыть актуальные проблемы детей в опекунских семьях;
2. Рассмотреть существующую нормативно-правовую базу по вопросам защиты прав несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях;
3. Описать возможности Уполномоченного по правам ребенка по защите прав несовершеннолетних, воспитывающихся в опекунских семьях.

Практический опыт психолого-педагогического сопровождения семей с кровнородственной формой опеки позволил выявить множество проблем, с которыми сталкиваются как ребенок, так и опекун. Среди социально-психологических и педагогических проблем можно отметить нарушение взаимоотношений в системе опекун – опекаемый, конфликтные отношения между школой и опекунской семьей [14]. Часто поведение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не соответствует ожиданиям взрослых, что ведет к конфликтным ситуациям. К сожалению, не все специалисты обладают знаниями и навыками работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию и не могут распознать за нежелательным поведением ребенка его глубокую потребность во внимании, заботе и понимании. Зачастую учителя, социальные педагоги, школьные психологи, не справляясь с такими детьми, начинают оказывать давление на них через опекунов. В некоторых случаях администрация школ стремится удалить ребенка из своей образовательной организации. При этом опекуны, среди которых чаще всего оказываются бабушки, не справляясь с давлением школы и органов опеки, не могут защитить права своих опекаемых и, от ощущения своей беспомощности, хотят отказаться от взятых на себя родительских функций. К сожалению, к помощи психолого-педагогических и медико-социальных центров они прибегают уже в самом крайнем случае.

Отсутствие системы взаимодействия между такими организациями как образовательные учреждения, органы опеки, центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи препятствует нормальной адаптации и социализации семьи с кровнородственной формой опеки, а зачастую провоцирует проблему вторичного сиротства. Подобные факты убеждают в необходимости правовой защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Защита прав несовершеннолетних граждан, являясь одной из приоритетных задач государственной политики, закреплена в ряде нормативно-правовых актов. В первую очередь, обращаем внимание на такие документы, как Конвенция о правах ребенка 1989 года [5], Декларация Тысячелетия ООН [3], Конституция Российской Федерации [6]. Российская Федерация устанавливает права детей в Конституции РФ, Семейном Кодексе РФ, Законодательстве РФ об охране здоровья граждан, Законе об основных гарантиях прав ребенка в РФ, Федеральном законе «Об образовании» и ряде других нормативно-правовых актах.

Законодатель, беря во внимание особенное положение детей, оставшихся без попечения родителей, предусмотрел ряд дополнительных прав для детей, воспитывающихся в опекунских семьях.

В соответствии со ст. 148 Семейного кодекса Российской Федерации [12] дети, находящиеся под опекой (попечительством), имеют ряд прав, реализация которых гарантируется государством.

Кроме этого Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» устанавливает дополнительные гарантии в области образования, здравоохранения, жилищных прав и т.д.

Несмотря на целый законодательный пласт, дополнительно обеспечивающий охрану прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на практике права детей нередко нарушаются.

Одной из остро стоящих проблем на пути защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей, как было сказано выше, является проблема «вторичного сиротства». По мнению В.И. Олексенко, «законодательство не в полной мере регулирует вопросы устройства ребенка в замещающие семьи и последствия отказа этих семей от воспитания данного ребенка» [8]. Нормы о замещающих семьях содержатся в Семейном кодексе Российской Федерации и Федеральном законе «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Представляется, что проблема вторичного сиротства носит острый характер в том числе по причине отсутствия ответственности опекунов (попечителей), закрепленной в нормативно-правовых актах. Необходимо закрепить в законодательстве меры семейно-правовой ответственности за отказ от ребенка и возврат его в воспитательное учреждение. В этой связи представляется обоснованным предложение Ю.В. Домниной о том, что «важно принять единый федеральный закон, регулирующий данную сферу общественных отношений, который бы предусматривал ответственность приемных родителей за возврат детей обратно в детдом» [4]. Безусловно, в случае возврата ребенка возможно только привлечение к имущественной ответственности. По мнению одних исследователей, это может выражаться в алиментном содержании ребенка, по мнению других, в компенсации морального вреда. Кроме этого, А.Н. Левушкин и И.С. Данилова отмечают необходимость компенсации морального вреда ребенку в случае отказа от него [7].

Актуальность проблемы вторичного сиротства признает и Уполномоченный по правам ребенка при Президенте Российской Федерации А.Ю. Кузнецова: «важны ... качественные программы сопровождения приемных семей, чтобы минимизировать возвраты детей (вторичное сиротство)» [2].

Однако установление ответственности за отказ от ребенка это не единственное решение данной проблемы. Представляется, что на федеральном уровне необходим специальный правовой акт, регулирующий вопросы профилактики вторичного сиротства. Подобные нормативные акты принимаются на региональном уровне, в частности в Бурятии, Астраханской, Амурской областях существуют такие документы.

Также следует отметить, что в вопросах защиты прав детей, в том числе и профилактики вторичного сиротства, органы опеки и попечительства проявляют низкую

инициативность. На наш взгляд, это связано с тем, что обязанности по защите прав детей возложены на большое количество организаций с абсолютно различным функционалом: учреждения здравоохранения, образования, социальные службы, суды, прокуратура, правоохранительные органы. При этом нет единого координирующего органа. Таким органом мог бы стать Уполномоченный по правам ребенка в Российской Федерации. Это предопределяется в том числе и его правовым статусом института несудебной защиты прав детей [1]. Уполномоченный по правам ребенка в отличие от других государственных органов, в чьей компетенции находится защита прав детей, обладает рядом бесспорных преимуществ. Главной целью Уполномоченного по правам ребенка является защита прав и законных интересов детей. При этом правовой статус детского омбудсмана определяет его как независимого защитника. Основываясь на этом, мы делаем вывод, что Уполномоченный может стать тем связующим и объединяющим звеном, которое необходимо для эффективной защиты прав детей, находящихся в опекунских семьях, а также профилактики вторичного сиротства. На базе аппаратов Уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации предлагается создать центры поддержки опекунских семей, в которые могут обращаться как опекуны, столкнувшиеся с проблемами воспитания, так и дети, не получающие должного ухода и заботы со стороны опекунов.

Следует отметить, что в некоторых регионах общественными организациями ведется эффективная работа по поддержанию опекунских семей, однако она не всегда заметна органам государственной власти. Представляется, что аппарат Уполномоченного может стать «площадкой» для встречи активных некоммерческих организаций, работающих над профилактикой вторичного сиротства, и государственных органов. Такое взаимодействие поможет выработать механизм работы с опекунскими семьями.

Учитывая опыт, полученный за годы существования должности Уполномоченного по правам ребенка, можно сделать вывод, что работа, проделанная как на федеральном уровне, так и на местах в области защиты прав ребенка приносит свои конкретные результаты [15].

Таким образом, имея накопленный опыт в области защиты прав несовершеннолетних и особый функционал, Уполномоченный по правам ребенка может стать действенным координирующим центром защиты прав детей, в том числе детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература

1. Воспитательный момент. Министерство образования разберется с регионами, в которых плохо усыновляют сирот. [Электронный ресурс] // URL: <https://iz.ru/news/646388> (дата обращения: 15.08.2018).
2. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций (Принята в г. Нью-Йорке 08.09.2000 Резолюцией 55/2 на 8-ом пленарном заседании 55-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН). [Электронный ресурс] // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=INT&n=8597#001986055929876196> (дата обращения: 04.08.2018).
3. Домнина Ю.В. Ответственность усыновителей (опекунов, попечителей) за возвращение ребенка в детский дом // Сборник трудов конференции: «Интеграция науки и практики в современных условиях» (Таганрог, 18 февраля 2016 г). М.: Издательство «Перо». 2016. С. 118-122.

4. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990). [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 04.08.2018).
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ). [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 04.08.2018).
6. Левушкин А.Н., Данилова И.С. «Вторичное сиротство» и меры реагирования органов государственной власти на отказ приемных родителей от ребенка // Власть. 2014. № 8. С. 159-163.
7. Олексенко В.И. Проблемы вторичного сиротства в России // Вестник образовательного консорциума «Среднерусский Университет». Серия: гуманитарные науки, 2014. №4. С. 29-31.
8. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение семьи с приемным ребенком: концепция, инновационные технологии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования psyedu.ru. 2010. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Oslon.shtml (дата обращения: 19.08.2018).
9. Постановление правительства РФ от 24.05.2014. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей». [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163487/ (дата обращения: 04.08.2018).
10. Приказ Минтруда России № 889н от 18.11.2014. «Об утверждении рекомендаций по организации межведомственного взаимодействия исполнительных органов государственной власти субъектов российской федерации при предоставлении социальных услуг, а также при содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальном сопровождении)». [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177202/ (дата обращения: 04.08.2018).
11. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ. [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения: 04.08.2018).
12. Степанова Д.Н. Уполномоченный по правам ребенка как гарант реализации прав несовершеннолетних // Актуальные вопросы частного и публичного права в современных условиях: моногр. / под ред. Г.В. Синцова. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. 162 с.
13. Тузова О.Н. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения опекунских семей // Успехи современной науки и образования. 2017. Том 9. № 4.

С. 139-142.

14. *Тузова О.Н., Кардакова И.Н. Психологическая реабилитация ребенка в процессе сопровождения семьи с кровно-родственной формой опеки // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. №7(51). С. 477 - 486.*
15. *Устинович Е.С., Фолмеева Н.В. Политико-правовые основы становления института детских омбудсменов в субъектах Российской Федерации // Конституционное и муниципальное право. 2013. № 10. С. 18 - 21.*

Role of the Ombudsman for Children in Protection of the Rights of Children Who Raising in Adoptive Families

Tuzova O.N., PhD (Psychology), Associate Professor of Chair of Psychology, Psychological and Pedagogical Institute, Murmansk Arctic State University, Murmansk, Russia (olg.tuzova@yandex.ru)

Stepanova D.N., Senior lector of Chair Private and Public Law, Department of Law, Penza State University, Penza, Russia (stepdasha.91@mail.ru)

The topic of the article is interdisciplinary. The practice of psychological and pedagogical support for children raised in guardianship families shows the need for psychological and legal assistance. The aim is to develop proposals for the organization of a legal and regulatory framework in accordance with the social and psychological needs of guardianship families and to identify the possibilities of the Ombudsman for the Rights of the Child to protect the rights of minors raised in guardianship families. The article identifies the current problems of guardianship families and considers the existing legal framework for the protection of the rights of minors raised in families with a related form of guardianship. One of the main problems of psychological and pedagogical support for children raised in families with a related form of guardianship is the absence of a coordinating center for the organization of cooperation between educational organizations, guardianship bodies, centers for psychological, pedagogical, medical, and social assistance. The Ombudsman for the Rights of the Child may be the focal point. It is also proposed to establish, based on the offices of the Ombudsmen for the Rights of the Child, centers for the support of guardianship families in the constituent entities of the Russian Federation, to which both guardians and children can apply. These measures are aimed at preventing secondary orphans.

Keywords: guardianship, secondary orphanhood, the children's ombudsman.

References

1. Vospitatel'nyi moment. Ministerstvo obrazovaniya razberetsya s regionami, v kotorykh plokho usnovlyayut sirot. [Educational moment. The Ministry of Education will deal with regions where orphans are poorly adopted] / URL: <https://iz.ru/news/646388> (Accessed: 15.08.2018).
2. Deklaratsiya tysyacheletiya Organizatsii Ob"edinennykh Natsii (Prinyata v g. N'yu-Iorke 08.09.2000 Rezolyutsiei 55/2 na 8-om plenarnom zasedanii 55-oi sessii General'noi Assamblei OON). [United Nations Millennium Declaration (Adopted in New York on 08.09.2000 by Resolution 55/2 at the 8th plenary meeting of the 55th session of the UN General Assembly)] / URL:

<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=INT&n=8597#001986055929876196> (Accessed: 04.08.2018).

3. Domnina Yu.V. Otvetstvennost' usynovitelei (opekunov, popechitelei) za vozvrashchenie rebenka v detskii dom [Responsibility of adoptive parents (trustees, trustees) for return of the child to an orphanage]. Sbornik trudov konferentsii: «Integratsiya nauki i praktiki v sovremennykh usloviyakh» (Taganrog, 18 fevralya 2016 g). [Collection of works of the conference: «Integration of science and practice in modern conditions» (Taganrog, February 18, 2016)]. Moscow: Publ. Pero, 2016, pp. 118-122.
4. Konventsiya o pravakh rebenka (odobrena General'noi Assambleei OON 20.11.1989) (vstupila v silu dlya SSSR 15.09.1990). [Convention on the Rights of the Child (approved by the UN General Assembly on 20.11.1989) (entered into force for the USSR on 15.09.1990)] / URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (Accessed: 04.08.2018).
5. Konstitutsiya Rossiiskoi Federatsii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) (s uchetom popravok, vnesennykh Zakonami RF o popravkakh k Konstitutsii RF ot 30.12.2008 N 6-FKZ, ot 30.12.2008 N 7-FKZ, ot 05.02.2014 N 2-FKZ, ot 21.07.2014 N 11-FKZ). [The constitution of the Russian Federation (it is accepted by national vote 12.12.1993) (taking into account the amendments made by Acts of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation of 30.12.2008 N 6-FKZ, of 30.12.2008 N 7-FKZ, of 05.02.2014 N 2-FKZ, of 21.07.2014 N 11-FKZ)] / URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_28399/ (Accessed: 04.08.2018).
6. Levushkin A.N., Danilova I.S. «Vtorichnoe sirotstvo» i mery reagirovaniya organov gosudarstvennoi vlasti na otkaz priemnykh roditelei ot rebenka [Adoption disruption and governmental measures to address the issue]. *Vlast' [Authority]*, 2014, no. 8, pp. 159-163. (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Oleksenko V.I. Problemy vtorichnogo sirotstva v Rossii [Problems of a secondary orphanhood in Russia]. *Vestnik obrazovatel'nogo konsortsiума «Srednerusskii Universitet». Seriya: gumanitarnye nauki [Journal of the educational consortium "Middle Russian University." Series: Humanities]*, 2014, no. 4, pp. 29-31. (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Oslon V.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie sem'i s priemnym rebenkom: kontseptsiya, innovatsionnye tekhnologii [Psychological support of foster families: the concept and innovative technologies]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya psyedu.ru [Psychological – Educational Studies psyedu.ru]*, 2010, no. 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Oslon.shtml (Accessed 19.08.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Postanovlenie pravitel'stva RF ot 24.05.2014. № 481 «O deyatelnosti organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei, i ob ustroistve v nikh detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei». [Resolution of the Government of the Russian Federation of 24.05.2014. No. 481 "On activity of the organizations for orphan children and children without parental support, and about the device of children without parental support in them"]. / URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163487/ (Accessed 04.08.2018).

10. Prikaz Mintruda Rossii № 889n ot 18.11.2014. «Ob utverzhdenii rekomendatsii po organizatsii mezhvedomstvennogo vzaimodeistviya ispolnitel'nykh organov gosudarstvennoi vlasti sub"ektov rossiiskoi federatsii pri predostavlenii sotsial'nykh uslug, a takzhe pri sodeistvii v predostavlenii meditsinskoi, psikhologicheskoi, pedagogicheskoi, yuridicheskoi, sotsial'noi pomoshchi, ne odnosyashcheisya k sotsial'nym uslugam (sotsial'nom soprovozhdenii)». [Order of the Ministry of Labor of Russia № 889n of 18.11.2014. "On the approval of recommendations on the organization of inter-agency cooperation between the executive bodies of the State authorities of the constituent entities of the Russian Federation in the provision of social services, as well as with assistance in the provision of medical, psychological, pedagogical, legal and social assistance other than social services (social support)". / URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177202/ (Accessed 04.08.2018).
11. Semeinyi kodeks Rossiiskoi Federatsii ot 29.12.1995 № 223-FZ. [Family code of the Russian Federation of 29.12.1995 No. 223-FZ]. / URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_8982/ (Accessed 04.08.2018).
12. Stepanova D.N. Upolnomochennyi po pravam rebenka kak garant realizatsii prav nesovershennoletnikh. Kn.:Aktual'nye voprosy chastnogo i publichnogo prava v sovremennykh usloviyakh [Ombudsman for the Rights of the Child as a guarantor of the rights of minors. In current issues of private and public law in modern conditions]. G.V. Sintsov (ed.). Penza: PGU Publ., 2015,162 p.
13. Tuzova O.N. Aktual'nye problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya opekunskikh semei [Actual problems of psychological and pedagogical support for foster families]. *Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniya [Advances in modern science and education]*, 2017, vol. 9, no. 4, pp. 139-142. (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Tuzova O.N., Kardakova I.N. Psikhologicheskaya reabilitatsiya rebenka v protsesse soprovozhdeniya sem'i s krovno-rodstvennoi formoi opeki [Children's psychological rehabilitation in the process of accompanying tutorial families based on blood relationships]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal) [Contemporary Research on Social Problems (Electronic Scientific Journal)]*, 2015, no. 7(51),pp. 477 - 486. (In Russ., Abstr. in Engl.).
15. Ustinovich E.S., Folomeeva N.V. Politiko-pravovye osnovy stanovleniya instituta detskikh ombudsmenov v sub"ektakh Rossiiskoi Federatsii [Political-law fundamentals of formation of the institute of the child's ombudsmen in the subjects of the Russian Federation]. *Konstitutsionnoe i munitsipal'noe parvo [Constitutional and municipal law]*, 2013, no. 10, pp. 18 - 21. (In Russ., Abstr. in Engl.).

Несовершеннолетний правонарушитель как субъект восстановительной юстиции

Шаранов Ю.А., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург, Россия (niospba@mail.ru)

Гайворонская И.Б., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина, Санкт-Петербург, Россия (ig15041971@mail.ru)

Галкина Н.В., заместитель начальника центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей ГУ МВД России по Пермскому краю, подполковник полиции, Пермь, Россия (natagala2010@yandex.ru)

Обращение к принципам восстановительной юстиции, как альтернативе традиционному подходу в профилактике правонарушений несовершеннолетних обусловлено недостаточной эффективностью действующей системы мер уголовно-правового воздействия, основной недостаток которой состоит в формальном, деперсонифицированном наказании виновного. В данной статье проведен ретроспективный анализ материалов 60 дел, в которых рассматривались правонарушения, совершенные несовершеннолетними, позволяющий сделать вывод о необходимости изменения существующей уголовно-процессуальной практики в отношении подростков. Было выявлено, что субъектами правоприменительной практики психологическая специфика переживания вины несовершеннолетним правонарушителем как субъектом восстановительной юстиции полностью не исследовалась. В результате чего, система профилактики повторных правонарушений несовершеннолетних и психолого-педагогические условия реализации программы коррекции поведения несовершеннолетних правонарушителей были не эффективными, так как не учитывали уровень их личностной и субъектной зрелости и специфику индивидуального переживания вины. В связи с этим, обоснована необходимость создания индивидуально ориентированных восстановительных программ с учетом специфики переживания несовершеннолетними правонарушителями вины.

Ключевые слова: восстановительная юстиция, дружественное правосудие, несовершеннолетний правонарушитель, переживание несовершеннолетним вины, субъект, субъектность, личностная и субъектная зрелость несовершеннолетнего правонарушителя, восстановительная программа.

Для цитаты:

Шаранов Ю.А., Гайворонская И.Б., Галкина Н.В. Несовершеннолетний

правонарушитель как субъект восстановительной юстиции. [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019(9). № 3. С. 320-337. doi: 10.17759/psylaw.2019090323

For citation:

Sharanov Yu.A., Gaivoronskaya I.B., Galkina N.V. O Juvenile Delinquent as a Subject of Restorative Justice. [Elektronnyi resurs]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2019(9), no. 3. pp.320-337. doi: 10.17759/psylaw.2019090323

В последнее время на фоне общего снижения количества преступлений отмечается тенденция к сохранению и даже увеличению количества несовершеннолетних, совершающих правонарушения и преступления. Так, по данным за двенадцать месяцев 2018 года в России каждое двадцать пятое расследованное преступление (4,0%) совершено несовершеннолетними или при их участии [27]. Согласно статистическим данным ГУ МВД России по Пермскому краю, в 2018 году, в каждом девятнадцатом (5,1%) расследованном преступлении принимал участие несовершеннолетний [9]. Пункт 1 статьи 12 Федерального закона РФ от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» определяет обязанность сотрудников полиции проводить работу по профилактике беспризорности и правонарушений несовершеннолетних [29]. Развитие в стране института восстановительной юстиции может послужить в качестве выхода из сложившейся ситуации: практически во всех субъектах Российской Федерации были приняты соответствующие региональные законодательные акты.

В свою очередь, многочисленные попытки государственных и общественных организаций адаптировать к социокультурным условиям России западную модель восстановительной юстиции сталкиваются не только с юридическими и финансовыми трудностями, но и с открытым недоверием к данному институту. Сложившийся в системе правоохранительной деятельности России традиционный подход к профилактике правонарушений несовершеннолетних имеет в своей основе принцип: если нарушил закон, то будешь наказан [12]. В качестве основного показателя эффективности данного подхода выступает количество преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Однако, несмотря на строгость и неотвратимость наказания, на протяжении многих лет в Российской Федерации уровень преступлений несовершеннолетних сохраняется на недопустимо высоком уровне, что свидетельствует о малой эффективности традиционной концепции репрессивной юстиции и, действующей на ее основе, системы мер уголовно-правового воздействия по отношению к несовершеннолетним. В правовом сознании части общества постепенно берет верх новая парадигма - восстановительная (ювенальная) юстиция [5;8].

Говоря о восстановительной (ювенальной) юстиции, мы, вслед за исследователями данного вопроса, имеем в виду ювенальную юстицию, которая в своей основе имеет восстановительный подход как способ реагирования на преступления и правонарушения. Исходя из этого, в настоящей статье речь пойдет именно о восстановительной (ювенальной) юстиции.

Развитие восстановительной юстиции в системе правовых институтов осуществляется в форме принятия отдельных законодательных актов, а также в качестве

определенных подходов или принципов в деятельности законодательных, исполнительных, судебных органов и организаций гражданского общества в Российской Федерации. При этом приоритет отдается восстановительному подходу и мерам воспитательного воздействия. За последние годы в регионах страны внедряются в практику правоохранительной деятельности программы восстановительного правосудия, предусматривающие комплекс воспитательных, социально-психологических и иных мер сопровождения в отношении детей, совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность, [13; 16; 17; 26; 31]. В том числе, были предприняты меры обеспечения взаимодействия специалистов, владеющих восстановительными технологиями – медиаторов, психологов, социальных педагогов – со специалистами судебной системы и правоохранительных органов [17; 19].

Вместе с тем, в законодательстве Российской Федерации до сих пор не определены условия внедрения международных стандартов в области правосудия по делам несовершеннолетних и формирования адекватной практики восстановительной юстиции. Федеральный закон «Об основах системы ювенальной юстиции», который мог бы оказать содействие в создании дружественного правосудия к детям, так и остался в качестве проекта.

Анализ научной отечественной литературы также убеждает в том, что авторы зачастую обращают внимание только на негативные факты и практики ювенальной (восстановительной) юстиции других стран. В результате этого, процессы осмысления и принятия очевидных достоинств и положительного опыта охраны прав и законных интересов несовершеннолетних, идей, принципов и функций восстановительной юстиции за рубежом, остаются незавершенными, а потому недооцененными в нашей стране [10;12;15;18;23].

Специфика переживания несовершеннолетними правонарушителями вины также не принимается во внимание в рамках проведения традиционных восстановительных программ. В связи с этим, возникает необходимость не только определения специфики переживания несовершеннолетними правонарушителями вины, но и создания индивидуально ориентированных восстановительных программ для каждого отдельного случая, с учетом уникальной судьбы и ресурсов личностного самоопределения каждого несовершеннолетнего [2;6;7;23].

Очевидно, что профилактическая работа полиции и общественных институтов должна опираться на опыт передовых стран, в том числе, и на известные принципы восстановительной юстиции. При определенных условиях концепция восстановительного правосудия может выступить или в качестве важного дополнения к уже существующей системе, или как альтернатива традиционному подходу в профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Основной постулат восстановительного правосудия заключается в том, что преступление рассматривается как причинение вреда другому человеку, а потому лицо, совершившее его, обязано загладить вред. При этом, заглаживание вреда - это широкий круг восстановительных действий, а не только (и не всегда) материальное возмещение ущерба, это создание новой системы отношений подростка с обществом, сущность которых заключается не в наказании правонарушителя, а в актуализации его субъектной позиции через оказание ему помощи в осознании последствий своих действий, в принятии

ответственности за свои поступки, в принятии решения самому действовать так, чтобы исправить «ошибку» и возместить ущерб пострадавшим. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, в истории человека бывают события – «узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» [24, с. 635]. Утверждение, что от самого человека и его решения в тот самый переломный момент зависит возможность изменить свою жизнь, а человек сам является активным творцом своего психического облика, составляет основу субъектного понимания личности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, В. А. Петровский, Ю. А. Шаранов и др.).

Таким образом, в отличие от традиционного уголовного наказания, заглаживание вреда в восстановительной юстиции актуализирует субъектную позицию подростка, а не является для него претерпеванием страдания. В этом состоит сущность парадигмы восстановительной юстиции и соответствующей программы, процесс апробации которой является предметом эмпирической части исследования.

Программа эмпирического исследования специфики становления субъектной позиции несовершеннолетним в контексте восстановительной (ювенальной) юстиции опиралась на базовые атрибуты субъектности, которые позволили нам описать специфику ее проявления у несовершеннолетних, такие как: локус контроля, рефлексивность, самодетерминация.

Выбор именно этих атрибутов субъектности объясняется тем, что парадигма восстановительной юстиции актуализирует у несовершеннолетнего не только осознание причиненного его действиями ущерба, но и принятие им личной ответственности и обязательств по заглаживанию вреда [14; 15;22].

Также нам было важно понять специфику переживания вины несовершеннолетним. Поскольку адаптивная вина является внешним моральным регулятором поведения и связана с высоким уровнем социальной адаптации, мы обратились к показателям дезадаптивной (невротической) вины, которая, по мнению А. Кемпински, служит причиной негативного отношения не только к себе, но и к окружающим [11].

С учетом особенностей несовершеннолетних правонарушителей, причина наличия дезадаптивной (невротической) вины может скрываться в деструктивных механизмах психологической защиты, когда механизмы психологической защиты, изначально предназначенные для адаптации, приводят к дезадаптации подростка.

При организации эмпирического исследования в контексте восстановительной юстиции, кроме изучения психологических особенностей несовершеннолетних и социальных условий их развития, также преследовалась цель выявления внутреннего «потенциала ресоциализации» и разработки условий реабилитации и реинтеграции несовершеннолетнего правонарушителя.

Цель исследования - выявление деструктивных механизмов психологической защиты, которые могут являться причиной того, что несовершеннолетние правонарушители меньше всего испытывают вину перед потерпевшим для сохранения своего Я, а также апробация современной восстановительной программы.

Основной целью восстановительной программы являлось развитие способности несовершеннолетнего признать вину и нести ответственность, исходя из уровня его личностной зрелости через снятие психологических барьеров, имеющих в своей основе дезадаптивную вину и деструктивные механизмы психологической защиты в поведении несовершеннолетних правонарушителей.

Объект исследования – психологические особенности подростков, находящихся в центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей (далее ЦВСНП).

Методы эмпирического исследования: С.Р. Пантилеев, В.В. Столин - многомерный опросник исследования самоотношения (МИС-методика исследования самоотношения); Р. Плутчик, Х. Келлерман - методика Life Style Index (LSI); Л.Е. О'Коннор, J.W. Berry, J. Weiss, М. Bush, Н. Sampson –опросник межличностной вины (IGQ); С. Розенцвейг - тест фрустрационных реакций; Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, Л.М. Эткинд - опросник УСК (уровень субъективного контроля).

Экспериментальную группу исследования составили 60 подростков 12-16 лет, воспитанники центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей ГУ МВД России по Пермскому краю, из них 10 девочек и 50 мальчиков.

В связи с тем, что несовершеннолетние правонарушители содержались в ЦВСНП ограниченный срок (не более 30 дней), результативность программы профилактики правонарушений и их психологического сопровождения с учетом специфики переживания вины в рамках данного исследования оценивалась путем проведения повторного психологического исследования 25 несовершеннолетних экспериментальной группы по истечении месяца.

Контрольную группу составили 25 школьников 12-16 лет муниципальной общеобразовательной школы № 153 г. Перми. Психологическое исследование контрольной группы (25 человек) также было проведено дважды, с интервалом в один месяц.

Экспериментальная группа была сформирована, исходя из специфики деятельности ЦВСНП. Несовершеннолетние, составляющие экспериментальную группу, в 25 % случаев воспитывались в полной семье, в 28,3 % случаев отца (мать) заменял отчим (мачеха), 40 % несовершеннолетних воспитывались в неполной семье, 1,6 % воспитывались в приемной семье, а остальные 5 % являлись воспитанниками детских домов и интернатов.

В 45 % случаев основаниями для помещения несовершеннолетнего в ЦВСНП явилось совершение имущественных правонарушений, в 23,3 % случаев – совершение правонарушений против личности, в 31,6 % случаев – совершение правонарушений обеих категорий. 33,3 % несовершеннолетних состояли на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних менее года, 58,3 % от года до 3 лет, остальные 8,3 % состояли на учете более 3 лет, при этом, 26,6 % несовершеннолетних помещены в ЦВСНП за первое правонарушение, 51,6 % за 2-4 правонарушения, остальные 21,6 % совершили более 4 правонарушений.

Обе группы сопоставимы по гендерному и возрастному признаку - 16 лет – 1 человек (4 %), 15 лет – 5 человек (20 %), 14 лет – 7 человек (11,6 %), 13 лет – 9 человек (15 %), 12 лет – 3 человека (5 %), из них 24 мальчика и 1 девочка.

Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты математическому анализу при помощи компьютерной программы SPSS20. При помощи коэффициента корреляции Пирсона был проведен анализ индивидуально-психологических особенностей испытуемых экспериментальной и контрольной группы, а при помощи t-критерия для независимых выборок проведена оценка достоверных различий несовершеннолетних экспериментальной (60 человек) и контрольной группы (25 человек). Также для выявления психологических переменных, характеризующих несовершеннолетних правонарушителей с разным уровнем осознания своей вины, был проведен факторный анализ главных компонент (РСА).

Результаты корреляционного анализа позволили нам описать индивидуально-психологические особенности несовершеннолетних экспериментальной и контрольной группы. Факторный анализ позволил выделить факторы, включающие в себя набор психологических переменных с высоким уровнем корреляции и обозначить психологические качества, характеризующие девиантное поведение подростков и описать специфику осознания вины несовершеннолетними правонарушителями.

Корреляционный анализ позволил выявить 97 корреляционных связей между психологическими переменными в экспериментальной выборке, в первую очередь, взаимосвязи такой психологической переменной, как дезадаптивная вина, поскольку это может объяснить такую особенность в поведении несовершеннолетних правонарушителей, как отрицание вины, либо перекладывание ответственности за свой проступок на внешние условия. Переменная «дезадаптивная вина» имеет 25 взаимосвязей с другими переменными, что свидетельствует о ее «впаянности» (термин наш) в структуру личности, кроме того, все четыре типа дезадаптивной вины имеют между собой значимые корреляционные связи, что свидетельствует о сформированности у несовершеннолетних правонарушителей дезадаптивной вины в виде комплекса признаков (см. табл.1).

Таблица 1

Значимые корреляционные связи показателей дезадаптивной вины и психологических переменных у испытуемых экспериментальной группы ($p \leq 0,05$)

№ п/п	психологические переменные	вина выжившего	вина отделения	вина ответственности	вина ненависти
1	вина выжившего		0,352	0,574	0,585
2	вина отделения			0,550	0,361
3	вина ответственности				0,380
4	отрицание		0,518		
5	вытеснение	0,353		0,372	0,449
6	регрессия		0,354	0,366	0,482
7	компенсация	0,433			
8	проекция		0,343		
9	интеллектуализация	0,414	0,413	0,430	0,335
10	конфликтность	0,395	0,331		0,396
11	самообвинение	0,451			0,565
12	самоуверенность		0,353		
13	саморуководство		0,335		
14	общая интернальность				0,342
15	интернальность в семье	0,402			0,372
16	препятственно-доминантные				0,423
17	эго-защитные				0,334

Проведенный корреляционный анализ данных контрольной группы показал наличие 38 корреляционных связей между психологическими переменными, при этом показатель «дезадаптивная вина» сформирована в качестве отдельных признаков, и имеет всего 7 взаимосвязей с другими психологическими переменными (см. табл. 2).

Таблица 2

Значимые корреляционные связи показателей дезадаптивной вины и психологических переменных у испытуемых контрольной группы ($p \leq 0,05$)

№ п/п	психологические переменные	вина выжившего	вина отделения	вина ответственности	вина ненависти
1	вина выжившего				0,619
2	вина отделения			0,512	
3	вина ответственности				
4	реактивное образование	0,650			
5	самообвинение				0,578
6	интернальность в семье		0,507	0,507	
7	препятственно-доминантные				0,506

психологической защиты между собой (19). Это свидетельствует о присутствии в поведении несовершеннолетних правонарушителей своего рода «брони» в виде комплекса признаков психологической защиты (для сравнения, в контрольной группе таких взаимосвязей две). Также в экспериментальной группе показатели «психологическая защита» имеют большое количество взаимосвязей с показателями, характеризующими самоотношение личности, что свидетельствует о «впаянности» механизмов психологической защиты в структуру личности и приводит к особенностям формирования самоотношения у несовершеннолетних правонарушителей (см. табл. 3).

Таблица 3

Значимые корреляционные связи показателей психологической защиты и показателей, характеризующих самоотношение личности, у испытуемых экспериментальной группы ($p \leq 0,05$)

№ п/п	психологические переменные	отрицание	вытеснение	регрессия	проекция	компенсация	замещение	интеллектуализация
1	самоуверенность	0,343						
2	саморуководство					0,335		
3	самоценность					0,345		
4	самопринятие	0,398		0,351	0,421	0,531		0,432
5	самопривязанность					0,343		0,461
6	конфликтность	0,361	0,415	0,522	0,434	0,490		
7	самообвинение		0,455	0,568	0,381	0,359	0,359	0,349

Для сравнения, в контрольной группе таких взаимосвязей всего четыре (см.табл.4).

Таблица 4

Значимые корреляционные связи показателей психологической защиты и показателей, характеризующих самоотношение личности, у испытуемых контрольной группы ($p \leq 0,05$)

№ п/п	психологические переменные	отрицание	вытеснение	регрессия	проекция	компенсация	замещение	интеллектуализация
1	открытость						0,546	
2	самоуверенность							0,535
3	саморуководство							0,509
4	зеркальное Я	0,541						

Кроме того, нас интересовали взаимосвязи таких показателей, как локус контроля и самоотношение. В экспериментальной группе мы выделили две взаимосвязи между такими показателями, как интернальность в области отношений и саморуководство (коэффициент корреляции 0,340, уровень достоверности 0,008) и интернальность в области достижений и самооценку (коэффициент корреляции 0,418, уровень достоверности 0,001). В контрольной группе таких взаимосвязей 6, они представлены в таблице (см. табл. 5).

Таблица 5

Значимые корреляционные связи показателей локуса контроля и самоотношения у испытуемых контрольной группы ($p \leq 0,05$)

№ п/п	психологические переменные	самоуверенность	саморуководство
1	общая интернальность	0,626	0,718
2	интернальность достижений		0,577
3	интернальность неудач		0,661
4	интернальность в семье		0,647
5	интернальность производственных отношений		0,653

По результатам корреляционного анализа были сделаны следующие выводы:

1. В структуре личности несовершеннолетних экспериментальной группы выделяются два комплекса признаков, которые «впаяны» в структуру личности несовершеннолетних правонарушителей, в частности, в структуру самоотношения: дезадаптивная вина и механизмы психологической защиты. В структуре личности несовершеннолетних контрольной группы данные психологические переменные присутствуют в виде единичных признаков, следовательно, значительного влияния на формирование самоотношения они не оказывают.

2. Такая психологическая переменная как локус контроля имеет значимые корреляционные связи с самоотношением личности несовершеннолетних контрольной группы. Их общее число составляет 6 связей, в отличие от несовершеннолетних экспериментальной группы, где число таких связей две. Несовершеннолетние контрольной группы характеризуются общим интернальным локусом контроля, а также интернальностью в области достижений, неудач, в семейных и производственных отношениях. Несовершеннолетние экспериментальной группы характеризуются интернальностью лишь в области отношений, а интернальность в области достижений влияет на уровень проявления их самооценности в структуре самоотношения.

Мы выделили 15 психологических переменных (при помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок), по которым экспериментальная и контрольная группа имеют значимые статистические различия, в том числе, параметры механизмов психологической защиты. В качестве психологических параметров, характеризующих различия двух групп, выступают следующие механизмы психологической защиты: отрицание, регрессия и реактивное образование.

Отрицание в качестве механизма психологической защиты формируется для снятия комплекса неполноценности, посредством его несовершеннолетний правонарушитель (экспериментальная группа) отрицает фрустрирующие обстоятельства (внутренние

тревожащие импульсы, самого себя), а поведение подростка характеризуется внешне отчетливым искажением действительности.

Регрессия проявляется в стремлении избежать чувства вины (что мы и наблюдаем в поведении подростков экспериментальной группы), с выраженным страхом самостоятельности и инициативы.

Реактивное образование, по мнению Р. Плутчика, Г. Келлермана, Е.С. Романовой, Л.Р. Гребенникова формируется в подростковом возрасте вследствие отвержения и наказания и, как следствие, личность предотвращает выражение неприемлемых для нее мыслей, чувств и поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений [6].

Таким образом, высокая степень напряженности механизмов психологической защиты в поведении несовершеннолетних правонарушителей (экспериментальная группа) связана с общим стремлением не только защитить свое Я, но и сохранить самоуважение вопреки негативной социальной оценке.

Кроме обозначенных выше различий двух групп несовершеннолетних, мы видим, что экспериментальная и контрольная группы отличаются по параметрам фрустрационных реакций. Мы выделили следующие психологические параметры, характеризующие различия двух групп: препятственно-доминантные, эго-защитные, экстрапунитивные, импунитивные фрустрационные реакции и коэффициент социальной адаптации (GCR).

Проведенный анализ достоверности различий экспериментальной и контрольной группы показывает, что обе группы различаются по тем психологическим параметрам, которые, возможно, являются причиной делинквентного поведения несовершеннолетних экспериментальной группы:

1. наличие деструктивных механизмов психологической защиты (отрицание, регрессия, реактивное образование);
2. наличие дезадаптивной (невротической) вины;
3. преобладание экстрапунитивных и импунитивных реакций на фрустрацию (см. табл. 6).

Таблица 6

Анализ различий экспериментальной и контрольной группы по t-критерию Стьюдента для независимых выборок

№ п/п	Психологические переменные	Экспериментальная группа	Контрольная группа	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
1	отрицание	93,32±9,3	68,8±23,6	4,832	0,001
2	регрессия	85,0±14,66	68,2±24,68	2,926	0,006
3	компенсация	93,84±6,64	84,8±17,02	2,474	0,019
4	реактивное образование	91,92±14,01	76,76±23,68	2,755	0,009
5	вина выжившего	72,52±14,02	61,88±12,34	2,848	0,006
6	вина отделения	56,96±8,56	45,28±10,9	4,212	0,001
7	вина ответственности	52,84±9,65	46,32±8,63	2,518	0,015
8	вина ненависти	48,88±11,43	38,32±9,15	3,606	0,001
9	конфликтность	6,48±1,5	5,12±1,33	3,385	0,001
10	интернальность в области неудач	3,64±1,41	4,68±2,01	2,114	0,04
11	препятственно-доминантные фрустрационные реакции	58,64±10,67	49,2±9,34	3,329	0,002
12	эго-защитные фрустрационные реакции	21,16±7,8	34,24±9,82	5,213	0,001
13	экстрапунитивные фрустрационные реакции	33,2±13,21	24,2±13,43	2,389	0,021
14	импунитивные фрустрационные реакции	14,0±9,76	48,28±9,79	2,995	0,004
15	GCR	31,84±9,83	41,2±11,0	3,173	0,003

Факторный анализ психологических переменных испытуемых экспериментальной группы позволил нам выделить те психологические особенности, которые, на наш взгляд, накладывают отпечаток на специфику осознания вины. Так, фактор, обозначенный нами как «Отчужденная субъектность», включает в себя психологические переменные, характеризующие механизмы психологической защиты, проявление дезадаптивной вины, некоторые личностные особенности. Примечательно, что переменные, выделенные в этот фактор, по результатам корреляционного анализа имеют тесные взаимосвязи не только между собой, но и со следующими показателями, характеризующими субъектность:

самоуверенность, саморуководство, общая интернальность. Мы полагаем, что механизмы психологической защиты вкупе с дезадаптивной виной отчуждают субъекта от себя самого и препятствуют не только адекватному восприятию, но и принятию себя, а также отчуждают субъекта от «жертвы» правонарушения и от переживания (осознания) вины за совершенный им проступок, следовательно, данный фактор характеризует отчужденность субъекта.

Появление в поведении несовершеннолетних правонарушителей таких механизмов как отрицание, регрессия и реактивное образование свидетельствует не только о наличии в жизненном опыте несовершеннолетних правонарушителей негативных переживаний и психотравмирующих ситуаций, но также позволяет им обрести устойчивость и неизменность представлений о самом себе. Так, отрицая факт совершения правонарушения, подросток не только не принимает негативную информацию о самом себе и своем поведении, но и снимает с себя ответственность за совершенный проступок. Высокая напряженность такого защитного механизма как регрессия связана с попыткой компенсировать последствия своих действий через возвращение к более ранним формам поведения и избегание чувства вины. Реактивное образование в поведении несовершеннолетних правонарушителей позволяет им избежать наказания через скрытие конфликтности, агрессивности и враждебных чувств и демонстрацию противоположных тенденций. Таким образом, наше предположение о том, что деструктивные механизмы психологической защиты могут являться причиной того, что несовершеннолетние правонарушители меньше всего испытывают вину перед потерпевшим для сохранения своего Я, нашло свое подтверждение.

Литература

1. *Алексеева Л.В.* Психологическая характеристика субъекта преступления: автореф. дис. ...доктора психол. наук. СПб., 2006. 50 с.
2. *Боровиков В.Б.* Вина и уголовная ответственность несовершеннолетних. //Российская юстиция. 2006. №5. С. 15-18.
3. *Выготский Л.С.* Детская психология // Собр. соч. в 6 томах. Т. 4. М., 1984. С. 244-268.
4. *Гришина Е.С.* Вина как основание для созидания//Вологдинские чтения. 2004.№ 43-1. С. 21-24.
5. *Движение за ювенальную юстицию в современной России.* М., МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2003. 156 с.
6. *Дозорцева Е.Г.* Аномальное развитие личности у подростков и юношей с деликвентным и криминальным поведением. Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. СПб., 2000. 48 с.
7. *Дружиненко Д.А.* Особенности переживания чувства вины подростками. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2007. 31 с.
8. *Зер Х.* Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание. М., Судебно-правовая реформа, 2002. 328 с.

9. Доклад начальника ГУ МВД России по Пермскому краю на заседании Законодательного Собрания Пермского края «Об итогах оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел за 2018 год» URL: https://59.мвд.рф/slujba/Otchet_lic/Otcheti_rukovoditelej_GU (дата обращения 09.04. 2019).
10. Карнозова Л.М. Введение в восстановительное правосудие (медиация в ответ на преступление). М., 2014. 262 с.
11. Кемпински А. Психопатология неврозов URL: http://www.nervno.ru/Part_N89 (дата обращения 24.05. 2015).
12. Куцумакина Е.В. Восстановительное правосудие и современный уголовный процесс: пути взаимодействия //Закон и право. М., ЮНИТИ-ДАНА, 2008, № 12. С. 79-81.
13. Максудов Р.Р. Проведение программ восстановительного правосудия для несовершеннолетних: Методическое пособие. М., 2009. 92 с.
14. Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила) URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/beijing_rules.shtml (дата обращения 05. 04. 2013).
15. О новых способах работы с преступностью несовершеннолетних и роли правосудия по делам несовершеннолетних (Рекомендация Комитета Министров Совета Европы (2003) 20 с пояснительным меморандумом)// mosmediator.narod.ru [официальный сайт]. URL: <http://mosmediator.narod.ru/index/0-353> (дата обращения 06.02. 2015 года).
16. Организация и проведение программ восстановительного правосудия. Рабочие материалы. Пермь, 2009. 163 с.
17. Пермская модель ювенальной юстиции. Учебно-методическое пособие/под ред. В.И. Вельянинова, Т.И.Марголиной, В.А. Сухих. Пермь, 2009. 180 с.
18. Правосудие по делам несовершеннолетних. Мировая мозаика и перспективы в России. Выпуск 2. Сб. статей в 2-х книгах. Сост. М.Г. Флямер. М., 2000. 378 с.
19. Программы восстановительного правосудия: опыт города Москвы и Пермского края. Методическое пособие/под ред. Л.М. Карнозовой, Р.Р. Максудова, Л.А. Соболевой. - Пермь, 2009. - 232 с.
20. Проект Федерального закона «Об основах системы ювенальной юстиции» URL:<http://www.juvenilejustice.ru/documents/d/przak/fzpoekt> (дата обращения 28. 03. 2013).
21. Пудовочкин Ю.Е. Ювенальное уголовное право: Концепция, история,

современность: автореф. ...дис. д-ра юр. наук. - Волгоград, 2002. - 41 с.

22. Рекомендации Комитета Министров Совета Европы по правосудию дружественному к ребенку, принятые Комитетом Министров 17 ноября 2010 год URL: <http://soprotivlenie.org/zakon/rekomendacii-komiteta-ministrov-se-pravosudiyu-druzhestvennomu-k-rebenku> (дата обращения 19.05. 2015 года).
23. Ростомова Л.Н. Актуализация конструктивного переживания вины несовершеннолетними правонарушителями// Психология и право. 2011. № 2. С. 99-108.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., «Питер». 720 с.
25. Руководящие принципы Организации Объединенных Наций для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (Эр-Риядские руководящие принципы URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/juveniles_deinquency_prevention.shtml (дата обращения 05. 04. 2013).
26. Соглашение N 590-П о сотрудничестве в сфере внедрения элементов ювенальной юстиции между Правительством Пермского края и Пермским краевым судом URL: <http://files.sudrf.ru/682/user/590-p> (дата обращения 29.03. 2013).
27. Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь - декабрь 2018 года URL: <https://мвд.рф/reports/item/16053092/> (дата обращения 09.04.2019).
28. Стутсман-Амстутс Л., Зер Х. Конференция жертвы и правонарушителя в систем ювенальной юстиции Пенсильвании. URL: <http://sprc.ru/wjcontent/uploads/2012/08> (дата обращения 24.05. 2015 года).
29. Федеральный закон от 07.02.2011 N 3-ФЗ (ред. от 03.12.2012) «О полиции» URL: <http://www.consultant.ru/popular/police> (дата обращения 05. 04. 2013).
30. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями) URL: <http://base.garant.ru/12116087> (дата обращения 05. 04. 2013).
31. Ювенальная юстиция: нормативно-правовые основы и материалы практики. Методическое пособие. - Пермь, 2009. - 166 с.
32. Plutchik R. Emotions in early development: A psychoevolutionary approach. In R. Plutchik, H. Kellerman (Eds.), Emotion: Theory, research and experience: Vol. 2. New York: Academic press, 1983. P. 221-257.

Juvenile Delinquent as a Subject of Restorative Justice

Sharanov Yu.A., Doctor of Psychology, Professor, Department of Legal Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia (niospba@mail.ru)

Gaivoronskaya I.B., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia (ig15041971@mail.ru)

Galkina N.V., Deputy head of the temporary detention center for juvenile offenders GU MVD of Russia in the Perm region, police Lieutenant Colonel, Perm, Russia (natagala2010@yandex.ru)

This article discusses have often in trials and retrospective analysis of materials 80 criminal cases, which were considered a crime committed by minors, led to the conclusion about the need to change the existing criminal procedural practices in relation to adolescents and young adults. It was revealed that the subjects of law enforcement practice did not fully investigate the psychological specifics of the experience of guilt by a juvenile offender as a subject of restorative justice. As a result, the system of criminal punishment and psychological and pedagogical conditions for the implementation of the program for the correction of juvenile offenders were not effective, since they did not take into account the level of their personal and subjective maturity and the specifics of the individual experience of guilt.

Keywords: restorative justice, friendly justice, juvenile offender, the experience of juvenile guilt, subject, subjectivity, personal and subject maturity of a juvenile offender, recovery program.

References

1. Alekseeva L.V. Psychological characteristics of the subject of the crime: author. dis. ... doctor psychol. sciences. SPb., 2006. 50 p.
2. Borovikov V.B. Wines and criminal liability of minors. // Russian justice. 2006. №5. - p. 15-18.
3. Vygotsky, L. S. [Children's psychology], Sobr. cit. in 6 volumes. V. 4. M., 1984. p. 244-268.
4. Grishina E.S. Wines as a basis for creation // Vologda Readings. 2004. № 43-1. p. 21-24.
5. The movement for juvenile justice in modern Russia. M., MOO Center "Judicial and Legal Reform", 2003. 156 p.

6. Dozortseva E.G. Abnormal personality development in adolescents and youths with delicacy and criminal behavior. Author's abstract dis. ... Dr. Psychol. sciences. SPb., 2000. 48 p.
7. Druzhinenko D.A. Features experiencing feelings of guilt in adolescents. Author. dis. ... Cand. psychol. sciences. M., 2007. 31 p.
8. Ser H. Restorative justice: a new perspective on crime and punishment. -M., Judicial and legal reform, 2002. - 328 p.
9. Informational and analytical note on the state of law and order and the main results of performance Research Affairs of Russia in the Perm region in 2017 for the URL : https://59.mvd.rf/slujba/Otchet_lic/Rezultati_operativno_sluzhebnoj_dejateln/2017 (date of circulation in 2018 17.11.).
10. Karnozova L.M. Introduction to restorative justice (mediation in response to a crime). - M., 2014. 262 p.
11. Kempinski A. Psychopathology of Neuroses URL : http://www.nervno.ru/Part_N89 (appeal date 24.05. 2015).
12. Kutsumakina E.V. Restorative justice and the modern criminal process: ways of interaction // Law and Law. M., UNITY-DANA, 2008, № 12. p. 79-81.
13. Maksudov R.R. Conducting programs of restorative justice for minors: a methodological guide. M., 2009. 92 p.
14. United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice (Beijing Rules) URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/beijing_rules.shtml (the date of appeal 05. 04. 2013).
15. On new ways of dealing with juvenile delinquency and the role of juvenile justice (Recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe (2003) 20 with explanatory memorandum) // mosmediator.narod.ru [official site]. URL: <http://index/0-353> (appeal date 06.02. 2015).
16. Organizing and conducting restorative justice programs. Working materials. Perm, 2009. 163 p.
17. Perm model of juvenile justice. Study Guide / ed. V.N. Velyaninova, T.I. Margolina, V.A. Dry - Perm, 2009. -180 p.
18. Juvenile justice. World mosaic and prospects in Russia. Issue 2. Sat. articles in 2 books. Comp. M.G. Flamer M., 2000. 378 p.
19. Restorative justice programs: the experience of the city of Moscow and the Perm Territory. Methodical manual / ed. L.M. Karnozova, R.R. Maksudova, L.A. Sable. Perm, 2009. 232 p.

20. The draft Federal Law "On the basis of the juvenile justice system" URL: <http://www.juvenilejustice.ru/documents/d/przak/fzpoekt> (appeal date 28. 03. 2013).
21. Pudovochkin Yu.E. Juvenile criminal law: Concept, history, modernity: author. ... dis. Dr. jur. sciences. Volgograd, 2002. 41 p.
22. Recommendations of the Council of Europe Committee of Ministers on Child Friendly Justice, adopted by the Committee of Ministers on November 17, 2010 URL : <http://soprotivlenie.org/zakon/rekomendacii-komitetaministrov-se-pravosudiyu-druzhestvennomu-k-benku> (date appeals on May 19, 2015).
23. Rostomova L.N. Actualization of a constructive experience of guilt by juvenile offenders // Psychology and Law. 2011. № 2. p. 99-108.
24. Rubinstein S.L. Basics of general psychology . SPb., "Peter". 720 s.
25. United Nations juvenile crime prevention guidelines (Riyadh guidelines) URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/juveniles_deinquency_prevention.shtml (appeal date 05. 04. 2013).
26. Agreement N 590-P on cooperation in the implementation of juvenile justice elements between the Government of the Perm Territory and the Perm Regional Court URL: <http://files.sudrf.ru/682/user/590-p> (appeal date 03/29/2013).
27. The state of crime in the Russian Federation in January - December 2017 URL: <https://mvd.rf/reports/item/12167987/> (appeal date 11/18/2018).
28. Stutsman-Amsts L., Zer H. Conference of the victim and the offender in the juvenile justice system of Pennsylvania. URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08> (appeal date 24.05. 2015).
29. Federal law of 07.02.2011 N 3-FZ (as amended on 12/03/2012) "On the police" URL: <http://www.consultant.ru/popular/police> (appeal date 05. 04. 2013).
30. Federal Law of June 24, 1999 № 120-FZ "On Principles of Prevention of neglect and juvenile crime" (as amended) the URL: <http://base.garant.ru/12116087> (circulation date 05. 04. 2013) .
31. Juvenile justice: regulatory frameworks and practice materials. Toolkit. Perm, 2009. 166 p.
32. Plutchik R. Emotions in early development: A psychoevolytic approach. In R. Plutchik, H. Kellerman (Eds.), Emotion: Theory, research and experience: Vol. 2. New York: Academic press, 1983. P. 221-257.