

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МГППУ
ФАКУЛЬТЕТ ЭКСТЕРМАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ МГППУ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ»
РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ
НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

Материалы Всероссийской заочной научной интернет-конференции
2 октября 2015 года

Москва
2015

УДК 376
ББК 74.29

П 86 Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, Л.А. Гаязовой, О.В. Вихристюк, В.В. Коврова — М., МГППУ, 2015. — 112 с.

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор С.Т. Посохова (Санкт-Петербург),
доктор педагогических наук, профессор Т.П. Зайченко (Санкт-Петербург).

Сборник содержит научные статьи, посвященные исследованию вопросов психологической безопасности в образовании в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. В содержании затронуты различные аспекты проблемы, такие как психолого-педагогические проблемы подготовки и переподготовки специалистов системы образования (педагог, педагог-психолог, психолог в социальной сфере) к деятельности в соответствии с новыми образовательными и профессиональными стандартами; технологии, модели и алгоритмы оказания экстренной психологической помощи и кризисного психологического сопровождения детей младшего школьного и подросткового возраста в системе образования; дистанционные формы оказания психологической помощи детям и подросткам, деятельность Детского телефона доверия в системе общего образования; психологические проблемы готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инноваций, эффективность профессиональной педагогической деятельности в условиях модернизации системы образования, возможности раннего выявления и профилактики профессионального выгорания; психологическое сопровождение безопасности образовательной среды начальной школы в условиях внедрения новых образовательных стандартов. Содержание сборника представляет интерес для специалистов, работающих в системе образования, психологических служб разных ведомств, исследователей, интересующихся вопросами обеспечения безопасности в социальных средах.

ISBN 978-5-94051-132-8

УДК 376
ББК 74.20

***Сборник статей подготовлен при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-06-00559***

ISBN 978-5-94051-132-8

©Центр экстренной психологической помощи
МГППУ, 2015

Оглавление

Введение	5
Психолого-педагогические проблемы подготовки и переподготовки специалистов системы образования (педагог, педагог-психолог, психолог в социальной сфере) к деятельности в соответствии с новыми образовательными и профессиональными стандартами	7
Ответственность как личностный результат образования по ФГОС в свете основных психологических концепций <i>Астемиров А.Ж.</i>	7
Процесс непрерывного образования как фактор успешности профессиональной самореализации педагога при внедрении ФГОС <i>Астемирова О.Н.</i>	12
Лидерские способности молодого специалиста в системе профессионального стандарта педагога <i>Давыдова Э.И.</i>	20
Направления психологического сопровождения студентов педагогических специальностей в целях обеспечения безопасной образовательной среды <i>Данилова М.В.</i>	26
Методы оценки психологической безопасности образовательной среды участниками педагогического процесса <i>Пазухина С.В.</i>	31
Удовлетворенность жизнью студентов с ОВЗ факультета дистанционного образования <i>Силантьева Т.А.</i>	36
Формирование профессиональной направленности личности студента как ведущий фактор профессионализма в педагогической деятельности <i>Спиридонова Е.А.</i>	38
Технологии, модели и алгоритмы оказания экстренной психологической помощи и кризисного психологического сопровождения детей младшего школьного и подросткового возраста в системе образования	43
Психологическое сопровождение травматического опыта детей и подростков в системе общего образования <i>Богомяжкова О.Н.</i>	43
Психологическое благополучие в образовательном пространстве <i>Водяха С.А., Водяха Ю.Е.</i>	47
Взаимосвязь субъективного благополучия и стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях <i>Лактионова Е.Б., Матюшина М.Г.</i>	52
Способы преодоления подростками травмирующих ситуаций в зависимости от удовлетворенности безопасностью образовательной среды <i>Литвинова А.В.</i>	57

Теоретические аспекты психокоррекционных мероприятий по работе с агрессивным поведением у подростков <i>Орлова М.Н.</i>	61
Факторы, влияющие на выбор стратегии поведения в конфликте у младших школьников <i>Панина Е.А.</i>	66
Учет особенностей адаптации старшекласников-кадет в процессе психолого-педагогического сопровождения <i>Поляничук З.С.</i>	69
Дистанционные формы оказания психологической помощи детям и подросткам, деятельность Детского телефона доверия в системе общего образования	75
Проблема современного общества: Интернет-зависимость у подростков на примере социальных сетей <i>Винокурова Е.В.</i>	75
Телефонное консультирование по проблеме межличностных взаимоотношений средствами краткосрочной психотерапии <i>Геронимус И.А.</i>	80
Психологические проблемы готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инноваций, эффективность профессиональной педагогической деятельности в условиях модернизации системы образования, возможности раннего выявления и профилактики профессионального выгорания	84
Психологическое благополучие специалистов, работающих в системе образования мегаполиса <i>Банников Г.С., Павлова Т.С.</i>	84
Осознанность как фактор снижения риска возникновения негативных последствий взаимодействия учащихся с современной информационной средой <i>Филиппова С.А., Пазухина С.В.</i>	90
Профессиональное выгорание педагогов: выявление и профилактика <i>Харланова Ю.В.</i>	94
Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды начальной школы в условиях внедрения новых образовательных стандартов	98
Создание комфортной психологически безопасной среды в образовательном учреждении в рамках инклюзивного подхода <i>Вяткина В.Б.</i>	98
Социально-психологическая комфортность образовательного пространства в классе как фактор гармоничного развития учащихся <i>Войтик М.В.</i>	101
Развитие эмоциональности у дошкольников в детском образовательном учреждении <i>Скоркина Е.С.</i>	105
Авторский указатель	110

Введение

Проблема психологической безопасности среды и личности является приоритетной в современном обществе, науке и образовании, поскольку в условиях переориентации на личностно-ориентированный подход современного образования, всестороннее и адекватное развитие обучающегося, психологическая безопасность образовательной среды отождествляется с социальным благополучием всего общества в целом. Вместе с тем, ученые, специалисты, педагоги и родители отмечают рост проблем обучающихся на различных этапах образования. Некоторые негативные тенденции, проявляющиеся в ухудшении соматического здоровья учащихся, в деструктивном поведении, в росте агрессивности и в массовом снижении мотивации к обучению среди школьников разных возрастов. Все это свидетельствует о том, что физическое и личностное развитие детей не вполне адекватно возрастным и социальным нормам. Снизить остроту этих проблем, повысить эффективность педагогической деятельности, ввести современные психолого-педагогические технологии обучения, воспитания и развития призваны новые образовательные и профессиональные стандарты.

Впервые образовательный стандарт и профессиональный стандарт педагога разрабатывались на основе положений деятельностного подхода к развитию человека и культурно-исторической теории развития. Научно-методологической основой также являются подходы отечественной педагогической и возрастной психологии, создавшей эффективные технологии организации деятельности детей и взрослых на различных возрастных этапах школьного детства.

Одной из значимых составляющих новой организации и оценки педагогической деятельности в условиях введения данных инновационных документов являются компетенции и умения учителя создавать психологическую безопасность образовательной среды. Так в профессиональном стандарте педагога в структуре воспитательной деятельности выделены такие трудовые действия, как «регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды»; в структуре развивающей деятельности — «оценка параметров и проектирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе». Овладение данными компетенциями требует дополнительной качественно иной по содержанию и форме психологической подготовки и переподготовки учителя, для чего необходимо осмысление самих феноменов «психологическая безопасность образовательной среды» и «психологическая безопасность личности ученика, учителя, родителя, как субъектов данной среды».

Психологическая безопасность образовательной среды, которую мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер, влияет на психическое здоровье не только школьников, но и остальных участников образовательной среды — учителей и родителей. Единое образовательное пространство создается за счет образовательной политики, направленной на сохранение и укрепление физического, психического, социального здоровья всех субъектов системы образования. На уровне школы это выражается в системе мер, направленных на предотвращение угроз для позитивного, устойчивого развития личности. В практическом психологическом смысле — это создание и внедрение технологий сопровождения психологической безопасности образовательной среды.

В представленных в сборнике научных статьях по материалам Всероссийской заочной научной интернет-конференции, освещаются вопросы психологической поддержки деятельности педагога, педагог-психолога по созданию и сопровождению психологической безопасности образовательной среды. Обсуждаются психолого-педагогические ресурсы, которые являются основанием для поддержки инновационной деятельности в образовательной среде школы, создающие условия для обеспечения психологических аспектов безопасности учителя и ученика. Рассматриваются технологии, обеспечивающие готовность студентов и специалистов к деятельности в новых психолого-педагогических условиях.

Представленные материалы способствуют расширению репертуара приемов деятельности по созданию психологически безопасной образовательной среды и ее сопровождению, с одной стороны, и знакомству с возможностями поддержки психологической безопасности участников образовательного процесса в период инновационных изменений — с другой.

Психолого-педагогические проблемы подготовки и переподготовки специалистов системы образования (педагог, педагог-психолог, психолог в социальной сфере) к деятельности в соответствии с новыми образовательными и профессиональными стандартами

Ответственность как личностный результат образования по ФГОС в свете основных психологических концепций

Астемиров А.Ж.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

В настоящее время непрерывное образование в основном представлено в форме переподготовки и различных способов повышения квалификации, обусловленных социальным заказом [2].

Федеральные государственные образовательные стандарты устанавливают требования к результатам образования, «трактуют» их как личностные, метапредметные и предметные. В контексте данной статьи целесообразно рассмотреть некоторые составляющие личностных результатов. Под личностными результатами ФГОС подразумевается социально и нравственно обусловленные внешние (поведенческие) и внутренние качества человека [6, с. 33].

Как правило, переподготовка и повышение квалификации педагогов предполагают в основном развитие когнитивной сферы субъекта (расширение методологической базы, освоение инноваций, творческий рост и т.д.), что довольно слабо затрагивает различные глубинные личностные свойства индивида.

По мнению ученых одним из личностных свойств, которое является основным фактором организации жизнедеятельности, и ее важнейшим нравственным регулятором является ответственность. Ответственность выступает как важное личностное качество, которое обуславливает успешность любого вида деятельности, гарантирует достижение поставленных целей и определяет ее нравственный аспект. Способность субъекта принимать на себя ответственность за реализацию принятых решений определяет личностную эффективность, успех во взаимоотношениях с другими людьми, и в профессиональной деятельности. Психологи определяют ответственность как один из самых сложных феноменов в структуре личности. Из-за тесной взаимосвязи с эмо-

циональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности его называют качеством высшего порядка.

На необходимость разработки проблемы ответственности указывал Б.Ф. Ломов. По его мнению, всякий поступок, имеет значение, как для самой личности, так и для окружающих, поскольку он влечет за собой поступки других людей. Отсюда возникает необходимость прогнозировать собственные действия, предвидеть последствия своих поступков и нести за них ответственность.

В экзистенциальной психологии учеными поднимается проблема соотношений ответственности и свободы. По мнению большинства авторов, личность может быть ответственна в той мере, в какой она свободна в своих действиях. Человек в свою очередь, свободен лишь в реализации собственного замысла и несет ответственность лишь за то, что находится в пределах его прямого или косвенного влияния. Человек признается свободным, если в то же время он признается ответственным, в противоположность психоаналитическому представлению о человеке как о существе, детерминированном преимущественно влечениями и стремлением к наслаждению. Так, Д. Хосперс писал: «Мы давно осознали тот факт, что мы не являемся хозяевами своей судьбы». По мнению З. Фрейда большинство людей в действительности не хотят свободы, потому что она предполагает ответственность, а ответственность большинство людей страшит.

Анализируя многочисленные исследования феномена ответственности в зарубежной и отечественной психологии, учёные выделяют несколько основных подходов.

К первому подходу следует отнести исследования ответственности как действия, в том числе, в конкретной совместной деятельности. В данном подходе ответственность рассматривается исходя «из единства сознания и жизнедеятельности». Р. Ассаджолли пишет: «...человек явственно или в общих чертах понимает, что решение является добровольным действием, неизменно предполагающим ответственность». В.П. Прядеин под ответственностью понимает не только совокупность готовности, установок и предрасположенность индивида действовать определенным образом, но и непосредственную реализацию задуманного, поведения субъекта в ситуации ответственной деятельности. (В.А. Горбачева, Л.И. Дементий, К.А. Климова, А.Д. Грибанова, Л.Е. Коршунова, Л.А. Сухинская).

В центре второго подхода стоит исследование мотивационных характеристик ответственности, значение мотивации в организации деятельности человека и его ответственного поведения. В исследованиях С.П. Иванова ответственность выступает как перспектива развития ее потребности в самоактуализации. Важнейшими составляющими ответственности, оказывающими влияние на процессы личностного самоопределения человека, выступают ценностные ориентации и социальные мотивы. Т.Н. Сидорова считает, что специфика ответственности определяется мотивационным компонентом, ко-

торый должен включать в себя общественно значимые мотивы поведения. (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Асеев, Л.И. Божович, В.А. Дусавицкий, В.А. Иванников, А.К. Маркова, Н.Д. Левитов, К.В. Судаков и др). Определяя ответственность как личностный механизм реализации необходимости К.А. Абульханова-Славская, также говорит о «присвоении личностью внешней необходимости и превращении её во внутреннюю. Об ответственности и превращении необходимости соблюдения правил во внутреннюю потребность писали Л.И. Божович, В.С. Герасимова, Г.Г. Горелова, Л.М. Орлова, М.В. Осорина, О.А. Куванова и др.

К третьему подходу изучения ответственности можно отнести исследование когнитивных характеристик ответственности. В русле этого подхода, главным образом, изучаются факторы, образующие ответственность, и определяющие уровень осмысленности отношений субъекта к выполняемому действию. Ж.З. Завадская, Л.И. Грядунова, В.М. Пискун, Л.В. Шевченко к признакам ответственности относят: осознанное отношение индивида к своей деятельности и её оценку с точки зрения соответствия требованиям долга; способность к самоанализу и самоконтролю; проявление настойчивости, инициативности, самостоятельности при выполнении порученных обязанностей. Наиболее детально когнитивные характеристики прослеживаются в работах Ж.З. Завадской, К. Муздыбаева, А.Л. Слободского, Ж. Пиаже, Л.С. Славиной, В.М. Пискун, К.А. Климовой и др.

К четвертому подходу относятся исследования ответственности, связанные с изучением её, как морально-нравственной составляющей личности. Разнообразие взглядов на морально-этическую сторону ответственности довольно велико: от объективной ответственности Ж. Пиаже, основанной на оценке материального результата действия, до абсолютизирующей внутренней ответственности представителей экзистенциализма Ж.-П. Сартра. При исследовании ответственности, как компонента нравственной сферы личности В.П. Зинченко, А.И. Липкина, В.Ф. Сафин, В.С. Мухина изучали ответственность в соотношении с другими составляющими нравственной сферы личности — дисциплинированностью, исполнительностью, виной, совестью, добросовестностью. (Х. Айзенк, А. Бандура, М.М. Бахтин, Т.Г. Гаева, В.В. Знаков, Е.П. Ильин, А.С. Капто, Л. Колберг, Ж. Пиаже, К. Хелкама, Н.М. Тен, Р. Уолтерс, Х. Хекхаузен, Э. Эриксон, Г.Л. Тульчинский, В.А. Энгельгардт, Л.М. Попов, И.С. Марьенко и др.).

Пятый подход изучает ответственность с позиции каузальной атрибуции. Начало данного направления было положено Ф. Хайдером и продолжено в исследованиях зарубежных психологов: У. Дэвиса, Е. Дэвиса, М. Гинсберга, Ф. Медуэй, Х. Келли, Б. Латане, Дж. Дарли, К. Лоу, Ф. Ирвина и др., а также отечественных специалистов: Г.М. Андреевой, В.С. Агеева, К. Муздыбаева, В.П. Трусова и др. Ф. Хайдер объясняет атрибуцию поведения и ответствен-

ности за него локальной близостью, возможностью предвидеть исход и преднамеренностью поступка. В свою очередь Р. МакМаллин — особенностями ощущения мира. Но в любом случае главный принцип объяснения атрибуции поведения и ответственности — это деление на внутреннюю и внешнюю обусловленность. Согласно концепции локуса контроля, предложенной Дж. Роттером, выделяются два вида контроля — внешний (экстернальный) и внутренний (интернальный).

Шестой подход — системно-функциональный, разработан отечественным психологом А.И. Крупновым для системного изучения свойств личности. Согласно этому подходу каждое свойство личности включает в себя личностные и индивидуальные характеристики, функционально связанные между собой, и представляет собой систему компонентов. Выделенные А.И. Крупновым компоненты обеспечивают постоянство проявления этого свойства, имеют свою специфику, проявляющуюся в психологическом своеобразии степени выраженности полярных переменных, позволяющих охарактеризовать каждый компонент личностного свойства с двух разных полюсов. Вместе с тем, по мнению ученого, они находятся в закономерных отношениях между собой, свидетельствуя о сложной и многомерной структуре конкретных актов взаимодействия индивида с окружающей средой, которые лежат в основе реальных форм поведения и деятельности человека. Исходя из многомерно-функционального анализа отдельных свойств личности по А.И. Крупнову, ответственность определяется как «достижение результата на основе взаимодействия регуляторно-динамических, мотивационно-смысловых, а также установочно-целевого и рефлексивно-оценочного компонентов» [1].

Итак, ответственное поведенческое мероприятие это сложный акт принятия решений, который включает в себя благоразумие и всесторонний анализ, так как ответственность при выполнении задач в различных ситуациях требует особых навыков для их выполнения. Определено, что ответственность имеет причинно-следственный характер, что может привести к нежелательным последствиям и неудачам при реализации мероприятия, а также к возникновению чувства вины. Таким образом, в психологической литературе уделяется много внимания, как разностороннему анализу сущности самого понятия ответственности, её природе, так и её связям с другими не менее важными особенностями личности. Это позволяет выявить ряд противоречий во взглядах ученых относительно природы ответственности.

Первым выявленным противоречием является различие во взглядах ученых на внутренний смысл и содержание феномена ответственности. Внутренняя структура рассматриваемого свойства, несмотря на попытки многих исследователей признать полноту раскрытия её содержания, отличается большим разнообразием основных элементов, и в указанных подходах не даёт полного исчерпывающего представления о целостной природе ответственности, её

внутренней сущности, как психического явления. Различное понимание внутренней сущности ответственности значительно затрудняет проведение комплексных исследований данного феномена. Зарубежные исследования ответственности узконаправленны, в них не рассматривается внутренняя структура ответственности.

Следующим серьезным противоречием в исследованиях ответственности является факт интерпретации понимания самой сущности представления ученых об исследуемом свойстве личности и его месте в организации жизнедеятельности. То есть, все исследователи связывают ответственность с внешними или внутренними детерминантами, но мнения специалистов отличаются диаметральной противоположностью. Так, часто в психологических исследованиях ответственности как приоритетную используют методику «Локус контроля Дж. Роттера». Но, при этом одни исследователи уверены, что локус контроля и ответственность на личностном уровне связаны друг с другом (К. Муздыбаев), другие включают локус контроля в структуру ответственности как составляющую (А.И. Крупнов), третьи считают, что локус контроля и есть ответственность, что вносит путаницу при определении самой природы ответственности.

Несмотря на большое количество работ и разнообразие подходов к изучению ответственности, вопросы становления данного свойства личности остаются открытыми, не определены эффективные пути развития этого качества. Не выявлен комплекс научно обоснованных индивидуально-типологических факторов, способствующих проявлению и развитию ответственности. Отсутствует полноценная методологическая база, а то небольшое число методик по работе с ответственностью либо устарело, либо не отвечает запросам современного общества. В исследованиях ученых недостаточно рассматривается влияние различных условий и ситуаций, в которых может реализовываться ответственность. Нет исследований стратегий, связывающих ответственность как одну из главных категорий личности с механизмами совладающего поведения. В последнее время практически не разрабатываются новые подходы и не освещаются свежие взгляды на природу ответственности. Исследователи переписывают уже известные факты и на основе ранее изученного материала и останавливаются на перспективах сравнительных исследований.

Учитывая сложнейшую специфику организации феномена ответственности при отсутствии надлежащего психологического сопровождения, на наш взгляд, педагогическими методами психолого-педагогические проблемы подготовки и переподготовки специалистов системы образования в соответствии с новыми образовательными и профессиональными стандартами решить не представляется возможным. Чтобы сформировать психологическую компетентность у педагогов на изменение отдельных свойств личности в процессе профессиональной деятельности, курсов повышения квалификации не достаточно, необходимы базовые психологические знания. Таким образом, пробле-

мы психологического плана возникают уже в процессе реализации ФГОС, в то время как одним из результатов образования по ФГОС ожидается изменение личностных свойств индивида, что, по сути, равно формированию нового человека, которое не могут обеспечить никакие курсы повышения квалификации. Психологический формат образовательного и воспитательного процесса должен быть в руках профессиональных психологов.

Литература

1. *Алейкин А.Г.* Основные теоретические подходы к исследованию ответственности личности. [Текст] / А.Г. Алейкин // Исследование и развитие личности в современных условиях: Матер. Межд. научно-практич. конференции (18–19 ноября 2010). / Рязань: Филиал МПСИ в г. Рязани. 2010 – С. 107–111.
2. *Астемирова О.Н.* Неформальные формы образования в непрерывной образовательной парадигме. [Текст] / О.Н. Астемирова. // Вторая Международная конференция АСОУ, – Москва. Сентябрь 2015 г.
3. *Калашникова М.М.* Ответственность личности как объект исследований в отечественной психологии. [Текст] / М.М. Калашникова. // Психолого-педагогический поиск. 2011.– № 2.
4. *Кашапова Г.И.* Ответственность как социально-психологический феномен и уровни её развития. [Текст] / Г.И. Кашапова // Казанский педагогический журнал № 1. – 2012 г.– С. 110–116.
5. *Очнев В.В.* Психология социальной ответственности: современное состояние и подходы [Текст] / в соавторстве В.В. Очнев, И.А. Панарин, А.В. Шлегель // Социальная политика и социология – № 8, 2012.
6. *Поташиник М.М., Левит М.В.* Как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 320 с.
7. Michael Pauen: Freiheit und Verantwortung. Wille, Determinismus und der Begriff der Person. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie. 2001.

Процесс непрерывного образования как фактор успешности профессиональной самореализации педагога при внедрении ФГОС

Астемирова О.Н.

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва

Образовательная система России находится в постоянном обновлении (введение ФГОС, новые социально-экономические отношения, введение профессиональных стандартов педагогов и др.). В настоящее время перед учеными

стоят задачи системной оптимизации повышения квалификации педагогических кадров при актуализации значимости непрерывного (андрагогического) образования взрослых.

В России еще во второй половине прошлого столетия — теория непрерывного образования взрослых послужила базой для публикаций монографий, статей (И.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, А.В. Даринский, А.П. Владиславлев, В.Г. Онушкин, В.Г. Осипов и др.); для научной школы «Профессиональная педагогика» академиков РАО, заслуженных деятелей науки РФ С.Я. Батышева — А. М. Новикова, которая по настоящее время является источником вдохновения исследователей данного направления. Научная школа С.Я. Батышева — А.М. Новикова основана на ряде теоретических положений:

1) профессиональная педагогика в теории непрерывного образования, позволяет охватывать все возрастные и социальные группы педагогов-профессионалов и все уровни образования;

2) профессиональная педагогика в теории непрерывного образования — объединены междисциплинарными отраслями научного знания [5].

Профессиональная педагогика в теории непрерывного образования охватывает такие сферы жизнедеятельности как: экономические, социальные, культурные уровни развития России в конкретные исторические этапы: индустриального общества (до последних десятилетий XX в.) и современного постиндустриального общества. Решение проблем связанных с процессом непрерывного образования, на международном уровне более активно стало разворачиваться в современном постиндустриальном обществе и эту миссию сегодня осуществляют: Институт образования ЮНЕСКО в Гамбурге, Международный институт планирования образования в Париже. Значимыми исследовательскими центрами в этой области выступают: Международный институт образования в США; Международный институт педагогических исследований в Германии, Швейцарская организация образования взрослых; Международный педагогический центр во Франции; Национальный институт образования взрослых в Великобритании.

Масштабные исследования в России в сфере андрагогического образования взрослых проводят ФГБНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», а также кафедра ЮНЕСКО в ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена», ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых» в Санкт-Петербурге и др.

Профессиональная педагогика в теории непрерывного образования имеет ряд методологических подходов в развитии профессиональных компетенций, которые разрабатывались: А.С. Батышевым, О.Ю. Грезневой, В.А. Ермоленко, И.В. Зориным, В.А. Кальней, А.К. Крупченко, А.М. Новиковым, А.К. Орешкиной, М.И. Рожковым, Г.А. Фирсовым, Н.Г. Худолий и другие исследователями [1; 7].

Развитие профессиональных компетенций специалиста в области образования происходит на протяжении всей профессиональной карьеры педагога. Из-за динамичности социально-экономических процессов и многочисленных инноваций в образовательной сфере педагогическим кадрам необходимо постоянно обновлять и повышать свой профессиональный уровень. Андрагогическое образование, в соответствии с требованиями общества не ограничивается рамками формального образования. Андрагогическое образование — это интеграция формального, неформального и информального образования.

Формальное образование осуществляется посредством специальных учреждений и организаций (школы, колледжи, вузы, институты повышения квалификации и др.) и подчиняется определенному официально предписанному государственному образцу.

Неформальное образование характеризуется как системностью, так и безсистемностью обучения. Это выражается в целенаправленной или спонтанной деятельности обучающихся, которая так или иначе направлена на удовлетворение образовательных потребностей личности. Результатом этой деятельности является приращение образовательного потенциала субъекта. В отличие от формального образования, неформальное осуществляется различными организациями и не всегда профессионально подготовленными педагогическими кадрами. Оно менее структурировано и не обязательно завершается получением общепризнанного документа об образовании.

К информальному образованию причислен процесс, действительно протекающий на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние, из ресурсов своей среды начиная с семьи, друзей, соседей, референтных лиц, от игр, работы, из библиотек и средств массовой информации.

В контексте темы данной статьи ряд научных исследований позволяет нам рассмотреть неформальные формы образования в непрерывной образовательной парадигме по следующим аспектам: обозначение взаимосвязи формального, неформального и информального образования в системе непрерывного образования; выявление роли и места неформального образования в системе непрерывного постдипломного образования. Это актуализирует необходимость исследования теоретических и практических аспектов неформального образования, подчеркивает практическую значимость разработок, продиктованных потребностью системы образования в компетентных педагогических работниках.

По мнению С.М. Климова, неформальное образование, располагающееся между плюсами формального и информального образования, является в отличие от последнего осознанным, в той или иной форме организованным и управляемым. Вместе с тем, функционируя вне границ формального образования и будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений последнего, неформальное образование ориентируется на конкретные образовательные

запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения. Частично понятие «неформальное образование» совпадает с такими понятиями как «образование взрослых», «дополнительное образование», «продолженное образование» и т.д. [7, 8].

Неформальное образование взрослых в системе повышения квалификации следует рассматривать как социально открытую, вариативную, мобильную систему, направленную на удовлетворение профессиональных потребностей личности. Неформальное образование как система, способна выступать как самостоятельная или дополняющая формальное образование. В отличие от формального, оно более свободно по организации, отличается особенностью преподавательского состава, не всегда сопровождается документами государственного образца.

Различные вопросы неформального образования изучали ряд отечественных ученых: Н.Н. Букина, С.Г. Вершловский, И.В. Дубровина, М.А. Донцова, А.И. Кукуев, А.Р. Масалимова, Н.Ю. Морозова, Т.В. Мухлаева, Д.Ю. Палант, Ж.Б. Суртаева, и др., а также зарубежные ученые: J. Balan, P. Jarvis, P. Coombs, M. Ahmed, S. Hase, K. МакКоннелл, P. Fordham, M. Fullan, R. Caffarella, C. Miller, M. Hughes, S. Wilson, C. Fletcher [7, 9, 10].

Понятия формального и неформального образования проходят через призму сравнения, опираясь на сравнительный подход посредством выделения ряда признаков сравнения (цели, места получения, субъектов организующих педагогический процесс, субъектов получающих образование, видов нормативного регулирования, характерных черт, результатов, условий поступления, времени обучения, организации и др.). Результаты сравнения формального и неформального образования на основании выделенных признаков представлены в работах О.В. Ройтблат (Табл. 1).

Таблица № 1

Сравнение формального и неформального образования

№	Признаки сравнения	Формальное образование	Неформальное образование
1.	Образовательные цели	Получение профессии, диплома	Приращение образовательного потенциала субъекта
2	Место получения образования	Специально организованные, аккредитованные образовательные организации	В различных организациях, предприятиях, не учебных организаций
3	Субъекты, организующие педагогический процесс	Педагоги, специалисты с педагогическим образованием или лица, допущенные до педагогической деятельности	Различные специалисты педагогического или непедагогического профиля

4.	Нормативное регулирование	Закон «Об Образовании», ФГОС, государственные учебные программы, учебное расписание, нормирование сроков обучения	Обучение на договорной основе
5	Характеризуются	Систематизированностью обучения, организованной образовательной деятельностью педагогов и сопровождающим образовательный процесс персоналом	Систематизированностью и несистематизированностью процесса обучения, направленностью на удовлетворение образовательных потребностей граждан, отдельных социальных, профессиональных групп, общества
6	Результат обучения	Получение образования, профессии	Приращение образовательного потенциала, удовлетворение интереса собственных потребностей
7.	Субъекты деятельности	Студенты, учащиеся, слушатели курсов повышения квалификации	Граждане отдельных социальных, профессиональных групп, руководители, учащиеся, студенты и т.д.
8	Условия поступления	Наличие аттестата об окончании школы, сдача вступительных экзаменов, зачисление, наличие профессионального диплома	Любое образование, отсутствие вступительных экзаменов, добровольно-договорная система зачисления
9	Время	Более длительное по времени обучение, вуз (4–6) лет, а также курсы повышения квалификации в формальном виде от 36 до 1028 часов и т.д.	Как продолжительное, так и непродолжительное по времени и срокам обучение

Сравнивая два вида непрерывного образования, можно определить, что неформальное образование в большей степени способно удовлетворить образовательные потребности независимо от возраста, пола, имеющегося образования. Неформальное образование отличается более тесной связью с производственной и социокультурной средой, стимулированием потребности к самообразованию и саморазвитию личности, оно может служить действенным инструментом в пополнении новых знаний в мире быстроиз-

меняющихся профессий, за изменениями которых формальное образование не успевает.

В педагогических исследованиях последних десятилетий в качестве методологического обоснования применяются различные методологические подходы, которые, по мнению Н.В. Бордовской, рассматриваются с 3-х позиций: подход согласуется с понятиями «идея», «позиция», «принцип»; подход согласуется с понятиями «метод», «методика», «технология»; а также с понятиями «потенциал», «границы применения».

В основе процесса повышения квалификации педагогических работников в условиях непрерывного неформального образования заложены следующие подходы:

андрагогический подход как методологическое основание теории неформального образования взрослых, определивший методологические принципы этого образования (*совместной деятельности, индивидуализации и системности обучения, самостоятельности, с опорой на профессиональный опыт, в контексте развития образовательных потребностей и др.*);

сравнительный подход позволяющий получить более полное описание неформального образования за счет выделения и раскрытия сравнительных признаков по ряду видов образовательных процессов;

парадигмальный подход, обеспечивающий научно обоснованный выбор средств, методов и технологий, необходимых для успешной организации неформального образования в рамках гуманистической парадигмы;

социокультурный подход, позволяющий выстраивать взаимоотношения субъектов в рамках неформального образования с учетом изменяющихся социокультурных условий.

Исследование неформального образования показывает, что оно не представляет собой ни альтернативу, ни простое дополнение или продолжение традиционного образования, ни тем более распространение традиционного образования на всю продолжительность жизни человека. Неформальное образование — это качественно новое явление в социальной и образовательной практике, имеющее свое содержание, базирующееся на собственных адекватных принципах, выполняющее определенные функции и по-новому решающее многие старые задачи.

Преимущества системы неформального образования состоят в ее мобильности, гибкости в контексте происходящих глобальных изменений в образовании, его развитие имеет во многом стихийный характер. Вместе с тем педагогические знания в области «неформального образования» претерпевают определенные изменения, дополняя теорию профессиональной педагогики за счет расширения представлений о понятийном пространстве неформального образования. Рассмотрение неформального образования с этих позиций и дает прирост педагогического знания, в процессе развития которого термин «неформальное образование» претерпевает определенные изменения. Нефор-

мальное образование взрослых в системе повышения квалификации, в отличие от формального, более свободно по организации, отличается особенностью преподавательского состава, не сопровождается документами государственного образца, возможна стихийная организация по времени, содержанию, технологиям организации и обучения, образовательной среды. Участники этого вида образования, как правило, нацелены на привязку образования к жизни, ориентированные на практическую деятельность.

Возникает необходимость в научном обеспечении повышения квалификации педагогических работников к осуществлению их профессиональной деятельности, позволяющие быстро реагировать на изменения в профессиональном мире, способному оказывать существенную помощь в реализации принципа «обучения через всю жизнь». Как считает М. Фуллан, профессиональное развитие — это совокупность формального и неформального образования на протяжении всей трудовой деятельности. Он утверждает, что постоянно обучающийся работник образования является ключевой фигурой будущих образовательных реформ.

Исследование процесса повышения квалификации педагогических кадров в условиях неформального образования показывает, что это не просто научная инициатива, а настоятельная потребность, которая обусловлена жизнедеятельностью современного человека в образовательном пространстве. Требования, предъявляемые к профессиональным качествам педагога, в условиях постоянного изменения содержания профессиональной деятельности закрепляются рядом нормативных документов, регулирующих процессы реформирования системы образования: Федеральным законом «Об образовании в РФ»; Государственной программой РФ «Развитие образования на 2013—2020 годы», и профессионально-образовательными стандартами, программами, а также исследовательскими проектами ЮНЕСКО [3, 4].

Андрогогические принципы обучения, лежащие в основе теории неформального образования, совпадают с теорией обучения взрослых, и позволяют учитывать различные особенности такой категории обучающихся. С одной стороны, эта категория обучающихся обладает всеми специфическими для взрослых физическими, психическими, социальными характеристиками, с другой стороны, все они несут статус «педагогические», так как практически все имеют некоторое педагогическое образование или опыт педагогической деятельности. Е.А. Григорьева отмечает, что педагогические кадры из категории взрослых имеют специфические особенности, связанные с издержками профессии. В роли учеников они часто не умеют сосредоточиться; не восприимчивы к другой точке зрения; имеют привычку поучать; быстро разочаровываются в занятиях; обладают личной и служебной амбициозностью; часто критически сравнивают свой опыт с предлагаемым учебным материалом, а сами испытывают тревогу быть подвергнутыми критике коллег. Эти особенности касаются

взаимодействия в общении, поэтому неформальное образование рассматривается как вид коммуникативной деятельности с позиций философско-антропологической теории общения Б.Ф. Ломова, которая позволила осознать сущность предмета и объекта, осуществить связь с эмпирическим знанием на основе методологической составляющей.

Модель включения неформального образования в традиционную систему повышения квалификации зависит от социокультурных особенностей региона, кадровых возможностей, целевых установок, условий принятия неформального образования как вида повышения квалификации, образовательных ресурсов. Сегодня можно говорить о разнообразных моделях включения неформального образования педагогических работников в традиционную систему повышения квалификации. Это стажировочные площадки; включение педагогических работников в грантовую, проектную деятельность; использование возможностей ресурсных центров сгруппированных по кластерному принципу; интеграция различных форм обучения: формального, неформального, информального (линейное, параллельное, одновременное включение всех трех видов образования.)

Реализация неформального образования осуществляется через различные образовательные ресурсы (научно-методические, информационно-методические, многофункциональные центры прикладных квалификаций, инкубаторы новых технологий и других новаций, образовательные кластеры в контексте повышения квалификации, инновационные образовательные компании, объединения, научно образовательные комплексы, которые постоянно развиваются, и этому особенно способствуют информационно-коммуникативные технологии, сетевые сообщества и др.). Перечисленные ресурсы способствуют как стихийному, так и специально организованному включению неформального образования в традиционную систему повышения квалификации педагогических работников.

К сожалению, целостная картина неформального образования отсутствует не только у нас в Российской Федерации, но и за рубежом. Пока нет общей картины и общего видения ситуации реализации неформального образования, согласованного с политикой «образования на протяжении жизни».

Вхождение России в международное образовательное пространство, происходящие вследствие этого изменения и их кумулятивное воздействие на все стороны жизни общества актуализировали проблему непрерывного образования. Это подтверждается и модернизационными процессами, происходящими в системе образования России, которые требуют существенного пересмотра традиционных образовательных парадигм, оказывающихся несостоятельными в смысле обеспечения развития общества, и актуализируют проблему поиска новых теоретико-методологических оснований для повышения квалификации педагогических кадров на основе использования возможностей неформального образования.

Литература

1. *Бирюкова И.К.* Неформальное образование: понятие и сущность [Текст] / И.К. Бирюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 74. № 10. С. 18–20.
2. *Зотова Т.* Шведский опыт неформального образования взрослых. Перспективы использования в российской педагогической системе [Текст] / Т. Зотова. — М.: Книга по требованию, 2011. — 192 с.
3. *Макареня А.А., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н.* Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации [Текст] / А.А. Макареня, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаева // Человек и образование. 2011. № 4. С. 59–63.
4. *Мухлаева Т.В.* Международный опыт неформального образования [Текст] / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. 2010. № 4. С. 158.
5. *Новиков А.М.* Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей. [Текст] / А.М. Новиков. — М.: Издательство «Эгвес», 2010. — 208 с.
6. *Прикот О.Г.* Непрерывное дополнительное профессиональное образование [Текст] / О.Г. Прикот // Человек и образование. — 2012. — № 3. — С. 17–21.
7. *Ройтблат О.В.* Тенденции преобразования педагогической действительности и проблема неформального образования [Текст] / О.В. Ройтблат // Человек и образование. — 2014. — № 4. — С. 133–139.
8. *Чечель И.Д.* Посттехнократическая модель непрерывного развития руководителей общеобразовательных организаций [Текст] / И.Д. Чечель // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2014, № 2 — с. 47–56.
9. *Fullan M.G.* The New Meaning of Educational Chang London Cassel Educational Limited. 1991.
10. *Smith K.* Non-formal education / K.Smith // the informal education homepage, first listing: July 1996. Last update: February 05, 2009 // <http://www.infer.org/biblio/bnonfor.htm/06.04.2009>.

Лидерские способности молодого специалиста в системе профессионального стандарта педагога

Давыдова Э.И.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Новые требования к профессиональной квалификации педагога нашли свое отражение в нормах и квалификационных характеристиках, представленных в различных законодательных правовых актах, регламентирующих

деятельность педагогических работников, в том числе и в профессиональном стандарте педагога.

Профессиональный стандарт педагога — это характеристика квалификации, позволяющая педагогическим кадрам успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. Профессиональный стандарт педагога позволяет унифицировать требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности педагогических работников (международные, межотраслевые и внутриотраслевые).

Одним из первых проектов профессионального стандарта педагогического работника был разработан в ГБОУ ВПО МГПУ (В.В. Рябов, Ю.В. Фролов, М.А. Масумов). В нем были представлены две группы показателей: профессиональные качества педагога и результаты его деятельности.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», разработанный ГБОУ ВПО МГПУ являлся по своей сути первым профессиональным стандартом, утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (№ 544н от 18 октября 2013 г.) [3].

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к данным документам, в содержание профессионального стандарта педагога входят характеристики трудовых функций и основных трудовых действий педагога.

Анализируя профессиональный стандарт педагога, можно выявить его направленность на реализацию стратегии модернизации российского образования и создание единого образовательного пространства.

Рассмотрим и сравним требования к деятельности педагога, представленные в различных законодательных актах: — профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (N 544н от 18.10.2013), Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (N 273-ФЗ от 29.12.2012) и ФГОС общего образования (ФГОС НОО №373 от 06.10.2009, ФГОС ООО № 1897 от 17.12.2010, ФГОС СОО № 413 от 06.10.2009) [4, 8, 7]. В таблице 1 показаны характеристики основных аспектов педагогической деятельности, такие как планирование и осуществление воспитательной, образовательной и развивающей работы [4; 6].

Аспекты педагогической деятельности, отраженные в представленных в таблице нормативных правовых актах, дают представление о тех системных преобразованиях, которые происходят сегодня в образовании Российской Федерации.

В соответствии с Письмом Минобрнауки РФ от 2 марта 2014 г. N 08-237, с 1 января 2017 года будет введен в действие профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основ-

Таблица 1

**Основные аспекты педагогической деятельности в современном
российском законодательстве в современном российском законодательстве**

Профессиональный стандарт педагога	Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»	ФГОС общего образования
<p>Трудовые действия педагога: — разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; — осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.</p>	<p>Педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой (статья 48, п. 1.1).</p>	<p>Стандарт включает в себя требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации образовательных программ. Результатом реализации указанных требований должно быть создание образовательной среды, обеспечивающей достижение целей общего образования, его высокое качество.</p>
<p>Трудовые действия педагога: развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира.</p>	<p>Педагогические работники обязаны развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира (статья 48, п. 1.4).</p>	<p>В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.</p>
<p>Необходимые умения педагога: разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии.</p>	<p>Педагогические работники обязаны применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания (статья 48, п. 1.5).</p>	<p>Условия реализации образовательных программ должны обеспечивать возможность обновления их содержания, методик и технологий их реализации в соответствии с динамикой развития системы образования.</p>

Трудовые действия педагога: освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями	Педагогические работники обязаны учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями (статья 48, п. 1.6)	Результатом реализации указанных требований должно быть создание образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся.
---	--	---

ного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Внедрение профстандарта должно способствовать принятию достаточных мер по обеспечению эффективной его реализации, что приводит к необходимости внесения изменений и в личностный план развития самих педагогических кадров [8].

Конечно же, на первый план выходят личностные риски, связанные с отсутствием у специалистов общего образования потребностей и умений организовывать такую образовательную деятельность. Часть педагогов, как отмечают исследователи, психологически не готовы к переменам, не испытывают потребности в самоизменении, недооценивают возникающие проблемы. Представляется, что главной мерой минимизации указанного риска станет задача повышения уровня педагогического мастерства, развития профессиональной самореализации. Особенно это касается молодых педагогических кадров, способных демонстрировать стрессоустойчивость на новые реформы и инновационные процессы общества [1; 2].

Профессиональный стандарт содержит личностные ориентиры — портрет современного педагога. В связи с этим увеличиваются и требования к расстановке акцентов развития личностных качеств учителя, позволяющих эффективно организовывать процесс учебной деятельности, определять предметные и метапредметные задачи; методы, приёмы, способы, технологии, формирующие универсальные учебные действия (УУД), обеспечивающие учащимся умение учиться. В сложившейся ситуации педагог должен быть готов уметь изменяться для того, чтобы перед учениками мог быть пример, источник для подражания. В таком случае, ученик успешнее находит свой особенный путь в современной социокультурной ситуации. Именно такие дети способны добиваться успеха, уметь решать учебно-проектные и социально-проектные ситуации, совершать открытия.

Вышеуказанные задачи могут быть успешно решены, в том числе и за счет повышения социальной активности личности молодого педагога, посредством развития у него лидерских способностей, позволяющих брать на себя ответственность [5].

Анализ различных взглядов зарубежных и отечественных ученых на характеристику лидерства, среди огромного количества научных концепций, позволили выделить два основных направления научных исследований относительно определений сущности и содержания лидерских качеств. Большинство исследований представляют собой первое направление. Оно исследует конкретные и широко представленные психологические свойства личности как таковые, и по тем или иным причинам приписывает различным свойствам лидерские качества.

По мнению М.Ю. Ананченко, лидерские характеристики основываются на особенностях ментальных, когнитивных и мотивационных структур личности, включающих особенности восприятия, мышления и действия. Эти структуры формируются в процессе взаимодействия личности с другими людьми и образуют так называемый лидерский габитус. Второе направление, которое имеет педагогическую основу, и представлено в основном отечественными педагогами, среди которых А.В. Батаршев, И.Н. Бригинец, З.Г. Гапонюк, С.А. Новикова, И.В. Ромазан, А.Б. Голубь, А.И. Давлетова, А.Н. Ашихмин и другие ученые. Их исследования позволяют определить лидерские качества *как комплекс внутри личностных образований и аспектов жизнедеятельности субъекта, направленных на удовлетворение потребностей лидерства в различных сферах деятельности, в том числе и профессиональной.*

Условно лидерские качества можно разделить на три группы: профессионально-творческие, социально-психологические и социально-коммуникативные. В данном исследовательском направлении широко представлены профессионально-личностные способности присущие потенциальным педагогам-лидерам, новаторам.

Профессионально-творческие качества: уровень профессиональной компетентности; способность к профессиональной адаптации; четкое, системное видение профессиональных проблем; способности к быстрому и продуктивному анализу ситуации и экстраполиванию результата; умение формировать и развивать потенциал команды; стремление к творческой самореализации; владение педагогическим мастерством; стремление к поиску новизны и расширению творческого кругозора;

Социально-психологические качества: чувство собственного достоинства; интерес к людям; умение учитывать индивидуальные особенности членов коллектива; преобладание мотивации достижения успеха; способность к преодолению препятствий и взвешенному риску; способность оказывать воспитательное воздействие личным примером; эвристический стиль мышления, стремление к личной выгоде;

Социально-коммуникативные качества: умение организовать продуктивные межличностные, межгрупповые контакты; способность внушать доверие; умение убеждать других и отстаивать интересы коллектива; легкость вступления в деловые контакты; владение педагогическим тактом.

Как мы видим, из представленных личностных способностей позиционируемых в статье как лидерские, нет чисто психологических свойств (качеств) личности как таковых. Все качества представлены целостными образованиями, которые включают в себя совокупность и взаимодействие определённых структур, черт, способностей, умений, чувств и т.д.

Таким образом, развитие лидерских способностей у педагогов это процесс персонального развития структуры внутренней организации личности направленный на доминирование личности в группе для достижения общего результата, при условии создания специально организованной социально-психолого-педагогической среды.

Основными критериями оценки развития лидерских способностей в процессе внедрения профессионального стандарта педагога можно обозначить:

- когнитивную готовность личности к принятию роли лидера;
- эмоционально-волевою позицию личности влияния на группу;
- содержание ценностно-смыслового пространства личности лидера;
- деятельностный (творческий) вклад лидера в групповую деятельность;
- готовность группы принять лидера в определённых условиях (ситуациях) [1; 2].

Таким образом, для эффективности развития лидерских способностей у педагогов необходимо учитывать современные требования к содержанию данного процесса, который предполагает направленность на реализацию следующих основных компонентов:

когнитивный опыт личности — опыт осуществления способов деятельности, направленный на развитие комплекса умений (организаторских, коммуникативных, созидательных), необходимых для реализации лидерских способностей;

опыт творческой деятельности — готовность участника общественной организации к поиску новых решений проблем, к творчеству преобразованию действительности, развитие способности к нестандартному подходу и новаторству в общественной деятельности;

опыт отношений личности, включающий систему эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых отношений, мотивацию и направленность на реализацию социально значимых целей.

Особое значение в оценке эффективности по формированию лидерских способностей у педагогов имеет контроль индивидуальных достижений, который позволяет оценить, насколько успешно выполняются поставленные личностно-ориентированные цели.

Необходимо понимать, что сегодня перед образованием стоит важный вопрос: как реализовать потенциал новых профессиональных стандартов, сохранив при этом весь положительный опыт, накопленный за последние годы. В этой ситуации частью решения данного вопроса может быть использование механизм самореализации, посредством развития лидерских способностей педагогических кадров

Литература

1. *Астемирова О.Н.* Развитие потребности самореализации в профессиональной деятельности у студентов гуманитарных вузов средствами социального воспитания. [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. кандид. пед. наук: по спец. ... 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание, уровень профессионального образования). / Астемирова Ольга Николаевна [Московский городской психолого-педагогический университет] — М. 2012 г., 23 мая, — 22 с. [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/disers/AstemirovaON/ARp-a-022.htm>]
2. *Астемирова О.Н.* Формирование потребностей в самореализации у студентов средствами социального проектирования. [Текст] /О.Н. Астемирова // Вестник: Государственный университет управления», — 2011. № 25. — С. 7—9 [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/disers/AstemirovaON/ARp-a-022.htm>].
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель,учитель). — [Источник: <http://www.consultant.ru/law/review/2058787.html>].
4. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 N 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы». — [Источник: <http://минобрнауки.РФ/4952>].
5. *Шевелёва Н.Н.* Сам себе директор? [Текст]: статья / Н.Н. Шевелёва // Педагогический вестник. — М., 2010, №. — С. 58—63.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты — <http://минобрнауки.РФ/336>).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/).
8. *Ямбург Е.А.* Что принесет учителю профессиональный стандарт педагога? [Текст] / Е.А. Ямбург /. — М.: Просвещение, 2014.

Направления психологического сопровождения студентов педагогических специальностей в целях обеспечения безопасной образовательной среды

Данилова М.В.

*Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург*

Современное российское профессиональное образование реализуется в соответствии с образовательными стандартами нового поколения, внедрение которых предполагает существенные изменения во всей системе профессио-

нального образования. Принимая во внимание гибкость новых образовательных стандартов в соотношении теоретических курсов и практики, приемов и условий обучения, возникает возможность разработки и применения новых эффективных мероприятий психологического сопровождения учебного процесса с учетом особенностей конкретных профессиональных направлений.

Проблемы изучения личности студентов педагогических специальностей и разработки психологического сопровождения педагогических технологий не являются новыми, существует достаточно много современных российских исследований в области педагогики, педагогической психологии, психологии развития и образования (В.А. Беликов, 2010; В.П. Засыпкин, 2010; Г.А. Медяник, 2011, М.В. Лях, 2012; Н.Ф. Голованова, 2013, Вадурин Е.Н., 2013, Иванова С.В., 2013 и др.). Однако, учитывая особое внимание государства к подготовке специалистов со средним специальным образованием, исследования в системе этого звена образовательного процесса представляются особенно значимыми. Повышение требований к обучению, к профессионализму выпускников вузов — это задачи, которые затрагивают не только проблемы повышения качества образования, но и другие вопросы, серьезно связанные с становлением профессиональной идентичности, конкурентоспособностью выпускников на рынке труда, возможностями дальнейшей самореализации личности. Это значительно расширяет спектр и возможности научно-практических задач.

В нашем исследовании была предпринята попытка выявления конфликтных зон и психологических ресурсов личности будущих педагогов с целью определения основных направлений психологического сопровождения на разных этапах обучения как фактора безопасности образовательной среды.

Для реализации задач исследования использованы следующие методики: анкета с вопросами о самооценке степени серьезности и правильности профессионального выбора, о влиянии обучения на реализацию своих способностей, о жизненных ценностях и т.д.; методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер; Методика-фотоисследование «Каков Я есть?» Х. Абельса; методика «Изучение привлекательности профессионального будущего» М.Р. Гинзбурга; методика определения копинг-поведения Р. Лазаруса; анкета кризисных переживаний В.Р. Манукян. В исследовании приняли участие девушки студентки первого и третьего курсов педагогического колледжа по специальностям: учитель иностранного языка, педагог дополнительного образования, педагог дошкольного образования в возрасте 15—18 лет, всего 90 человек.

По результатам анкеты кризисных переживаний выявлялись кризисы развития: нереализованности, бесперспективности, опустошенности, идентичности, вхождения во взрослую жизнь. Исследование показало, что для всех респондентов характерно проявление кризиса идентичности. Это значит, что вопрос самоопределения в разных сферах жизни актуален и для студентов первого курса, и для тех,

кто уже заканчивает свое профессиональное обучение. Слабее всего у студентов выражены кризисы опустошенности и вхождения во взрослую жизнь, однако прослеживается тенденция более частого ($p=0,07$) проявления кризиса вхождения во взрослую жизнь именно на начальном этапе обучения. Однако у первокурсников серьезно выражены и другие кризисы: нереализованности и бесперспективности. Очевидно предположить, что в начале своего профессионального обучения, молодые люди, зачастую сталкиваются с несовпадением своих ожиданий и реальности, слабо ориентируются не только в построении планов на будущее, в т.ч. профессиональное, но и теряются в новой для них ситуации настоящего. Недостаточная зрелость профессионального самоопределения студентов на начальном этапе профессионального обучения отражается в их «Я-концепции» (методика Х. Абельса). По результатам методики Х. Абельса было исследовано соотношение в я-концепции таких составляющих, как «я-семейное», «я-профессиональное», «я-учебное», «я-досуговое», «я-коммуникативное», «я-рефлексирующее», «я-физическое». У первокурсников еще недостаточно сформировано отождествление себя с ролью педагога, представителя выбранной профессии. Их интересы и представление о себе в большей степени сфокусированы в области, относящейся к проведению досуга и общению. Несформированное отношение к уже совершенному профессиональному выбору демонстрирует неустойчивость позиции самоопределения, что выражается в кризисных переживаниях.

Надо отметить, что от первого к третьему курсу острота кризисных переживаний снижается, и у третьекурсников показатели по отмеченным кризисам выражены не столь ярко. Более выраженным, чем на младших курсах, в структуре я-концепции становится «я-учебное» ($p=0,01$), «профессия» как ценность выходит на первый план. Однако обращает на себя внимание тот факт, что и к третьему курсу студенты не обрели уверенности в правильности своего профессионального выбора и не могут сказать определенно, насколько процесс обучения позволяет им реализовать свои способности и потенциалы. О несформированности адекватного отношения к выбранной профессии свидетельствует и то, что к третьему курсу меняется статус профессиональной идентичности от достигнутого к мораторию (МИПИ), что в целом подтверждает наличие кризиса идентичности и, конечно, является особенно драматичным для третьекурсников на пороге вхождения в профессиональное сообщество.

Что касается изучения копинг-поведения будущих педагогов в стрессовых и кризисных ситуациях, то оказалось, что стратегии совладания в целом со временем не меняются, меняется лишь частота применения той или иной стратегии. Так, будущие педагоги чаще всего используют такие методы совладающего поведения как, «положительная переоценка», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки», «самоконтроль» и «планирование решения проблем». Первокурсники достоверно чаще третьекурсников ($p=0,032$) прибегают к «положительной переоценке», условно адаптивной стратегии, выража-

ющейся в усилиях по поиску позитивного значения происходящих событий путем интерпретации их в положительном ключе, что на деле не всегда ведет к конструктивному разрешению ситуации. У студентов 3 курса на первое место выходит более адаптивный копинг — «планирование решения проблемы», как проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решаемому вопросу.

С целью уточнения основных направлений психологической помощи мы провели регрессионный анализ и выявили основные факторы влияния исследованных показателей на проявления наиболее выраженных кризисных переживаний студентов. Так, оказалось, что у первокурсников проявлению кризиса нереализованности с долей совокупного влияния в 54% способствуют следующие параметры: копинг-стратегия «самоконтроль» ($p=0,001$), «семья» как ценность ($p=0,000$), «я-семейное» как параметр я-концепции ($p=0,019$), причем, самоконтроль усугубляет кризисные переживания, а семейные факторы помогают с ними справиться. Что касается другого выраженного кризиса — кризиса бесперспективности, то с определенной долей вероятности (35%) справиться с ним может помочь «уверенность» ($p=0,004$) в своем профессиональном будущем и «я-семейное» ($p=0,035$). На проявление кризиса вхождения во взрослую жизнь у первокурсников с разной силой и направленностью (в совокупности 55%) влияют такие параметры, как копинг «самоконтроль» ($p=0,02$), провоцирующий проявление кризиса, а так же «возраст» ($p=0,002$), «достигнутая профессиональная идентичность» ($p=0,03$) и «саморазвитие» как ценность ($p=0,03$), которые помогают с ним справиться. На возникновение кризиса идентичности у первокурсников будущих педагогов может влиять выраженность «диффузного» статуса профессиональной идентичности ($p=0,047$), который отражает пассивную позицию личности в процессе самоидентификации, тогда как «уверенность» в отношении к своему профессиональному будущему ($p=0,026$) способствует конструктивному его преодолению. Как отмечалось выше, для третьекурсников наиболее значимым оказался именно кризис идентичности. Выяснилось, что на его проявление на этапе окончания среднего профессионального образования влияют (на уровне 55%) показатели «я-рефлексирующее» ($p=0,001$) и «я-семейное» ($p=0,026$), входящие в структуру я-концепции. Видимо, можно говорить, что чрезмерное «самокопание» и неспособность отделиться от семьи и сформировать собственную зрелую целостность затрудняют процесс самоидентификации, в частности, профессиональной, что выражается в кризисе идентичности.

Таким образом, исследование позволило выделить некоторые психологические показатели, включенные в кризисные процессы и по-разному влияющие на их переживание, у студентов педагогического колледжа. Особо надо отметить, что полученные результаты могут отражать половую специфику, так как в педагогическом колледже подавляющее большинство студентов — девушки.

На первом курсе важно обеспечить возможность постоянной связи и поддержки со стороны семьи, возможность участия в мероприятиях, позволяющих получить новые знания и опыт, а также проявить свои способности и таланты. Очевидно, уже с первого курса студентам важно видеть свои профессиональные перспективы, формирующие уверенность в себе и своих возможностях. Стоит обратить внимание на то, что применяемая копинг-стратегия самоконтроля, предполагающая попытки преодоления негативных переживаний путем подавления эмоций и уменьшения их влияния на оценку ситуации, оказывается крайне не продуктивной для будущих педагогов. Скрывая свои чувства в связи с проблемными ситуациями, подавляя эмоции и «закрываясь», они лишь усугубляют кризисные переживания.

К завершающему этапу обучения у студентов должна быть сформирована профессиональная идентичность, осознание своей профессии как призвания, восприятие себя в качестве полноценного члена профессионального сообщества. На выпускных курсах важно уделить внимание мероприятиям по расширению профессиональной компетентности студентов. А также им необходима психологическая помощь и поддержка в обретении личностной целостности.

Положительным моментом является то, что в отношении профессионального будущего, все студенты, испытывают положительные эмоции, демонстрируя интерес, оптимизм и уверенность. Комфортный эмоциональный фон в виде позитивного отношения к своему профессиональному будущему и предпочтение адаптивных копинг-стратегий («положительная переоценка» и «планирование решения проблемы») как способа разрешения проблемных ситуаций, являются важным ресурсом успешного профессионального развития.

Таким образом, среди важных условий организации безопасной образовательной среды и преодоления студентами кризисных переживаний можно назвать повышение осознанности профессионального самоопределения, формирование позитивного образа будущего и личностной зрелости, применение конструктивных копинг-стратегий, а также возможность реального приобщения к профессии уже с начала профессионального обучения.

Литература

1. *Беликов В.А.* Образование. Деятельность. Личность: Монография. — М.: Академия Естествознания, 2010.
2. *Вадурина Е.Н.* Психологическая готовность педагогов к обучению в условиях непрерывного профессионального образования: Дисс. ... канд. пс. н. — Ярославль., 2013.
3. *Голованова Н.Ф.* Проблема здоровой личности в контексте педагогики. — Москва, 2013, С. 51—61.
4. *Засыткин В.П.* Модернизация педагогического образования: социологический анализ: Дисс. ... докт. соц. н. — Екатеринбург, 2010.

5. *Иванова С.В.* Психолого-педагогические условия формирования организаторских способностей будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже: Дисс. ... канд. пс. н. — Самара, 2013.

6. *Лях М.В.* Виды мотивов учебно-профессиональной деятельности, их развитие в студенческом возрасте: Дисс. ... канд. пс. н. — М., 2012.

7. Полиаспектная подготовка современного педагога: Коллективная монография / Науч. ред. Г.А. Медяник. М.: Академия Естествознания, 2011.

Методы оценки психологической безопасности образовательной среды участниками педагогического процесса

Статья подготовлена в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания № 2014/389, НИР №2193

Пазухина С.В.

Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого, г. Тула

В настоящее время в контексте решения задач подготовки специалистов к компетентному использованию на практике современных оценочных средств с привлечением к экспертной деятельности непосредственных субъектов изучаемых процессов, проблема изучения и освоения в ходе профессиональной подготовки методов оценки психологической безопасности образовательной среды участниками педагогического процесса является важной и практически значимой.

Психологически безопасной образовательной средой можно назвать среду, обеспечивающую состояние сохранности психики субъектов педагогического процесса и высокие показатели индекса их удовлетворенности и защищенности от психологического насилия. Это состояние, характеризующее образовательное пространство, фиксируемое, прежде всего, через отношения ее участников.

К основным характеристикам психологической безопасности образовательной среды относятся следующие: отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников; удовлетворение потребностей учителей и учащихся в личностно-доверительном общении; создание психологически комфортной атмосферы в коллективе, обуславливающей референтную значимость и причастность каждого субъекта к конструированию и поддержанию психологической комфортности образовательной среды; реализация условий, способствующих сохранению и укреплению психического здоровья индивидов; профилактика угроз, препятствующих продуктивному устойчивому развитию личности; обеспечение развивающего характера образовательного процесса, способствующего нормальному функцио-

нированию всех его субъектов, ориентированного на формирование у них умений выстраивать психологически безопасные отношения и минимизировать возникающие риски (И.А. Баева, В.Н. Барцевич, Т.Н. Березина, С.А. Бутанаев, О.А. Елисеева, В.И. Иванова, Т.С. Кабаченко, В.В. Ковров, А.Ю. Коренкова, Н.Г. Рассоха, Т.Г. Рагинер, В.В. Рубцов, Е.Т. Францкевич, В.А. Ясвин).

Нарушение психологической безопасности образовательной среды может происходить из-за действия различных угроз, которые условно делятся на две группы: внешние и внутренние. Внешние угрозы обычно имеют социальный, техногенный, эпидемиологический или природный характер. Внутренние (внутришкольные) угрозы могут быть обусловлены нескладывающимися взаимоотношениями ребенка с одноклассниками. Это может быть связано с негативным социально-психологическим климатом, преобладающим в классе, доминированием асоциальных малых неформальных группировок, конфликтами между учащимися, традициями и обычаями, опасными для жизнедеятельности учащихся, школьным насилием; личностными особенностями ученика (отклоняющееся поведение; отрицательные индивидуально-личностные качества; нарушение психического развития и психологического здоровья); неадекватным поведением учителей и персонала школы (принуждения, публичное унижение, неуважительное отношение, вымогательства, сексуальные приставания, проявления грубости, агрессивности при взаимодействии с учащимися и пр.); неадекватной учебной нагрузкой и организацией учебного процесса (большой объем учебных нагрузок, информационный стресс и т.д.).

Необходимость диагностики психологической безопасности образовательной среды была актуализирована научно-педагогическим сообществом в конце XX века, что нашло отражение в исследованиях многих авторов (И.А. Баева, Е.В. Величко, С.Д. Дерябо, В.А. Ясфин и др.).

Мы полагаем, что оценивание показателей психологической безопасности образовательной среды является важным условием для дальнейшего обоснования программы психологического сопровождения субъектов педагогического процесса в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов.

В настоящее время для диагностики психологической безопасности образовательной среды используются прежде всего различные виды мониторинга: информационный, который предполагает слежение за объектом исследования, накопление и распространение информации о нем; базовый, направленный на выявление закономерностей осуществляющихся в образовательной среде процессов; проблемный, имеющий своей целью диагностику возникающих трудностей, рисков образовательной среды, определение степени их опасности, типологизацию выявленных проблем; управленческий, с помощью которого осуществляется отслеживание и оценка эффективности и последствий эффектов принятых ранее решений [1].

Перечислим комплекс методик (табл. 1), которые мы рекомендуем для оценки психологической безопасности образовательной среды с точки зрения изучения перечисленных выше ее основополагающих характеристик и потенциальных угроз. Данные методики представляют собой современные диагностические средства, отвечающие необходимым показателям качества, среди которых представлены несколько авторских [2], прошедших соответствующую процедуру апробации. Многие методики основаны на самооценочной деятельности, что позволяет привлечь в качестве экспертов для оценки показателей психологически безопасной образовательной среды разных участников педагогического процесса: педагогов-психологов, учителей, социальных педагогов, учащихся, их родителей, администрацию. Предполагается применение перечисленных методик в комплексе, что будет способствовать целостному, многоаспектному рассмотрению изучаемой проблемы. Ведущая, интегрирующая роль в диагностике показателей и обобщении результатов исследования психологической безопасности образовательной среды отводится психологу.

Таблица 1

Диагностический инструментарий для оценивания психологической безопасности образовательной среды

Поле диагностического исследования (изучаемые критерии и показатели)	Диагностические методики
<i>Учащиеся</i>	
<p>Выявление признаков насилия и наличия межличностных конфликтов во взаимоотношениях ученика со сверстниками, учителями, родителями. Удовлетворенность потребностей ребенка в психологической безопасности, лично-доверительных отношениях. Умение ученика выстраивать психологически безопасные отношения и минимизировать возникающие риски. Оценка показателей психологического здоровья, в т. ч. эмоционального самочувствия школьника. Статусное положение ученика в коллективе сверстников. Психологическая атмосфера в классе. Выявление личностных ресурсов ребенка для потенциальной возможности саморазвития и изменения.</p>	<p>Анкета-опросник для учеников «Как дела?». Анкета «Учитель глазами ученика». Опросник «Отношение к учебному заведению». <u>Мониторинг психологической безопасности образовательной среды</u> (авт. Т.К. Усталова). Анкета-опросник для учащихся «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (авт. И.А. Баева). Проективные рисуночные методики «Что мне нравится в школе?», «Человек под дождем», «Рисунок семьи». Наблюдение за поведением учащегося в разных ситуациях. Опросник психических состояний школьника (авт. А.О. Прохоров). Социометрия. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру). Анализ продуктов деятельности ученика.</p>

Поле диагностического исследования (изучаемые критерии и показатели)	Диагностические методики
<i>Родители учащихся</i>	
<p>Оценка наличия признаков насилия и межличностных конфликтов во взаимоотношениях ребенка со сверстниками, учителями, родителями. Удовлетворенность родителей психологической безопасностью образовательной среды.</p>	<p>Тест-опросник родительского отношения (авт. А.Я. Варга, В.В. Столин). Опросник измерения родительских установок и реакций (авт. Т.В. Архиреева). <u>Мониторинг психологической безопасности образовательной среды</u> (авт. Т.К. Усталова). Анкета-опросник для родителей «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (авт. И.А. Баева).</p>
<i>Учителя</i>	
<p>Психологическая атмосфера в педагогическом коллективе. Умение педагога предвидеть, регулировать опасности и риски психологической безопасности образовательной среды, управлять ими. Социально-психологическая компетентность педагога. Показатели психологического здоровья педагога. Отношение педагога к личности учащегося. Выявление признаков насилия и наличия межличностных конфликтов во взаимоотношениях учителя с учениками, другими педагогами, родителями учащихся, администрацией. Наличие у педагога профессиональных деформаций. Эмоциональное выгорание педагога.</p>	<p>Опросник «Психологический климат в педагогическом коллективе». Методика «Оценка восприятия риска». (вариант для учителей). Методика наблюдения эмоциональных проявлений отношения учителя к личности учащегося (авт. С.В. Пазухина). Опросник социально-коммуникативной компетентности. Тест-опросник для педагогов «Умеете ли Вы вести здоровый образ жизни и производительно работать?». Методика наблюдения за проявлениями отношения к учащимся в деятельности учителя (авт. С. В. Пазухина). Анкета-опросник для учителей «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы». <u>Мониторинг психологической безопасности образовательной среды</u> (авт. Т.К. Усталова). Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (вариант для учителей) (авт. И.А. Баева). Опросник психических состояний учителя (авт. А.О. Прохоров). Диагностика уровня эмоционального выгорания (авт. В.В. Бойко).</p>

Поле диагностического исследования (изучаемые критерии и показатели)	Диагностические методики
<i>Социальные педагоги</i>	
Оценка ближайшего социального окружения ученика для выявления угроз социального характера: изучение семьи ребенка (алкоголизм, наркомания родителей, конфликты в детско-родительских отношениях, насилие в семье и др.), изучение микрогрупп, в которые входит учащийся (вовлечение школьника в криминальные группы, экстремистские организации, деструктивные религиозные секты и др.).	Беседа с ребенком, со значимыми представителями его окружения; наблюдение за его реакциями; анализ соответствующей документации (акты обследования жилищно-материальных условий, характеристики, заключения врачей, судмедэкспертов и т.п.).
<i>Администрация</i>	
Стиль педагогического руководства коллективом образовательной организации. Умение руководителя предвидеть, регулировать опасности и риски психологической безопасности образовательной среды, управлять ими.	Тест «Стиль управления коллективом». Методика «Оценка восприятия риска» (вариант для руководителя образовательной организации). Анализ ситуаций. Методы психолого-педагогической экспертизы образовательной среды (авт. В.А. Ясвин).
<i>Педагоги-психологи</i>	
Выявление угроз психологической безопасности образовательной среды. Оценка индекса психологической безопасности образовательного пространства. Оценка индекса удовлетворенности учащихся, родителей, педагогов образовательной средой. Развитость системы психологической помощи в образовательной организации. Оценка интегрального показателя отношения к среде учащихся, их родителей, педагогов.	Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (авт. И.А. Баева).

Таким образом, предлагаемый нами комплекс диагностических методик позволяет изучить основополагающие характеристики и риски психологической безопасности образовательной среды. Работа по освоению теоретических основ и овладению предлагаемым диагностическим инструментарием проводится нами на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам с будущими учителями, социальными педагогами и психологами в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе.

Литература

1. *Гаязова Л.А.* Психологические основания мониторинга безопасности образовательной среды // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. Вып. № 145. — С. 64–71.
2. *Пазухина С.В.* Психологическая диагностика типов отношения будущих педагогов и учителей к учащимся. Тула, 2011. — 195 с.

Удовлетворенность жизнью студентов с ОВЗ факультета дистанционного образования

Силантьева Т.А.
НИУ ВШЭ, г.Москва

В ситуации развития человека с ограниченными возможностями здоровья центральным звеном является личность, ее развитие, в то время как сама ситуация инвалидности становится условием жизнедеятельности. В таком случае задачи развития личности лиц с ОВЗ и людей без инвалидности (условно здоровых) оказываются принципиально сходными. Различия между этими группами заключаются в количестве и качестве трудностей на пути к достижению тех же в сущности целей. Если инвалидность приводит к сужению жизненных перспектив, это может привести личность к полному отказу от борьбы, к подчинению болезни. В отдельных случаях встреча с препятствием в виде ограничения возможностей здоровья может становиться ресурсной и провоцировать раскрытие потенциальных возможностей личности, ее сильных сторон.

Подход к научному анализу проблемы инвалидности, ставящий во главу угла личность, ее самостоятельную активность, субъектность, самодетерминированность, по-новому раскрывает задачи поиска форм и методов организации психолого-педагогической и социальной поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Нами было проведено эмпирическое исследование, объектом которого явились особенности личностного потенциала лиц с ОВЗ в системе получения профессионального образования. Предметом исследования выступили некоторые компоненты личностного потенциала студентов, вклад этих компонентов в удовлетворенность жизнью.

Исследование проводилось сотрудниками Лаборатории проблем развития личности лиц с ОВЗ под руководством Д.А. Леонтьева в апреле 2012 года. В нем приняли участие 25 студентов с ОВЗ факультета дистанционного образования МГППУ. Были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Шкала удовлетворенности жизнью / SWLS (Satisfaction with Life Scale)

Э. Динера и др. в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина предназначена для изучения когнитивной оценки соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида. Содержит 5 пунктов, оцениваемых по 7-балльной шкале, которые дают один показатель интегральной оценки удовлетворенности жизнью в целом.

2. Тест СЖО Д.А. Леонтьева.

3. Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой направлен на изучение ресурса жизнестойкости, позволяющего эффективно справляться со стрессовыми и сложными жизненными ситуациями. Методика диагностирует компоненты жизнестойкости: вовлеченность (установка на участие в происходящих событиях), контроль (установка на активность по отношению к событиям жизни) и принятие риска (установки по отношению к трудным или новым ситуациям как возможности получить новый опыт).

Полученные результаты анализировались методами математической статистики: 1) Анализ достоверности различий с использованием Т-критерия Стьюдента, 2) Корреляционный анализ (коэффициенты корреляции по Пирсону), а также выведение средних по исследуемым показателям для данной группы для целей предоставления в дальнейшем обратной связи студентам, участвовавшим в психодиагностическом исследовании.

Анализ и обсуждение результатов исследования.

По результатам корреляционного анализа (Пирсона) были выявлены значимые (на уровне 0.01) корреляции показателя удовлетворенности жизнью и посттравматического роста (0, 527) и с общим показателем методики жизнестойкости (0, 465). Это означает, что 25% дисперсии показателя удовлетворенности жизнью связаны с посттравматическим ростом и 25% с жизнестойкостью. Стоит отметить, что и посттравматический рост и жизнестойкость являются сугубо психологическими и личностно конструируемыми ресурсами, скорее зависящими от способности человека конструировать и пересматривать значимые смыслы собственной жизни, чем от физиологически заданных параметров функционирования. Данные ресурсы, посттравматического роста и жизнестойкости, могут быть, как выработаны самим человеком, так и «выращены» во время специально организованной психотерапевтической практики.

Полученные результаты позволяют нам сделать оптимистическое заключение о возможностях улучшения качества жизни лиц с ОВЗ при получении ими образования и в рамках тренинга по развитию навыков конструирования и пересмотра личностных смыслов, что, безусловно, повысит их личностный потенциал и обеспечит качество жизнедеятельности.

Формирование профессиональной направленности личности студента как ведущий фактор профессионализма в педагогической деятельности

Спиридонова Е.А.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

В период обучения в ВУЗе под влиянием преподавания общественных, специальных и других дисциплин, участия в общественной жизни у студентов педагогического отделения развивается и формируется профессиональная направленность личности, то есть личная устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии и в будущем достичь мастерства и признания. Профессиональная направленность личности выражается положительным отношением к профессии учителя, склонностью и интересом к ней, желанием совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии. При этом профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной педагогической деятельности и относящихся к ней интересов, идеалов, установок, убеждений, взглядов.

Все эти черты и компоненты профессиональной направленности служат показателями уровня ее развития и сформированности у студентов — будущих учителей, характеризуются устойчивостью, доминированием общественных или узколичных мотивов, далекой или близкой перспективой. Будучи сформированной, ставшей свойством личности, такая профессиональная направленность влияет на уровень текущих мотивов и эффективность деятельности в целом. Это позволит в будущем специалисту достичь высоких результатов своей педагогической деятельности, стать мастером, новатором в своей профессии, иначе говоря, достичь акмеологического пика профессионализма [1].

Необходимо формировать профессиональную направленность у студентов: укреплять у них положительное отношение к будущей профессии учителя, интерес, склонности и способности к ней, стремление совершенствовать свою квалификацию после окончания ВУЗа. Постоянно занимаясь избранным видом профессионального труда, человек должен удовлетворять свои основные материальные и духовные потребности, развивать идеалы, взгляды, убеждения, престиж профессии.

Однако, все попытки формирования профессиональной направленности обречены на провал, если выбор ВУЗа, а вместе с ним и будущей профессии сделан не сознательно, а случайно. Выбор профессии, в частности поступление в педагогический ВУЗ или на педагогическое отделение, очень часто опре-

деляется далекими от личных склонностей факторами: выбором родителей, близким расположением от дома, за компанию, относительно низкими проходными баллами. Для молодых людей это возможность избежать призыва в армию: по последним оценкам среди получающих первое профессиональное образование для больше трети студентов. ВУЗ выполняет роль «социального убежища» не только для ребят, подлежащих призыву, но и просто для «профориентационно незрелых» людей. В результате профессию человек выбирает не в школе, а уже в ВУЗе. Такой вывод подтверждается результатом анкетирования, проведенным с учащимися 10 и 11 классов в нескольких школах города Саратова. По результатам данного опроса только 33% уже определились с профессией или хотя бы выбрали ВУЗ, 25% — определились с направлением (техническое, гуманитарное и т. д.), а 42% так и не определились с тем, чем бы им хотелось заниматься во взрослой жизни.

Такая профориентационная «незрелость» приводит к тому, что в настоящее время около 40 % людей меняют профессию уже в течение двух лет после окончания профессионального училища, техникума или ВУЗа, а в целом 80 % населения работает не по специальности, указанной в дипломе. Что касается профессии учителя, то 20% учителей сельских школ не имеют педагогического образования или находятся в процессе его получения, являясь студентами заочной формы обучения. В городских школах, несмотря на огромное количество выпускников, отмечается постоянная нехватка квалифицированных кадров, особенно учителей математики, русского и иностранных языков. Это объясняется нежеланием или неготовностью выпускников идти в школу сразу после окончания ВУЗа, они еще в «поиске себя», хотят попробовать что-нибудь другое, новое. Естественно, это подразумевает и потерю денег государством, вложившим средства сперва в обучение специалистов, а потом их переквалификацию. Кроме того, это потеря личного времени как преподавателей, так и студентов. В итоге, человек приходит в свою профессию не в самый оптимальный период с точки зрения, как психологии, так и физиологии. Все это может помешать максимально, развиваться творческим и профессиональным способностям, стать причиной формирования посредственного специалиста.

Причин этого, разумеется, много, но очевидно также, что методы общего среднего и профессионального образования в настоящее время практически не содержат профориентационных компонентов. Для предупреждения такой ситуации необходимо насытить традиционное содержание образования новыми методами профориентации. Необходимо создавать все условия в первую очередь для того, чтобы человек уже в школе почувствовал себя субъектом профессионального, жизненного и культурного самоопределения, автором собственной биографии и человеком, причастным к созданию общественно значимого продукта.

Актуальность данной сферы научных интересов заключается не только в необходимости поиска направлений и методов профориентационной работы, отвечающих новым тенденциям социально-экономической жизни России, связанным с осложнением ситуации на рынке труда и появлением молодежной безработицы. А так же в особенности ситуации профессионального самоопределения молодежи в настоящий период: широкими возможностями профессионального выбора и неоднозначностью профессиональных и ценностных ориентиров общества. В сложившихся условиях возрастает роль внутренних факторов профессионального выбора. Поэтому решение проблемы подготовки старшеклассников к самостоятельному, осознанному профессиональному самоопределению первокурсника предполагает исследование целостного представления личности о собственном жизненном пути [2].

Положительные изменения в содержании профессиональной педагогической направленности проявляются тогда, когда крепнут мотивы, связанные с будущей профессией учителя: стремление хорошо выполнять свои обязанности, показать себя знающим, умелым специалистом, растут притязания успешнее решать сложные учебные вопросы, задачи, усиливается чувство ответственности, желание добиться успеха.

Вместе с развитием отношения к общественному долгу, к себе, к своим стремлениям, чувствам изменяется содержание профессиональных мотивов. Встречаются случаи регресса профессиональной направленности (под влиянием неожиданных трудностей в обучении и других причин). Снижается ее общественный уровень, ослабевают деловые мотивы, с которыми пришел студент в ВУЗ. На первом, втором курсах можно услышать от студентов, что они сомневаются в правильности своего выбора профессии учителя. Однако, только на старших курсах, когда они проходят педагогическую практику и непосредственно погружаются в работу учителя — предметника, учителя — воспитателя, студенты полностью осознают ответственность выбранной профессии, сопоставляют свои желания, возможности с колоссальной психологической нагрузкой.

Одной из наиболее важной предпосылкой формирования профессиональной направленности, безусловно, является положительная мотивация в выборе профессии. Как показали исследования, мотивы выбора профессии и мотивы обучения в ВУЗе органически взаимосвязаны в общей структуре личности.

Часть молодежи выбирает ВУЗ, руководствуясь интересом к профессии. Ведущие мотивы выбора профессии связаны с ее содержанием и творческими возможностями, однако треть студентов, а в технических вузах почти половина не руководствуются мотивом интереса к профессии; причем каждый пятый из этой категории откровенно заявил о случайности своего выбора.

Немало важно то, что интерес к профессии учителя не всегда подкрепляется достаточно глубоким и конкретным (в пределах возможных требований

к абитуриенту) представлением о будущей профессиональной деятельности. За интерес к профессии принимается нередко интерес к тем или иным учебным дисциплинам, сказывается также увлеченность какой-либо одной, иногда внешней стороной профессии. Молодые люди нередко плохо информированы о конкретных требованиях, которые будут предъявляться к ним как специалистам, об обыденных и теневых сторонах будущей работы. Они подчас не могут разобраться в своих мотивах, склонностях и способностях. Не случайно более трети опрошенных студентов либо не уверены в правильности своего выбора, либо отрицательно относятся к избранной профессии. И эта тенденция довольно устойчива, существенных изменений на протяжении последних лет не наблюдается [3].

В настоящее время социологические опросы показывают, что значительная часть выпускаемых специалистов имеет негативную установку к своей профессии. Причины такого положения — как субъективного, так и объективного порядка. Наиболее сильный фактор — изменение представления о профессии по сравнению с довузовским. В ВУЗах пока еще в должной мере не проводится целенаправленная работа по воспитанию заинтересованного отношения к избранной специальности. Тем самым не восполняются пробелы довузовской профориентации, которая является лишь начальным этапом в формировании профессиональной направленности личности.

Для формирования профессиональной направленности необходимо убеждать в возможностях овладения профессией учителя, внушать уверенность в перспективности будущей работы, пропагандировать трудовые традиции, показывать эстетические стороны профессии, ее творческий характер. Другой путь — организация деятельности, учебы, общественной работы студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность приобретает нужные черты в деятельности, которая по содержанию и условиям своего осуществления психологически и фактически приближена к деятельности специалиста после окончания ВУЗа. Речь идет о моделировании профессионального труда (его задач, стиля, способов, мотивов), создании условий, при которых студенты на основе полученных знаний, опыта, качеств упражняются в успешном выполнении функций специалистов по профилю своего ВУЗа. Например, показателями профессионально-педагогической направленности являются наличие интереса к педагогической деятельности и профессионально-педагогического самовоспитания. Именно в период педагогической практики в школе происходит становление профессионально-педагогической направленности у большинства студентов [4]. Формирование профессионально-педагогической направленности у студентов оптимально протекает при наличии определенной психологической подготовки и возможности практического применения своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Большую роль в укреплении профессиональной направленности студентов играет их участие в научной работе. Как отмечалось, обязательным условием подготовки специалистов высокого класса становится участие в студенческих научных обществах, конструкторских бюро, выполнение ими прикладных дипломных проектов.

Важно заботиться о положительном эмоциональном отношении к учебе, общественной работе, участию в творческих коллективах, строительных отрядах, показывать значимость этих видов деятельности, обеспечивать успех их выполнения, создавать в коллективах атмосферу дружелюбия, доброжелательности, условия для самоутверждения, завоевания авторитета каждым студентом. Пример преподавателей, их отношение к профессии также являются факторами формирования профессиональной направленности.

Следует отметить, что хотя яркие впечатления и новизна фактов, обстановки влияют на интерес к профессии, но они не являются главным в его развитии. Более важными являются осмысливание значимости занятий, самостоятельная умственная деятельность студентов, овладение знаниями. Когда студент испытывает удовлетворение от познания сложного материала, решения проблемного вопроса, нахождения решения трудной задачи, у него развивается действенный познавательный интерес и интерес к своей профессии.

Литература

1. *Кузьмина Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М., 2001.
2. Дидактический материал по курсу «Твоя профессиональная карьера» / Под ред. С.Н. Чистяковой. — М. 2007. — 110 с.
3. *Кон И.С.* Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 2009. — 207 с.
4. *Мартина Н.* «Формирование готовности к профессиональному самоопределению» // Директор школы. — 2006. — № 3. С. 65—71.

Технологии, модели и алгоритмы оказания экстренной психологической помощи и кризисного психологического сопровождения детей младшего школьного и подросткового возраста в системе образования

Психологическое сопровождение травматического опыта детей и подростков в системе общего образования

Богомяжкова О.Н.

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

Травматический опыт детей и подростков — это тема, которая призвана разрешить противоречия между стремлением обеспечить детскую безопасность и субъективным переживанием ситуации как стрессовой, кризисной или травматической. Иллюзорное представление о том, что травматический опыт пройдет-забудется, не дает шансов детям и взрослым выразить актуальные переживания, понять природу страха, тревоги, злости, вины и апатии, а лишь глубже травмирует человека, вовлекая в многолетнюю борьбу с подавленными эмоциями.

Человек формирует совокупность отношений, в которые он вступает. Это могут быть отношения с государством, с законом, моралью, культурой, историей, сверстниками, с родителями и другими людьми. Характер этих отношений накладывает определенный отпечаток на растущего человека. Если в этих отношениях много бессердечия, лжи, унижения, зла, эгоизма, то все это станет принадлежностью ребенка (И.А. Баева, И.В. Дубровина, И.С. Кон).

Опыт детского развития может быть травматическим в случае, если ребенку не хватает ресурсов для того чтобы пережить ситуацию, возникшую в его жизненном опыте, если не актуализированы ресурсы того возраста, который ребенок проживает, если нет психоэмоциональной поддержки (или она неадекватна) значимых взрослых [1, 5, 6].

Цель данной работы — обобщение и систематизация теоретических данных, практического опыта сопровождения ребенка/подростка в ситуации травмы и ПТСР.

В основе работы лежит гипотеза о том, что травматический опыт детства отражается на эмоциональный, социальной, семейной жизни, на личных интере-

сах человека, степени его активности, самостоятельности, инициативы во все последующие возраста. Это ограничивает его свободы, нарушает социально-психологическую безопасность личности, лишает эмоционального равновесия.

Критерием для дифференциации события как стрессового, кризисного, трудного жизненного или травматического, является степень аффекта, беспомощности и безнадежности.

Стресс принято определять как неспецифический ответ организма на любое предъявляемое к нему требование. Под стрессом понимают «состояние организма, возникающее при воздействии необычных раздражителей и приводящее к напряжению неспецифических адаптационных механизмов организма» [2]. Не каждая проблема вызывает стрессовый синдром, он возникает при столкновении с ситуациями, которые перечеркивают жизненный опыт человека, выходят за пределы его обычного, повседневного миропонимания.

Кризисная ситуация — это ситуация эмоционального и умственного стресса, требующая значительного изменения представлений человека о себе и о мире за короткий промежуток времени [5]. Василюк Ф.Е. определяет критическую ситуацию в самом общем плане, как ситуацию невозможности, т. е. это такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и т.д.). Кризис возникает в ситуациях, когда усвоенных ранее образцов поведения недостаточно для совладания с изменившимися обстоятельствами [2]. Ситуация кризиса требует выработки новых способов поведения и нахождения новых смыслов жизнедеятельности.

Трудная жизненная ситуация — это такая ситуация, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни» (Н.Г. Осухова) [4].

Трудные ситуации представляют собой особый случай психологических ситуаций. О трудной ситуации можно говорить тогда, когда система отношений личности с ее окружением характеризуется неуравновешенностью, либо несоответствием между стремлениями, ценностями, целями и возможностями их реализации. Категория трудных ситуаций включает широкий спектр жизненных (бытовых) ситуаций ребенка и ситуаций, связанных с его ведущей деятельностью (игрой, учением, общением в системе общественно-полезной деятельности).

Травматическое событие — то, что превышает возможности ЭГО по переработке этого события (О. Бермант-Полякова). Травматическое переживание — есть аффект недоумения или шока, эмоциональная и когнитивная дезорганизация [2]. Травма возникает в разрыве между возможностью изменить ситуацию и смириться с ней, когда ни того, ни другого мы не можем.

Все начинается в детские годы... Потеря любимой игрушки, расставание с другом, с любимым учителем, смерть домашнего питомца, смена места жительства, развод родителей, утраты, связанные с некоторыми видами физических травм. По мере взросления потери накапливаются и, если эмоция горя не выражена соответствующим образом, это существенно мешает нормальному развитию. В проживании психологической травмы дети проявляют отсроченность, скрытность, неожиданность, неравномерность, интерес, изменения в поведении, невротические и психосоматические симптомы, тревогу, печаль, чувство вины.

При том, что психо-физиологические и социально-эмоциональные реакции на травматическую ситуацию зависят от возраста, есть детерминанта, которая неизменно проявляется вне пространства, времени, возраста, пола. Это потребность в эмоциональном отреагировании. Возможности выхода эмоций ограничены тремя путями: эмоция может выйти через слово (проговаривание эмоций), эмоция может выйти через дело (драка, спорт, хозяйственно-бытовые дела и пр.), эмоция может выйти через тело (психосоматика — самый нежелательный вариант выражения эмоций).

Столкновение со стрессом, возрастными и ситуативными кризисами, с трудностями и травматическими событиями — это ежедневная практика и детей и взрослых. Образовательная организация, в случае структурированной работы социально-психологических служб, может обеспечить ребенку/подростку необходимую поддержку и сопровождение в проживании им значимых событий жизни [3].

Вычленив событие как травматическое, его необходимо проработать поэтапно. 1 этап — актуализация травматического опыта (говорить о травме, снять табу умалчивания). 2 этап — проживание травмы (работа с эмоциями, чувствами, субъективной реальностью). 3 этап — завершение травмы (восстановить свободу действий в травматической ситуации, осознание изменений). При условии, что предварительно нужно отреагировать агрессию, сбросить напряжение. 4 этап — интеграция травмы — ведение травмы в контекст жизни. Главный результат работы по интеграции травмы — осознание того, что травма, только часть меня, значимая, но имеющая свои четкие границы и свое, определенное значение для меня. Во многом эта работа является профилактикой получения «вторичной выгоды» от травматизации. Задачи интеграции травмы — это осознание границ травмы, осознание «места» травмы в жизни, осознание смысла травмы, то есть, поиск «смысла травмы».

Психодрама в теории и практике психотерапии занимает ключевое место среди эффективных методов оказания психосоциальной помощи и поддержки (практика сопровождения населения в ЧС, ТЖС, кризисных и стрессовых переживаниях, проживании травматического опыта). Собственный опыт сотрудничества с федеральными и региональными структурами дает подтверждение эффектам работы с травмой и ПТСР средствами психодрамы [3, 4, 5].

В опыте практической деятельности с детской группой я отмечаю системные факты: 1) в выборе ролевых приоритетов дети очень долго отдают предпочтение ролям животных (тем самым обыгрывая свою детскую роль и реализуя потребность невербального и тактильного контакта); 2) дети категорически отказываются от игры в человеческую семью (за исключением семьи животных), отказываются принимать на себя роль мамы или папы. Это может быть связано с нереализованной детской потребностью в спонтанности и непосредственности, с ранними апелляциями родителей к чувству взрослости, с непривлекательностью родительской роли, с незнанием содержания родительских функций; 3) именно в психодраматическом пространстве ребенок учится простраивать свои границы и контактировать с границами других участников; 4) в психодраматической группе ребенок расширяет свой ролевой репертуар. Особенно сложно в этом детям с агрессивными паттернами поведения, детям с эмоциональной зависимостью: они консервативны в выборе ролей, лишены спонтанности, и фокус терапевтической работы выстраивается в направлении «как можно сделать по-другому», «давай попробуем»; 5) важная задача детской группы — отреагирование эмоций. Сложность в том, что у детей (как впрочем и у их родителей, а зачастую и у педагогов) не сформированы социально-эмоциональные компетенции, они не знают и не владеют базовыми эмоциональными состояниями; 6) отдельная задача работы с детской группой связана с тотальным запросом родителей о формировании коммуникативных навыков ребенка. Есть две причины по которым ребенок испытывает трудности социального контакта: во-первых, нет такого опыта, то есть, никто никогда его этому не учил; во-вторых, ребенок имеет негативный социальный опыт, а соответственно, в его жизни имела место быть травматическая ситуация, в результате которой он принял для себя решение о наиболее безопасной стратегии поведения.

Концепция индивидуальной консультативной и терапевтической помощи (в авторском исполнении) так же структурируется поэтапно.

Предварительный этап — совместная консультативная встреча с родителями и ребенком с целью мотивировать ребенка и оговорить психотерапевтический контракт. 1 этап — 5 встреч с ребенком, направленных на прояснение ответов на вопросы серии «Почему?». 2 этап — обратная связь родителям в форме консультирования с включением техник контактного воспитания. 3 этап — второй цикл детской терапии, направленный на моделирование поведенческих стратегий в ситуации сепарации. 4 этап — обратная связь родителям с констатацией динамических изменений и обозначением условно-вариативного прогноза. 5 этап — апробация жизненных стратегий в условия семьи и широкого социума, психопрофилактика рецидива.

Привлечение к терапии значимых взрослых является необходимым условием эффективной работы с травмой. Комплексный подход позволяет сделать

проживание травмы понятным, легальным, объяснимым и предсказуемым. Это снимает родительскую тревогу и повышает их психологическую компетентность. А формирование психологической культуры родительства дает возможность не только владеть психологическими знаниями, но и навыки реализации этих знаний на практике. Формирование активной позиции родителя в отношении психологии ребенка возможно как в форме индивидуального консультирования (в процессе обратной связи по динамике детского развития), так и в форме групповых тренингов родительских групп.

Эффекты психотерапии травмы в том, что изменилась картина мира и в этой картине травматический опыт не вычеркнут и не задавлен, ему нашлось место в нашем внутреннем пространстве и только нам решать когда и как мы обратимся к этому опыту.

Литература

1. *Айхингер А.* Психодрама в детской групповой терапии / А. Айхингер, В. Холл. — М.: Генезис, 2003. — 256 с.
2. *Василюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Журнал практической психологии и психоанализа/ М., 2001.
3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под. ред. И.А. Баевой. — СПб.: Речь, 2006. — 288 с.
4. *Синицына Т.Ю.* Экстренная психологическая помощь в образовательных учреждениях учащимся с суицидальным поведением / Под редакцией О.В. Вихристюк — М., 2012 — 270 с.
5. *Хухлаев О.Е.* Обычная работа в необычных условиях: психологическое консультирование, осложненное травматическим стрессом. — М.: МГППУ, 2006. — 128 с.
6. *Эриксон Э.* Ребенок и общество / Э. Эриксон. — М.: Генезис, 2002 — 187 с.

Психологическое благополучие в образовательном пространстве

Водяха С.А., Водяха Ю.Е.

*Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург*

В настоящее время разрабатывается ряд подходов к пониманию психологического благополучия, базирующихся на различных представлениях о благе, жизненных добродетелях, здоровом обществе.

В основу базового элемента психологического процветания личности М. Селигмана, положена категория «увлеченность». Увлеченность проявляется у детей до прихода в школу. Несколько лет спустя, у этих же детей находятся интересы вне школы, так не формируется внутренняя мотивация учения при выраженности высокой познавательной мотивации. Школа становится прибежищем скуки. Около двух третей школьников, не являются субъектами учебной деятельности [6]. Ученическое восприятие школы варьируется в диапазоне от апатии к раздражению [2]. Эти данные подтверждаются для школьников как на выборке отдельных стран, так в кросскультурных исследованиях [1].

Обучающиеся чувствуют себя пассивными участниками образовательного процесса, лично не включенными и отторгаемыми внешне мотивированным процессом [4]. Скука порождает разочарование, отчаяние, выученную беспомощность и тревожность. Содействие мотивации обучающихся и культивирование чувства удовольствия от процесса обучения возможно через повышение вовлеченности.

Существуют различные способы повышения увлеченности посредством формирования чувства самоэффективности, самодетерминации и целеориентацией. Тем не менее, многие обучающиеся остаются безразличным к школе. Современная позитивная психологии акцентирует внимание на оптимальном здоровом функционировании человека.

Для достижения чувства потока, необходимо чтобы избранная личностью для решения задача создавала не просто трудность, а находилась в зоне его ближайшего развития. Чувство потока является процессом психологического отбора, играющего решающую роль в определении собственных интересов, целей и талантов на протяжении своей жизни.

Основываясь на теории потока, можно концептуализировать понятие «увлеченности обучаемого» как особого мотивационного состояния характеризующее высокой концентрацией внимания, чувством удовольствия и интереса к учебной деятельности [4]. Концентрация внимания, которая является центральным элементом состояния потока, составляет основу сознательности учения, познавательного функционирования и академической успешности.

Удовольствие связано с демонстрацией собственной компетенции, творческих достижений и академических достижений. Интерес способствует концентрации внимания на объектах, отвечающих внутренней мотивации, стимулирует стремление продолжать деятельность и связан с академическими достижениями.

Наиболее высоким учебное сотрудничество является, когда концентрация, удовольствие, и интерес одновременно высоки. В тоже время, состояние потока является редкостью во время пребывания в школе. Исследования Д. Шерноффом особенностей взаимодействия учащихся выявили, что старшеклассники менее всего были увлечены учебной деятельностью, чем какой-либо другой.

Концентрация внимания у школьников была выше, чем за пределами класса, но уровень их интереса и удовольствия был низок. Старшеклассники чаще думают о темах совершенно не связанных с учением примерно 40% времени своего пребывания в классе [5].

Учащиеся, проводящие много времени в классе, считают малопривлекательными такие виды деятельности, такие как прослушивание лекций, выступления с докладами и выполнение домашней работы или самообучение. Учебная деятельность порождает повышенную концентрацию во время занятий, проводимых в активной форме. Активная позиция в учении необходима для обеспечения того, что больше всего не хватает: удовольствия, внутренней мотивации и возможности для активно действовать в процессе учения [3]. Увлеченность учащихся будет существенно выше, когда задача воспринимается как сложная и посильная.

Психологическое благополучие учащегося является важным предиктором восприятия своих способностей справляться с учебными проблемами. При низкой субъективной значимости решения задачи и слабых способностях разрешения проблемной ситуации ведущим эмоциональным состоянием была апатия. Когда субъективная значимость проблемной ситуации была высока, при низком уровне уверенности в своей способности ее разрешения возникает тревожность. При низком уровне субъективной значимости и уверенности в своей способности решить проблему наступает релаксация [1]. Концентрация внимание в классах оптимизируется при надлежащем балансе между задачей и навыками, т.е. при реалистических ожиданиях успеха с самоэффективностью. Увлечение деятельностью посредством простых и тривиальных заданий невозможно. Оптимальный уровень трудности задачи и наличие навыков решения проблем приводит к повышению качества обучения. Чтобы повысить внутреннюю мотивацию, настроение и самооценку необходимо трудное, но посильное задание.

Обучающиеся активнее участвуют в групповой и индивидуальной работе, чем прослушивая лекции или просматривая телепередач или видео. Во время экзамена обучающиеся проявляют очень высокую концентрацию внимания, но низкий уровень удовольствия. В целом, обучающиеся были более активное участие в учебных видах деятельности, которые предоставляют возможности для действий и продемонстрировать свое мастерство, но такая деятельность довольно редка, поэтому она сходит на нет.

М. Чиксентмихай и Хантер выявили, что колебания в потоке решения от увлеченности к скуке зависят во многом от личностных предпочтений. Личность, обладающая высоким уровнем оптимизма и чувством собственного достоинства, испытывает чаще состояние увлеченности [1]. Семья также играет положительную подкрепляющую роль в формировании установки на увлеченность.

Состояние потока в основном образует основу базового элемента психологического процветания по М. Селигману, названного им увлеченность. Увлеченность проявляется у детей до прихода в школу. Несколько лет спустя, у этих же детей находятся интересы вне школы, так не формируется внутренняя мотивация учения при выраженности высокой познавательной мотивации. Школа становится прибежищем скуки. Около двух третей школьников классификации издание, не являются субъектами учебной деятельности [6]. Ученическое восприятие школы варьируется в диапазоне от апатии к раздражению [6]. Эти данные подтверждаются для школьников как на выборке отдельных стран, так в кросскультурных исследованиях.

Целью исследования послужило исследование особенностей психологического благополучия креативных старшекласников. Задачи исследования: 1. Исследование школьного благополучия и креативности старшекласников. 2. Сравнительный анализ уровня психологического благополучия креативных и некреативных старшекласников. Объект исследования: психологическое благополучие старшекласников. Предмет исследования: креативность как предиктор психологического благополучия старшекласников.

Для исследования проявления благополучия у креативных школьников были обследованы 215 учащихся 9–11 классов г. Екатеринбурга. Для исследования психологического благополучия была использована шкала опросник психологического благополучия школьников (ОПБШ). Для исследования креативности использовался опросник Ф. Вильямса.

Многомерная шкала школьного благополучия содержит следующие шкалы: 1. Отношения с друзьями — удовлетворенность отношениями с друзьями и одноклассниками. Выражается в наличии тесных и дружеских отношений, позитивном отношении к сверстникам. 2. Отношение к школе — позитивное отношение к школе как социальному институту. Выражается в положительной оценке атмосферы класса и заинтересованность в учебной деятельности. 3. Отношение к педагогам — позитивное отношение к педагогам. Выражается в наличии представителей педагогического сообщества вызывающих уважение, симпатию и пользующихся авторитетом. 4. Отношения с родителями — позитивное отношение к родителям. Выражается в наличии доверительных и теплых отношений с родителями. 5. Отношение к себе — позитивное самоотношение. Выражается в самоуважении и чувстве собственной самооценности.

Опросник Вильямса состоит из следующих шкал: 1. Любознательность — стремление к надситуативной познавательной активности, не стимулированной извне. 2. Воображение — яркое продуктивное воображение. 3. Сложность — склонность решать сложные проблемы и проблематизировать действительность. 4. Склонность к риску — стремление рассматривать познавательную ситуацию как диалектического единства противоречий, принятия противоположных точек зрения.

При ранжировании выборки по степени креативности были выделены две группы испытуемых: креативы (с сильно выраженной креативностью) и некреативы (со слабо выраженной креативностью). Креативов выявлено 34 человека, некреативов — 47 человек.

В результате выяснилось, что наиболее существенным различием по критерию Стьюдента между креативами и некреативами является в отношении к школе (18,108 против 13,5). Т-критерий равен 2,776 ($p < 0,006782$). Таким образом, отношение креативов к школе существенно выше, чем у некреативов. Возможно, это связано с тем, что креативы находят школьную жизнь более увлекательной. Весьма примечательно, что у креативов и некреативов различаются соотношения между отдельными компонентами психологического благополучия. Если отношение к школе креативов положительно связано с отношением к педагогам ($r=0,53$), отношения с родителями ($r=0,65$), то у некреативов отношение к педагогам ($r=0,10$) и отношения с родителями ($r=-0,05$).

На основании анализа литературы авторы статьи предлагают следующие рекомендации по формированию психологического благополучия в образовательном пространстве:

- формирование школы как позитивного социального института, опирающегося на социальную поддержку со стороны родителей, учителей, одноклассников и близких друзей;
- формирование безопасной и комфортной домашней среды;
- воспитание подростков в атмосфере любви, близости и гармонии;
- формирование открытых и доверительных межличностных отношений между всеми агентами школьной среды;
- сохранение в подростковом возрасте родительского контроля и включенности в жизнь подростков;
- формирование чувства значимости подростка в семье;
- семейная поддержка отношений с людьми и видов деятельности детей за границами семьи;
- формирование академической и социальной самоэффективности подростка;
- формирование самовоспринимаемой компетентности по основным предметам;
- формирование внутреннего локуса контроля по отношению к собственным успехам;
- коррекция выученной беспомощности, формирование академического оптимизма и высоких личностных стандартов;
- формирование конструктивных стилей совладания со стрессом.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

Креативность является предиктором психологического благополучия старшеклассника.

Отношение к школе креативных старшеклассников положительно связано с отношением к педагогами к родителям.

Отношение к педагогам напрямую зависит от отношения к школе как социальному институту.

Литература

1. *Водяха С.А.* Самодетерминация как предиктор психологического благополучия школьников // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы: Материалы Международной научной конференции. Москва, 2014. С. 239–241.
2. *Bonitwell I.* Positive Psychology in a Nutshell. London: Personal Wellbeing Centre, 2008.
3. *Cothran D.J.* “And I hope you see things that startle you”: What students can teach us about physical education // Kinesiology Review. 2013. № 2. P. 76–80.
4. *Gilman R., & Anderman E.M.* Special issue on the role of motivation in school psychology // Journal of School Psychology. 2013. № 3. P. 78–84.
5. *Shermoff D. J., Csikszentmihalyi M., Schneider B., & Shermoff E.S.* Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. School Psychology Quarterly. 2003. № 18. P. 158–176.
6. *Seligman M.* The Optimistic Child. New York: Houghton Mifflin. 2007.

Взаимосвязь субъективного благополучия и стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях

Лактионова Е.Б., Матюшина М.Г.
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Многие годы психологическая наука традиционно занималась изучением таких вопросов как стресс, агрессия, конфликты, преодоление сложных жизненных ситуаций, отклонения личности и т.д. Новым направлением в развитии психологии стало смещение фокуса внимания на «изучение того, ради чего стоит жить и как создать условия для такой жизни» (М. Селигман) [7]. Эти изменения были связаны, прежде всего, с исследованиями, посвященными определению качества жизни. Таким образом, перечень традиционных задач психологической науки существенно расширился, поскольку нацеленность на благополучие и обеспечение способствующих ему условий отличается от нацеленности на страдание и борьбу с неблагоприятными факторами.

Изучение проблемы субъективного благополучия находит свои истоки в философии, психологии, социологии и других науках. В науках и обыденном сознании людей трактовка понятия «благополучие» аналогичны — «благополучие представляют как многофакторный конструкт, характеризующийся сложной взаимосвязью социальных, культурных, экономических, психологических, физических и духовных факторов» [5].

Понятие субъективного благополучия весьма неоднозначно. В зарубежных исследованиях оно рассматривается в качестве критерия психического и психологического здоровья человека, необходимого условия его гармоничного развития и выступает одним из интегративных психических образований, определяющих различные аспекты отношения человека с миром и успешность его взаимодействия с предметным и социальным окружением (К. Рифф, Р. Райан и Э. Дисси, Н. Брэдбурн, Э. Диннер, М. Селигман). В отечественной психологии субъективное благополучие рассматривается как состояние динамического равновесия, ощущение внутреннего равновесия, достигаемое за счет переживания удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности (М.В. Григорьева, Л.В. Куликов, Р.М. Шамионов и др.).

Результаты исследований, проведенных в отечественной и зарубежной психологии, свидетельствуют о том, что субъективное благополучие является характеристикой личности, которая проявляется по-разному в зависимости от уровня взаимодействия личности с миром и от уровня ее организации. Субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения.

Быстрые и непредсказуемые преобразования, вызвавшие нестабильность общества, которые исследователи относят к категории сложных жизненных ситуаций, отражаются на настроении, самочувствии и субъективном благополучии людей.

К.А. Абульханова определяет жизненный путь, как индивидуальную историю человека, развертывающуюся в реальном пространстве и реальном времени и определяющуюся жизненными обстоятельствами и самим субъектом. Исследователь считает, что жизненный путь человека складывается из обыденных ситуаций, а также из сложных жизненных ситуаций, решение которых определяется его личным опытом [1].

Наиболее распространенным представлением о сложной жизненной ситуации является ее понимание как любой ситуации, вызывающей затруднение у человека и нарушающей его психологическое благополучие. В свою очередь под психологическим благополучием понимается субъективное ощущение удовлетворенности жизнью, которое рассматривается в качестве результата успешного взаимодействия человека с миром. Следствием затруднений явля-

ется чувство растерянности, подавленности, одиночества, ощущения потери контроля над собой, депрессии и разочарования в жизни [3].

Современные исследования жизненных ситуаций предполагают комплексное их рассмотрение с точки зрения взаимодействия как объективных компонентов (изменяющиеся условия социальной среды), так и субъективных (изучение поведения и изменения личности в нестабильной среде). В психологических исследованиях на первый в исследовании взаимодействия личности и ситуации выступают субъективные факторы [6].

Анализ психологической литературы показывает, что понятие «трудная жизненная ситуация» в ряде работ используется как объединяющая категория для приведенных терминов; в других источниках — применяется в более узком, специальном смысле [2]. В связи с неопределенностью понятийного аппарата при анализе зарубежных и отечественных классификаций ситуаций наблюдается неоднозначность и недостаточная обоснованность выделения различных видов ситуаций: простые, кризисные, экстремальные и катастрофические; простые, трудные и экстремальные; нейтральные и конфликтные; повседневные и проблемные; конфликты ситуации физической опасности и неизвестности; простые и проблемные; информационные, вероятностные, ситуации когнитивной сложности и поведенческие; свободно выбранные и навязанные [6].

К сложной жизненной ситуации относят любую ситуацию (затруднительная, конфликтная, фрустрирующая, травматическая, экстремальная, чрезвычайная, напряженная, проблемная, привычная или непривычная), связанная с наличием стресса, неоднозначностью, неопределенностью и сложностью переживаемых событий, которые и являются причиной появления психологических затруднений [3].

Каждая сложная жизненная ситуация требует от субъекта определенных способов ее разрешения, которые служат основой его жизненной стратегии. К.А. Абульханова отмечает, что особенности жизненного выбора, разрешения человеком противоречий являются определяющей характеристикой жизненной стратегии [3].

К.А. Абульханова считает, что в рамках концепции жизненной стратегии способы разрешения ценностных противоречий выполняют важную функцию: совладения с неопределенными, конфликтными, стрессовыми ситуациями наиболее общего характера, содержащими противоречия между требованиями социального окружения и индивидуальностью человека, оказывающими существенное влияние на ход его жизни. От того, как человек реагирует на неблагоприятные жизненные обстоятельства, во многом зависит, насколько гармонично развивается его индивидуальность [1].

В современных психологических исследованиях (В.Л. Блинова, Н. Weber и др.) выделяют различные способы преодоления сложных жизненных ситуа-

ций, направленных в случае совладания на разрешение жизненных ситуаций и отклоняющихся от их разрешения в случае защиты. В большинстве случаев совладание понимается как индивидуальный способ взаимодействия с трудной ситуацией. Само понятие «совладающее поведение» может обозначать очень широкий спектр активности человека — от бессознательных психологических защит (замещение, отрицание, компенсация, гиперкомпенсация, рационализация) до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций, в основе которых лежит совладающий интеллект [3].

Ученые видят взаимосвязь уровня счастья личности (удовлетворенности, субъективного благополучия) и ее способностью влиять на эффективность функционирования личности в сложных жизненных ситуациях.

Согласно идеи К.А. Абульхановой о семантическом интеграле личности, «удовлетворенность жизнью является необходимым звеном в структуре активности личности, образуя механизм обратной связи между различными составляющими и этапами жизненной активности личности, влияя на ее последующий уровень способом реализации» [4]. Таким образом, важно соотнести удовлетворенность — неудовлетворенность жизнью с личностной активностью, рассматривая через призму разных стратегий и способов совладающего поведения.

В сознании личности счастье — выступает ценностной и целостной характеристикой, которая представлена в веренице переплетений различных ситуаций и событий. Эти события затрагивают интересы конкретных людей, вызывают у них соответствующие эмоции, но и ставят перед личностью сложные, часто трудноразрешимые проблемы. И эти события и реакция на них имеют последствия для личности: они образуют ее опыт, историю ее индивидуальной жизни, формируя их теми, кем они являются на каждом этапе своего жизненного пути, испытывая чувство удовлетворенности или неудовлетворенности, счастья или несчастья.

Согласно результатам исследований И.А. Джидарьян чем выше показатели по всем шкалам методики СЖО (тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Леонтьева), тем чаще в сложных жизненных ситуациях человек ориентируется на непосредственное решение проблемы, берет на себя ответственность за случившееся и активно действует, пытаясь исправить положение (проблемно — ориентированная стратегия). Аналогично ведут себя и люди, у которых наблюдается благоприятное эмоциональное восприятие жизни. Исследователь отмечает, что более активные личности, лицом к лицу встречающие жизненные трудности, чаще других предпочитают открыто выражать свои чувства по отношению к возникающим проблемам, они готовы к изменениям в самих себе для достижения желаемого результата, а при необходимости более охотно идут на компромиссы, т.е. они в большей степени открыты как личности и более гибко воспринимают процесс жизни [4].

Субъективное благополучие и стратегии поведения являются логично взаимно — дополняемыми. Когда речь идет о преодолении сложных жизненных ситуаций, первое на что необходимо акцентировать внимание целостной личности — на наличие внутренних ресурсов, которые будут способствовать овладению с этой ситуацией. Осознавая и поддерживая свои внутренние ресурсы, умея анализировать сложные жизненные ситуации, понимать и применять конструктивные техники по выходу из них, личность будет формировать свой позитивный жизненный путь, с готовностью к развитию и встрече с трудностями бытия.

Уровень субъективного благополучия оказывает влияние на выбор стратегий преодоления сложных жизненных ситуаций. Люди, у которых уровень субъективного благополучия выше, легче преодолевают трудности, более удачно интегрируют полученный опыт в будущие стратегии, используют наиболее безопасные для личности техники совладания.

В результате изучения теоретических и эмпирических исследований по проблемам субъективного благополучия личности и стратегий преодоления сложных жизненных ситуаций, можно говорить о том, что данные вопросы являются актуальными для современного общества. Изучение данных проблем и просветительская программа населения в этой области будут способствовать повышению индекса субъективного благополучия граждан, что приведет к наиболее ресурсному реагированию на сложные жизненные ситуации, а как следствие поддержание и укрепление субъективного счастья каждого.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. — М.: Феникс. 1992.
2. *Битюцкая Е.В.* Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическая наука и образование, 2007, № 4. С. 87—93.
3. *Блинова В.Л.* Взаимосвязь готовности педагога к саморазвитию и способов его поведения в трудных жизненных ситуациях // Вестник ТГГПУ. 2010, № 4 (22). С. 279—284.
4. *Джидарьян И.А.* Психология счастья и оптимизма. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2013.
5. *Карпетян Л.В.* Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014, № 1 (123) С. 171—182.
6. *Парфенова Н.Б.* О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. № 9. С. 109—117.
7. *Селигман М.* Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.

Способы преодоления подростками травмирующих ситуаций в зависимости от удовлетворенности безопасностью образовательной среды

Литвинова А.В.

Московский психолого-педагогический университет, г. Москва

В современной ситуации обеспечение безопасности образовательной среды осознается исследователями и практиками как проблема целенаправленного создания необходимых условий для развития подрастающего поколения и превентивной компенсации возникающих рисков и угроз. Актуальность исследования обусловлена не только необходимостью определения социально-психологических параметров безопасности образовательной среды образовательных организаций, их оценки с точки зрения снижения рисков и угроз безопасности, обеспечения личностного развития ее субъектов, но и практическими задачами, связанными с оказанием психологической помощи выявленным группам риска.

В настоящее время разрабатываются подходы, раскрывающие основы психологической безопасности образовательной среды, изучаются отдельные стороны безопасности образовательной среды: причины, ведущие к опасному поведению обучающихся, организация безопасной среды, диагностика, купирование и профилактика негативных проявлений среди субъектов образовательной среды (И.А. Баева, П.Н. Ермаков, Г.М. Коджаспирова, Непомнящий, А.Н. Поддьяков, В.В. Рубцов, А.А. Реан, В.В. Семькин, Л.И. Шершнева и др.).

В.В. Рубцов и И.А. Баева утверждают, что «образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включённые в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» (В.В. Рубцов, И.А. Баева, 2008). Авторы подчеркивают, что сохранение сохранности психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями окружающей среды и устойчивостью, способностью участников учебно-воспитательного процесса преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды.

Исследователи полагают, что психологически безопасной можно считать образовательную среду, в которой большинство участников выражают положительное отношение к ней, удовлетворены взаимодействием и защищенностью от психологического насилия. Факторами риска в образовательной

среде могут быть: несформированность социальных и практических навыков, умений и опыта, уровень воспитания и культуры, личностно–психологические характеристики субъектов образования, недостаточная эффективность организации профилактики психического и физического здоровья и др. (Литвинова А.В., Калинина Д.Л., Титкова А.А., 2012). Совокупность названных факторов составляет угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников. В современной ситуации назрела необходимость поиска оснований оказания адресной психологической помощи субъектам образования на основе изучения социально-психологических параметров безопасности образовательной среды.

Социально-психологическая безопасность понимается как переживание человеком своей защищенности, справедливости во взаимодействии со средой, в наличии возможностей у социальной среды и личности для предотвращения и устранения угроз, ресурсов сопротивляемости внешним и внутренним деструктивным воздействиям в конкретной жизненной ситуации (Грачев Г.В., 2003).

В нашей статье речь идет в первую очередь о травмирующих ситуациях, в которых от подростков требуется применение конструктивных способов их преодоления. Подростки, подвергаясь травмирующим воздействиям со стороны ближайшего школьного окружения, нуждаются в психологической поддержке, которая должна оказываться в соответствии с реально существующими проблемами.

Цель исследования заключалась в выявлении специфики травмирующих ситуаций и способов преодоления их подростками в зависимости от удовлетворенности безопасностью образовательной среды. В исследовании приняли участие 3117 подростков, они заполнили электронный вариант анкеты, разработанной научными сотрудниками лаборатории социологических и социально-психологических мониторинговых исследований. В целях исследования были выявлены две группы обучающихся, в зависимости от удовлетворенности/неудовлетворенности безопасностью образовательной среды в школе. Для анализа полученных данных применялись методы математической статистики: частотный и факторный анализ.

Рассмотрим результаты факторного анализа, полученного методом вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера в группах подростков.

Анализ главных компонент выявил 3 основных фактора (табл. 1), собственных подросткам, высоко оценивающих свою безопасность в школе. В первый фактор вошли оценки ситуаций, которые могли травмировать их со стороны одноклассников. Обучающиеся считают, что их безопасность нарушают подавление (6,5%), отвержение (6,0%), оскорбления и высмеивание (10,7%) со стороны одноклассников. Как мы видим, в данном факторе представлены негативные характеристики, связанные, прежде всего с проявлением психологического насилия со стороны одноклассников.

Таблица 1

Результаты факторного анализа

Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
Группа подростков, удовлетворенные безопасностью образовательной среды в школе					
% Дисперсии	17,7	% Дисперсии	12,5	% Дисперсии	7,6
Подавление со стороны одноклассников	0,82	Подавление со стороны учителей	0,78	Доверяю свои страхи родственнику или другу	0,76
Отвержение одноклассниками	0,77	Оскорбления, высмеивание учителями	0,76	Ищу успокоения у тех, кто знает меня лучше	0,76
Оскорбления, высмеивание одноклассниками	0,75	Безразличие учителей	0,73	Принимаю помощь от друзей или родственников	0,66
Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
Группа подростков, неудовлетворенные безопасностью образовательной среды в школе					
% Дисперсии	17,1	% Дисперсии	13,6	% Дисперсии	9,6
Отвержение одноклассниками	0,82	Оскорбления, высмеивание учителями	0,8	Обдумываю план действий	0,8
Подавление со стороны одноклассников	0,79	Подавление со стороны учителей	0,8	Ставлю для себя ряд целей, позволяющих постепенно справляться с ситуацией	0,79
Оскорбления, высмеивание одноклассниками	0,78	Безразличие учителей	0,7	Пытаюсь различными способами решать проблему, пока найду подходящий выход	0,72

Второй фактор составили оценки ситуаций, которые могли травмировать подростков со стороны педагогов: подавление (11,4%), оскорбления и высмеивание (7,8%), безразличие (9,9%). В данном случае, так же выражены негативные проявления, раскрывающие источники получения школьниками травм.

Третий фактор составляют представления подростков о способах преодоления проблем. В данной группе используют приоритетно такие способы, как «доверяю свои страхи родственнику или другу» (59,5%), «ищу успокоения у тех, кто знает меня лучше» (64,6%), «принимаю помощь от друзей или родственников» (80,3%). Как видим, подростки данной группы полагаются на друзей и родственников и не стремятся проявлять собственную активность в преодолении возникающих проблем во взаимодействии с одноклассниками и учителями.

Во второй группе анализ главных компонент и демонстрирует также наличие 3 основных факторов (табл. 1), свойственных подросткам, неудовлетворенных безопасностью образовательной среды в школе. Первый фактор составили оценки ситуаций, которые могли травмировать подростков со стороны одноклассников: отвержение (22,4%), подавление (27,1%), оскорбления и высмеивание (34,8%). Как мы видим, данный фактор составили те же негативные характеристики, связанные, с психологическим давлением со стороны одноклассников. При этом необходимо отметить, что процент подростков, подверженных этим травмирующим ситуациям в три — четыре раза выше, чем в первой группе.

Второй фактор составили оценки следующих событий, которые могли травмировать подростков во взаимоотношениях с учителями: оскорбления и высмеивание (28,3%), подавление (42,9%), безразличие (38,3%). В данном случае, характеристики фактора раскрывают травмирующее воздействие психологического насилия, проявляемого со стороны учителей. К сожалению таких подростков в три — четыре раза больше, чем в первой группе. Полученные данные можно соотнести с тем, что в настоящее время проявления психологического насилия по отношению к другому, к сожалению, широко распространены не только в обществе, но и в школе как месте потенциально повышенной опасности (Сергеев С.Ф., Якунин В.А., 2012).

В третий фактор вошли представления подростков о способах преодоления проблем. Подростки данной группы используют приоритетно адаптивные способы решения проблем: «обдумываю план действий» (62,0%), «ставлю для себя ряд целей, позволяющих постепенно справляться с ситуацией» (59,0%), «пытаюсь различными способами решать проблему, пока найду подходящий выход» (80,3%). Как видим, подростки, неудовлетворенные безопасностью образовательной среды, в отличие от первой группы, не полагаются на друзей и родственников, а стремятся проявлять собственную активность в преодолении возникающих проблем. Однако возникает вопрос о том, какие цели, способы и планы они ставят и реализуют, насколько они конструктивны или деструктивны, направлены ли они на обеспечение безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса.

Полученные результаты раскрывают необходимость оказания конкретной адресной психологической помощи подросткам каждой из рассмотренных

групп. Выявлено, что в группу риска могут входить не только, подростки неудовлетворенные безопасностью образовательной среды вследствие переживания последствий воздействия травмирующих ситуаций, но и подростки с высокой удовлетворенностью образовательной средой, которые не проявляют достаточной активности в организации самостоятельных действий для изменения ситуации, а полагаются на окружающих.

Важно разрабатывать и реализовывать психокоррекционные и профилактические программы с дифференцированным использованием технологий для развития ресурсов психологической защищенности подростков в преодолении ими травмирующих ситуаций. Необходимо отметить, что оптимизация способов конструктивного преодоления травмирующих ситуаций для обеспечения безопасности образовательной среды должна охватывать уровень личности, уровень референтных групп и уровень образовательной организации в целом.

Литература

1. *Грачев Г.В.* Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. — М.: ПЕР СЭ, 2003. — 304 с.
2. *Литвинова А.В.* Подходы к изучению безопасности среды в колледжах // *Власть*. 2014. № 3. — С. 106—110.
3. *Литвинова А.В., Калинина Д.Л., Титкова А.А.* Ассертивное поведение и безопасность образовательной среды // *Личность как предмет классической и неклассической психологии. Материалы XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского*. М.: РГГУ, 2012. — С. 344—348.
4. *Рубцов В.В., Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // *Безопасность образовательной среды: Сборник статей*. Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2008. С. 5—11.
5. *Сергеев С.Ф., Якунин В.А.* Психологическая безопасность в образовательной среде. *Народное образование*. 2012. № 6. С. 163—169.

Теоретические аспекты психокоррекционных мероприятий по работе с агрессивным поведением у подростков

Орлова М.Н.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Проблема подростковой агрессивности обусловлена целым рядом факторов, основными из которых выступают: личностный, возрастной, семейный и некоторые психотравмирующие социальные ситуации, такие как экономиче-

ские, идеологические, политические проблемы общества в целом. Подростковая агрессия, как внутренняя так и внешняя может выражаться в крайне негативных формах поведения подрастающей личности. Например, в виде такого асоциального поведения как: оскорбления, телесные повреждения, убийства, изнасилование, повреждение и уничтожение имущества, уход из дома, употребление алкоголя и наркотиков и т.п. Решение этой проблемы затрагивает общество в целом, и поэтому вызывает острый научно-практический интерес исследователей.

Обзор отечественной и зарубежной литературы показывает, что единой точки зрения на источник агрессии нет, что значительно усложняет задачи стоящие перед специалистами. В рамках данной статьи агрессию, в какой бы форме она не проявлялась, мы определяем как агрессивное поведение, имеющее целью причинение вреда какому-либо объекту и противоречащее нормам и правилам поведения в обществе.

Агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется и проявляется в соответствующем поведении, в основном, как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе. Вместе с тем на развитие агрессивности подростка могут влиять и другие социально-психологические факторы [3].

Специалисты довольно эффективно работают с рассматриваемой формой отклонений. Анализ научной литературы позволяет выделить несколько направлений коррекционной работы с агрессивными подростками: индивидуальная психокоррекция и психотерапия; групповая работа; поведенческая терапия; семейная терапия. На практике чаще всего используется сочетание всех направлений, что позволяет достигнуть максимального эффекта. При психологической коррекции, прежде всего, необходимо выяснить причины и функции агрессивного поведения, динамику его проявления.

Овчарова Р.В. предлагает строить психокоррекционную работу агрессивного поведения с учетом уровней агрессии.

Первый уровень представляют переживания эмоционально-негативных состояний, эмоции гнева, ярости, раздражения. Автор предлагает обучать агрессивных подростков различным формам саморегуляции.

Второй уровень связан с эмоционально-личностным отношением, изменением установок во взаимодействии и общении. Для этого предлагается использовать планомерное и систематическое обсуждение проблемы, вызывающей дистресс, дистанцирование от нее с последующей переоценкой, формирование новых форм психологической поддержки в кризисных ситуациях. На последнем этапе необходимо формирование осознанной необходимости изменения стиля поведения [5].

Т.П. Смирнова в своей работе представляет шесть ключевых блоков психологической коррекции агрессивного поведения:

снижение уровня личностной тревожности;
формирование осознания собственных эмоций и чувств других людей,
развитие эмпатии;

развитие позитивной самооценки;

обучение отреагированию, выражению гнева приемлемым способом, безопасным для самого ребенка и для окружающих;

обучение техникам и способам управления собственным гневом, развитие контроля над деструктивными эмоциями;

обучение конструктивным поведенческим реакциям и проблемной ситуации, снятие деструктивных элементов в поведении [6].

Фурманов И.А. предлагает осуществлять коррекцию агрессивного поведения на диагностической основе, выделяя четыре группы детей склонных: к проявлению физической агрессии; к проявлению вербальной агрессии; склонных к проявлению косвенной агрессии; и к проявлению негативизма [6].

Психологическая коррекция агрессивного поведения подростков, как указывают Платонова Н.М., Бреслав Г.Э, Змановская Е.В. и другие, включает в себя несколько наиболее распространенных методов:

коррекция агрессивного поведения через творческое выражение (технологии арт-терапии различной направленности);

коррекция агрессивного поведения через участие в тренинговой группе с целью формирования навыков адаптивного и конструктивного поведения (через тренинг навыков, сюжетно-ролевые игры, групповые дискуссии и т.д.);

коррекция агрессивного поведения через модификацию поведения (поведенческий подход) [1].

Исследователи указывают, что психокоррекционная работа с агрессивными детьми должна проводиться по четкому алгоритму и включать в себя:

контакт с ребенком и создание у него чувства доверия к специалисту;

эмоциональное отреагирование агрессии и успокоение;

устранение патологических стереотипов реагирования, принятия себя;

выработку и закрепление навыков адаптивного поведения.

На основании рассмотренных моделей психологической коррекции агрессивного поведения подростков представляется возможным определить составные части психологической коррекции агрессивного поведения подростков: установление контакта, эмоциональное отреагирование негативных эмоций и обучение самоконтролю, изменение стереотипов поведения, формирование позитивной самооценки и самопринятия. Эти части определяются как логикой психокоррекционного процесса, так и его основными целями. Для максимальной эффективности работы с агрессивными подростками и учета их индивидуальных особенностей необходимо использовать сочетание разнообразных способов и методов психокоррекции.

Методика непосредственной коррекционной работы представляет собой реализацию потенциальных возможностей специалиста и социальной среды на

каждом из этапов психосоциальной коррекции агрессивного поведения подростка, обеспечивающей заметное снижение уровня агрессивности подростка или полное снятие проблемы агрессивного поведения у подростка. Содержание каждого из этапов психокоррекционной работы выглядит следующим образом.

Первый этап психокоррекционной работы включает психокоррекционную работу, состоящую из тренингов, обеспечивающих установление контакта с подростком и создание у него доверия к специалисту. Реализация возможностей этого этапа осуществляется посредством проведения индивидуальных или групповых тренингов. Одной из важнейших задач тренинга является формирование в тренинговой группе атмосферы доверия, снятия напряженности. Важным моментом в тренинге являются «Разогревающие упражнения», а также соблюдение участниками тренинга принципов и норм групповой работы.

Второй этап психокоррекционной работы включает реализацию потенциальных возможностей совокупности разнообразных психосоциальных методик и упражнений коррекции агрессивного поведения подростка, в форме эмоционального отреагирования негативных эмоций, осуществляемых посредством реализации таких методик как: Методика «Пластического отреагирования гнева, отреагирование гнева через движение»; Упражнение «Рисование собственного гнева»; Техника медитативного рисования; Методики: «Гнев», «Объявляем всеобщую эмоциональную амнистию, «Я-высказывания».

Третий этап психокоррекционной работы включает совокупность психокоррекционных методик с целью изменения стереотипов поведения, формирования позитивной самооценки и самопринятия, достигаемого применением таких методик как: Методика «Портреты того, что внутри и снаружи», «Портрет в полный рост», методика «Ларец счастья», методика-техника «Притча о Змее».

Для выработки и закрепления навыков адаптивного поведения может быть использована поведенческая психокоррекция. В целом психологическое воздействие может быть направлено на:

- ослабление или устранение агрессивного поведения;
- усиление асертивного (уверенного поведения);
- развитие способности понимать свои чувства;
- уменьшение эмоциональных реакций, сопровождающих агрессивное поведение;
- формирование навыков адекватного и безопасного выражения гнева;
- развитие способности самоутверждаться;
- развитие эффективных социальных навыков [3, 5].

В качестве дополнительных методов формирования новых стереотипов поведения подростков, развития их эмпатии, коммуникативных навыков, способности миролюбиво взаимодействовать с партнерами по общению, могут быть использованы в виде организации совместной деятельности в виде участия в социально-значимых мероприятиях, таких как работа над различны-

ми социальными экологическими проектами, участие в творческих кружках и спортивных секциях. Также специалисты рекомендуют на занятиях использовать различные арт-терапевтические и проективные методики, например, создание коллективных коллажей, «Рисование по кругу» (различные сценарии совместного рисования, создание группового рисунка на одном листе бумаги) и т.д. В частности, в арсенале арт-терапии существует большое количество подобных техник (Киселева М.В., Копытин А.И., Лебедева Л.Д.). Использование предложенных методик предполагает изменение социальной, личностной ситуации подростка и воспитательных мер, способствующих улучшению качества его жизни и поведения [2].

Поведенческая коррекция может осуществляться в виде консультирования, психологических тренингов, педагогической коррекции в индивидуальном или групповом варианте. Поведенческая коррекция, по нашему мнению, должна сочетаться с другими методами и направлениями работы с подростками. Поведенческий подход, без всестороннего анализа ситуации, в которой находится подросток, учета его индивидуальных особенностей, без серьёзной проработки личностных проблем корректирует только поведение, не затрагивая глубинных причин агрессии.

Формирование новых стереотипов должно проводиться таким образом, чтобы у подростков была возможность переносить полученные знания и навыки в условия реальной жизни. Важным моментом здесь может являться разработанная система домашних заданий, о выполнении которых подросток информирует тренера или группу. После завершения психокоррекционной работы с агрессивными подростками необходимо оценить результаты проделанной работы. Для этого может использоваться повторное тестирование или наблюдение и беседа с окружающими подростка людьми. Отсюда возникает необходимость в проведении системного анализа индивидуальных, личностных, социально-психологических и психолого-педагогических факторов, обуславливающих социальные отклонения в поведении подростков, с учетом которых должна строиться и осуществляться воспитательно-профилактическая работа по предупреждению этих отклонений.

Задачами профилактики агрессивного поведения подростков является:

- снижение уровня тревожности;
- формирование адекватной самооценки и уверенности в себе;
- помощь в осознании подростком причин и последствий агрессивного поведения;
- формирование толерантного отношения к окружающим;
- формирование навыков совместной деятельности [4, 5].

Социально-педагогическая профилактика и коррекция агрессивного поведения подростков должна носить комплексный, системный характер и учитывать основные характерологические особенности агрессивных подростков, и в

первую очередь такие, как: отсутствие контроля над своими эмоциями; ограниченный набор поведенческих реакций в проблемных ситуациях; отсутствие эмпатии, уровень тревожности, дифференцированность и адекватность самооценки. Несвоевременное обнаружение начальных признаков отклоняющегося поведения и проблем в воспитании, препятствующих развитию ребенка, приводит к быстрому переходу отклонений в хронические нарушения поведения. Более раннее выявление поведенческих проблем у подростков, системный анализ характера их возникновения и адекватная воспитательно-профилактическая работа дают шанс предотвратить десоциализацию подростков.

Литература

1. Агрессия у детей и подростков: [Текст] / Учебное пособие / Под редакцией Н.М. Платоновой/. — СПб.: Изд. «Речь», 2006. — 336 с.
2. Астемирова О.Н. Формирование потребностей в самореализации у студентов средствами социального проектирования. [Текст] / О.Н. Астемирова // Вестник: Государственный университет управления, 2011. — № 25. — С. 7–9.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. [Текст] / Леонард Берковиц/. — СПб.: Прайм–Евроник, 2007. — 510 с.
4. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: Распознавание, лечение, профилактика. 2-ое изд. [Текст] / Ю.Б. Можгинский./ — М.: «Когито-Центр», 2008. — 191 с.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. Учебное пособие. 3-е изд. [Текст] / Р.В. Овчарова /. — М.: «Академия», 2007. — 448 с.
6. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. Психологические технологии. 2-е издание. [Текст] / Л.Б. Шнейдер/. — М.: «Академический Проект»; «Гаудеамус», 2007. — 336 с.

Факторы, влияющие на выбор стратегии поведения в конфликте у младших школьников

Панина Е.А.

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Ивантеевка*

Изучение факторов, влияющих на выбор стратегии поведения в конфликте у младших школьников в условиях социальной ситуации, всегда представляло большой интерес среди педагогов, психологов и других специалистов, работающих в стенах образовательных учреждений. То, каким образом младший школьник реализует потребность в межличностном общении со сверстниками

и другими субъектами образовательной среды не только помогает создать условия для комфортного пребывания учащихся в школе, но и повышают эффективность образовательного процесса в целом.

Не секрет, что с поступлением в школу на личность младшего школьника влияет множество стрессовых факторов, таких как: изменение окружения и социального статуса, появление нового значимого взрослого, смена ведущей деятельности и повышение требований к её организации и выполнению и т.д. Всё это оказывает давление на развивающуюся личность школьника, с которым ему трудно справиться самостоятельно в силу самых разных причин, начиная с отсутствия опыта пребывания в таких ситуациях и заканчивая стилем поведения родителей. Вследствие этого ребёнок начинает выбирать такую стратегию поведения, которая, на его взгляд, может оказаться наиболее эффективной в преодолении сложившейся ситуации и дать ожидаемый результат. Причём выбор стратегии ребёнок осуществляет самостоятельно, анализируя опыт наблюдения взаимодействия взрослых (в случае школьников — родителей) между собой, а также опираясь на собственный опыт пребывания в похожих ситуациях. Ребёнок предпочтёт ту стратегию, которая чаще всего наблюдалась в его семье, или была оценена взрослыми как положительная [3].

В конфликтологии принято выделять пять основных стратегий поведения в конфликте. В частности, К.Томас выделяет пять основных способов урегулирования конфликтов [1]:

- 1) **противоборство** (соревнование, конкуренция) — тактика стремления удовлетворения своих интересов, невзирая на интересы другого;
- 2) **уступка, уход** — тактика, в противоположность соперничеству, принесения в жертву собственных интересов ради другого, приспособление;
- 3) **компромисс** — тактика частичных взаимных уступок и частичного удовлетворения интересов каждого участника взаимодействия;
- 4) **избегание** — тактика ухода, отсутствия стремления и к кооперации, и отстранения к достижению собственных целей;
- 5) **сотрудничество** — тактика поиска альтернативы, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Данные стратегии поведения позволяют выделить позитивные и негативные аспекты проявления в повседневном общении младших школьников. Следовательно, позитивное реагирование младшего школьника в конфликте будет представлено следующим образом:

- стремление к сохранению и поддержанию доброжелательных отношений со сверстниками и взрослыми;
- стремление к сотрудничеству, умение находить компромиссное решение и способность идти на уступки в отношениях с другими;
- толерантность и терпимость во взаимоотношениях с окружающими и т.д.

К негативному реагированию относятся такие модели поведения, как:

- агрессия (чаще среди учащихся начальной школы встречается вербальная и косвенная агрессия);
- избегание проблемы, уход;
- девиантное поведение;
- конфликтное поведение и т.д.

Конфликт определяют как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных отношениях индивидов или группы людей, связанных с острыми эмоциональными переживаниями. Вышеперечисленные проявления того или иного типа реагирования в конфликте имеют определённые причины [2]. Следовательно, встаёт вопрос о подробном рассмотрении факторов, обуславливающих появление конфликтного поведения:

1. Генетический фактор — психобиологические предпосылки конфликтного поведения, затрудняющие адаптацию ребёнка в обществе;
2. Педагогический фактор — обучение навыкам конструктивного и позитивного общения;
3. Социальный фактор — неблагоприятное взаимодействие ребёнка с окружением, отсутствие правильной модели поведения в семье, правил и социальных норм. Влияние этого фактора на личность младшего школьника является одним из самых сильных и значимых. Человек развивается в обществе и без социального взаимодействия его развитие тормозится или остаётся на примитивном уровне. Безусловно, количество общения в разных возрастных периодах различное и не всегда является ведущей деятельностью, однако, несмотря на это, значимость его достаточно велика.
4. Личностный фактор — личные предпочтения ребёнка в общении со сверстниками, собственное отношение к нормам и требованиям ближайшего окружения, свои ценностные ориентации, а также личные волевые качества и способность к регуляции своего поведения;

Кроме влияния вышеперечисленных факторов на стиль взаимодействия младших школьников со сверстниками влияет наличие подобного опыта в раннем возрасте. В случае отсутствия подобного опыта дети, попадая в новый школьный коллектив, оказываются в нестандартной для них ситуации: новый социальный статус, повышенные требования к поведению, внешнему виду, стилю взаимодействия и т.д.

Кроме того, огромное влияние на формирование личностного опыта разрешения конфликтов у младших школьников огромное влияние оказывает фигура учителя. В данном возрастном периоде личность педагога оказывает серьёзное влияние на формирование различных качеств ребёнка, в том числе и на способы взаимодействия со сверстниками. Немаловажную роль играет и способ взаимодействия педагога с учащимися. Младшие школьники склонны к использова-

нию тех стратегий поведения, которые наблюдались не только в его семье, но и те, которые используются учителем в процессе работы с классом.

Поведение учащегося в конфликте зависит от множества причин, как ситуативных, так и личностных. Перечислим некоторые из них.

1. Психологическая неподготовленность ребёнка к конфликтной ситуации, или социально-психологическая некомпетентность. В данном случае речь идёт об отсутствии опыта пребывания в похожих ситуациях и неумение бесконфликтно решать имеющиеся разногласия со сверстниками без ущерба для собственных интересов и статуса в классном коллективе.

2. Отсутствие психологической устойчивости к внешнему отрицательному воздействию со стороны окружающих.

3. Недостаточное развитие личностных качеств младших школьников.

4. Особенности функционирования нервной системы.

Следовательно, влияние вышеперечисленных факторов является одним из причин выбора определённой стратегии поведения. Таким образом, для создания психологически безопасной образовательной среды, необходимо учитывать факторы, которые стимулируют младшего школьника на использование той или иной стратегии поведения, поскольку знание причин негативного реагирования в конфликте поможет выстроить качественную систему помощи школьникам с неконструктивными моделями поведения.

Литература

1. *Аницупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология 5-е изд. — СПб.: Питер, 2013.
2. *Мириманова М.С.* «Конфликтология: Учебник для студентов сред. пед. учеб. заведений» — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия».
3. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. — М.: Академия, 2009.

Учет особенностей адаптации старшекласников-кадет в процессе психолого-педагогического сопровождения

Полянчук З.С.

*Кадетский пожарно-спасательный корпус Академии гражданской
защиты МЧС России, г.о. Химки*

В современных условиях реформ в образовании тема психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса особенно актуальна в кадетских корпусах, которые представляют собой особый вид образовательного учреждения, ориентированного на подготовку юношей к военной карьере.

Поступление школьника в кадетский корпус приводит к значительным изменениям его социального статуса, жизненных стереотипов, межличностных контактов и неизбежно требует пересмотра установок, отношений, представлений о своих социальных ролях таким образом, чтобы они были адекватны вновь сложившимся условиям жизнедеятельности. К вчерашнему школьнику предъявляются новые, повышенные требования, существенно отличающиеся от прежнего образа его жизни. За сравнительно короткий срок он должен адаптироваться к армейскому укладу жизни: жесткой дисциплине, строгому распорядку дня, необходимости беспрекословного подчинения командирам, дефициту свободного времени.

В условиях кадетского корпуса у 10-классника должны сформироваться качества, не всегда присущие ученикам гражданского общеобразовательного учреждения: личная дисциплинированность и исполнительность, ответственность, готовность точно и своевременно выполнять приказы командира, решительность, выдержка и самообладание, устойчивость в ситуациях повышенной напряженности, высокая работоспособность, физическая выносливость.

Специфический процесс адаптации воспитанника кадетского корпуса обусловлен *воензированной средой*, которая является одним из ведущих факторов социализации, влияющих на успешность социально-психологической адаптации корпус и наличием внутренних и внешних особенностей.

Итак, рассмотрим данные особенности на примере Кадетского пожарно-спасательного корпуса Академии гражданской защиты МЧС России.

Внешними особенностями являются: прием в кадетское учреждение, ранняя профориентация, работа с кадетами офицеров, раздельное обучение юношей (девушки в кадетский корпус не набираются), форма военной одежды, символы, ритуалы, кадетские традиции.

К внутренним особенностям относятся такие как, ограниченная степень личной свободы, ограничения в общении с родителями и друзьями, самообслуживание и самостоятельность, повышенная физическая нагрузка, строгая регламентация норм поведения, особенности межличностного общения и коммуникации.

Внешние особенности адаптации

Абитуриентами Кадетского пожарно-спасательного корпуса являются обычные старшеклассники-граждане Российской Федерации, окончившие 9-й класс общеобразовательной школы, годные по состоянию здоровья к обучению в военных училища, прошедшие психологическое тестирование и рекомендованные к зачислению психологами, изъявившие желание в будущем стать офицерами. Данные условия поступления в кадетский корпус выделяют абитуриентов из общей массы юношей. Прошедшие вступительные испытания зачисляются в кадетский корпус.

После зачисления в учебное заведение первичную адаптацию составляют процессы, связанные со значительным социальным перемещением, с резким изменением элементов системы «личность-окружающая среда». Сюда входит адаптация к иной социокультурной, профессиональной среде.

К вторичной адаптации относятся процессы, связанные с незначительными изменениями социальных условий и социального положения кадета корпус, то есть к новым правовым условиям жизни, служебно-организационным условиям деятельности, к новым членам коллектива.

Барабашиков А.В. рассматривая первичную и вторичную адаптацию военнослужащих, отмечал, что в период *первичной адаптации* происходит их ознакомление с воинской частью, ее историей и традициями, распорядком дня, требованиями и обязанностями. В период *вторичной адаптации* происходит процесс ознакомления военнослужащего со своими новыми функциональными обязанностями; привыкание к новому служебному положению, месту службы, к новым определенным требованиям, предъявляемым к нему, к новому командному составу и к другим специфическим особенностям. Вышесказанное в полной мере можно отнести и к адаптации кадета.

Самой сложной для вчерашних школьников является первичная профессиональная адаптации, которая рассматривается как процесс и результат усвоения новых функциональных ролей (роль-кадета). Результат адаптации определяется как достигнутое равновесие в системе «кадет-социальная среда».

Ранняя профессиональная адаптация еще одна особенность адаптационного процесса старшекласников-кадет. Подавляющее большинство кадет, поступая в кадетский корпус, уже профессионально ориентированы на продолжение обучения в Академии гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям в качестве курсантов и в перспективе видят себя сотрудниками ведомства. Зачастую в процессе первичной адаптации некоторые из них понимают, что переоценили свои возможности. Большинство из них старшекласники с внешней мотивацией, заданной родителями либо же ближайшими родственниками, авторитетными людьми из их ближайшего окружения. Это часто обусловлено тем, что набор индивидуальных физиологических, социальных, психологических, качеств у всех кадет при поступлении различен. И при поступлении в кадетский корпус наступает, так называемая, адаптационная ситуация — противоречия между подготовленностью и притязаниями юноши и ожиданиями среды, требованиями новых ролей. В случае адаптации противоречие разрешается и система приходит в состояние равновесия, если этого не происходит, противоречия усугубляется, нарастают и укрепляются дезадаптационные явления. Равновесие системы обеспечивается тем, что кадеты и весь коллектив успешно осуществляют свое предназначение.

Специфическая социально-профессиональная группа, представленная в кадетском *корпусе офицерами-воспитателями*, командирами, преподавателями является одной из самых значимых в жизни кадета.

В кадетские корпуса на службу назначаются военнослужащие, имеющие опыт службы в войсковых частях. Этот опыт делает их носителями «ценностей» офицерского корпуса, а постоянное взаимодействие юношей с ними играет огромную роль в формировании интереса к выполнению воинского долга.

У профессиональных военных существует особый менталитет и характеристики личности: высокое чувство долга и ответственности, желание и стремление быть полезным, стремление к четким правилам, нормирующим взаимоотношения, к соблюдению традиций, ориентация на социальный статус, авторитет и одобрение окружающих.

Немаловажную роль в адаптационном процессе играют *стиль взаимодействия* кадет с офицерами-воспитателями, курсовыми офицерами. Особенности процесса коммуникации заключаются в том, что стиль общения — подчинение младших по статусу старшим, соблюдение субординации, ориентация в соответствии с Уставом вооруженных сил РФ.

Как и нормы общения, так же нормы поведения кадет строго регламентированы. Это проявляется в специфичном типе контроля и дисциплины в учебных отделениях (взводах) в соответствии с которыми выбираются и средства воспитания: от внимания и поощрения до строгости и взыскания. Общий же стиль воспитания в кадетском корпусе можно считать компромиссным, что достигается сбалансированностью штата.

Раздельное обучение юношей в кадетском корпусе, также влияет на их адаптацию, что проявляется в уважительном отношении к противоположенному полу. К тому же кадеты склонны подражать авторитетным офицерам-воспитателям, перенимая образцы поведения и становясь более мужественными, нежели их сверстники «на гражданке».

В Кадетском корпусе Академии гражданской защиты МЧС России важная значимость придается и *государственной и кадетской символике*.

Государственная символика: флаг, герб, гимн Российской Федерации используется в воспитательном процессе в соответствии с установленными требованиями. Символику кадетского корпуса представляют: кадетская форма, кадетское знамя, кадетский строй, кадетская клятва. Еще одной внешней особенностью процесса адаптации считается *ношение воспитанниками кадетских корпусов установленной формы одежды*. Парадный вариант формы кадеты надевают в строго определенные дни — он предназначен для торжественных мероприятий. Особыми событиями считаются парады, торжественное возложение венков в память о различных событиях, присвоение кадетских вице — званий.

Ношение военной формы одежды, символы, ритуалы, кадетские традиции формирует мировоззрение будущих военных, развивает организованность,

дисциплинированность, чувство ответственности за свое поведение и готовность к служению на поприще военной и гражданской службы.

Вследствие того, что образовательный процесс проходит в армейской среде, состав референтной группы у кадет качественно иной, нежели у обычного школьника. Удельный вес военнослужащих в ней, отношение к кадетскому корпусу, профессии офицера, военной службе других значимых лиц оказывает влияние на формирование ценностного отношения кадета к службе в целом.

Внутренние особенности процесса адаптации старшеклассников-кадет

К внутренним особенностям адаптации старшеклассников-кадет относятся такие как, *ограниченная степень личной свободы, ограничения в общении с родителями и друзьями, самообслуживание и самостоятельность, повышенная физическая нагрузка, строгая регламентация норм поведения, особенности межличностного общения и коммуникации.*

Ограниченная степень личной свободы-жизнь строго в соответствии с распорядком дня — от подъема до отбоя, ограничения в общении с родителями и друзьями-круглогодичное проживание на территории Кадетского корпуса, дальность расстояния от дома, отсутствие возможности еженедельно убывать в увольнение (а только в соответствии с заслугами в учебной, служебной или спортивной деятельности), свидания с родственниками и друзьями лишь на каникулы; ограничение в пользовании средствами мобильной связи (пользование в установленное время, свободное от занятий); самообслуживание (начиная от заправки кроватей, наведении и поддержании образцового порядка в отсеках проживания до подготовки и содержания в установленном виде кадетской формы и соблюдение правил внешней культуры поведения.

Самостоятельность кадет проявляется не только в самообслуживании, но и при выполнении ежедневных служебных задач. Наряду с самостоятельностью, особенностью адаптационного процесса старшеклассников к условиям кадетского корпуса является повышенная физическая нагрузка. В программу физической подготовки будущих офицеров включены такие виды как спортивный туризм, плавание, лыжная подготовка, строевая подготовка и др.

Итак, специфику адаптации старшеклассников-кадет к условиям кадетского корпуса определяют внутренние и внешние особенности адаптационного процесса.

Таким образом, кадетские образовательные учреждения, представляя собой форму военизированного, стремятся создать уникальную модель учреждения, разрабатывают новое содержание образования, восполняют необходимость мужского воспитания и обучения, формируют основы для подготовки несовершеннолетних граждан к служению Отечеству, осуществляют профилизацию общего образования в старшей школе.

Как показывает опыт работы, учет данных адаптационных особенностей старшекласников кадетских корпусов позволяет оптимизировать деятельность психолога, направленную на профилактику стрессовых ситуаций, оптимизацию процесса адаптации и развитие личностного потенциала каждого кадета в рамках оказания содействия в профессиональном и личностном становлении будущих офицеров.

Литература

1. *Долгая Н.А.* Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях кадетского корпуса: Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Махачкала, 2012. — 12 с.
2. *Коджаспирова Г.М.* Гендерная педагогика кадетских образовательных учреждений-М., Экон-Информ, 2008, с. 99.
3. *Петронюк И.С.* Особенности социализации подростков в условиях кадетского корпуса // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. № 55. 2008.
4. *Барабанщиков А.В.* Военная педагогика и психология: учебное пособие / В.П. Давыдов, Э.П. Уитник, М.Ф. Феденко: под ред. Н.И. Резник. — М: Воениздат, 1986. — 240.

Дистанционные формы оказания психологической помощи детям и подросткам, деятельность Детского телефона доверия в системе общего образования

Проблема современного общества: Интернет-зависимость у подростков на примере социальных сетей

Винокурова Е.В.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Впервые термин «Интернет-зависимость» («Internet Addiction Disorder», IAD), был описан американским психиатром Айвеном Кеннетом Голдбергом, в 1995 году. Доктор Айвен Голдберг, первый человек в своей области который получил известность, благодаря тому, что дал название болезни, которой, как он говорил — не существует. Этот большой, бородатый психиатр, Верхнего Ист-Сайда, каждый день выделял по 2 часа, для просмотра доски объявлений на *Psycom.net*, интернет-клуб для психотерапевтов, который он основал в 1986 году. Два года назад, он решил подшутить над его участниками, разместив пародию на Американскую психиатрическую ассоциацию в «Диагностическое и Статистическое Руководство американской Психиатрической Ассоциации Расстройств психики». Для того чтобы продемонстрировать серьезность и жесткость руководства, он дал ему название «расстройство Интернет-зависимости» (IAD), в которое вошли следующие симптомы:

- важная социальная/профессиональная деятельность, которая изменяется по мере интенсивности использования Интернета;
- навязчивое желание подключиться к Интернету;
- обсессивно-компульсивные движения пальцев рук.

К большому удивлению доктора Голдберга, несколько его коллег признались в *нетаголизме* (Интернет-зависимости) и отправили ему по электронной почте письма о помощи. Доктор Голдберг сопереживая страданиям своих сверстников, создал группу психологической-поддержки онлайн для Интернет-зависимых. Сотни людей, называя себя Интернет-зависимыми, делились своими переживаниями, о чрезмерном использовании Интернета, не только дома, но и в других местах, таких как университеты и больницы. Доктор Голдберг был встревожен тем, что он сотворил. Разговаривая с ним в другой день, доктор Голдберг сказал, что с июля прошлого года он пересмотрел название «расстройство Интернет-зависимости» (IAD), на «патологическое расстройство Интернет-использова-

ния». Он пояснил, что «расстройство Интернет-зависимости» звучит так, будто зависимый имел дело с героином. Если расширить границы понятия «наркомания», то сюда можно включить всё, в чем люди могут переусердствовать, например, людей, которые увлекаются чтением книг и т.д. [1].

Доктор Кимберли Янг, автор книги «*Caught in the Net*» («Пойманные в Сеть»), полагает, что каждый, у кого есть доступ к *wi-fi* и выход в Интернет, может стать Интернет-зависимым, при этом, наибольшему риску подвергаются владельцы персональных компьютеров. Что же такое Интернет-зависимость, и какие опасности она таит?

Интернет-зависимость или «нехимическая зависимость от пользования Интернетом» представляет собой психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненную неспособность вовремя отключиться от Интернета [7]. Проблема Интернет-зависимости, часто упоминается в СМИ, однако в силу своей новизны изучена так мало, что говорить про неё можно только с позиции предположений. Эта поведенческая зависимость не включена ни в один из существующих официальных списков заболеваний (МКБ-10, DSM-IV). Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), намерена признать Интернет-зависимость психическим расстройством. Об этом рассказал главный психиатр Москвы Борис Цыганков. По его словам, сейчас готовится новая Международная классификация болезней МКБ-11, куда должны включить и эту проблему. Как только интернет-зависимость попадет в официальный список болезней, ее смогут лечить врачи с помощью препаратов и психотерапии. По данным психологов, такой диагноз смогут ставить зависимым от селфи, онлайн игр, SMS и социальных сетей.

Согласно официальному portalу *Mkb-11.com*, в мае 2015 года Всемирная ассамблея здравоохранения начала рассмотрение МКБ-11. По данным ВОЗ, окончательный вариант классификации болезней должен быть принят в 2017 году. В Московской городской психологической службе рассказали, что Интернет-зависимостью страдает каждый десятый пользователь Интернета. Как рассказал Борис Цыганков, интернет-зависимость пока не входит в классификацию психических болезней МКБ-10, поэтому сейчас московские психиатры не могут поставить такой диагноз и лечить пациентов. Этой проблемой занимаются только психологи. «Интернет-зависимость войдет уже в новую классификацию, так как она имеет те же самые принципы, что и психологические и химические зависимости, — рассказал Цыганков. — Она близка к игровой зависимости» [5].

Более 85% школьников активно пользуются социальными сетями. Если хорошо постараться, на странице каждого участника социальной сети, можно найти много интересной информации. Любимые аудиозаписи, видеоматериалы. В своих профилях, владельцы аккаунтов размещают личную информацию о себе, и своих предпочтениях. Существует так же Интернет-статус, который

можно редактировать, в зависимости от своего эмоционального состояния. Особое внимание стоит уделить социальным сетям направленным исключительно на селфи.

«*Selfie*» — что означает «фотографировать самого себя». Психологи трактуют это как Интернет-самолюбование или сетевой эксгибиционизм. О причинах и опасностях малоизученного феномена. Чтобы создать селфи, достаточно сфотографировать себя на вытянутой руке или в зеркале. Но «селфи» — это не просто вид фотографий или мейнстрим сезона, это целое социальное явление, престижность которого возрастает с каждым днем. Популярность таких фото, зарубежные исследователи, объясняют полным контролем пользователя над картинкой и свободой отбора хороших и не очень снимков. Но суть лежит глубже. Всё идёт из детства. «Двадцать первый век — век потребительства и нарциссизма. Люди все больше уделяют времени карьере, или достижениям в учебе, предпочитая Интернет-коммуникацию, реальному общению. Всё меньше людей пытаются строить глубокие отношения, боясь, привязаться друг к другу, чтобы не ранить собственные чувства. Именно поэтому, некоторые видят друг в друге не личность, а набор функций. Нарциссизм в той или иной мере, присущ каждому — любовь к себе должна быть. Проблемы начинаются, тогда, когда человек нарциссичен вне нормы, его Эго разрушается, и он не способен глубоко и по-настоящему любить кого-то, кроме себя» — говорит Александр Нечаев, психотерапевт психоаналитической ориентации. Он убежден, что это люди, которых недолюбили в детстве, и сейчас они отчаянно нуждаются в похвале и внимании, — «Делая фото, а именно «селфи», и получая «лайки» у человека создается иллюзия того, что он получает любовь и похвалу от других. Очень часто такие фото делают бессознательно, с целью поднятия самооценки, однако результат получается противоположный — это только обостряет внутреннюю пустоту, а небольшое количество лайков может привести к депрессии» [6].

Но чем же еще опасно это социальное явление? Всё больше жителей крупных мегаполисов, замечает у себя зависимость от селфи. Особенно ярко выражено это наблюдается у молодёжи. Главный нарколог РФ Евгений Брюн заявил, что, стремясь сфотографироваться, горожане нередко подвергают себя опасности. Когда человек пытается сфотографировать сам себя — у него рассеяно внимание, теряется равновесие, он не смотрит по сторонам и не чувствует опасности. МВД России обеспокоено участвовавшими случаями травматизации и даже летального исхода при попытке сделать уникальное селфи. Каждый из таких случаев можно было предотвратить. Для этого, 7 июля 2015 года МВД России выпустило памятку «Безопасное селфи», призванную обратить внимание, в первую очередь, молодежи, на данную проблему. Документ содержит примеры наиболее травмоопасных случаев фотографирования себя, тем самым предупреждая граждан от неоправданного риска ради запоминающегося кадра.

Как отметил доцент кафедры управления и экономики здравоохранения НИУ ВШЭ Сергей Боярский, сейчас по зависимостям от глобальной сети активно проводятся исследования. «Зависимость от селфи может исследоваться как один из компонентов этой проблемы, как от социальных сетей и онлайн игр. Важно выявить факторы зависимости и понять, какой ущерб здоровью они приносят», — пояснил Боярский. Уже сейчас, зависимые от постоянного желания сделать селфи, могут обратиться в службу круглосуточной экстренной психологической помощи по проблемам зависимостей МНПЦ Наркологии.

Как показали исследования корпорации Google, ежегодно к Интернету подключаются около 200 миллионов человек. По подсчетам экспертов, к 2016 году в виртуальном мире будет прописан каждый второй житель Земли. Как к этому времени изменится сам Интернет, можно только гадать. Уже сегодня в виртуальном пространстве можно прожить целую жизнь: работать, общаться, влюбляться, играть, посещать музеи, научные конференции, учиться, а так же добиваться популярности. Уже сейчас создается впечатление, что мир по ту сторону монитора все чаще путают с действительностью, а что же будет лет через 20, когда компьютерные технологии, превзойдут все наши ожидания? И ответом на виртуальный поступок может стать реальный выстрел[2].

Как и любая тяжелая зависимость, Интернет-зависимость связана с криминалом. В Шанхае 41-летний игрок онлайн-игры *Legend of Mir 3* Цю Ченвэй убил своего друга из-за того, что тот «украл» у него виртуальный меч. Суд приговорил Цю к смертной казни, правда, с двухлетней отсрочкой: за хорошее поведение в тюрьме приговор может быть смягчен до пожизненного заключения, а в перспективе и сокращен до 15 лет. Родители убитого Чжу Цаоюаня не согласны с приговором: «Моему сыну было всего 26 лет, — говорит отец семейства. — Мы требуем немедленной смертной казни Цю». 26-летний китаец Сюй Янь, житель города Цзиньчжоу (провинция Ляонин), ушёл из жизни, находясь онлайн в виртуальной игровой реальности. По словам его родителей, он проводил практически всё своё время за компьютером[4]. В 2011 году американская домохозяйка, увлекшись игрой *Warcraft*, забыла про свою трехлетнюю дочку, которая умерла от недоедания и обезвоживания [3]. Американская пара Билли Клэй Пэйн и Билли-Джин Хэйворт стали жертвами убийства, которое запомнилось всему миру. Молодых супругов убил отец женщины, которую они удалили из списка друзей в социальной сети «Facebook»[2]. Китайка с ником *Slowly*, игрок *World of Warcraft*, умерла после нескольких дней непрерывной игры. За несколько минут до смерти девушка сказала другим игрокам, что страшно устала и плохо себя чувствует. Участники игрового сообщества организовали по ней виртуальную панихиду, выстроив своих персонажей в ряд со склоненными головами в память о *Slowly*. Её вспоминали как «старательного и преданного игрока».

После десятков подобных случаев Интернет-зависимости, Китай на государственном уровне признал Интернет-зависимость болезнью и серьезной

проблемой. Китай — не единственная страна, где Интернет-зависимость обсуждается на государственном уровне. Южная Корея, Таиланд и Вьетнам тоже предприняли меры, чтобы оградить подростков от излишнего увлечения виртуальной реальностью. В рамках этих мер ограничен допуск детей в Интернет-клубы и внедрены системы «родительского контроля», которые автоматически прекращают сеанс связи через каждые пять часов онлайн игры. В Финляндии к «Интернетоголикам» (Интернет-зависимым), относятся мягче: Интернет-зависимость может даже привести к отсрочке от призыва в армию. В российских клиниках тоже лечат от этой зависимости, но ни одна страна не зашла так далеко, по пути борьбы с Интернет-зависимостью, как Китай.

По мнению Эрин Хоффман, разработчицы онлайн игр, одной из причин Интернет-зависимости, является прокрастинация. Прокрастинация — склонность человека к постоянному откладыванию важных или неприятных дел. Она очень хорошо объяснила, в чем заключается причина зависимости: «Когда мы говорим о зависимости — мы говорим не о том, что люди делают, а о том, чего они не делают, замещая неделание зависимым поведением. Любая зависимость складывается из трех факторов — времени, активности и награды, и существует несчетное количество способов, при помощи которых эти три составляющие можно объединить друг с другом для того, чтобы геймер демонстрировал тот стереотип поведения, который нужен разработчику».

Люди с Интернет-зависимостью реже выходят на улицу и меньше общаются с другими людьми, страдают от недосыпания, неправильного питания, редко занимаются спортом, не чужды другие зависимости. Недавние исследования также показали, что постоянное обращение за информацией к Интернет-поисковикам притупляет память, поскольку пользователи не видят необходимости запоминать сведения, которые можно с легкостью получить в любой момент.

Отчуждение человека от человека становится практически нормой сегодняшней жизни, как следствие, социально-психологической проблемы одиночества человека в современном мире. В связи с этим, задача оказания психологической помощи дистанционными методами может быть особенно актуальна при Интернет-зависимости. Это такая ситуация, когда одно и то же средство может выступать и лекарством и источником заболевания. Дистанционное консультирование (ДК) — это модель психологического консультирования (психокоррекции, психотерапии), которая осуществляется всевозможными методами удаленной связи — при помощи телефона и Интернета, оказывая необходимую психологическую помощь, когда человек уже не находит внутренних ресурсов для выбора поведения в трудной жизненной ситуации. Характер и степень трудности ситуации определяются как особенностью самой ситуации, так и личностными свойствами человека. Эмоции часто мешают клиенту осознать весь ряд важных компонентов трудной ситуации. Одна из задач консультанта — помочь осмыслить их значимость. Консультирование помогает человеку ответственно и свободно достигать поставленной цели, и учиться новому поведению.

Литература

1. D. Wallis Just click no [В Интернете] // The New Yorker. — 13.01.1997 г. — 26.09.2015 г. — <http://www.newyorker.com/magazine/1997/01/13/just-click-no>
2. Зарипова А. Пуля в мониторе. Супруги погибли из-за того, что отказались дружить в «Фейсбуке». Действительно ли Интернет может довести до убийства? [Журнал] // Российская газета. — [б.м.]: Опубликовано в РГ. — (Федеральный выпуск) N 5746 от 4 апреля 2012 г.
3. Интернет-зависимость: понятие, виды, симптомы, стадии и причины развития, лечение и профилактика [В Интернете] // Конструктор успеха. — 26.09.2015 г. — <http://constructor.ru/zdorovie/internet-zavisimost.html>
4. Китай радикально подходит к лечению Интернет-зависимости [В Интернете] // МедКруг. — 26.09.2015 г. — http://www.medkrug.ru/article/show/kitaj_radikalno_podhodit_k_lecheniju_nternet_zavisimosti
5. Мальцева А. Зависимость от селфи и соцсетей могут признать заболеванием [В Интернете] // M24.ru сетевое издание. — 2015 г.. — 26. 09. 2015 г. — <http://www.m24.ru/articles/74278>
6. Чайка А. «Свет мой, айфон, подскажи, кто на свете всех милее...?» [В Интернете] // У психолога. — 26.09.2015 г. — <http://upsihologa.com.ua/selfizm-narcissizm-iphone.html>
7. Чухрова М.Г. Ермолаева А.В. Интернет-зависимость как вариант аддиктивного поведения [Журнал]. — [б.м.]: Мир науки, культуры, образования, 2012 г. — стр. 232.

Телефонное консультирование по проблеме межличностных взаимоотношений средствами краткосрочной психотерапии

Геронимус И.А.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Запрос, с которым обращается абонент Телефона доверия, часто связан с неудовлетворенностью его взаимоотношениями с другими. Формат телефонной консультации, как правило, не позволяет привлечь к участию в консультации всех «действующих лиц» обсуждаемой ситуации. Таким образом, при работе с подобным запросом консультант Телефона доверия сталкивается с определенными ограничениями: он не имеет прямого доступа к точке зрения не участвующих в разговоре людей, не может обсудить с ними их возможный вклад в решение проблемы.

В то же время, обсуждение с абонентом способов преодоления не устраивающей его ситуации без рассмотрения гипотетической позиции других вклю-

ченных в нее людей, может носить неконструктивный характер, так как либо не позволяет клиенту выйти за рамки позиции «жалобщика», либо может имплицитно предполагать, что вся ответственность за изменение ситуации лежит на самом абоненте — без учета роли других его участников.

В статье описаны возможности применения техник подхода «Ориентированная на решения краткосрочная терапия» (Berg I.K. 1994, Будинайте Г.Л. 2005) в консультировании абонентов Телефона доверия, обращающихся по поводу сложностей во взаимоотношениях с другими людьми.

Исследование исключений из проблемы. Исключениями в данном подходе называются ситуации, когда обсуждаемая проблема могла проявиться, но не проявилась (Berg I.K. 1994, Будинайте Г.Л. 2005).

Исключения из проблемы, то есть эпизоды устраивающего абонента взаимодействия с другими (пусть единичные или короткие) могут быть основой для построения стратегии решения. Обсуждение таких эпизодов позволяет выявить «вклад» каждого человека в предпочитаемый общения и сформулировать альтернативную стратегию поведения для абонента, (Berg I.K., 1994).

Пример из практики

Абонентка обратилась на Телефон доверия в связи с «отсутствием взаимопонимания» и частыми конфликтами с сыном подросткового возраста. Обсудив то, каким образом сама абонентка воспринимает проблему, психолог спросил, бывают ли противоположные ситуации, когда она чувствует, что с ребенком установилось взаимопонимание.

В ответ абонентка рассказала о нескольких эпизодах, в которых ей удавалось разрешить конфликт с сыном и прийти к общему, устраивающему всех решению.

Один раз, узнав о том, что ребенок пропускает школу, она не стала ругать или наказывать его, а просто обсудила возможные последствия пропуска школьных занятий с точки зрения возможности достижения важной для него цели (поступления в ВУЗ). После этого разговора ребенок перестал прогуливать уроки.

В другой ситуации, подросток, обидевшись на то, что мать не отпустила его на ночевку к другу, пригрозил уйти из дома. Абонентка не стала спорить, а вместо этого рассказала о том, что может произойти с ребенком, после побега из дома. Подросток передумал и смирился с решением матери.

Психолог отметил, что со стороны возникает впечатление, что когда абонентка просто рассказывает сыну о последствиях того или иного поведения, предоставляя ему при этом возможность самому выбрать, как себя вести, он самостоятельно принимает наиболее подходящее для себя решение и конфликт разрешается.

Обсуждение «успешных» эпизодов взаимодействия с сыном позволило на следующих этапах диалога обобщить и детально описать более конструктивную стратегию поведения по отношению к нему.

Конструирование представления о «желаемом положении дел». Первоначально представление о решении проблемы чаще всего формулируется абонентами, в качестве желательных изменений в поведении другого. Одним из широко используемых приемов для выявления взаимосвязи между изменением поведения другого человека и изменениями в поведенческих проявлениях самого абонента, является прием «виртуального» привлечения другого к диалогу (см. Будинайте Г. Л., 2012).

Абонента просят представить, что другой человек имеет возможность присутствовать при консультации и участвовать в разговоре. После этого психолог предлагает предположить, чтобы ответил «виртуально» привлеченный в разговор участнику обсуждаемой ситуации если бы его спросили, что в поведении абонента могло бы помочь ему изменить свое собственное поведение желаемым для абонента образом.

Прием виртуального привлечения другого в разговоре позволяет актуализировать и учитывать позицию другого, значимого для абонента человека, возможные ожидания этого человека от самого абонента (даже если формулирование этой позиции носит предположительный, гипотетический характер).

Пример из практики

На Телефон доверия обратилась девочка 14 лет в связи с тяжелым эмоциональным состоянием, связанным с разрывом отношений с молодым человеком.

Абонентка заметила, что особенно сильно ее огорчила неготовность матери ее поддержать. В этой связи психолог предложил представить, что у матери девочки была бы возможность слышать их разговор.

Психолог попросил девочку подумать о том, чтобы ответила ее мать, если бы ее спросили, готова ли она в целом, выслушивать и эмоционально поддерживать дочь в трудных ситуациях. Абонентка с уверенностью заметила, что в ответ, мать безусловно уверила бы её в своей готовности оказывать ей эмоциональную поддержку.

Затем психолог попросил девочку подумать, чтобы могла ответить мать, если бы ее спросили, в какой ситуации с ней было бы удобнее провести разговор о случившемся. Девочка отметила, что мама, наверное, предложила бы выбрать для разговора с ней выходной день, когда ее внимание не будет направлено на ее работу. Этот план был конкретизирован.

Шкалирование — это метод, при использовании которого клиенту предлагается особым образом организованная шкала, на которой есть желаемая («внепроблемная» ситуация) на одном конце шкалы и «наихудшая» ситуация — на другом. Клиенту предлагается локализовать на этой воображаемой шкале свою актуальную жизненную ситуацию (Будинайте Г. Л., 2005).

Предметом шкалирования также может быть взаимодействие абонента с значимыми для него людьми, где на одном конце континуума выделяется «проблемное», не устраивающее взаимодействие, а на другом — предпочита-

емое. На следующем этапе диалога можно обсудить возможные шаги самого абонента, направленные на изменение его взаимодействия с другими в предпочитаемом для него направлении.

Пример из практики. *15 летний подросток, обратился на Телефон доверия в связи с тяжелыми эмоциональными состояниями (подавленности, тревоги, апатии), связанными с переживанием одиночества.*

Он рассказал, что хочет, чтобы у него появилось больше друзей, готовых выслушать его и помочь в трудную минуту. На следующем этапе разговора «картина» желаемых отношений с друзьями была подробно обсуждена и встроена в более широкий контекст изменений в других сферах в жизни абонента.

При оценке своей ситуации по 10 балльной шкале (0 баллов — это самая худшая ситуация, а 10 баллов — ситуация, в котором возможно предпочитаемое общение с друзьями) абонент отметил, что актуальная ситуация соответствует 4 баллам. Это объясняется тем, что вокруг него много людей, которые могли бы стать его друзьями, но в силу пассивности и отсутствия времени, он не делает первый шаг для начала общения с ними. Изменение шкалы на один балл (до 5 баллов) подросток связал с тем, что общение с этими знакомыми станет чуть более регулярным.

На следующем этапе диалога были обсуждены возможные шаги самого абонента для достижения этой цели. Абонент отметил, что в некоторых ситуациях имеет смысл предпочесть учебу общению с друзьями, так как в конечном итоге, общение вызовет у него положительное эмоциональное состояние, что позволит учиться более успешно и продуктивно, даже если на учебу будет уходить меньше времени.

Во всех случаях выявленные связи между изменением поведения абонента и изменением в поведении других людей и имеет предположительный статус, что часто имеет смысл прямым образом обсуждать и в ходе консультации.

Литература

1. Будинайте Г.Л. Ориентированная на решение краткосрочная терапия. / Системная семейная терапия: Классика и современность. М.: Независимая фирма «Класс», 2005. С. 233 — 269.
2. Будинайте Г.Л. Циркулярная работа с супружеской парой в ориентированной на решение краткосрочной терапии. / Системная психотерапия супружеских пар. Москва: Когито-центр, 2012. С. 216—280
3. Berg I K. Family-based services: A solution-focused approach. WW Norton & Co, 1994. — 226 с.

Психологические проблемы готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инноваций, эффективность профессиональной педагогической деятельности в условиях модернизации системы образования, возможности раннего выявления и профилактики профессионального выгорания

**Психологическое благополучие специалистов,
работающих в системе образования мегаполиса**

Банников Г.С., Павлова Т.С.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Профессия педагога предъявляет серьезные требования к эмоциональной стороне личности. По образному выражению В.А. Сухомлинского педагогическая деятельность — это «работа сердца и нервов», где требуется буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил.

Проблема здоровья учителей — психологического, соматического благополучия, социально-психического функционирования, к сожалению, остается недостаточно освещенной как в Российской печати, так и в научных исследованиях. И это несмотря на то, что 2010 год был признан годом учителя. При поддержке президента в стране разворачивается программа «Школа-2020. Какой мы ее видим». В ней предлагается, в связи с ухудшением показателей здоровья школьников перейти «к мониторинговым нормативам, регистрирующим уровень здоровья учащегося, создать электронный многопрофильный паспорт здоровья школьника». «Здоровье ребенка», — подчеркивается в программе, — «в значительной степени зависит от его психического состояния, которое формируется атмосферой в школьном коллективе, в обществе и, в первую очередь, — в семье». Многочисленные исследования подчеркивают, что ухудшение здоровья учащихся во многом определяется школьной средой, создаваемой, помимо прочих, и учителями. «Эмоциональное состояние ученика и учителя взаимосвязано», — подчеркивает Л.Г. Жаркова призывая идти «к здоровью ученика через здоровье учителя».

В отношении сбережения здоровья учителей работа практически не ведётся, несмотря на то, что ряд немногочисленных исследований приводит удручающие цифры.

Так по результатам исследования В.Т. Лободин, Г.В. Лавренева, С.В. Лободина (2004) — у 30% учителей выявлена низкая эмоциональная устойчивость, «50% учителей — невротики, 10% учителей «должны лечиться от невроза, но они работают в школе (невротики плодят невротиков)». «Если в коллективе 10—12% невротиков он нестабилен и конфликтен», отмечают авторы, 20% учителей курят, 5% злоупотребляют алкоголем, до 5% учителей проявляют скрытые формы садизма. А.А. Коробейников в докладе, посвященном проблеме здоровья учителя, приводит следующие показатели: «Исследования показывают, что только 3,7% учителей имеют первую группу здоровья. Одно заболевание имеют 39% учителей, а два и более почти 49%. Заметим, что эти заболевания учителя приобрели в школе. Недавнее анкетирование 532 педагогов 16 школ Санкт-Петербурга выявило, что 67% из них считают свое здоровье лишь удовлетворительным и плохим, 61% отметили наличие у себя хронических болезней. Эмоциональную устойчивость обнаружили только 40% учителей, уровень невротизации обнаруживают свыше 80% преподавателей. Поэтому нередко от профессионального стресса учителя до школьного стресса ученика — один шаг».

В некоторых источниках указывается на то, что в среднем около 30% учителей имеют признаки вегетососудистой дистонии; склонность к невротическим нарушениям отмечается у 53%, и до 79% работников образования имеют хронические заболевания различной степени тяжести, в основном психосоматической природы. Для учителей со стажем работы 15—20 лет характерны «педагогические кризисы», «истощение», «эмоциональное выгорание», профессиональные деформации и деструкции. У трети учителей показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных неврозами.

Врачи выделяют три самых распространенных заболевания педагогов: сердечнососудистые, желудочно-кишечные и нарушения опорно-двигательного аппарата. В качестве специфического расстройства, связанного с профессиональной деятельностью учителя можно также выделить функциональные дисфонии (Летова, Романенко, Вельтишев, 2008). Практически все исследователи сходятся во мнении, что главным болезнеобразующим фактором для педагога является профессиональный дистресс. При этом, исследователи подчеркивают, что «нередко от профессионального стресса учителя до школьного стресса ученика — один шаг».

Методическая зарубежная литература, посвящённая здоровью учителей, фокусируется в основном на таких негативных проявлениях как депрессия и профессиональное выгорание. Однако, современные исследователи субъективного благополучия расширяют этот феномен до двух измерений: позитивный и негативный аффекты, независимые друг от друга (Ryan, Deci, 2001). Позитив-

ный аффект характеризуется энтузиазмом и энергетическим подъёмом, а негативный чувствами гнева, тревоги и вины. Причём эти состояния рассматриваются не как лежащие на одном континууме эмоции, а как два независимых друг от друга параметра, которые могут сосуществовать в одно время в одном человеке. Была наглядно показана связь между личностными характеристиками и субъективным благополучием: экстраверсия и нейротизм тесно связаны с выраженностью позитивного и негативного аффекта соответственно (Diener, Lucas, 1999). Личностные характеристики также могут быть прогностичны для субъективного благополучия; нейротизм и недостаток открытости опыту увеличивают силу негативного аффекта после стрессовых жизненных событий, в то время как открытость опыту и экстраверсия прогнозируют усиление позитивного аффекта (Kling, Ryff, Love & Essex, 2003). В исследовании R.A. Burns и M.A. Machin изучалось психологическое благополучие учителей сельских и городских школ. Испытуемые были преимущественно женского пола (68%), старше 45 лет (63.2%), и с опытом работы более 20 лет (51%). Учителя из сельской местности говорят о меньшем количестве учеников и коллег, и о более благоприятной организационной атмосфере. Многоуровневый анализ внутри обеих групп показал, что наиболее тесно с благополучием работника связаны его личностные качества, а атмосфера в организации связана скорее с моральным климатом и уровнем дистресса в школе (Burns, Machin, 2008). К специфическим характеристикам профессии учителя, негативно сказывающимся на психологическом благополучии работника, относят перегруженность работой во вне рабочее время (необходимость проверять домашние задания и планировать занятия), что уменьшает количество времени, которое можно потратить на отдых, общение с семьей и увлечения, постоянная обеспокоенность благополучием своих подопечных, даже во время рабочих перерывов. Было доказано, что такой длительный стрессор как постоянное ощущение ответственности вызывает большее напряжение, нежели интенсивные единоразовые стрессоры. Дополнительным источником напряжения является необходимость продемонстрировать высокую успеваемость учащихся, сохраняя при этом качество преподавания, уровень мотивации, учитывая социальное, психологическое и интеллектуальное разнообразие учеников.

Сравнение школ с более и менее высокими показателями успеваемости показало, что субъективно воспринимаемая атмосфера в школе и, в меньшей степени, уровень стресса, переживаемый учителями, тесно связаны с академической успеваемостью учащихся (Milner, Khoza, 2008). Когда атмосфера в школе воспринимается преподавателями как негативная, неблагоприятная, это может влиять на здоровье и благополучие учителей, ухудшая качество преподавания и, как следствие, успехи в учёбе школьников.

Учебная успеваемость по конкретному предмету у подростков связана с тем, нравится ли им преподаватель. Наиболее выраженные черты учителей,

вызывающих симпатию учащихся, экстраверсия, добросовестность, уступчивость, эмоциональная стабильность и открытость. У учителей, вызывающих негативные эмоции, учащиеся отмечают такие черты как интроверсия, подозрительность, антагонизм, эмоциональная нестабильность, беспечность, настоятельность (Egyilmaz, 2014).

В связи с несомненной актуальностью темы, нами было проведено пилотажное исследование психологического благополучия учителей с целью последующей разработки практических рекомендаций и образовательных программ по профилактике развития эмоциональных и психосоматических нарушений педагогов.

Цель: Уточнение специфики развития и формирования тревожно-депрессивных, агрессивных и поведенческих нарушений специалистов, работающих в системе образования мегаполиса.

Выборка: 60 педагогов нескольких образовательных организаций города Москвы, средний возраст которых составил 43,2 года. Исследование проводилось в конце учебного года, преимущественно в мае.

Методики:

Индекс хорошего самочувствия (World health organization, WHO-5);

Госпитальная шкала тревоги и депрессии (Hospital anxiety and depression scale; HADS; Zigmond A.S., Snaith R.P.);

Методика исключения понятий «Пятый лишний»;

Опросник личностных расстройств PDQ-IV (Personality Disorders Questionnaire; Hyler S.E.);

Клиническая шкала самоотчета (Symptom Check List-90-Revised; SCL-90-R; L. Derogatis et. al.).

Исследование проводилось в два этапа: опросниковый скрининг и очное полуструктурированное интервью с целью прояснения достоверности результатов, полученных с помощью скрининга.

Результаты I этапа исследования (скрининг)

Скрининг выявил у 50% обследуемых признаки тревожно-депрессивного состояния, особое место в структуре которого занимают психосоматические симптомы.

Результаты обработки данных по тесту на исключение понятий «Пятый лишний»: 1—2 ошибки при выполнении теста допустили 78% учителей. В прошлых исследованиях такое количество ошибок приходилось на нормативные показатели. У трех учителей, допустивших 4 и более ошибок при вторичном обследовании, были выявлены признаки функционального когнитивно-мнестического нарушения чаще в совокупности с психофизической истощаемостью, признаками тревоги, депрессии, психосоматических нарушений.

В 15% наблюдений отмечались повышенная гневливость, раздражительность.
В 25% наблюдений были выявлены заострения (акцентуации) характера преимущественно за счет параметров подозрительности и тревожности.

Таблица 1

**Результаты исследования акцентуаций характера
(расстройств личности) по данным PDQ-IV**

Черты личности (норма до 70 баллов)	Средние показатели (Mean)
Паранойяльные	65,81033
Шизоидные	53,40771
Шизотипические	37,29329
Демонстративные	48,23855
Нарциссические	51,44676
Пограничные	51,57333
Антисоциальные	35,96002
Тревожно-уклоняющиеся	66,56284
Зависимые	53,56137
Обсессивно-компульсивные	60,58069
Негативистичные	52,08468
Депрессивные	53,51177

Собственно, профиль группы «учителя» можно охарактеризовать склонностью к недоверию к окружающим, подозрительности, повешенной тревожной мнительности. Обращает на себя внимание высокие показатели по шкале лжи. Практически все учителя положительно ответили на такие вопросы как: «Я никогда не лгу» и отрицательно на вопрос «иногда я говорю о людях за их спиной», «некоторые люди мне не нравятся», что указывает на желание показать себя с лучшей стороны. Однако характер самого профиля и результаты повторного обследования указывают на валидность результатов, полученных с помощью данного опросника.

Результаты II этапа исследования (очное консультирование)

У 10 педагогов «группы риска» (16,5% от общей выборки) были подтверждены устойчивые изменения в эмоциональной и соматической сферах, как

правило, в сочетании с нарастающими изменениями характера в сторону подозрительности и тревожности.

Такое устойчивое изменение структуры личности и психического состояния может указывать на профессиональную деформацию обследуемых. Состояние соответствует 2-ой с переходом на 3-ью стадию выгорания по К. Maslach (1982). После повторного обследования учителей группы риска можно утверждать, что характерологические заострения у молодых педагогов имеют ситуационный характер и могут изменяться в зависимости от ситуации и/или вовремя пройденной реабилитации. Однако с течением времени происходит устойчивое изменение в восприятии мира, своем поведении, негативно сказывающиеся на профессиональной деятельности, психосоматическом состоянии, а главное тяжело поддающиеся реабилитации, что является одним из показателей профессиональной деформации.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. — С. 302—333.
2. Летова А.В., Романенко С.Г., Вельтищев Д.Ю. Диагностика расстройств тревожно-депрессивного спектра у больных с нарушениями голоса: тез. докл. // Сб. материалов науч. конф. «Реализация подпрограммы «Психические расстройства» Федеральной целевой программы «Предупреждение и борьба с социально-значимыми заболеваниями (2007—2011 гг.)» М.: «Медпрактика-М», 2008. С. 86—87.
3. Лободин В.Т., Лаврениева Г.В., Лободина С.В. Как сохранить здоровье учителя. СПб., 2004.
4. Burns R.A., Machin M.A. Employee and workplace well-being: a multi-level analysis of teacher personality and organizational climate on Norwegian teachers from rural, urban and city schools // Scandinavian Journal of Education Research. 2013. № 3. P. 309—324.
5. Diener E., Lucas R.E. Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.) Well-being: the foundations of hedonic psychology (pp. 213—229). New York: Russel Sage Foundation.
6. Eryilmaz A. Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents // Educational sciences: Theory and practice. 2014. 14(6). P. 2049—2062.
7. Kling K.C., Ryff C.D., Love J., Essex M. Exploring the influence of personality on depressive symptoms and self-esteem across a significant life transition // Journal of personality and Social Psychology. 2003. 85. P. 922—932.
8. Maslach C., Jackson S.E. 1982. Burnout in health professions: A social psychological analysis // Social psychology of health and illness. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.

9. *Milner K., Khoza H.* A comparison of teacher stress and school climate across schools with different matric success rates // *South African Journal of Education.* 2008. 28. P. 155–173.

10. *Ryan R.M., Deci E.L.* On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being // *Annual review of psychology.* 2001. 52. P. 141–166.

Осознанность как фактор снижения риска возникновения негативных последствий взаимодействия учащихся с современной информационной средой

Филиппова С.А., Пазухина С.В.

*Тульский государственный педагогический университет
им Л.Н. Толстого, г. Тула*

Актуальными направлениями в решении проблем обеспечения безопасности ребенка при взаимодействии с современной информационной средой являются: проблема раннего выявления, профилактики психологических рисков и предупреждения возникновения социальных болезней, обусловленных взаимодействием с Интернетом, СМИ детей и подростков, а также проблема подготовки специалистов, компетентных в данной области. Несмотря на достаточно большой спектр исследований, касающихся вопросов взаимодействия с информационными потоками, большинство из них фокусируются на отдельных аспектах рассматриваемой проблемы: вопросах технологического ограничения доступа учащихся к отдельным категориям сетевых ресурсов, обеспечения безопасности детей и подростков в Интернет-коммуникации, изучении роли родителей и педагогов в формировании навыков использования ребенком сети Интернет. Вместе с тем, понятие психологического риска при взаимодействии ребенка с современной информационной средой рассматривается нами в гораздо более широком контексте. Помимо информационного пространства сети существенное влияние на психологическое благополучие детей оказывают средства массовой информации: телевидение, кино, печатная продукция (журналы развлекательного характера), а также реклама. В отдельную группу воздействующих на ребенка факторов можно отнести общественное мнение, идеологию, социальные стереотипы, которые также во многом являются следствием информационной пропаганды; данная группа факторов воздействует на ребенка в семейной среде, в группе сверстников, в школе.

Мы выделяем несколько аспектов взаимодействия человека с современной информационной средой, сопряженного с рядом рисков для физического, психологического, личностного и социального благополучия.

Физиологический. В данном направлении исследуется воздействие современных технологических средств и создаваемых ими излучений на организм человека. Среди очевидных эффектов этого воздействия: гиподинамия, нарушения осанки, нарушения пищевого поведения, снижение зрения активных пользователей Интернета и телевидения.

Психофизиологический. В последнее десятилетие в научной литературе появился термин «цифровое слабоумие» (digital dementia); исследователи влияния информационных технологий на интеллектуальное развитие детей и подростков отмечают, что представители цифрового поколения страдают нарушениями памяти, внимания. Р.М. Грановская, говоря о специфическом способе переработки информации у детей, выросших в век цифровых технологий, называет данный тип мышления «клиповым», отмечает, что: «Люди с клиповым мышлением не могут проводить глубокий логический анализ и не могут решать достаточно сложные задачи» [1]. Также отмечаются нарушения в волевой и эмоциональной сфере подростков, выросших в эпоху цифровых технологий.

Психологический. В данном направлении достаточно хорошо изучена проблема технологических и интернет-аддикций: в работах ученых рассмотрены причины, механизмы формирования, особенности воздействия на личность, меры профилактики, коррекции и терапии игромании, гаджетомании, интернет-зависимости, порнофилии (М.С. Иванов, Г. Лукьянов, Б.Р. Мандель, А.В. Гоголева, А.В. Котляров, А.М. Полеев). Достаточно широко в освещены вопросы интернет-коммуникации. Изучаются особенности и эффекты виртуального общения, большое количество исследований посвящено негативным явлениям в интернет-коммуникации — кибербуллингу, троллингу, моббингу.

Личностный. Исследуются особенности формирования моральных норм, изучается феномен хакерства, формирование личностных особенностей, обусловленных воздействием сети Интернет и СМИ на сознание и мировоззрение человека (Г.Н. Мустафьева, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смылова, Д. Белл, О.В. Доронина, С.В. Пазухина). Сформулирована проблема формирования у пользователей этичного поведения в Сети — киберэтики (В.М. Руф, У. Швартау, Г.Т. Тавани, К. Гамелинк, А.Е. Войскунский, А.И. Нафтульев).

Социальный. Исследуются массовые социальные явления, обусловленные воздействием информационных потоков на сознание человека, потребительское поведение, мотивация, установки населения, гражданская активность в условиях «информационной войны» и пр. Л.А. Ясюкова, проводя многолетний мониторинг интеллектуального развития школьников, отмечает тенденцию уменьшения числа школьников с развитым понятийным мышлением, что создает предпосылки социальной стратификации по данному критерию и способствует снижению интеллектуального потенциала России в будущем. Формированию негативных массовых явлений в социуме во многом способствует

ценностно-нормативный вакуум, наличие которого С.Н. Ениколопов объясняет отсутствием «...референтной прослойки, которая транслировала ценности и знания, человек мог к ней апеллировать». Для современного общества характерно «...измерение человека внешним успехом, который выражается финансово, что пагубно» [2].

Информационная среда, создаваемая СМИ, во многом имеет подобные черты: научное сообщество довольно редко выступает в нем в качестве признанных экспертов, их все чаще заменяют «узнаваемые лица» — звезды кино, телевидения, музыканты, бизнесмены, политики. Обеспеченность и популярность становится некоей всеобъемлющей характеристикой, якобы наделяющей этих лиц множеством других сопутствующих качеств, таких как компетентность в самых различных областях, начиная от бытовых вопросов (воспитание детей, здоровье, карьера) и вплоть до вопросов национального значения. Таким образом создается и распространяется знаниевая среда, основанная на личном опыте и не имеющая под собой научного основания.

Специфичным, не ориентированным на высокую степень осознанности, является «язык» рекламы и информационной продукции пропагандистского характера. Независимо от цели (будь то социальная реклама или реклама товаров) форма предъявления ее носит следующие характеристики:

- привлекательная «обертка» (дизайн),
- прямое или косвенное обещание определенных выгод в случае исполнения реципиентом того, что заявлено в рекламе,
- упрощенные словесные конструкции (слоганы, лозунги), минимизирующие степень приложенных для их обработки умственных усилий и побуждающие реципиента воспользоваться предлагаемой схемой.

Оригинальные дизайнерские решения при разработке рекламных продуктов позволяют не только привлекать внимание, но и скрывать негативные стороны рекламируемого товара. Например, на рекламных щитах химического предприятия фигурирует зеленое дерево и надпись «Сохраняя будущее»; на самом деле — выбросы предприятия ухудшают экологическую ситуацию района. Создание при помощи рекламы положительного имиджа реципиента является дополнительным стимулом к потреблению указанного товара или услуги. Так, реклама в ресторанах быстрого питания информирует о том, что часть средств идет на благотворительность (купи товар и ты сможешь помочь другому, это очень хорошо): вред фаст-фуда компенсируется положительным имиджем. Легко запоминающиеся слоганы, предлагающие быструю схему достижения определенной выгоды, не ориентированы на то, что реципиент будет затрачивать много времени на обработку информации о товаре (поскольку ее недостаточно); дают готовое руководство к действию: «Coca-cola — пей легенду» (купи наш товар и ты сможешь воспользоваться частью нашей популярности, это очень хорошо).

Дети и подростки, вследствие низкой степени критичности, недостаточной осведомленности, потребности в положительной оценке себя и своих действий, являются чрезвычайно восприимчивыми к рекламе. Узнаваемость брендов (герои мультфильмов), возможность отделить себя от взрослого сообщества (это только для детей), запоминаемость слоганов и другие привлекательные свойства рекламы, являются факторами, стимулирующими потребность в данном товаре. Отсутствие своевременного вмешательства в процесс взаимодействия ребенка с рекламой чревато формированием привычки потреблять все, что рекламируется и низкой степени осознанности своего поведения.

Информационное пространство является продуцентом социально одобряемых критериев, стандартов, ориентиров. Положительное оценивание ребенком информации пропагандистского (экстремистского) характера, выдаваемой за национальную идею, ценности и пр. формируется преимущественно под влиянием ближайшего социального окружения (семьи, школы, референтной группы).

В связи с ситуацией в Украине и Европе на настоящий момент в нашей стране активно популяризируются патриотические идеи, идеи национальной идентичности, а также идея «традиционных семейных ценностей» в противовес европейскому брачному разнообразию. Упрощение в бытовом обиходе понимания таких сложных (даже для научного анализа) социальных процессов, приводит к возникновению таких «схем решения» глобальных проблем как «Россия для русских»; данная тенденция является почвой для сепаратизма по национальному и другим признакам, провоцирует возникновение экстремистских настроений среди населения.

Фактором, препятствующим возникновению указанных тенденций, является повышение степени осознанности детьми и подростками того, что происходит в их жизни. Это представляется возможным в том случае, если взрослые (педагоги, родители) сами демонстрируют осмысленную мотивацию, критичность при восприятии информации, не склонны к упрощению и стереотипизации сложных явлений; побуждают детей задумываться над происходящим, отличать собственные установки от навязанных, точки зрения от стереотипов; предоставляют детям свободу выбора собственных целей и ценностей.

Литература

1. *Грановская Р.М.* Люди с клиповым мышлением элитой не станут // Информационное агентство РосБалт. Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/piter/2015/03/28/1382125.html>, свободный. [Дата обращения 19.09.15].

2. *Ениколопов С.Н.* «Нельзя быть простым!» // Электронное периодическое издание «Новая газета». Режим доступа: <http://www.novayagazeta.ru/society/64628.html>, свободный. [Дата обращения 19.09.15].

3. *Пазухина С.В.* Телевизионные передачи как средство формирования мировоззрения современной молодежи // Молодежь как активный субъект со-

временного общества. Материалы Международной научной конференции. 2013. С. 198–213.

4. *Филитова С.А.* Психологические риски современного киберпространства // Психология в ВУЗе. 2014. № 2. С. 67.

5. *Пазухина С.В.* Ребенок за компьютером: психологические риски и экстремальные ситуации в виртуальной «жизни» младшего школьника // Психолого-педагогические основания формирования ценности здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни в системе образования. Сборник научно-методических материалов. Москва, 2013. С. 196–201.

6. *Ясюкова Л.А.* Разрыв между умными и глупыми нарастает // Информационное агентство РосБалт. Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/main/2013/12/04/1207437.html>, свободный. [Дата обращения 19.09.15].

Профессиональное выгорание педагогов: выявление и профилактика

Харланова Ю.В.

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого, г. Тула*

В современном обществе происходит значительное количество социально-экономических изменений, которые влияют и на выполнение людьми своей профессиональной деятельности, и на отношение к ней. Изменение отношения человека к своей профессиональной деятельности особенно заметно, если в обществе падает ее рейтинг. В результате растет психическое, эмоциональное напряжение, чаще появляются нарушения, связанные со стрессом на рабочем месте.

Профессия «учитель» является одной из наиболее социально значимых видов деятельности. Это утверждение основано на том, что данный вид трудовой деятельности связан с формированием общественного сознания, культурного наследия, настроений и потребностей людей. Можно сказать, что в руках учителя судьба поколений, будущее человеческого общества.

Любая профессия имеет свои сложности, комплексы психотравмирующих факторов, влияющих на людей её реализующих. Особенно сильные негативные поражения личности свойственны профессиям типа «человек-человек», одной из которых и является деятельность педагога. Она является стрессогенной и требует больших резервов самообладания и саморегуляции. В результате эмоционального напряжения, возникающего у педагога в процессе осуществления своей профессиональной деятельности, следует дальнейшее снижение устойчивости психических функций и понижение работоспособности учителя.

ля. В исследованиях Л.А. Китаева-Смык, Р.О. Серебряковой показано, что при низком уровне психологической культуры, недостаточном развитии коммуникативных способностей, навыков саморегуляции значительная часть педагогов начинает страдать болезнями стресса — многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями. Без сомнения, вопрос об эмоциональной напряженности учителей является достаточно важным, в первую очередь потому, что связан с психологическим здоровьем школьников, которые испытывают различные физические и психологические нагрузки.

Профессиональная деятельность педагога предполагает наличие определенных знаний, педагогических умений и, конечно, личностных качеств. Наличие некоторых личностных характеристик позволяет уменьшить эмоциональное напряжение, но полностью от него избавиться не возможно.

Психологическое напряжение в процессе работы учителя вызывает его профессиональное выгорание, которое в целом можно описать синдромом «эмоционального выгорания». Данное явление может выражаться в увеличении числа конфликтов с партнерами по общению, в равнодушии к переживаниям другого человека, в потери ощущений ценности жизни, утрате веры в собственные силы.

Можно выделить основные направления профилактики профессионального выгорания педагогов: психологическая поддержка; психологическое консультирование; психологическая коррекция. Так же могут быть использованы следующие основные методы: психологическая диагностика; психологические беседы; психологическое просвещение; психологическая коррекция; психологическое консультирование.

Психологическая поддержка предусматривает осуществление работы по трем направлениям: информирование; эмоциональная поддержка; повышение значимости педагогической профессии.

Современная система образования требует от педагога как профессионала быстроты и точности его действий и должного уровня сформированности его эмоциональной сферы. Педагог, как субъект воспитательно-образовательного процесса, воздействует на личность ребенка через призму сформированности своей актуально-целостной сферы, поэтому, если он подвержен эмоциональному выгоранию, то нуждается не только в психотерапевтической помощи, но и в приобретении конструктивных навыков саморегулирования субъективной личностной сферы.

Организуя психологическую помощь учителям по поддержанию и улучшению их эмоционального и физического самочувствия, психологу необходимо проводить работу по обучению педагогов осознанному управлению собственными эмоциональными состояниями, приемам и способам саморегуляции.

Для решения задачи по снижению негативных переживаний и трансформации их в положительные эмоциональные состояния, следует организовывать

встречи педагогов с психологом. Содержательно участники этих встреч, могут обсуждать результаты диагностических обследований, выявлять причины, влияющие на эмоциональное выгорание педагогов, делиться своими способами защиты от стресса.

Для того чтобы ознакомить педагогов с техниками самоуправления и саморегуляции эмоциональных состояний для предупреждения и преодоления возможных последствий психического перенапряжения, поддержания оптимального уровня психических состояний в условиях профессиональной деятельности могут проводиться диспуты, например на темы «Влияние психоэмоционального состояния педагога на его педагогическую деятельность», «Способы выхода из конфликтных ситуаций».

Немаловажную роль в сопротивлении выгоранию и преодолении этого состояния играет любовь к своей профессии, когда человек состоялся как специалист и получает моральное удовлетворение от своей деятельности. Кроме того, творческий потенциал педагога, потребность повышения квалификации, участие в инновационных проектах являются мощными факторами антивыгорания. Риск выгорания снижается при высокой профессиональной компетентности и высоком уровне развития грамотности общения.

Педагог-психолог для профилактики профессионального выгорания учителем может проводить тренинговые занятия («Азбука общения», «Эмоциональная сфера»).

На занятиях учителя могут знакомиться с понятием и критериями психологического здоровья, техникой развития позитивного мышления, способами регулирования своего эмоционального состояния, механизмами психологической защиты, упражнениями на умение расслабляться. В ходе работы с педагогом-психологом для укрепления уверенности и жизнерадостности как ресурсов «антивыгорания» педагоги могут овладеть навыками позитивного мышления, которое придаёт уверенность в трудных жизненных ситуациях, создаёт почву для преодоления жизненных стрессов. Педагоги в ходе сеансов с психологом могут понять, что мысли, убеждения, внутренний диалог оказывают созидающее влияние на жизнь человека в целом. Значительно развивает сопротивление выгоранию активный отдых, включающий в себя различные формы здорового образа жизни.

«Не выгорать» позволяют и техники стрессоустойчивости, упражнения по саморегуляции предложенные педагогом-психологом.

Некоторые специалисты (Э. Гозилек, В.В. Бойко) обращают особое внимание на необходимость проведения систематической профилактической работы в педагогическом коллективе. Поскольку синдром выгорания зачастую возникает вследствие появления стрессовых состояний, педагогов необходимо научиться навыкам отреагирования негативных эмоций (гнева, раздражения и др.), умения справляться с критикой. Для этого педагогам можно делать специальные упражнения по саморегуляции.

В результате работы с психологом у педагогов могут наблюдаться следующие позитивные изменения:

- снижается эмоциональная нестабильность, уровень тревожности и нервно-психического напряжения;
- уменьшается общая неудовлетворенность;
- формируется привычка к здоровому образу жизни, позитивному мировоззрению;
- педагоги видят смысл в том, что делают и ценят свою работу.

Эффективность работы психолога можно определить по следующим показателям: педагоги начинают проявлять значительную активность в социальных контактах, умеют самостоятельно снимать эмоциональное перенапряжение с помощью тренинговых упражнений, у них повышается уровень эмоциональной устойчивости, снижается уровень личной и ситуативной тревожности.

Литература

1. Митина Л.М. Психология развития и здоровье педагога. — М.: Про-пресс, Библиотечка журнала «Вестник образования». — № 7. — 2005.
2. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / Авт.-сост. О.И. Бабич. — Волгоград: Учитель, 2009.
3. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. — М.: Аркти, 2005.

Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды начальной школы в условиях внедрения новых образовательных стандартов

Создание комфортной психологически безопасной среды в образовательном учреждении в рамках инклюзивного подхода

Вяткина В.Б.

МБОУ кадетская школа им. генерала Ермолова, г. Ставрополь

Принятие Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», которое обеспечило условия формирования в России системы инклюзивного образования, требует существенного повышения психолого-педагогических знаний преподавателя. В данном законе впервые в российской практике были на законодательном уровне закреплены такие понятия, как: «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «индивидуальный учебный план», а также приняты принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. К ним относятся:

- обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;
- свобода выбора получения образования согласно потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека;
- развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;
- обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования [7].

Модернизация системы образования в соответствии с новым принципами государственной политики в сфере образования стала возможна благодаря «введению новых ФГОС, в основе которых лежит системно-деятельностный подход, включивший в себя следующие основные принципы:

- учет индивидуальных психологических, личностных, возрастных, физиологических особенностей обучающихся;

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям современного общества;
- обеспечение преемственности образования;
- разнообразие организационных форм» [4, с. 8].

Принятие нового закона «Об образовании» и введение новых ФГОС обуславливает изменение требований к результатам деятельности педагогов, как основных агентов расширения академических и социализаторских перспектив ребенка, что предполагает необходимость наличия у преподавателей начальной школы набора психолого-педагогических компетенций и умения работать с проблемными людьми. Преподаватель должен знать закономерности психологического и умственного развития учеников, понимать и осознавать возрастные особенности их развития, владеть и применять технологии развивающего обучения [2, с. 64].

Результатом деятельности педагога, действующего во взаимодействии с другими участниками образовательной среды, в первую очередь с педагогом-психологом и социальным работником (социальным педагогом), должна стать психологизация образовательной среды в целях развития личности ребенка, защиты его от всех форм дискриминации, создания необходимых условий для социализации и интеграции каждого ребенка в образовательное пространство школы.

В России понятие «инклюзия» чаще всего используется в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья, и инклюзивными называют образовательные учреждения, в которых практикуется совместное обучение здоровых детей и детей с инвалидностью. Однако в западном понимании понятие инклюзии значительно более широкое, и оно не ограничивается включением в образовательное пространство школы детей с инвалидностью. Ряд российских ученых придерживается данной позиции. Так, Аблехарова Г.В. отмечает, что термин «инклюзивное образование» включает в себя всех детей, а не только детей с инвалидностью [1]. Ярская В.Н. интерпретирует инклюзию как «демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу» [6].

Инклюзия — образовательная концепция, комплекс мер, позволяющих каждому ребенку «включиться» в образовательное пространство школы, независимо от наличия у него нетипичных психофизических свойств, его национальности, вероисповедания, цвета кожи. Не только для инклюзивной школы, в которой практикуется совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, создание безопасной и комфортной психологической среды для всех участников образовательного процесса является актуальным. Для Северного Кавказа с его многонациональностью и многоконфессиональностью инклюзия в образовании также представляет перспективное направление развития системы образования. В данном контексте инклюзия может быть рассмотрена как комплекс мер, призванных создать в

школе комфортную психологическую среду, в которой не только будут обеспечены условия для «получения каждым ребенком академических знаний, но и для развития его социальных и коммуникативных навыков, его личностного развития и социальной адаптации» за счет применения ряда социокультурных технологий, составляющих основу инклюзии [3, с. 28].

Инклюзивный подход предполагает не концентрацию усилий на развитии только «проблемных» детей, которые относятся к так называемой «группе риска», а на создание комфортных психологических условий для воспитания каждого ребенка с учетом его особенностей, в том числе наличия нетипичных психофизических свойств, удовлетворение потребностей в позитивном развитии всех учеников, всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Педагог, работающий в инклюзивном классе, должен обладать следующими элементами педагогической профессиональной компетенции для создания благоприятной психологической среды:

1. Умение сформировать дружественную среду в классе, в которой каждый ребенок, независимо от наличия у него тех или иных особенностей, имеет возможность удовлетворить образовательные потребности. Педагог должен создать условия для активного участия каждого ученика как в академическом процессе, так и в социальных мероприятиях, проводимых в школе.

2. Учет нетипичности каждого ребенка при его интеракциях с участниками образовательного процесса и выполнении учебных заданий. Преподаватель должен дистанцироваться от ранее практикуемых в российской образовательной системе фиксированных норм для выполнения заданий учащимися и предоставлять им при необходимости дополнительное время на выполнение данных задач.

3. Создание условий для наиболее быстрого и полного включения каждого ребенка в образовательное пространство класса посредством целенаправленной работы по построению ситуаций, в которых между учениками устанавливаются контакты, они могут примерить на себя разные ролевые функции, целью которых является идентификация ребенка как полноправного участника школьного коллектива.

4. Установление доверительных интеракций с каждым учеником, их постепенное развитие для оказания своевременной и перманентной социально-психологической и социально-педагогической поддержки учеников.

5. Одна из важнейших задач педагога при системно-деятельностном подходе — создание условий для развития инициативной, деятельностной личности, поэтому он должен обладать умением создать в классе благоприятную фоновую обстановку для развития социальной и академической субъектности каждого учащегося, его демонстрации активных поведенческих паттернов не только в образовательной среде, но и в социуме [5].

6. Соблюдение стратегий преподавания, ориентированных на выделение определенных приоритетов для каждого ребенка, в том числе его социализаторских и академических перспектив, и выстраивание учебно-воспитательного процесса в соответствии с данными приоритетами. Оценка результатов учащих также должна быть выстроена согласно данным приоритетам.

Литература

1. *Аблихарова Г.В.* Инклюзия в учреждениях образования Западного округа. Инклюзивное образование. Выпуск 1. — М.: Центр «Школьная книга», 2010. — 272 с.
2. *Баева И.А., Гаязова Л.А., Вихристюк О.В.* Проблемы психолого-педагогического сопровождения безопасности и психологической комфортности образовательной среды начальной школы в условиях внедрения новых образовательных стандартов // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию № 2 (7) — 2014. — С. 63–68.
3. *Ковалев Е.В., Староверова М.С.* Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования. Инклюзивное образование. Выпуск 1. — М.: Центр «Школьная книга», 2010. — 272 с.
4. *Матвеева М.Г.* Модель психологического сопровождения ФГОС начального образования. Казань, 2001.
5. *Мельник Ю.В.* Профессиональная компетентность учителя в области инклюзивного образования: сравнительный анализ западной и российской рефлексии // Международный научно исследовательский журнал. Педагогические науки. — Ноябрь 2009.
6. *Ярская В.Н.* Инклюзия — новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. — Саратов: Научная книга, 2008.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 23.07.2013).

Социально-психологическая комфортность образовательного пространства в классе как фактор гармоничного развития учащихся

Войтик М.В.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

В современном мире происходят глобальные изменения и перестройки в образовательной системе, что оказывает значительное влияние не только на

педагогов, но и на учеников. Так многие дети испытывают неустойчивое дискомфортное состояние, затрудняющее выполнение предъявляемых требований, а также испытывают трудности в общении с педагогами и сверстниками. Поэтому очень важно обеспечить социально-психологическую безопасность образовательного процесса, которая будет сохранять и укреплять психологическое здоровье младшего школьника.

Забота о психологическом здоровье учащихся, в первую очередь начальной школы, становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения. Это означает, что современная начальная школа должна становиться не только местом, где детей учат и воспитывают, но и психологически безопасным и психологически комфортным пространством для развития во всех смыслах здоровых детей. Это возможно только в атмосфере душевного благополучия и благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении, поддерживающего и даже инициирующего процессы обучения, воспитания и развития личности младшего школьника [7. С. 58].

Социально-психологическая комфортность необходима не только для полноценного психического развития ребёнка, но и для развития его физического состояния. Проблема обеспечения (сохранения) психологической безопасности и психологического здоровья учащихся по-прежнему остаётся предельно актуальной для современной образовательной практики. Важным направлением этой деятельности в работе учителей и педагога-психолога в образовательной организации является развитие эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста, отреагирование негативных эмоциональных переживаний детей в образовательном процессе, развитие умений приемлемыми и социально одобряемыми способами выражать свои эмоции. Эмоциональное состояние младших школьников, а также взаимодействие с учителями и одноклассниками является важным фактором для эффективного обучения и развития.

Психологическая безопасность позволяет поддерживать баланс между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способность преодолеть такие воздействия собственными ресурсами, а также с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга, а образовательная среда класса является не только неотъемлемой частью жизни ребёнка, но и системой обеспечения комфорта.

Под психологическим комфортом понимаются условия жизни, при которых человек чувствует себя спокойно, происходит развитие совместной деятельности, при этом не возникает необходимость защищаться [4, 5]. Источником психологической комфортности является: положительное эмоциональное состояние педагога и ученика; доброжелательное отношение между педагогом и учеником; создание благоприятных условий для взаимодействия педагога с учеником с целью обеспечения возможностей реализации личности ребёнка

в полной мере [4, 6]. По нашему мнению, грамотно построенная работа в данном направлении способствует повышению психического здоровья, повышает способность к саморегуляции. Всё это возможно, если ученик на уроке не испытывает чувство страха и не боится быть униженным.

Психологический комфорт должен обеспечиваться комплексно — единством действий всех субъектов образовательной среды, поэтому для обеспечения качественного образовательного процесса важно своевременно выявлять уровень психологической комфортности учеников. Необходимым и достаточным для проведения диагностического минимума может являться диагностический пакет, включающий следующие методики:

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, которая была направлена на изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста;

Шкала реактивной и проактивной агрессии (Э. Роланд и Т. Идсье) помогает выявить наличие агрессии, её направленность и интенсивность;

Графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова) исследует эмоционально-личностную сферу ребенка;

Рисунок «Школа» (по Н.Г. Лускановой) выявляет отношение детей к школе и мотивационную готовность детей к обучению в школе;

Социометрический опросник (Дж. Морено) исследует межличностные и межгрупповые отношения с целью их изменения, улучшения и совершенствования.

В текущем учебном году нами было проведено исследование с учащимися младшего школьного возраста (учащиеся 2 класса в количестве 26 человек).

Полученные результаты в целом свидетельствуют о неблагоприятном социально-психологическом климате в классе, а именно: повышенном уровне тревожности у учащихся. Обращает на себя внимание факт наличия дисгармоничных отношений «ученик-учитель», «ученик-ученик» в исследуемом классе. Объяснить причины этой ситуации в классе позволяет наличие двух обстоятельств: неблагоприятные отношения детей с учителем и несформированность классного коллектива, в котором к тому же присутствуют дезадаптированные дети. Подобная ситуация способствует росту «зоны напряжения» в межличностных отношениях, укреплению эгоцентрических установок у детей, ведет к недостаточному развитию коммуникативных навыков (умение и желание находить компромисс, вставать на позицию другого человека, оказывать поддержку, сопереживать), преобладанию агрессивных проявлений как средства общения как учителя с учениками, так и учеников между собой. Кроме того, в ситуации напряжения и стресса, связанного с неблагоприятным психологическим климатом, страхом предъявления себя и самовыражения, отсутствии поддержки со стороны учителя, фрустрации потребности в достижении в классе, естественным образом может произойти снижение успеваемости и школьной мотивации.

Современная педагогическая практика располагает возможностями для успешного развития ненасилия как ценности у младших школьников, если обеспечивается реализация в образовательной среде следующих психолого-педагогических условий, адекватных специфике самой среды [7. С. 65]:

— обеспечение педагогическим коллективом в процессе обучения, воспитания комплексной помощи младшим школьникам в решении наиболее важных проблем и потребностей их текущего развития;

— развитие на основе современных гуманистических подходов эмоционально-волевой сферы младшего школьника, в том числе создание атмосферы психологического комфорта, гуманизация жизнедеятельности образовательного учреждения;

— ориентированность учителей начальной школы на психологическую безопасность как важную профессиональную ценность, на личностную модель взаимодействия с детьми, личностно-профессиональный рост, изменение их нравственной позиции через освоение теоретических основ и практических методов педагогики ненасилия;

— разработка и активное внедрение в жизнедеятельность образовательного учреждения содержания и технологий воспитания, способствующих развитию у школьников ненасилия как ценности.

Литература

1. *Кузнецова Л.В.* Ситуация успеха на уроке // Начальная школа. — 2003. — № 4.
2. *Федоренко Л.Г.* Психологическое здоровье в условиях школы // Психопрофилактика эмоционального напряжения. СПб.: КАРО, 2003.
3. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. Санкт-Петербург, 2002.
4. *Зарипова Л.Е.* Комфортность учебной среды <http://festival.1september.ru/articles/570029/>
5. *Козина И.Е.* Влияние уровня комфортности школьной образовательной среды на проявление конформности индивида. www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/social-law-and-special-educational-psychology-411/11132-411-0739
6. *Ковров В.В.* Современные вызовы психологической безопасности образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2013. — № 158. — С. 56—67.
7. *Ковров В.В., Оганесян Н.Т.* Обеспечение психологической безопасности в начальной школе // Педагогика. — 2014. — № 4. С. 58—65.
8. *Кравцова М.М.* Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. — (Психолог в школе). — М.: Генезис, 2005.
9. *Поливанова Н.И., Ермакова И.В.* Образовательная среда урока в школах разных типов // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 3. — С. 12—18.

10. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.

Развитие эмоциональности у дошкольников в детском образовательном учреждении

Скоркина Е.С.

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Эмоциональное развитие ребенка выступает стержневой составляющей его общего развития, поскольку эмоциональность обуславливает успешность общения ребенка со сверстниками и взрослыми, определяет адекватность реакций на жизненные события, влияет на адаптацию к новым условиям жизнедеятельности. За кажущейся простотой детской эмоциональностью кроется довольно сложный и многоаспектный процесс понимания и трансляции эмоций, требующий от детей установленного уровня развития и знаний. Особое внимание уделяется способности индивида идентифицировать и выражать эмоции, умению регулировать собственные эмоции и возможности использовать данную информацию для управления своим мышлением и поведением, совокупность данных проявлений получила название «эмоциональный интеллект».

При этом наиболее стремительное развитие эмоциональности детей приходится на дошкольный возраст. В связи с этим перед дошкольными учреждениями встает важная задача развития эмоционального потенциала подрастающего поколения, что в свою очередь требует совершенствования воспитательно-образовательного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы психических свойств, процессов и состояний.

Эмоции можно отнести к классу психических состояний, проявляющихся в виде приятных, неприятных либо в виде более сложных по своему проявлению внутренних переживаний. При этом индивидуально-личностное проявление эмоций у каждого конкретного человека обозначается понятием «эмоциональность личности». По мнению С.Л. Рубинштейна [9], эмоция представляет собой особую субъективную форму существования. Е.П. Ильин [5] утверждает, что у человека ключевая функция эмоций заключается в том, что благодаря эмоциям люди лучше понимают друг друга, могут, не употребляя речь, определять состояния друг друга. Под эмоциональностью понимается черта характера личности, обнаруживающаяся в частоте, насыщенности и продолжительности появляющихся эмоций, а также в их воздействии на психологическое состояние и поведение индивида [4].

Кроме того, как отмечает ряд исследователей необходимо различать эмоциональность и эмоциональную отзывчивость. Так, под эмоциональностью понимается как особенность поведения, проявляющаяся во всевозможных формах, таких как слезливость, обидчивость, изменение настроения.

В свою очередь, эмоциональная отзывчивость соединена с социальными мотивами личности, выражается в эмпатии, идентификации, сотрудничестве с окружающими [2].

Эмоциональная сфера выступает важной составляющей в развитии личности дошкольников, поскольку никакое общение и взаимодействие не будет результативным, если его участники не способны понимать эмоциональное состояние другого и управлять своими собственными эмоциями.

М.И. Лисина [7] к предпосылкам развития эмоциональности в дошкольном возрасте относит: обобщение переживаний в дошкольном возрасте, организация совместной деятельности, уровень нравственного представления дошкольника, отношение «Я-ты» у ребёнка дошкольного возраста, которое считается генезисом личности и чувства, развитие которых опережает интеллектуальное, и которые дают начальную целостность человеческому существу.

Дошкольники могут не только чувствовать, но и осмысливать многообразные эмоции. Отметим, что уровни понимания дошкольниками эмоций различны. Так, Е.Л Яковлева [13] определила уровни осознания дошкольниками эмоциональных состояний другого человека: неадекватный, ситуативно-конкретный, словесного обозначения и описания экспрессии, осмысливания в форме описания, осмысливания в форме истолкования и проявления эмпатии. Автор утверждает, что распознавание эмоционального состояния человека неосуществимо без способности понимать экспрессивные признаки выражения эмоции.

А.М. Щетинина [12] определила типы восприятия детьми эмоций: довербальный, диффузно-аморфный, диффузно-локальный, аналитический, синтетический, аналитико-синтетический. Как отмечает автор, тип восприятия экспрессии определяется не только возрастом детей, однако данная зависимость проявляется наиболее ярко. Различия в типах определяются в какой-то мере и характером эмоции, воспринимаемой детьми. Например, для выявления детьми эмоции страха и удивления присущ, главным образом, довербальный тип восприятия; а для эмоций радости и грусти характерен диффузно-аморфный тип у дошкольников среднего возраста и аналитико-синтетический тип восприятия у старших дошкольников. Тогда как при восприятии гнева у дошкольников среднего возраста преобладающим становится диффузно-локальный тип восприятия эмоций, а у старших дошкольников — аналитический тип. При этом эмоциональность в процессе восприятия обнаруживается у детей всех возрастных групп как младшего, так и старшего, как правило, при опознании ими эмоций гнева, страха или грусти.

О.А. Прусакова, Е.А. Сергиенко [8] отмечают, что уровень понимания детьми различных эмоциональных состояний определяется рядом условий:

1) знаком и модальностью эмоции — положительные эмоции (например, радость) понимаются дошкольниками быстрее и лучше, по сравнению с отрицательными (например, гневом или печалью). Однако, несмотря на то, что эмоция удивления (интерес) относится к разряду положительных эмоций, дошкольниками она распознается плохо.

2) возрастом и накопленным в процессе жизни и общения опытом узнавания эмоций в многообразных жизненных ситуациях, в неодинаковом эмоциональном микроклимате и так далее. Данный опыт формируется у детей, как правило, стихийно, хотя его обогащение может быть и целенаправленно организовано, что увеличивает возможности и умение детей распознавать эмоции;

3) степенью владения дошкольником словесными обозначениями эмоций. Перевод с конкретно-чувственного познания эмоций на уровень их осознания вероятен при условии верной и полной вербализации переживаний и их внешних выражений;

4) умением ребенка выделять экспрессию и дифференцировать ее элементы, что предполагает сформированность в определенной степени эталонов выражений состояний.

Итак, у дошкольника постепенно в процессе онтогенеза и в результате социализации складываются и совершенствуются центральные и существенные для жизни в обществе социально-перцептивные способности, проявляющиеся в его индивидуальных особенностях восприятия и понимания эмоциональных состояний других людей, умении адекватно на них реагировать и отзываться даже на то, чего нет в опыте его собственных переживаний, что свидетельствует о потенциальных возможностях их совершенствования и служит основой построения благополучного и эффективного взаимодействия в социальной среде.

Однако, несмотря на формирующуюся в дошкольном возрасте способность встать в позицию другого человека, эмоционально отзываться на переживания людей, соответствующее указанным возможностям ребенка его поведение все еще ограничено рамками собственного опыта и кругом общения и, безусловно, требует со стороны взрослого организации определенной развивающей работы.

Для детей в дошкольном возрасте наиболее свойственны эмоциональная переменчивость, яркость, импульсивность проявления эмоций, что постепенно сменяется большей адаптивностью. Все это обуславливает ключевую направленность педагогической работы с детьми дошкольного возраста — эмоциональное наполнение жизни ребенка и организация помощи в постижении эмоций и их регуляции. По мнению Л.С. Выготского, воспитание эмоций, формирование эмоциональности как свойства личности ребенка является важной педагогической задачей.

Несомненно, что основным фактором, влияющим на развитие эмоциональности ребенка, выступает окружающая среда. При этом, под средой развития в дошкольном образовательном учреждении понимается способ организации пространства и применение оборудования и другого оснащения в целях безопасности, психологического благополучия ребенка, его развития.

Организуя среду дошкольного образовательного учреждения, необходимо, чтобы воспитатели и методисты были направлены на организацию не только предметно-развивающей, но и на создание эмоционально-развивающей среды, способствующей многогранному и полноценному развитию эмоционально-чувственной сферы ребенка дошкольного возраста как основного условия его будущего благополучного и гармоничного развития. Для реализации данной задачи нужно определить условия, или установить компоненты среды, воздействующие на эмоциональную атмосферу дошкольного образовательного учреждения.

К основным условиям развития эмоциональности дошкольника в ДОУ можно отнести:

- эмоционально-поддерживающий компонент среды — предполагающий профессиональную установку воспитателей на создание эмоционально-развивающей среды в группе дошкольного образовательного учреждения;
- эмоционально — настраивающий компонент среды, выражающийся во внешней обстановке, предполагающий, например, цветовое решение дошкольного учреждения в целом и группы в частности, удобство мебели и так далее;
- эмоционально-стабилизирующий компонент среды, выражающийся в осуществлении режимных моментов, обуславливающих процесс нахождения ребенка в группе детского сада;
- эмоционально-активизирующий компонент среды ДОУ, раскрывающийся в разнообразии занятости детей — игры, занятия, сюрпризные моменты;
- эмоционально-тренирующий компонент среды, предполагающий организацию и проведение психогимнастических упражнений, игр, заданий и т.д.

Таким образом, в дошкольном возрасте именно эмоциональность как свойство личности является доминантной и определяющей. Учет особенностей развития эмоциональности в дошкольном возрасте даст возможность оптимально и целенаправленно создавать и конструировать среду детского дошкольного учреждения. В итоге, мы можем установить, что развитая эмоциональность дошкольников обуславливает успешную коммуникацию со взрослыми и сверстниками, положительно влияет на эффективность адаптации к меняющимся условиям внешней среды, и является фундаментом гармоничного развития всех сфер ребенка.

Литература

1. *Андреева И.Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57—65.

2. *Былкина Н.Д., Люсин Д.В.* Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000, № 5. С. 59–62.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – сборник. – М.: Изд-во АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.
4. *Гамезо М.В.* Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 2003. – 245 с.
5. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2013 – 752 с.
6. *Изотова Е.И., Никифорова Е.В.* Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: «Академия», 2004. – 288 с.
7. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб, Питер, 2009. – 320 с.
8. *Прусакова О.А., Сергиенко Е.А.* Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 2006. № 4 С. 24–35.
9. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2015. – 712 с.
10. *Смирнова Е.О.* Детская психология: Учебник для ВУЗов 3 изд. – М.: 2009. – 160 с.
11. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология : учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. психологии / Д. Б. Эльконин. – Москва : Academia, 2011. – 345 с.
12. *Щетинина А.М.* Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
13. *Яковлева Е.Л.* Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. № 4. С. 20–27.

Авторский указатель

Астемиров Александр Жалоевич, психолог-консультант, ООО ЧОП «КРАП», г. Москва

Астемирова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития образования, ГБОУ ВО МО АСОУ «Академия социального управления», г. Москва

Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры психологии развития и образования, заведующая научно-исследовательской лабораторией «Психологическая культура и безопасность в образовании», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Банников Геннадий Сергеевич, кандидат медицинских наук, зав. лабораторией научно-методического обеспечения экстренной психологической помощи Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Богомягова Оксана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

Винокурова Евгения Викторовна, Магистрант 1 курса, группы ППД-1, магистерской программы: «Психологическая помощь детям и подросткам, пострадавшим в экстремальных ситуациях», ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Водяха Сергей Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Водяха Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Войтик Мария Викторовна, магистрант, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Вяткина Валентина Борисовна, учитель начальных классов, МБОУ КШ имени генерала Ермолова А.П., г. Ставрополь

Гаязова Лариса Альфисовна, кандидат психологических наук, зам. руководителя Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Геронимус Иван Александрович, психолог сектора «Детский телефон доверия» Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Давыдова Эльвира Ирековна, социальный педагог, Центр психолого-медико-социального сопровождения «Вера», г. Москва

Данилова Марина Викторовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

Ковров Владимир Викентьевич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Лактионова Елена Борисовна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Литвинова Анна Викторовна, кандидат психологических наук, психолог, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Матюшина Марина Геннадьевна, студент 2 курса магистратуры, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; руководитель проекта по обучению и развитию персонала, ООО Банк Оранжевый

Орлова Мария Николаевна, социальный педагог, г. Москва

Павлова Татьяна Сергеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник научно-методического обеспечения экстренной психологической помощи Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула

Панина Екатерина Анатольевна, педагог-психолог, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Ивантеевка

Полянчук Зарема Сулумбековна, социальный педагог, Кадетский пожарно-спасательный корпус Академии гражданской защиты МЧС России, г.о. Химки

Силантьева Татьяна Андреевна, студент, НИУ ВШЭ, г. Москва

Скоркина Екатерина Сергеевна, магистрант, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Спиридонова Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры технологического образования факультета психолого-педагогического и специального образования, ФГБОУ ВПО Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

Филиппова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула

Харланова Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула

Сборник научных статей

**Психологическое сопровождение безопасности образовательной
среды школы в условиях внедрения новых образовательных
и профессиональных стандартов**

Материалы Всероссийской заочной научной интернет-конференции
2 октября 2015 года

Под ред. И.А. Баевой, Л.А. Гаязовой, О.В. Вихристюк, В.В. Коврова

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90¹/₁₆, Гарнитура «Петербург»
Тираж 500 экз.

Московский городской психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сretenка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52