

ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник научных статей

Часть I

Под редакцией

А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой

RU
science
RU-SCIENCE.COM

Москва
2017

УДК 159.9.01
ББК 88.4
Э41

Рецензент

А.В. Булгаков, проф. кафедры социальной и юридической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ,
д-р псих. наук

Э41 **Экстремальная психология: теория и практика.** Часть I: сборник научных статей / кол. авторов ; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. — Москва : РУСАЙНС, 2017. — 168 с.

ISBN 978-5-4365-2160-2

Приводятся результаты научных исследований молодых ученых по направлениям подготовки «Психология», «Психолого-педагогическое образование» и специальности «Психология служебной деятельности».

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

УДК 159.9.01
ББК 88.4

ISBN 978-5-4365-2160-2

© Коллектив авторов, 2017
© ООО «РУСАЙНС», 2017

Оглавление

| | |
|--|----------|
| Предисловие | 6 |
| Раздел I. Психология | 7 |
| <i>Орлова Е.А., Поляков Е.А.</i> Разработка модели превенции и поственции суицидального поведения подростков | 7 |
| <i>Моисеева А.С.</i> Исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и развития виктимности в подростковом возрасте | 13 |
| <i>Бензик Л.Р.</i> Методика оказания психологической помощи подростку, находящемуся в психотравмирующей семейной ситуации | 18 |
| <i>Карпова Я.А.</i> Психологическая травма как фактор склонности к психосоматическим заболеваниям в старшем подростковом возрасте | 25 |
| <i>Дзебик Ю.И.</i> Экстремальный образ жизни как фактор индивидуальной продолжительности жизни | 32 |
| <i>Митенкова М.С.</i> Гендерные аспекты психосоматической травматизации старших подростков | 37 |
| <i>Винокурова Е.В.</i> Социальная депривация как фактор развития интернет-зависимости у подростков | 43 |
| <i>Зоринова А.А.</i> Особенности ценностно-смысловой сферы подростков с наркотической зависимостью | 49 |
| <i>Власова А.Д.</i> Взаимосвязь эмоционально-волевой устойчивости и жизнеспособности у будущих экстремальных психологов | 54 |
| <i>Давыдова Э.И.</i> Особенности эмоционального интеллекта подростков, склонных к лидерству | 58 |

| | |
|--|-----------|
| <i>Сташкова А.А.</i> | |
| Психопрофилактика суицидального поведения среди старшеклассников | 65 |
| <i>Бандич Ю.Н.</i> | |
| Особенности взаимосвязи самореализации и социальной компетентности подростков | 71 |
| Раздел II. Психолого- педагогическое образование | 78 |
| <i>Ефимкина Е.А.</i> | |
| Психолого-педагогические особенности совершенствования коммуникативных умений у школьников с ограниченными возможностями | 78 |
| <i>Сударик А.Н.</i> | |
| Развитие коммуникативной компетентности студентов-психологов как составляющая психологической безопасности образовательной среды вуза..... | 83 |
| <i>Гришина А.А.</i> | |
| Психологическая безопасность образовательной среды ведомственного вуза..... | 90 |
| <i>Авраменко Т.С.</i> | |
| Межличностные отношения старшеклассников как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды | 96 |
| <i>Рождественская О.Г.</i> | |
| Осмысленность жизни как фактор самореализации педагога в образовательном пространстве школы | 102 |
| <i>Кушникова Е.Ю.</i> | |
| Особенности проявления страхов у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей | 107 |
| <i>Быковская Д.С.</i> | |
| Психологическое здоровье педагога как основа развития его профессиональной компетентности в образовательной среде школы | 112 |
| <i>Денисова Ю.М.</i> | |
| Особенности межличностных отношений студентов колледжа в зависимости от психологической безопасности образовательной среды..... | 116 |
| <i>Ускова Е.С.</i> | |
| Взаимосвязь учебной мотивации младших школьников и психологической безопасности образовательной среды | 120 |

| | |
|---|-----|
| <i>Криштул Е.Э.</i> | |
| Взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды с защитными механизмами и копинг-стратегиями у старших дошкольников | 125 |
| <i>Леонгардт О.Р.</i> | |
| Профессиональная вовлеченность педагогов как фактор безопасности образовательной среды | 131 |
| <i>Кузнецова А.А.</i> | |
| Специфика психологического сопровождения подростков, склонных к девиантному поведению, в отделениях полиции по делам несовершеннолетних | 136 |
| <i>Бисеринкина Л.К.</i> | |
| Взаимосвязь профессионального самоопределения абитуриентов и безопасности образовательной среды колледжа | 141 |
| <i>Дедловский И.В.</i> | |
| Девиантный подросток в образовательной среде: проблемы психологического благополучия | 149 |
| <i>Залалдинова А.М.</i> | |
| Буллинг как проблема социального насилия в школьной среде | 154 |
| <i>Черногорова Ю.Д.</i> | |
| Психолого-педагогические факторы адаптации учащихся к условиям обучения в средней школе..... | 161 |

Предисловие

В настоящем сборнике представлены результаты научных исследований молодых ученых по направлениям подготовки "Психология", "Психолого-педагогическое образование" и специальности "Психология служебной деятельности». Тематика научных исследований отражает специфику и содержание профессиональной подготовки студентов и магистрантов по указанным направлениям подготовки.

Научные исследования по большей части носят прикладной характер, однако многие из них вносят определенный вклад в разработку широкого круга научных проблем экстремальной психологии.

Первая часть сборника включает статьи, отражающие результаты научно-прикладных исследований студентов и магистрантов по направлениям подготовки "Психология", "Психолого-педагогическое образование". Спектр тематики данных исследований достаточно широк и актуален для психологической науки и практики, он отражает целый ряд злободневных проблем и задач, стоящих перед современной психологической службой в различных сферах российского общества.

Проведенные молодыми учеными исследования позволили им получить интересные эмпирические данные, требующие дальнейшего осмысления.

Надеемся, что материалы настоящего сборника будут востребованы научными работниками, преподавателями вузов, докторантами, аспирантами и магистрантами, занимающимися научно-исследовательской работой, а также будут полезными для специалистов органов управления образованием, руководителей, педагогов и психологов образовательных учреждений, практических работников.

Раздел I. Психология

Орлова Е.А., Поляков Е.А.

Разработка модели превенции и поственции суицидального поведения подростков

Аннотация

Актуальность темы исследования обусловлена неуклонным ростом суицидальных попыток среди лиц юношеского и подросткового возрастов. Методами исследования послужили: методика «Доминирующая мотивация» В.Н. Колюцкого – И.Ю. Кулагиной (подростковый вариант); методика «Депрископ» А.И. Подольского; методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел; Шкала депрессии А. Бека; опросник «Переживание экзистенциального кризиса» Л.В. Сенкевич. Основные выводы исследования: подростки-суициденты в большей степени склонны к самоповреждающему, аддиктивному, агрессивному, делинквентному поведению, к переживанию экзистенциальных кризисов и депрессивным состояниям, чем их сверстники из группы нормы; у них выявлены значимо более низкие показатели духовно-нравственной и гедонистической мотивации. Полученные результаты и разработанная модель превенции и поственции суицидального поведения в подростковом возрасте могут быть внедрены в работу центров психологического консультирования, психологических служб общеобразовательных школ, колледжей и вузов.

Orlova E.A., Polyakov E.A.

Developing a model of prevention and postvention of suicidal behavior in adolescents

Abstract

The relevance of the research matter due to the steady increase in suicide attempts among those youth and adolescents. Methods of the study were: the method of "Dominant motivation" V.N. Kolyutsky – I.Y. Kulagina (adolescent version); method "Depriscop" A.I. Podolsky; the method of "Defining the propensity to deviant behavior" A.N. Orel; depression Scale A. Beck; questionnaire "the Experience of existential crisis" L.V. Sienkiewicz. The main findings of the study: adolescent suicides are more likely to campbridge, addictive, aggressive, delinquent behavior, experience existential crises and depression than their peers from the group norms; they detected significantly lower levels of spiritual-moral and hedonistic motivation. The obtained results and the developed model of prevention and postvention suicidal behavior in Teens can be introduced to the work of centres for psychological counselling, psychological services, secondary schools, colleges and universities.

Неуклонный рост случаев самоубийств, как и попыток к их совершению, наблюдаемый в большинстве стран мира, ставит данную проблему на одно из ведущих мест в современной науке. Проблема суицидов в разные возрастные периоды находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей, тем более что сегодня значительно увеличилось число суицидальных действий среди лиц юношеского и подросткового возрастов.

Настоящая работа посвящена изучению специфики личностной сферы и разработке методических рекомендаций по превенции и поственции аутоагрессивного поведения подростков-суицидентов.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что существуют особенности личности подростков-суицидентов (повышенная склонность к различным видам девиантного поведения, искажения мотивационно-потребностной и смысловой сфер личности, высокий уровень депрессии), которые могут стать основой для разработки программы превенции и поственции суицидального поведения подростков.

В работе использовались следующие методики: методика «Доминирующая мотивация» В.Н. Коллюцкого – И.Ю. Кулагиной (подростковый вариант); методика «Депрископ» А.И. Подольского; методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел; Шкала депрессии А. Бека; опросник «Переживание экзистенциального кризиса» Л.В. Сенкевич. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни и критерия ранговой корреляции Спирмена.

Базой исследования послужил Центр психологической помощи Евгения Полякова. В основную группу вошли 27 подростков, совершивших от одной до трех суицидальных попыток в возрасте от 13 до 16 лет. В контрольную группу вошли 26 подростков без признаков суицидального поведения, из них 10 мальчиков и 16 девочек.

Теоретический анализ проблемы показал, что в качестве базовых концепций подросткового возраста могут выступать теории и подходы Л.С. Выготского, А.Е. Личко, И.Ю. Кулагиной, Д.Б. Эльконина и др. [3,6,7]. Проблема превенции и поственции суицидального поведения рассматривается в контексте социологического подхода Э. Дюркгейма, психоаналитического подхода К. Хорни, альтернативного духовного подхода Э. Гроллмана. Особенности эмоциональной сферы подростков с аутоагрессивным поведением освещены в контексте подходов В.И. Екимовой, Е.П. Ильина, Е.А. Орловой, Л.В. Сенкевич и др. [4,5,8,9,11]. Девиации мотивационно-потребностной и смысловой сфе-

ры личности как факторы суицидального поведения в подростковом возрасте анализировались в контексте подходов А. Г. Абрумовой, Ю.Р. Вагина, Е.М. Вроно, А.В. Сечко [1,2,12] и др.

Статистически значимых различий в показателях по методике СОП между основной и контрольной группами не выявлено. Вместе с тем, оказалось, что подростки, предпринимавшие суицидальные попытки, при ответах на тест в меньшей степени проявляют установку на социальную желательность, в большей степени склонны к самоповреждающему, аддиктивному, агрессивному и делинквентному поведению (различия выявлены на уровне тенденции). То есть, подростки-суициденты более ориентированы на свои внутренние критерии, чем на мнение окружающих, и к агрессии, направленной как на себя, так и вовне.

Кроме того, в основной группе выявлены достоверные, на высоком уровне значимости, гендерные различия в большинстве показателей методики СОП. Девушки с суицидальными наклонностями более склонны проявлять установку на социальную желательность ответов, а тенденции к преодолению норм и правил, аддиктивному и агрессивному поведению, а также волевой контроль эмоциональных реакций развиты у них в существенно меньшей степени, чем у юношей-суицидентов. Таким образом, юноши-суициденты в значимо большей степени проявляют склонность к различным видам девиантного поведения, чем девушки с аутоагрессивными тенденциями. В контрольной группе значимых гендерных различий не выявлено ни по одному показателю методики СОП.

Выявлены существенно более низкие показатели духовно-нравственной мотивации в основной группе, что свидетельствует о слабости и дисгармоничности ценностно-потребностной сферы у подростков с суицидальным поведением, об отсутствии появления и развития радости в продуктивной деятельности, побуждаемой познавательной или другими высшими потребностями, о непростроенной перспективе потребного будущего и отсутствии самореализации.

В основной группе выявлены достоверные гендерные различия в показателях духовно-нравственной мотивации: она значимо выше у девушек с суицидальными наклонностями. Таким образом, у девушек основной группы высшие виды мотивации, такие, как познавательная, нравственная, альтруизм, самоактуализация, развиты в большей степени, чем у юношей-суицидентов. В контрольной группе достоверных различий в показателях доминирующей мотивации не выявлено.

Оказалось также, что выраженность экзистенциальных проблем существенно выше в группе подростков-суицидентов, причем по шка-

лам «одинокость» (кластер «тяжелые переживания»), «проблемы свободы и ответственности», представляющую отдельный одноименный кластер, и «неудовлетворенность своим настоящим» (кластер «неудовлетворенность собой и жизнью») среднегрупповые значения самые высокие и составляют (-4,55), (-5), (-5) баллов соответственно, что говорит о средней степени выраженности экзистенциального кризиса.

Все показатели респондентов контрольной группы располагаются в диапазоне от (-14,96) до (-11,57), что свидетельствует об отсутствии экзистенциальных проблем у подростков из группы нормы.

Были выявлены достоверные, на высоком уровне значимости, различия в выраженности депрессивных состояний между респондентами основной и контрольной выборок по обоим методикам: и показатели «Шкалы депрессии» А. Бека, и показатели методики «Депрископ» значимо выше у подростков-суицидентов. Согласно интерпретации результатов подросткового варианта Шкалы депрессии А. Бека, среднегрупповой показатель 24,7 балла в основной группе свидетельствует о наличии у респондентов основной группы тяжелой депрессии. Этому соответствуют и данные методики «Депрископ»: среднегрупповой показатель в 21,26 балла у подростков основной группы подтверждает вмешательство депрессивности в эмоциональную сферу подростков и свидетельствует о наличии депрессивного фона.

Психологическими механизмами депрессии у подростков, как показали результаты бесед с испытуемыми основной группы, являются – именно в таком порядке – низкий социальный статус в референтной группе (например, положение аутсайдера в классе), неблагополучие в семье (хаотический стиль семейного воспитания, конфликты между родителями, угроза развода в семье, неполные семьи, завышенные требования родителей к подростку), несчастная первая любовь, неудачи в учебе. Выраженность депрессивных состояний в подростковом возрасте является одним из основных факторов аутоагрессивного, аддиктивного и делнквентного поведения. Полученные данные во многом корреспондируют с последними исследованиями отечественных суицидологов.

Опираясь на работы ряда авторов (Абрумова А.Г., Алимова М.А., Вачков И.В., Вихристюк О.В., Вроно Е.М., Конончук И.В., Лидерс А.Г., Меновщиков В.Ю., Сакович Н.А., Шнейдер Л.Б. и др.), а также на результаты проведенного исследования и собственный опыт работы с подростками (Поляков Е.А., 2011- 2017 гг.), была разработана структурно-функциональная и содержательная модель превенции и поственции суицидального поведения подростков [10]. На основе разработанной модели и в соответствии с задачами исследования нами

была предложена Программа превенции и поственции суицидального поведения подростков.

На основании результатов проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. Подростки, предпринимавшие суицидальные попытки, в меньшей степени проявляют установку на социальную желательность, в большей степени склонны к самоповреждающему, аддиктивному, агрессивному и делинквентному поведению, чем их сверстники из группы нормы. При этом юноши-суициденты в значимо большей степени проявляют склонность к различным видам девиантного поведения, чем девушки с аутоагрессивными тенденциями.

2. У подростков-суицидентов выявлены значимо более низкие показатели духовно-нравственной и гедонистической мотивации, чем в контрольной группе, что свидетельствует о слабости и дисгармоничности их ценностно-потребностной сферы. У девушек с суицидальным поведением высшие виды мотивации, такие, как познавательная, нравственная, альтруизм, самоактуализация, развиты в большей степени, чем у юношей-суицидентов.

3. Подростки-суициденты в значимо большей степени склонны к переживанию экзистенциального кризиса, чем их сверстники из контрольной группы. При этом выраженность экзистенциальных проблем у юношей-суицидентов существенно выше, чем у девушек с суицидальным поведением.

4. Подросткам с суицидальным поведением свойственны выраженные депрессивные тенденции. Показатели депрессии значимо выше у юношей-суицидентов, чем у девушек с аутоагрессивным поведением.

5. К протективным (защитным) факторам суицидального поведения относятся высокий уровень духовно-нравственной мотивации и низкий уровень выраженности экзистенциального кризиса.

Литература

1. Абрумова А.Г. Суицидальное поведение в ряду других девиаций подростков: Комплексные исследования в суицидологии. – М., 1986. – 379 с.
2. Вагин Ю.Р. Профилактика суицидального и аддитивного поведения у подростков. – Пермь, 1999. – 103 с.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. в 6 т. – М., 1984. – Т.5. – С. 257–321.
4. Екимова В.И., Золотова Т.В. Победы конфликт! Тренинговые занятия и рекомендации для работы с учащимися подросткового возраста. – Москва: Аркти, 2008. – 64 с.

5. Ильин Е.П. Структура эмоциональности как свойства личности // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СпбГУ, 2001. – Вып. 5. – С. 102–110.
6. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 100–109.
7. Личко А.Е. Типы акцентуации характера и психопатий у подростков. – М.: Апрель – ЭКСМО – Пресс, 1999. – 416 с.
8. Орлова Е.А. Влияние профессиональной деформации личности преподавателя средней школы на развитие конфликтности у подростков//Вестник МГОУ. – Серия: Психологические науки. – 2013. № 1. – С. 114–119.
9. Орлова Е.А., Колесник Н.Т. Клиническая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений/ М., 2012.- 238 с.
10. Поляков Е.А. Превенция и поственция суицидального поведения в подростковом возрасте// Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции 25 марта 2017 г. / кол. авторов ; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Москва: РУСАЙНС, 2017. – 316 с., С. 217–222.
11. Сенкевич Л.В. Опросник «Переживание экзистенциального кризиса»: первый этап апробации // Системная психология и социология. 2015. Т. 4. № 16. – С. 46–54.
12. Сечко А.В. Аттитюды в подростковых суицидах. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки».–2013.-№1.-М.: Издательство МГОУ. С 69–75.

Исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и развития виктимности в подростковом возрасте

Аннотация

Работа посвящена такой актуальной для психологической науки и практики теме, как исследование взаимосвязи детско-родительских отношений и развития виктимности в подростковом возрасте.

Для решения поставленных задач и проверки гипотез применялся метод теоретического анализа психологических исследований и публикаций, метод тестирования, а также, метод математической статистики.

В ходе исследования была выявлена взаимосвязь детско-родительских отношений и развития виктимности в подростковом возрасте. У детей из семей с авторитарным и попустительским стилем детско-родительских отношений уровень виктимности выше, чем у их сверстников из семей с демократическим стилем детско-родительских отношений.

Полученные данные могут применяться при составлении и проведении разъяснительных лекций и профилактических бесед, а также тренингов. Практическая значимость исследования заключается также в возможности использования данных экспериментального исследования в дальнейшем изучении развития виктимности в подростковом возрасте.

Moiseeva A.S.

A study of the relationship of parent-child relationships and the development of victimization in adolescence

Abstract

The work is devoted to the relevant topic: the study of the relationship between child-parent relations and the development of victimhood in adolescence.

To solve these problems and test hypotheses, the method of theoretical analysis of psychological research and publications, the method of testing, and also the method of mathematical statistics were used.

In the course of the study, the relationship between child-parent relations and the development of victimhood in adolescence was revealed. For children from families with an authoritarian and conniving style of child-parent relations, the level of victimization is higher than that of their peers from families with a democratic style of child-parent relations.

The data obtained can be used to compile and conduct explanatory lectures and preventive conversations, as well as trainings. The practical significance of the study is also in the possibility of using the data of experimental research in the further study of the development of victimhood in adolescence.

Одна из основных проблем, возникающая у подростков, это проблема взаимоотношений с родителями, ведь подростковый возраст – самый трудный и сложный из всех детских возрастов. От отношения отца и матери к своему ребенку во многом зависит процесс формирования его личности.

Специфика взаимоотношений в семье, ее структура, особенности членов этой семьи, интеракций влияют на формирование личности ребенка, самооценки, уровня виктимности и способов поведения.

В то же время, феномен виктимности и факторы, влияющие на его формирование в подростковом возрасте, изучены недостаточно.

Изучением типов детско-родительских отношений занимались зарубежные (А. Адлер, А. Бандура, Д. Баумринд, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон) и отечественные психологи (Е.И. Артамонова, М. Арутюнян, Т.М. Афанасьев, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, Е.В. Ежжанова, Е.В. Зырянова, Д.Н. Исаев, Е.А. Личко, В.С. Мухина, Е.Б. Насонова, М.Н. Попова, Н.Ю. Синягина, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, В.А. Сухомлинский, Т. Шмелев) [1,3,5].

Исследованием виктимности, а также факторов, обуславливающих ее развитие, занимались О.О. Андронникова, В.И. Екимова, М. Малер, И.Г. Малкина-Пых, Ю.В. Николаева, Е.А. Орлова, М.В. Шакурова, Л.В. Франк, П.И. Юнацкевич, Д.А. Ягофаров [2,4,6,7,8,9,10].

Цель исследования состояла в изучении особенностей взаимосвязи детско-родительских отношений и развития виктимности в подростковом возрасте.

Было выдвинуто предположение о существовании взаимосвязи детско-родительских отношений и развития виктимности в подростковом возрасте: у подростков из семей с авторитарным и попустительским стилем детско-родительских отношений уровень виктимности выше, чем у их сверстников из семей с демократическим стилем детско-родительских отношений.

Исследование проводилось на базе двух общеобразовательных школ города Москвы, в исследовании приняли участие 90 респондентов-подростков в возрасте 13–15 лет.

Исследование проводилось при помощи следующих методик:

1. Тест-опросник «Методика диагностики склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой;

2. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» – родитель глазами подростка» О.А. Карабанова, П.В. Трояновская;

3. Методика «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттер;

4. Шкала Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности;

5. Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна модификация А.М. Прихожан.

Проведенное эмпирическое исследование показало следующее.

1. Анализ данных по методике «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» – родитель глазами подростка» О.А. Карабанова, П.В. Трояновская, показал, что 33,3 % подростков воспитываются в семьях с авторитарным стилем, 35,6% подростков воспитываются в семьях с демократическим стилем, а 31,1 % – в семьях с попустительским стилем

2. Анализ данных по методике диагностики склонности к виктимному поведению О.О. Андрониковой показал, что 57,8% подростков не склонны к виктимному поведению, а 42,2% подростков проявляют склонность к виктимному поведению.

3. По стилю детско-родительских отношений подростки были разделены на три группы (авторитарный стиль, демократический стиль, попустительский стиль). Отдельно по каждой из этих групп выявили склонность к виктимному поведению. Преобладание склонности к виктимному поведению имеет наибольший показатель при авторитарном стиле детско-родительских отношений, что составляет 63,3%, чуть меньше показатели в попустительском стиле 53,6%, и самый меньший показатель составляет 12,5% в демократическом стиле воспитания.

4. Была проведена оценка различий между 3 группами подростков (с авторитарным, демократическим, попустительским стилями воспитания) на наличие виктимности с помощью критерия U Манна – Уитни. По итогам проверки критерия U Манна-Уитни по группам с авторитарным и демократическим стилем воспитания и группам с демократическим и попустительским стилем воспитания выявлено, что нулевая гипотеза отклоняется, что является показателем того, что между группами существуют различия. По итогам проверки критерия U Манна-Уитни по группам с авторитарным и попустительским стилем воспитания выявлено, что нулевая гипотеза принимается, из чего можно сделать вывод о том, что различия между группами по этим шкалам не наблюдаются.

5. Анализ данных по методике «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттер показал, что у 48,9% подростков преобладает экстернальный тип локус контроля, а у 51,1% – интернальный тип локус контроля.

6. Анализ шкалы Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности показал следующее распределение

по шкале ситуативной тревожности: низкий уровень тревожности 5,6%, умеренный уровень тревожности 52,2% и высокий уровень тревожности 42,2%; по шкале личностной тревожности – низкий уровень тревожности 2,2%, умеренный уровень тревожности 53,3% и высокий уровень тревожности 44,5%.

7. Анализ данных по методике измерения самооценки Дембо-Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан показал, что заниженная самооценка присутствует у 36,7%, нормальная – у 47,7%, а завышенная самооценка составляет 15,6%.

Проанализировав результаты проведенного исследования, было выявлено, что у детей из семей с авторитарным и попустительским стилем детско-родительских отношений уровень виктимности выше, чем у их сверстников из семей с демократическим стилем детско-родительских отношений. Таким образом, основная гипотеза нашего исследования была подтверждена.

Также было выявлено влияние локус контроля, уровней тревожности и самооценки на развитие процессов виктимности в подростковом возрасте. Совокупность этих факторов увеличивает вероятность возникновения виктимности у подростков.

На основе полученных результатов были сформулированы рекомендации по профилактике виктимного поведения подростков. Основным вектором работы по профилактике виктимного поведения является, по нашему мнению, повышение социальной адаптации подростка, а также обучение его правилам бесконфликтного поведения.

Литература

1. Адлер А. Индивидуальная психология/ П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. История зарубежной психологии. 30–60 годы XX века. – М.: Юнити, 2009. – 340 с.
2. Андронникова О.О. Основные характеристики подростков с самоповреждающим виктимным поведением// Вестник ТГПУ. – 2009. – № 9. – С.: 120–126.
3. Артамонова Е.И., Екжанова Е.В., Зырянова Е.В. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 324 с.
4. Екимова В.И., Залалдинова А.М. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 4. С. 5–10.
5. Литвинова А.В. Развитие личности: семейные детерминанты Психология семейных отношений : монография / под ред. А.В. Литвиновой. – М. : Флинта : Наука, 2015. – С. 217–259.

6. Малкина-Пых И.Г. Психология поведения жертвы – М.: Эксмо, 2006. – 1008 с.
7. Николаева Ю.В. Виктимология. Учебно-методические материалы. – М.: МИЭМП, 2007.- 20 с.
8. Орлова Е.А. Влияние профессиональной деформации личности преподавателя средней школы на развитие конфликтности у подростков//Вестник МГОУ. – Серия: Психологические науки. – 2013. № 1. – С. 114–119.
9. Орлова Е.А., Колесник Н.Т. Клиническая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений/ М., 2012.- 238 с.
10. Франк Л.В. Виктимология и виктимность / Л.В. Франк. – Душанбе, – 2002. – 342 с.

Методика оказания психологической помощи подростку, находящемуся в психотравмирующей семейной ситуации

Аннотация

Работа посвящена разработке методики оказания психологической помощи подростку, находящемуся в психотравмирующей семейной ситуации. В работе раскрывается понятие психологической травмы, ее причины и механизмы, специфика резистентности и уязвимости подростков в психотравмирующей ситуации, а также рассматривается семья как источник психологической травматизации детей и подростков. Кроме того, в ней приводится описание методики оказания психологической помощи подростку, оказавшемуся в психотравмирующей семейной ситуации и результаты эмпирического исследования, направленного на оценку эффективности ее использования в психологической работе с подростками. Результаты исследования указывают на положительную динамику личностной и ситуативной тревожности у испытуемых, а также проявлений депрессии и уровня социально-психологической адаптации до и после реализации программы, что подтверждается и статистическим анализом эмпирических данных. Сделан вывод о том, что разработанная и реализованная методика достаточно эффективна и может быть рекомендована для использования в психологической работе с данной категорией подростков.

Benzik L.P.

Methodology of psychological assistance to teenagers, being in a stressful family situation

Abstract

The work is devoted to the development of methods for providing psychological assistance to a teenager in a psychotraumatic family situation. The concept of psychological trauma is disclosed, its causes and mechanisms, the specifics of the resistance and vulnerability of adolescents in the psychotrauma situation are described, and the family is regarded as a source of psychological traumatization for children and adolescents. It contains a description of the methodology for providing psychological assistance to a teenager who finds himself in a psychotraumatic family situation and presents the results of an empirical study aimed at assessing the effectiveness of using the developed methodology in psychological work with adolescents. The results of the study indicate a positive dynamics of personal and situational anxiety in subjects, as well as manifestations of depression and the level of socio-psychological adaptation before and after the program, which is confirmed by statistical analysis of the results of the study. The conclusion is made that the developed and implemented technique is quite effective and can be recommended for use in psychological work with this category of adolescents.

Нормальное развитие ребенка немислимо без ощущения защищенности и безопасности, которое психологическая травма разрушает. Такие ситуации особенно тяжело переживаются в подростковом возрасте в силу сложности данного периода психического развития. Проблема семьи как источника психологической травматизации подростка, поиск эффективных методов оказания психологической помощи подросткам в ситуациях психологической травмы стала темой данного исследования.

Первые обращения к сущности психологической травмы встречаются в работах психологов и психиатров уже в конце XIX – начале XX века (Й. Брейер, Т. Льюис, З. Фрейд, П.Б. Ганнушкин и др.). Однако предметом регулярных исследований в зарубежной психологии психотравма становится только после второй мировой войны (П. Браун, Д. Калшед, Б. Ван дер Колк, Э. Линдемманн и др.), а в отечественной психологии всплеск интереса к данной проблеме приходится на конец XX века и связан с событиями в Афганистане и Чернобыле (М.Е. Зеленова, А.Н. Краснянский, К.Е. Крылов, Е.О. Лазебная, С.В. Литвинцев, В.М. Лыткин, П.В. Морозов, А.М. Резник, М.М. Решетников, П.И. Сидоров, Е.В. Снедков, С.Г. Сукиасян, Н.В. Тарабрина, В.К. Шамрей и др.). При этом внимание исследователей было приковано к вопросам оказания психологической помощи людям, пережившим психическую травму (Л. Бергман, Т. Куин, Ю.П. Бойко, С.Е. Заковряшина, Е.Т. Соколова, Е.М. Черепанова, Ф. Шапиро и др.), а также к возрастным особенностям психологической травматизации личности подростка (А.Л. Венгер, Н.В. Гриневич, Е.Г. Дозорцева, С.В. Дорохова, В.Н. Жирнова, Е.И. Морозова, Л.Ю. Овчаренко, Е.А. Петрова и др.).

Многие вопросы, касающиеся взаимного влияния процессов, происходящих в семье, и формирования личности ребенка также в течение многих лет привлекали и продолжают привлекать внимание исследователей, среди которых можно назвать Ю.А. Володину, И.А. Горьковую, В.В. Дерябину, В.И. Екимову, Ю.В. Железнякову, Е.В. Кирдяшову, Т.А. Курьянову, И.Н. Москалеву, Е.В. Попову, Н.В. Слабодских и др. [1], [3], [6].

Целью нашего исследования стало изучение проблемы психологической травматизации и разработка методики эффективной психологической помощи подростку, оказавшемуся в психотравмирующей семейной ситуации.

Были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение, сравнение, количественный, качественный и

статистический анализ результатов эмпирического исследования; а также методики:

- Симптоматический опросник SCL-90-R;
- Методика определения уровня тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин);
- Шкала депрессии Бека (BDI);
- Методика диагностики психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда;
- «Кинетический рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаскас, В.К. Лосева).

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

На первом констатирующем этапе диагностировался начальный уровень выраженности последствий психологической травмы.

Второй этап эксперимента – формирующий – заключался в разработке и реализации на практике методики психологической помощи подростку, оказавшемуся в психотравмирующей семейной ситуации.

На третьем этапе – контрольном – определялся итоговый уровень выраженности последствий психологической травмы и формулировались выводы об эффективности использования в психологической работе с подростками, оказавшимися в психотравмирующей семейной ситуации, методики, сочетающей методы арт-терапии и сказкотерапии.

Выборку исследования составили 40 подростков-мальчиков в возрасте 14–15 лет, проживающих в отделении стационара Государственного бюджетного учреждения города Москвы Центр поддержки семьи и детства «Косино-Ухтомский» Восточного административного округа города Москвы (ГБУ ЦПСИД «Косино-Ухтомский»), изъятых в связи с угрозой жизни и здоровью из семей, находящихся в социально опасном положении.

Целью программы психологической помощи подросткам стала гармонизация эмоциональной сферы посредством развития у них способности к самовыражению и самопознанию, проработки в символической форме пережитых стрессовых ситуаций, а также профилактика развития деструктивных личностных новообразований, обусловленных психотравмой.

Задачи программы:

1. Развитие способности к самовыражению личности и потребности в самопознании.
2. Эмоциональное отреагирование травмирующих переживаний.
3. Проработка в символической форме пережитых стрессовых ситуаций.

4. Стимулирование социально приемлемого выхода подавляемых эмоций путем формирования у подростков навыков самокоррекции неоптимальных эмоциональных состояний – тревожности, агрессивности, страхов.

Программа тренинга состояла из 8 практических занятий, каждое из которых включало в себя информационный блок и тренинговые упражнения. Длительность всего цикла занятий при частоте 2 раза в неделю составила 1 месяц.

Основные этапы каждого тренингового занятия включают в себя:

Разминку, разогрев (10–20 мин.). На данном этапе происходит включение участников группы в атмосферу тренинга. Этап включает ритуал встречи, упражнения на групповое сплочение, создание ценностно-ориентационного единства группы.

Основную часть (от 40 мин. до 1,5 часа). На данном этапе происходит обсуждение проблем, отработка определенных умений согласно программе тренинга.

Заключительную часть (10–15 мин.). На данном этапе подводятся итоги, происходит обмен мнениями, анализ занятия, домашнее задание. В обязательном порядке данный этап занятия включает ритуал прощания.

При разработке содержания тренинга использовался материал готовых программ, а также методические рекомендации психологов, в разное время оказывавших психологическую помощь подросткам, пережившим острую психологическую травму и испытывавшим ряд психологических травм в прошлом. В частности, психологические программы «Арт-терапия как метод развития способности к самопознанию и самовыражению подростков», «Сказкотерапия как метод работы с психотравмой», разработанные Е.В. Пятницкой, программа «Дискавери» («Открытие») Дж. Беруби, тренинг «Победи конфликт!» и другие, ориентированные на личностное развитие подростков [2], [4], [5], [7], [8].

Алгоритм работы с переживанием последствий психологической травмы включал в себя три аспекта:

- телесную динамику – актуализацию дыхательной и мышечной активности с целью обеспечения кислородного насыщения мозга и снижения выраженности мышечного тонуса;
- внутренний образ – визуализацию и проработку представлений на уровне телесных метафор и визуальных образов;
- художественную экспрессию – знаково-символические манифестации внутреннего образа, посттравматических ощущений, сопут-

ствующих или производных состояний, переживаний, поведенческих и когнитивных дисфункций.

Этапы работы:

I. Идентификация травмы и ее манифестаций (страхи, тревожные состояния, поведенческие расстройства, соматические реакции):

- через художественный образ: рисунок, пластические материалы, художественные и авторские фотографии, маску, драматизацию, коллаж, «найденные» и природные предметы и пр.;
- через нарративное описание эмоций, чувств, мыслей, желаний и через сюжетное метафорическое описание (сказка, личный миф);
- через «обнаружение» в теле следов присутствия травмы в виде психосоматического симптома, неприятных ощущений и дискомфортных локализаций, соматизированных образов.

II. Детализация образа (описания) и его дифференциация: из чего состоит и на что похож? что включает в себя? какую функцию выполняет? для чего нужен? что выражает? о чем сообщает? что скрывает? какую потребность блокирует?

III. Установление вторичной связи между образами (описаниями) и телесными ощущениями – формирование «соматического якоря»: где «звучит» в теле? как и через какое место отчуждаемый, дискомфортный образ проник в тело? на что похож (на какой предмет) по ощущениям? какое ощущение пробуждает в теле? к каким действиям побуждает?; что хотелось бы с этим образом сделать?

IV. Трансформация – изменение внутренних характеристик и субъективного значения травматического образа, и «встраивание» его смысла и содержания в личную историю.

V. Создание итогового ресурсного образа – «формирование образа, который будет нести для личности исцеляющий смысл и ресурсный потенциал. Формирование образа осуществляется через художественные средства, через психодраматическое моделирование (трансформация дисфункциональной модели в ресурсную и здоровую) или через «распускание» и «обнуление» соматизированных образов, в которых сконденсировалось психосоматическое содержание травмы и формирование на их месте санирующих и успокаивающих образов.

Кроме того, на занятиях с подростками активно использовались возможности сказкотерапии: слушание и анализ сказки;

1. рассказывание сказки;
2. переписывание и дописывание сказок;
3. сочинение сказок;
4. сказочное рисование;

5. постановка сказок, драматизация;
6. сказочная куклотерапия;
7. медитация на сказку.

Наибольшие положительные сдвиги были зафиксированы по шкалам «межличностная сензитивность» и «враждебность», наименьшие – по шкалам «тревожность» и «психотизм».

По методике определения уровня тревожности (опросник Спилбергера) выявлена положительная динамика показателей личностной и ситуативной тревожности до и после реализации программы. Анализ результатов повторного тестирования по Шкале депрессии Бека (BDI) выявил у подростков положительную динамику проявлений депрессии от констатирующего к контрольному этапу. Несмотря на то, что, по-прежнему, у части подростков была диагностирована выраженная депрессия, число опрошенных с такой степенью сократилось почти на 15%, а количество подростков, у которых симптомы депрессии отсутствуют, увеличилось почти в 3 раза.

Анализ показателей подростков по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда до и после реализации программы выявил их положительную динамику. По результатам повторного тестирования после реализации программы оказания психологической помощи подростку, оказавшемуся в психотравмирующей семейной ситуации, зафиксирована положительная динамика по всем анализируемым параметрам выраженности последствий психологической травмы.

Таким образом, положительная динамика статистически значима практически по всем анализируемым параметрам выраженности последствий психологической травмы. Исключение составили показатели по шкалам соматизации – Somatization (SOM), тревожности – Anxiety (ANX), а также по показателям личностной тревожности и социально-психологической адаптации, сдвиги по которым не являются статистически достоверными.

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам:

1. Любая ситуация насилия над ребенком в семье носит полифакторный характер и переживается в дальнейшем как травма. На степень травматизации влияют индивидуальные особенности ребенка, условия, в которых протекает его развитие, характер негативных воздействий и другие факторы. Специфическими чертами подростков в отношении преодоления и переживания травматических ситуаций являются повышенная уязвимость и сниженная жизнестойкость при отсутствии поддерживающего фактора в осложненных условиях.

2. Большинство подростков, изъятых в связи с угрозой жизни и здоровью из семей, находящихся в социально опасном положении, то есть семей, где родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их содержанию, воспитанию и обучению, отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними, характеризуются высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности, и депрессивности низким уровнем социально-психологической адаптации.

3. Методика оказания психологической помощи подростку, оказавшемуся в психотравмирующей семейной ситуации, включающая методы арт-терапии, системно-аналитической арт-терапии (СААТ) и сказкотерапии, оказывает положительное влияние на уровень личностной и ситуативной тревожности, социально-психологической адаптации, а также на степень выраженности симптомов депрессии.

Литература

1. Бензик Л.Р. Семья как психотравмирующий фактор // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции 25 марта 2017 г. / кол. авторов ; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Москва: РУСАЙНС, 2017. – 316 с. – С. 147–151.
2. Беруби Дж., Морозова Е. И., Ветер А. Л., Дозорцева Е.Г. Групповая работа с подростками: бихевиорально-когнитивный подход // Бихевиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков / под ред. Ю.С. Шевченко. – СПб.: Речь, 2003. – С. 153–265.
3. Екимова В.И. Синдром «учебной неуспешности» // Журнал практического психолога. 1998. № 3. С. 3–8.
4. Екимова В.И., Золотова Т.В. Победы конфликт! Тренинговые занятия и рекомендации для работы с учащимися подросткового возраста. – Москва: Аркти, 2008. – 64 с.
5. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса. – М.: Когито-Центр, 2014. – 203 с.
6. Литвинова А.В., Тарасов К.О. Межкультурное взаимодействие студентов колледжей: сущность, подходы, специфика // Психологическая наука и образование. № 6. 2013. С. 93–100
7. Попова Е.В., Слабодских Н.В. Психологическая безопасность детей в семье // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 150–156.
8. Пятницкая Е.В. Психологическая помощь детям и подросткам, переживающим психотравмирующие события: учеб.-методич. пособие для студентов психол. специальностей и практикующих психологов. – Балашов: Николаев, 2008. – 180 с.

Психологическая травма как фактор склонности к психосоматическим заболеваниям в старшем подростковом возрасте

Аннотация

В настоящее время уровень стрессоров и негативных событий особенно высок, а эмоциональные переживания в подростковом возрасте могут приводить к соматическим проявлениям. Сейчас особенно важно выявить наличие психологических травм у детей и оказать им необходимую помощь в их устранении. Теоретические методы исследования – методы анализа и интерпретации литературы. Эмпирические: Диагностические методики. Математические – регрессионный анализ. Психологическая травма – это последствия переживания сильного стресса. Физические последствия можно назвать психосоматическими заболеваниями, основу которых составляют подавленные эмоции. Регрессионный анализ показал, что на склонность к психосоматизации влияют конфликты, связанные с психологической травмой. Практическое значение – результаты исследования могут быть использованы специалистами, изучающими схожие научные проблемы.

Karпова Ya.A.

Psychological trauma as a factor in the tendency to psychosomatic diseases in teens

Abstract

Currently, the level of stressors and negative events is particularly high, and emotional distress in adolescence can lead to somatic manifestations. It is especially important to identify the presence of psychological trauma in children and provide them with necessary assistance in their elimination. Theoretical research methods – methods of analysis and interpretation of literature. Experiential: Diagnostic methods. Mathematical regression analysis. Psychological trauma is the consequences of experiencing severe stress. The physical effects can be called psychosomatic diseases, which are based on repressed emotions. Regression analysis found that a tendency to psychosomatically affected by the conflict related psychological trauma. Practical implications – the results of the study can be used by experts who study similar scientific problems.

В настоящее время уровень стрессоров и негативных событий особенно высок, и, по мнению Т.Н. Березиной, эмоциональные переживания в детском и младшем подростковом возрасте могут приводить к соматическим проявлениям как в старшем подростковом, так и юношеском возрастах. Тема данной работы является актуальной, по-

сколько сейчас особенно важно выявить наличие психологических травм у детей и оказать им необходимую помощь в их устранении и не допустить или снизить риск возникновения психосоматических заболеваний.

Современные представления о психосоматике имеют очевидный междисциплинарный характер, что признается представителями всех «заинтересованных» научных дисциплин, в частности психологией и медициной, а также социологией, физиологией и психотерапией.

При этом среди представленных специальностей и направлений наблюдается различный уровень вовлеченности и «заинтересованности» в проблематику психосоматических заболеваний.

Впервые изучением психологической травмы занялись в середине 19-го века, когда из-за частых аварий на железных дорогах страховые компании стали выплачивать компенсации пострадавшим. Оказалось, что были пассажиры, которые не пострадали физически, однако их трудоспособность нарушилась после аварии. Такого рода последствия считались в то время результатом повреждения спинного мозга. Поскольку симптомы «железнодорожного синдрома спинного мозга» оказались похожими на симптомы истерии, то лечение заключалось часто в создании пострадавшему таких условий существования, чтобы он, наконец, отбросил свои симптомы и взял себя в руки. В последствии изучением вопроса занялся З. Фрейд, пришедший к выводу, что истерические реакции связаны с внутренними конфликтами, возникшими в результате получения психологической травмы в детстве. Помимо него этим вопросом занимались М. Горовитц, Ж.М. Шарко, Ж. Брейер, Д. Калшед и другие. В наше время психосоматический подход получил широкое распространение в 20–50-х годах XX века. В области психосоматической медицины разработками занимались Ф. Александер Э. Вейсс, Ф. Данбар, С. Джelifф, О. Инглиш и др.

Весомый вклад в изучение психосоматических соотношений при психической и соматической патологиях принадлежит также и нашим отечественным ученым, таким как В.М. Бехтерев, В.А. Гиляровский, Е.К. Краснушкин, А.Р. Лурия, К.А. Скворцова и другие.

В настоящее время все более популярным становится мнение о том, что большинство заболеваний в первую очередь имеют опору в виде негативных переживаний, а не физиологические причины. Все больше выходит книг о том, как самостоятельно распознать эмоциональные проблемы у себя, семьи и близких, без ориентации на медицинские знания, пользуясь исключительно психологическими навыками.

Организация исследования.

Цель исследования – изучить особенности взаимосвязи склонности к психосоматическим заболеваниям старших подростков со спецификой их психологических травм.

Гипотеза – существует взаимосвязь между склонностью старших подростков к психосоматическим заболеваниям и наличием у них психологических травм. Факторами, способствующими травматизации, выступают следующие личностные черты и состояния: алекситимия, истерия, высокий уровень переживаний и наличие внутриличностных конфликтов. Факторы, снижающие вероятность травматизации: высокие показатели самочувствия, активности и настроения, отсутствие внутриличностных конфликтов и переживаний.

Методологически мы опирались на работы наших исследователей [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7].

Методы исследования.

Теоретические методы – методы анализа и интерпретации литературы.

Эмпирические:

1) Торонтская шкала алекситимии Г.Дж. Тейлора (http://psylab.info/Торонтская_алекситимическая_шкала);

2) Сокращенный многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ) (<http://psytests.org/mmpi/minimult.html>);

3) Тест на наличие психосоматических заболеваний А.И. Балыкина (http://www.osoznanie.biz/services/diagnostics_test.pdf);

4) Незаконченные предложения Сакса-Сиднея (<http://psy-clinic.info/index.php/testy/116-metodika-nezakonchennye-predlozheniya-saksa>);

5) Опросник САН (<http://psy-clinic.info/index.php/testy/106-oprosnik-san-samochuvstvie-aktivnost-nastroenie>);

6) Методика оценки переживаний в психотравмирующей ситуации (шкала ПТС) М.Б. Дорохова (<http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-perezhivaniy-v-psihotravmaticheskoy-situatsii-shkala-pts>).

Математические – регрессионный анализ.

Эмпирическая база – ГБОУ ЦО № 654 г. Москвы.

Испытуемые – 70 учеников 10-х классов, 30 мальчиков, 40 девочек, 15–16 лет.

Для того, чтобы представить результаты, полученные у нашей выборки, в целом и оценить влияние всех переменных на склонность к психосоматизации подростков, мы провели регрессионный анализ и составили уравнение множественной регрессии.

$$Y = -0,72 X_0 + 0,015 X_1 + 0,002 X_2 + 0,63 X_3 - 0,21 X_4 + 0,12 X_5 + 0,17 X_6 + 0,08 X_7$$

Где: Y – Психосоматика;

X₀ – свободный член регрессионного уравнения, говорящий о влиянии других (не изученных в настоящем исследовании) факторов на психосоматизацию старших подростков;

X₁ – Алекситимия;

X₂ – Мини-мульти (истерия);

X₃ – Незаконченные предложения (конфликты);

X₄ – Самочувствие;

X₅ – Активность;

X₆ – Настроение;

X₇ – Оценка переживаний в психотравматической ситуации.

Уравнение показало, что единственный достоверный показатель – это показатель «Конфликты» из методики «Незаконченные предложения». Эта переменная означает наличие конфликтов в сферах страхов и опасений, вины, отношения к себе, к прошлому, будущему и к самочувствию.

Страхи и опасения, а также отношение к прошлому и будущему показывают высокий уровень тревожности, при наличии в этих сферах конфликтов. А тревожность – один из факторов, при наличии которого может проявиться психосоматическое заболевание. Чувство вины и отношение к себе – тоже относятся к таким факторам, способным вызвать психосоматическую реакцию, а отношение к самочувствию – прямой свидетель проблем со здоровьем, которые могут быть вызваны психосоматикой.

Эти факторы также напрямую связаны с психологической травмой. Травмированный ребенок (если он осознает свою травму) естественным образом страшится повторения ситуации, может испытывать вину за произошедшее, негативно относиться к себе (например, на стадиях гнева или депрессии), боится вспоминать прошлое и с недоверием относиться к будущему, а также может испытывать серьезные проблемы с самочувствием. Из этого следует, что психологическая травма вызывает факторы, напрямую связанных со склонностью к психосоматизации у старших подростков.

Второй показатель, который значим на уровне тенденций – это шкала «Самочувствие» из методики «САН». Низкий балл по этой шкале свидетельствует о наличии каких-то проблем с самочувствием, следовательно, это говорит о возможном наличии высокого уровня психосоматизации. Соответственно при улучшении самочувствия (то есть

повышении балла по этой шкале) уровень психосоматизации будет снижаться.

У нас получилось, что на уровень психосоматизации старших подростков не влияют показатели алекситимии, истерии, активности, настроения и оценки переживаний в психотравматической ситуации.

По итогам нашего исследования можно сделать вывод, что психологическая травма является одним из факторов склонности к психосоматическим заболеваниям. На возникновение психосоматики влияют разные виды травм, при условии, что последствия травматизации затрагивают такие личностные сферы, как отношение к себе, к прошлому и будущему, вызывают чувство вины, страхи и опасения, а также затрагивают самочувствие.

Таким образом, наша гипотеза, говорящая о том, что существует взаимосвязь между склонностью подростков к психосоматизации и наличием у них психологических подтверждается. Однако факторы, способствующие травматизации, несколько отличаются от заявленных – выявлено влияние только внутриличностных конфликтов и оценки самочувствия. Факторы, снижающие вероятность травматизации, совпали с заявленными – это высокие показатели самочувствия, активности и настроения, а также отсутствие внутриличностных конфликтов.

Рекомендации: важно уметь вовремя находить источник эмоциональных проблем, пока он не перерос в психосоматическое заболевание. Чтобы не возникало конфликтов ни в одной из сфер, стоит уделять внимание своим чувствам и переживаниям, говорить о них с теми, кто готов выслушать, вовремя проживать их. Дети и подростки особенно остро нуждаются в поддержке и заботе, поскольку ещё не умеют или только учатся заботиться о себе самостоятельно и находить внутренние ресурсы для решения возникающих эмоциональных проблем.

Как было показано в нашем исследовании, единственный достоверный показатель – переменная «Конфликты» из методики «Незаконченные предложения». Конфликты, выявленные с помощью методики «Незаконченные предложения» напрямую связаны с психологической травмой. Из этого следует, что психологическая травма является фактором склонности к психосоматизации подростков. Второй показатель, значимый на уровне тенденций – шкала «Самочувствие» из методики «САН». Важно разбираться не только в эмоциях и их влиянии на психику и тело, но и в ощущениях самого тела, на основе которых можно сделать вывод о возможном существовании каких-либо эмоциональных проблем. На уровень психосоматизации не влияют алекситимия, истерия, активность с настроением и оценка переживаний в психотравмати-

ческой ситуации. Наша гипотеза, говорящая о том, что существует взаимосвязь между склонностью подростков к психосоматизации и наличием у них психологических травм частично подтверждается.

Психологическая травма – это последствия переживания сильно-го стресса, ответная реакция на эмоциональные всплески. Последствия делятся на эмоциональные и физические, последние можно назвать психосоматическими заболеваниями, основу которых составляют подавленные эмоции, проявляющие себя через соматические симптомы. В подростковом возрасте основные психологические проблемы, которые впоследствии могут выразиться в психосоматических заболеваниях – это недопонимание, излишняя привязанность к родителям, страдания от чрезмерной опеки, сложности в отношениях, боязнь высказаться и оказаться отвергнутым и прочее. Основные особенности психологической помощи в случае психосоматических заболеваний у старших подростков заключаются в улучшении эмоционально состояния, то есть эмоциональной поддержке; помощи в адаптации к болезни, научении жизни без болезненных симптомов, постановке новых, связанных с заболеванием целей и их достижении.

Заключение.

Единственный достоверный показатель, полученный в результате регрессионного анализа – переменная «Конфликты» из методики «Незаконченные предложения», которые напрямую связаны с психологической травмой. Из этого следует, что психологическая травма является фактором склонности к психосоматизации подростков. Второй показатель, значимый на уровне тенденций – шкала «Самочувствие» из методики «САН», из чего можно сделать вывод, что важно разбираться не только в эмоциях и их влиянии на психику и тело, но и в ощущениях самого тела, на основе которых можно сделать вывод о возможном существовании каких-либо эмоциональных проблем. На уровень психосоматизации не влияют алекситимия, истерия, активность с настроением и оценка переживаний в психотравматической ситуации. Наша гипотеза, говорящая о том, что существует взаимосвязь между склонностью подростков к психосоматизации и наличием у них психологических травм частично подтверждается.

Литература

1. Березина Т.Н. О развитии духовных способностей человека. //Педагогика и психология образования. 2010. № 2. С. 23–30.
2. Екимова В.И. О нарушениях психического развития ребенка в условиях экологического неблагополучия // Журнал практического психолога. 1998. № 4. С. 18–23.

3. Колосова Е.В. Психологические особенности личности подростков, страдающих онкологическими заболеваниями. // Психология обучения, 2017, № 07, с. 146–152.
4. Котенёва А.В. Феномен психологической защиты в поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 31–34.
5. Литвинова А.В. Способы преодоления подростками травмирующих ситуаций в зависимости от удовлетворенности безопасностью образовательной среды // Материалы научной интернет-конференции «Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов». – М.: МГППУ, 2015. – С. 76–80.
6. Розенова М.И. Психология чувств и отношений: парадоксы любви: монография / М.И. Розенова. Омск, 2005.
7. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл. 2002.

Экстремальный образ жизни как фактор индивидуальной продолжительности жизни

Аннотация

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена тем, что в современном мире на человека воздействует множество негативных факторов. К ним относятся: неблагоприятные природно-климатические условия и социально-экономические факторы, политическое положение в стране, экстремальные виды работы и службы, работа в сложных климатических условиях, экстремальные ситуации в жизни человека, сложные взаимоотношения в семье и на работе, чрезвычайные ситуации, вредные привычки и асоциальный образ жизни. На основании полученных в ходе исследования результатов можно сделать вывод: на продолжительность жизни человека оказывают влияние его образ жизни, вредные привычки. Экстремальный образ поведения (в том числе агрессивность, конфликтность, вспыльчивость) также ведет к снижению индивидуальной продолжительности жизни.

Dziedzic Yu.I.

Extreme lifestyle as a factor individual lifetime

Abstract

The relevance of the chosen research topic is determined by the fact that in the modern world individuals experiences influence of many negative factors. These are adverse natural and climatic conditions and socio-economic factors, the political situation in the country, extreme types of work and services, work in difficult climatic conditions, extreme situations in human life, complex family and work relationships, emergencies, bad habits and antisocial way of life.

The study's resulting data will allow us to analyze the human condition, to determine the most optimal conditions for human life in the future and will help to adapt to the existing extreme conditions of life with minimal loss of health.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена тем, что в современном мире на человека воздействует множество негативных факторов окружающей среды, не говоря уже о чрезвычайных ситуациях, когда человек должен знать способы выживания и сохранения своего здоровья.

Сохранение оптимальной жизнедеятельности человека определяется тем, что для его организма существует определенный физиологический предел выносливости по отношению к любому фактору среды, и за границей предела этот фактор неизбежно будет оказывать угнетающее влияние на здоровье человека. Например, при определен-

ных условиях эти факторы становятся негативными, а жизнь – экстремальной.

Проблемой изучения продолжительности жизни занимаются геронтологи – И.И. Ворошилова, А.А. Халявкин, В.Н. Шабалин, В.Н. Крутько, И. Личников, И. Тарханов, Э. Мерфи, У. Броунер и др., которые утверждали, что на продолжительность жизни влияет не только наследственность, но и среда. Данной проблемой занимались такие психологи, как Т.Н. Березина, В.Н. Дружинин, В.Л. Лещенко, Б.Б. Прохоров, О.С. Ширяева, Л.И. Августова, Д. Кэррол, Дж. Смит, П. Беннет, М. Риус, М. Пулен, которые изучали влияние отдельных факторов на индивидуальную продолжительность жизни – природно-климатических условий, в которых живет человек; социально-экономических факторов; профессии и производственных факторов, семейных отношений, вредных привычек. Мы рассмотрели с теоретической точки зрения влияние различных неблагоприятных факторов на индивидуальную продолжительность жизни, в том числе:

- природно-климатических условий окружающей среды;
- социально-экономических факторов;
- производственных факторов и условий работы в сложных климатических условиях;
- экстремальных видов работы (службы) и экстремальных ситуаций в жизни человека;
- вредных привычек и асоциального образа жизни;
- сложных семейных взаимоотношений.

Все эти факторы негативно воздействуют на физическое здоровье и психическое состояние людей и, соответственно, на индивидуальную продолжительность их жизни.

Организация исследования.

Цель исследования: изучение влияния факторов экстремального образа жизни человека на индивидуальную продолжительность его жизни.

Гипотеза исследования: На продолжительность жизни человека оказывают влияние его экстремальный образ жизни; вредные привычки. Экстремальный образ поведения (в том числе агрессивность, конфликтность, вспыльчивость) также ведет к снижению индивидуальной продолжительности жизни.

Методологически мы опирались на работы наших исследователей [1], [2], [3], [4], [5], [6].

Методики исследования:

Для студентов МГППУ:

- 1) Тест жизнестойкости (методика С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева).
 - 2) Тест «Умеете ли Вы вести здоровый образ жизни и производительно работать?» (автор – А. Яссингер).
 - 3) Тест о стрессоустойчивости «Субъективная оценка образа жизни и соматического здоровья» (автор – Московченко О.Н.).
 - 4) Тест-опросник К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации.
- Для работников Алданского лесоперерабатывающего комбината (Республика Саха (Якутия)):

- 1) Методика «Оценивание пятилетних интервалов» своего жизненного пути (авторы – С.И. Головаха, А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров) в нашей модификации.
- 2) Тест «Любите ли Вы экстрим?».
- 3) Тест на стрессоустойчивость Холмса и Раге.

Для групп родственников:

- 1) Анкета продолжительности жизни. Оригинальная методика.

Испытуемые: 180 человек, из них:

Для изучения реальной продолжительности жизни:

- 1) 120 человек, уже закончивших жизненный путь, – представители 20 родов (анализ родословных).

Для изучения ожидаемой продолжительности жизни:

- 1) работники Алданского лесоперерабатывающего комбината (Республика Саха (Якутия)) – 30 человек;
- 2) 30 человек студентов Московского государственного психолого-педагогического университета.

Было проведено 3 серии экспериментов.

В первой серии мы изучали реальную индивидуальную продолжительность жизни, во второй серии – ожидаемую индивидуальную продолжительность жизни, в третьей серии исследовались факторы экстремальной жизни, влияющие на продолжительность жизни (жизнестойкость, умение вести здоровый образ жизни и производительно работать, стрессоустойчивость, поведение в конфликтной ситуации).

Во второй серии мы изучали ожидаемую продолжительность жизни у людей, живущих в экстремальных условиях, – работников Крайнего Севера.

В третьей серии мы изучали реальную продолжительность жизни у людей, живущих в обычных условиях, – студентов.

В первой серии исследования были исследованы 20 родословных (120 человек, уже завершивших свой жизненный путь).

Выводы.

1. По результатам исследования родословных было выявлено, что экстремальный образ жизни в некоторых случаях влияет на индивидуальную продолжительность жизни: лица, имевшие вредные привычки, прожили более короткую жизнь, а лица без вредных привычек – более длинную; естественная смерть наступала обычно позже, чем смерть от несчастных случаев или болезней. Люди, предпочитавшие экстремальный образ жизни, чаще остальных меняли место жительства. Можно допустить, что это связано с экстремальной профессией, отсутствием работы или проблемами в семье.

2. Исследование жизненного пути людей, ведущих экстремальный образ жизни (живущих на Крайнем Севере), показало, что экстремальный образ жизни влияет на восприятие человеком жизни. Управление процессом восприятия позволит ему избежать конфликтов, избавиться от одиночества, научит слушать другого человека, видеть истинную сущность происходящего. К экстремальному образу жизни склонны более молодые люди. Чем старше человек, тем менее он склонен к экстремальному образу жизни. Причем к экстремальному образу жизни более склонны мужчины, чем женщины.

3. Исследование людей, ведущих обычный образ жизни (студентов), показало, что тем из них, кто ведет здоровый образ жизни, более свойственна вовлеченность, то есть происходящее дает им максимальный шанс найти в жизни нечто стоящее и интересное. В конфликтной ситуации студентам свойственно использовать компромисс как стратегию поведения. В результатах большинства студентов проявились жизнестойкость и стрессоустойчивость.

4. На продолжительность жизни человека оказывает влияние его образ жизни; некоторые аспекты экстремального образа поведения (наличие вредных привычек, поведение, связанное с риском для жизни) ведет к снижению индивидуальной продолжительности жизни. В то же время некоторые другие факторы (оценка экстремальности жизненного пути экспертами) не оказывают влияния на индивидуальную продолжительность жизни.

5. На ожидаемую продолжительность жизни экстремальный образ жизни не оказывает значимого влияния.

Литература

1. Алексеев В.Д. Влияние производственных факторов на состояние здоровья работников нефтедобычи при вахтовой организации труда в Заполярье // Экология человека. – 2009. – № 6. – С. 47–50.

2. Березина Т.Н., Мансуров Э.И. Влияние стрессогенных факторов на продолжительность жизни летчиков-космонавтов // Вопросы психологии. – 2015. № 3. – С. 73–83.
3. Гандер Д.В. Психология опасных профессий как отрасль психологической науки// Психология обучения. – 2012. № 3. – С. 105–111.
4. Екимова В.И., Кокурина И.В., Кокурин А.В. Осужденные к пожизненному лишению свободы: социально-демографическая, медицинская, уголовно-правовая и уголовно-исполнительная характеристика, а также особенности психологического сопровождения // Психология и право. 2014. № 1. С. 59–74.
5. Котенёва А.В. Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности// Вестник Костромского государственного университета. 2008. – Т. 14. № 4. – С. 38–44.
6. Розенова М.И. Психосемантические аспекты отношения ко времени. – Дисс.... к. психол. наук. – М., 1998.

Гендерные аспекты психосоматической травматизации старших подростков

Аннотация

Современная психосоматическая наука изучает особенности психологических механизмов формирования психических и поведенческих расстройств (в том числе гендерных) в детском и подростковом возрасте. Теоретические методы анализа литературы; диагностические методы; методы математической статистики. Возросло количество людей, переосмысливших нормы гендерных стереотипов, придерживающихся своего видения, поэтому у девочек могут проследиваться тенденции к обладаниями мужских качеств, и наоборот. От этого самовосприятия зависит, как ребенок «переживает» травмирующую ситуацию, а от этого зависит склонность к психосоматизации. Практическое значение – расширение возможности понимания и объяснения влияние гендерного аспекта на возникновение и протекания психосоматической травмы, а также преждевременного распознавания проблемы и ликвидации источника.

Mitenkova M.S.

Gender and psychosomatic aspects of trauma in older adolescents

Abstract

Modern psychosomatic study examines the characteristics of psychological mechanisms of formation of mental and behavioural disorders (including gender) in childhood and adolescence. Theoretical analysis of literature; diagnostic methods; methods of mathematical statistics. Increased the number of people who reconsidered norms of gender stereotypes, sticking to their vision, so the girls can be traced to a tendency to the possessions of male qualities, and conversely. From this self-perception depends on how the child is "experiencing" a traumatic situation, and depends on the tendency to psychosomatically. Practical implications – the extension of the ability to understand and explain the influence of gender aspect on the emergence and occurrence of psychosomatic injury, and premature recognition of the problem and eliminate the source.

Проблема распространения заболевания психосоматическими расстройствами среди подростков приобретает важный характер в современной психологии, поскольку в ближайшие десятилетия именно психосоматические заболевания войдут в число наиболее распространенных болезней, и последствия в виде экономического ущерба, связанного с затратами на лечение психических нарушений, в более зрелом возрасте будет постоянно возрастать. Тема данной работы являет-

ся актуальной, поскольку одной из основных задач современной психосоматической науки является приоритетность изучения особенностей психопатологических и психологических механизмов формирования психических и поведенческих расстройств в детском и подростковом возрасте, к которым относится проблематика формирования психосоматических расстройств в старшем подростковом возрасте на основе гендерных аспектов.

Исследования, основанные на применении гендерного подхода, во-первых, позволяют выявлять и оценивать различие результатов психологических трансформаций для юношей и девушек в старшем подростковом возрасте и тем самым прогнозировать последствия проявлений и изменений психосоматических заболеваний. Во-вторых, они дают возможность проанализировать влияния культурных норм с учетом гендерного аспекта юношей и девушек на психосоматическую травматизацию, оказывая глубокое влияние на ход возникновения психосоматического травматизационного процесса и формирование его ведущих тенденций.

Вопросы, порожденные современными психосоматическими проблемами, являются отправной точкой и центром исследования в работах Дж. Гэлбрэйта, посвященных анализу современности (modernity). Среди зарубежных исследователей в этой теме следует назвать Ф. Александера, Дж. Боулби, З. Фрейд и не меньший вклад внесли в развитие рассмотрения данной проблемы отечественные ученые Ю.Ф. Антропов, В. Гиндикин, Ю.М. Губачев, Д.Н. Исаев, Е.М. Стамбровский. Анализом процессов психосоматической травматизации в подростковом возрасте, были разработаны в рамках комплекса теорий психосоматики, так и на основе различных теорий историцизма, опирающихся на классические работы, а также Н. Смелзера Ш. Айзенштадта, так и различные критические версии (Ронсбет и И. Валерстайн), а также концепции, рассматривающие как процесс социального влияния на становление психосоматической травматизации и динамики развития патологии.

Психосоматическое заболевание – это реакция организма, проявляющаяся на физиологическом уровне, как наличие проблемы в эмоциональной сфере. Сильные переживания и даже вера в наличие заболевания (обычно основанная на мнимых соображениях) могут вызвать изменения в физиологии организма, и без должного лечения крайне тяжело избавиться от физических симптомов в обход симптомов психологических.

Многие подростки начинают страдать от психосоматических расстройств в связи с тяжелой ситуацией в семье, из-за нервной обстановки в школе, также сказаться на самочувствии могут проблемы во

взаимоотношениях подростка с окружением или давлением взрослых (родителей, других родственников или учителей) касательно обучения, а также с несоответствующей полоролевой идентификации себя.

Результаты «бесполой» педагогики и психологии не заставили себя ждать: мальчики оказываются недостаточно эмоционально устойчивыми, решительными, сильными, а у девочек обнаруживается нехватка нежности, скромности, мягкости, терпимости. Это является одним из факторов кризиса психосоматики и, ведет к возрастанию психосоматических заболеваний и общей невротизации.

Подростковый возраст подразумевает под собой: умение контактировать со сверстниками и свободно чувствовать себя в их компании; особая форма поведения; формирование собственного «я»; расширение взгляда на мир и получение жизненного опыта; получение жизненного опыта в удачном решении конфликтов. Соответственно неудача или критика со стороны, которые приводят к стрессу и негативной эмоциональной реакции, могут вызвать психосоматическую травматизацию.

Организация исследования.

Цель исследования – Изучить и проанализировать гендерные аспекты психосоматической травматизации старших подростков.

Гипотеза – полоролевая идентификация влияет на уровень психосоматической травматизации у юношей и возникает чаще, чем у девушек в старшем подростковом возрасте, имея специфические последствия в виде реакций конверсионного типа.

Методологически мы опирались на работы наших исследователей [1], [2], [3]. [4],[5], [6].

Методы исследования.

Диагностические методы.

1. Сокращенный тест Мини-Мульт / СМОЛ (<http://psyttests.org/mmpi/minimult.html>);
2. Тест на наличие психосоматических заболеваний (http://www.osoznanie.biz/services/diagnostics_test.pdf);
3. Торонтская шкала алекситимии Г.Дж. Тейлора (http://psylab.info/Торонтская_алекситимическая_шкала);
4. Автопортрет Р.Бернса (<http://www.psi-test.ru/ris/berns.html>);
5. Методика «Нормы поведения мужчины и женщины» О.Г Лопуховой (<http://lib3.podelise.ru/docs/1961/index-13001-9.html>);
6. Методика оценки переживаний в психотравмирующей ситуации (шкала ПТС) М.Б. Дорохова (<http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-perezhivaniy-v-psihotravmaticheskoy-situatsii-shkala-pts>).

Метод математической статистики – коэффициент корреляции Уилкосона-Манна-Уитни

Эмпирическая база – Общеобразовательные школы.

Испытуемые – 76 учеников школ, из которых 38 юношей и 38 девушек 16–18 лет.

Результаты исследования.

Результаты показали, что алекситимии подвержены 58% опрошенных, из которых 38% мальчиков и 20% девушек. У 10% респондентов не выявлена алекситимия, из которых 3% мальчиков и 8% девочек, но их показатели выше нормы. У 32% опрошенных выявлена норма, из которых 14% мальчиков и 17% девушек.

1) Методика оценки переживаний в психотравматической ситуации (шкала ПТС)

Из данной методики следует, что у 40 респондентов, из которых 21 юношей и 19 девушек, высокая степень выраженности переживаний психотравматической ситуации. При этом у всех респондентов есть высокие значения как минимум по одной субшкале. По субшкале «Фрустрация» высокие значения у 48 респондентов, по «Неопределенности» – у 42 по «Значимости» – у 44, по «Дефициту поддержки» – у 32, по «Длительности» – у 50. Из этого можно сделать вывод, что наиболее выражены переживания по субшкалам «Фрустрация», «Неопределенность», «Значимость» и особенно по субшкале «Длительность», а наименее выражены по субшкале «Дефицит поддержки».

2) Тест на наличие психосоматических заболеваний (Балькин А.И.).

Результаты показали, что вне зоны риска наличия психосоматического заболевания 12 человек. У 58 опрошиваемых уровень психосоматического заболевания варьируется от незначительных до критических. Значения шести респондентов в зоне стадии перехода в хроническую стадию.

3) Сокращенный тест Мини-Мульт/СМОЛ

Результаты показали, что у 24 респондентов присутствует склонность к невралгическим защитным реакциям – высокие показатели у 16 человек, и низкие показатели у 8 человек. Остальные 52 респондента находятся в пределах нормы, сильных отклонений нет.

4) Методика «норм поведения мужчин и женщин»

Результаты показали, что представление о нормах поведения мужчин и женщин совпало у 44 учеников с представлениями поведения среднестатистической женщины или мужчины. У 32 учеников имеют представления об особенностях одного, того или иного пола, больше (не обязательно своего), причем 16 юношей имеют представления о женских особенностях больше чем о мужских. Четыре девушки

показали высокую осведомленность в представлении мужского поведения. У семи девушке и трех юношей возникла проблема соотношения присущих качеств тому или иному полу.

5) «Автопортрет»

Результаты показали, что: У 22 респондентов – правильная идентификация себя: фигура, лицо и доп. детали соответствуют половой роли; У 17 респондентов присутствуют соответствующие половой принадлежности детали. У 19 респондентов в рисунке нельзя выделить какие-либо определенные черты – мужские или женские. У 8 опрошенных в рисунках можно проследить тенденцию скорее к идентификации противоположного пола. У 8 опрошенных в рисунке проявляются черты противоположного пола,

Достоверность различий мы оценили по критерию Вилкоксона-Манна-Уитни, по результату которых можно сделать *выводы*.

1. Среди подверженных алекситимии можно выделить, что у юношей выражена данная проблема сильнее. В данном случае можно предположить, что сказывает фактор воспитания, например с учетом стереотипного поведения общества, которое закладывается с самого детства, например: «мужчины не плачут», «нельзя выделяться» и т.д. Чрезмерная опека и как последствие любая как кажется повседневная ситуация для одних может оказаться стрессовой.

2. Наличие психосоматической травматизации у старшеклассников учебных заведений, игнорирование отрицательных сигналов извне позволяет сохранять высокую самооценку, переходящей в самолюбование. Такое поведение может привести к бесцеремонности, не критичности в оценке ситуации. Или, наоборот, непризнание своей ценности переходит в низкую самоуверенность и затруднениями в коммуникации с обществом. У мальчиков чаще возникают проблемы со здоровьем. Возможно, из-за неумения приспосабливаться к ситуации, которая требует ответственного подхода и полной включаемости в ситуацию. Также может влиять неспособность устанавливать контакт с большей социальной группой на долгий срок, чем в той, в которой подросток находится постоянно. Например, школа как постоянная малая социальная группа и курсы при поступлении в институт, где находятся люди разного социального положения, возраста и интересов.

Старшие подростки имеют представления о половой роли и сопутствующим качествам присущим мужчинам и женщинам. Но число детей, которые представляют себе нормы противоположного пола и следуют им, возрастает. Таким образом, у детей женского пола можно заметить мужское поведение и наоборот, у мальчиков поведение присуще женщине. Можно проследить выраженную тенденцию к обладанию женских ка-

честв юношами. Признаки гендерной идентификации могут быть видимыми и проявляться через обладаниями женскими или мужскими качествами, но и проявляются в том, как видит себя подросток. Через рисунок себя можно проследить тенденцию к обладанию деталей принадлежащим одному из гендера, т.е. характерны мужчинам или женщинам.

Выяснилось, что мальчики недостаточно эмоционально устойчивы, решительны, сильны, а у девочек нехватка нежности, скромности, мягкости, терпимости. Это является одним из факторов который ведет к возрастанию количества психосоматических жалоб и общей невротизации.

Заключение

Независимо от соотношения показателей полученные результаты свидетельствуют о наличии в настоящее время психотравмирующей ситуации которая мешает подростку нормально функционировать. Гендерное самоопределение влияет на уровень психосоматической травматизации в подростковом возрасте и у юношей и возникает чаще чем у девушек. При рассмотрении динамики наличия защитной реакции по половому признаку можно выделить, что у мальчиков чаще возникает проблемы со здоровьем. Полоролевая идентификация влияет на уровень психосоматической травматизации у юношей и возникает чаще чем у девушек в старшем подростковом возрасте имея специфические последствия в виде реакций конверсионного типа.

Литература

1. Березина Т.Н. Исследование внутреннего мира человека методом анализа характеристик мысли и образа. // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 27.
2. Екимова В.И., Филиппова С.А. Гендерные различия: социокультурный аспект // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 64–66.
3. Колосова Е.В. Психологические особенности личности подростков, страдающих онкологическими заболеваниями.// Психология обучения, 2017, № 07, с. 146–152.
4. Литвинова А.В. Способы преодоления подростками травмирующих ситуаций в зависимости от удовлетворенности безопасностью образовательной среды // Материалы научной интернет-конференции «Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов». – М.: МГППУ, 2015. – С. 76–80.
5. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям: монография / М.И. Розенова; Московский гос. гуманитарный ун-т им. М.А. Шолохова. Омск, 2011.
6. Сандомирский М. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство – М: Независимая фирма «Класс», 2005

Социальная депривация как фактор развития интернет-зависимости у подростков

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме влияния социальной депривации на развитие интернет-зависимости в подростковом возрасте. Были рассмотрены и изучены теоретические представления таких феноменов как: социальная депривация и интернет-зависимость в подростковом возрасте, в отечественной и зарубежной психологии. Определены их виды, формы, а также особенности данных феноменов. На основе анализа теоретических представлений к проблеме социальной депривации в подростковом возрасте стало возможным определить её влияние на развитие интернет-зависимости у подростков. Что в свой черед, позволило разработать рекомендации по психологической профилактике интернет-зависимого поведения в подростковом возрасте. На основании эмпирического исследования, проведенном на 89 подростках было показано, что интернет-зависимость базируется на подмене реального общения – виртуальным, а также, что между недостаточным удовлетворением потребностей социального взаимодействия и интернет-зависимостью существует корреляционная связь: чем сильнее выражено субъективное переживание, связанное с недостаточным удовлетворением потребностей социального взаимодействия, тем больше проявлений тенденций к интернет-зависимому поведению в подростковом возрасте. С помощью сравнительного анализа было показано, что подростки с признаками интернет-зависимого поведения чаще испытывают субъективные переживания своего одиночества, чем подростки без признаков интернет-зависимого поведения.

Vinokurova E.V.

Social deprivation as a factor in the development of internet addiction in adolescents

Abstract

The thesis is devoted to the urgent problem of the impact of social deprivation on the development of Internet addiction in adolescence. Theoretical representations of such phenomena as social deprivation and Internet addiction in adolescence, in domestic and foreign psychology were considered and studied. Their types, forms, and also features of these phenomena are determined. On the basis of an analysis of theoretical views on the problem of social deprivation in adolescence, it became possible to determine its impact on the development of Internet addiction in adolescents. That in turn, allowed to develop recommendations for the psychological prevention of Internet-dependent behavior in adolescence. Based on an empirical study conducted on 89 adolescents, it was shown that Internet addiction is based on the substitution of real communication – virtual, and that between the insufficient satisfaction of the needs of social interaction and Internet addiction there is a correlation: the more pronounced the subjective experience associated with Insufficient satisfaction of the needs of social interaction, the more manifestations of tendencies towards Internet-dependent behavior in adolescence. With the help of comparative analysis it was shown that adolescents with symptoms of Internet-dependent behavior are more likely to experience subjective experiences of their loneliness than adolescents without signs of Internet-dependent behavior. The main hypothesis was confirmed.

Аудитория Интернета стремительно растёт. Дети и подростки открывают для себя мир посредством Интернета, новый человек в значительной степени формируется под его влиянием. Интернет дает пользователю огромные возможности и как инструмент поиска и получения информации, и как высокотехнологичное средство коммуникации. Жить в цифровой среде – это «круто», поэтому дети и подростки усердно постигают азы компьютерной грамотности, однако, из-за отсутствия комплексных мер по предотвращению интернет-зависимого поведения, включающих в себя психологическую профилактику, а также психогигиену, молодое поколение должно было столкнуться с проблемой – интернет-зависимости и феноменом социальной депривации. Рост тенденций к интернет-зависимому поведению в современном социуме подтверждает необходимость выявления зависимых личностей, изучения их психологических особенностей, а также разработки эффективных профилактических рекомендаций по предотвращению интернет-зависимого поведения в подростковом возрасте.

Степень разработанности проблемы: Рассматриваемая проблема в той или иной мере, изучалась в отечественной и зарубежной психологии. Причины и механизмы формирования социальной депривации в подростковом возрасте рассматривались: Д. Боулби, Э. Эриксоном, С. Стауффер, Р. Мертоном, А. Маслоу, Л. Божович, Л. Выготским, Д. Гевирцем, Л. Бережновой, М. Галюковой, Й. Лангмейером, Н. Маляровой, З. Матейчиком, А. Прихожан, С. Расчетиной, Н. Толстых (Власовой), Е. Уманской, Л. Шипицыной.

А причины и механизмы формирования интернет-зависимого поведения в подростковом возрасте рассматривались: А. Голдбергом, Д. Грохолом, Д. Гринфилдом, К. Янг, К. Сурраттом, М. Гриффитсом, М. Орзак, Р. Дэвисом, Дж. Канделлом, Д. Штейном, Ф. Шумахер, С. Капланом, А. Войскунским, Ю. Бабаевой, А. Аветисовой, В. Менделевичем, В. Лоскутовой, А. Жичкиной, А. Егоровым, Н. Кузнецовой, Е. Петровой, И. Чудовой, М. Дрепой, И. Розиной, О. Арестовой, Л. Бабаниным, Г. Солдатовой, Е. Белинской, Н. Корытниковой, Р. Роджерсом, Я. Амичай-Хамбургером, Э. Бен-Артзи, В. Дворщенко).

Цель исследования – выявить и обосновать взаимосвязь между социальной депривацией в подростковом возрасте, и возникновением интернет-зависимого поведения.

Гипотезы исследования:

1) между субъективным переживанием о недостаточном удовлетворении потребности социального взаимодействия и интернет-зависимостью существует корреляционная связь: чем сильнее выражено

субъективное переживание, связанное с недостаточным удовлетворением потребности социального взаимодействия, тем больше проявлений тенденций к интернет-зависимому поведению в подростковом возрасте;

2) подростки с признаками интернет-зависимого поведения чаще испытывают субъективные переживания своего одиночества, чем подростки без признаков интернет-зависимого поведения.

Методологически мы опирались на работы наших исследователей [1], [4], [5], [6].

В работе были применены следующие *методы* исследования: для оценки уровня общительности – тест В.Ф. Ряховского; для оценки уровня социальной изолированности личности – тест Д. Рассела и М. Фергюссона; методики, направленные на выявление признаков интернет-зависимого поведения у подростков, а также позволяющие определить их степень выраженности зависимости: тест К. Янг, шкала интернет-зависимости Чена; для оценки уровня социально-психологической адаптации личности – тест К. Роджерса и Р. Даймонда.

Испытуемые: 89 человек подросткового возраста.

Результаты исследования.

Методики, выбранные для эмпирического исследования, позволили дифференцировать 3 экспериментальные группы: Группу с признаками интернет-зависимости (группа №1, 60 человек), группу без признаков интернет-зависимости (группа №2, 26 человек), и группу интернет зависимых (группа №3, 3 человека). Однако в сравнительный анализ не вошли следующие шкалы, по которым достоверные различия не наблюдались (Методика диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда): лживость, интеральность, стремление к доминированию, ведомость, уход в себя.

. Для оценки достоверности полученных результатов исследования был проведен односторонний дисперсионный анализ с применением Н-критерия Краскала-Уоллиса (непараметрический критерий, позволяющий проверить гипотезы о различии более двух независимых выборок по уровню выраженности изучаемого признака), метод, позволяющий обнаружить зависимость между несколькими переменными, а также установлены статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента ряда показателей методик: интернет-зависимость (по К. Янг), интернет-зависимость (по шкале Чена), адаптация (по К. Роджерсу и Р. Даймонду), самопринятие (по К. Роджерсу и Р. Даймонду), принятие других (по К. Роджерсу и Р. Даймонду), эмоциональная комфортность (по К. Роджерса и Р. Даймонда) – где, была выявлены достоверная асимптотическая значимость $p < 0.001$.

Методики, выбранные для эмпирического исследования, позволили дифференцировать 3 экспериментальные группы: Группу с признаками интернет-зависимости (группа №1, 60 человек), группу без признаков интернет-зависимости (группа №2, 26 человек), и группу интернет зависимых (группа №3, 3 человека). Однако в сравнительный анализ не вошли следующие шкалы, по которым достоверные различия не наблюдались (Методика диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда): лживость, интеральность, стремление к доминированию, ведомость, уход в себя.

Дисперсионный анализ экспериментальных групп с применением Н-критерия Краскала-Уоллиса, позволил получить следующие достоверные результаты с асимптотической значимостью.

На основании результатов сравнительного анализа, полученных в ходе эмпирического исследования, был сделан вывод о том, что гипотеза исследования подтверждена.

Основные результаты исследования – следующие.

1. Интернет-зависимость представляет из себя активно развивающуюся форму аддиктивного поведения, базирующейся на подмене реального общения – виртуальным, позволяющая осуществлять компенсаторный вид поведения. Интернет-зависимость имеет ряд психологических и физических симптомов, оказывает негативное влияние на разные сферы человеческой жизни;

2. В основе феномена социальной депривации, лежат переживания субъективного одиночества, а также, субъективные переживания о недостаточном удовлетворении потребностей социального взаимодействия, которые в свой черед, представляют из себя особую форму самосознания, характеризующуюся наличием проблем с коммуникацией. Субъективное переживание одиночества, оказывает определенные положительные и отрицательные эффекты на человека, в основе которых лежит ряд причин. В основе формирования феноменов субъективного переживания о недостаточном удовлетворении потребностей социального взаимодействия и интернет-зависимости – лежит нарушение в работе механизмом идентификации, связанные с чрезмерным стремлением подростка идентифицироваться либо со своим «Я», либо с отвергающим его социумом;

3. Между субъективным переживанием о недостаточном удовлетворении потребностей социального взаимодействия и интернет-зависимостью существует корреляционная связь: чем сильнее выражено субъективное переживание, связанное с недостаточным удовлетворением потребностей социального взаимодействия, тем больше прояв-

лений тенденций к интернет-зависимому поведению в подростковом возрасте;

4. Подростки с признаками интернет-зависимого поведения чаще испытывают субъективные переживания своего одиночества, чем подростки без признаков интернет-зависимого поведения. Между феноменами интернет-зависимости и субъективным переживанием одиночества существует значимая связь. Для интернет-зависимых людей характерно сильное переживание временного, постоянного и эмоционального видов одиночества, а также их объективная оценка феномена субъективного переживания одиночества в основном отрицательная. Для интернет-зависимых подростков характерны специфические психологические проявления в эмоционально-волевой сфере: высокие показатели дезадаптации, непринятие себя, непринятие других людей, эмоциональной дискомфорта, тенденции к использованию механизма психологической защиты компенсации;

5. Психологическая профилактика и психогигиена интернет-зависимого поведения у подростков представляет собой комплекс мероприятий, направленный на развития психологических характеристик личности, обеспечивающих её устойчивость к интернет-зависимому поведению, а также формирование навыков здорового образа жизни для предупреждения развития и прогрессирования интернет-зависимости в подростковом возрасте.

Заключение.

На основании результатов сравнительного анализа, полученных в ходе эмпирического исследования, был сделан вывод о том, что гипотеза исследования подтверждена. Нами разработаны рекомендации по психологической профилактике интернет-зависимого поведения у подростков представляющие из себя комплекс мероприятий, направленный на развития психологических характеристик личности, обеспечивающих её устойчивость к интернет-зависимому поведению, а также формирование навыков здорового образа жизни для предупреждения развития и прогрессирования интернет-зависимости в подростковом возрасте (комплекс частично представлен в нашей предыдущей работе [2], [3]).

Литература

1. Березина Т.Н. О развитии духовных способностей человека. // Педагогика и психология образования. 2010. № 2. С. 23–30.
2. Винокурова Е.В. «Предотвращение Интернет – зависимости в подростковом возрасте». // «Современные подходы в оказании экстренной пси-

- хологической помощи: IV Всероссийская научно-практическая конференция». Москва, изд-во «Экон-Информ», 2016, С. 77.
3. Винокурова Е.В. «Проблема современного общества: Интернет-зависимость у подростков на примере социальных сетей». // «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. Москва, издано МГППУ, 2015, С. 75.
 4. Екимова В.И. Трудные подростки: практически материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. М.: Аркти, 2007. – 81 с.
 5. Котенёва А.В. Феномен психологической защиты в поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 31–34.
 6. Розенова М.И. Институт замещающего родительства в России: необходимость, проблемы и возможности системного изучения // Психология и психотехника. 2013. № 12. С. 1218–1223.

Особенности ценностно-смысловой сферы подростков с наркотической зависимостью

Аннотация

Работа посвящена изучению ценностно-смысловой сферы подростков с наркотической зависимостью. В первой части работы рассмотрены различные подходы к пониманию ценностно-смысловой сферы подростков и наркотической зависимости в целом, описаны возможные причины зависимости и последствия. Выборка исследования составила 60 подростков, из которых 30 подростков обучаются в общеобразовательной школе, 30 подростков с наркотической зависимостью, находящиеся на реабилитации. Результаты исследования указывают на то, что ценностно-смысловая сфера подростков с наркотической зависимостью отличается утратой важных жизненных смыслов, снижением уровня значимости и осмысленности различных сфер жизнедеятельности, противоречиями между ценностями и поведением, оценкой своей жизни как менее эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Между наркозависимыми подростками и не употребляющими наркотики существует значимое различие по терминальным ценностям, а по инструментальным ценностям различие незначительно. По результатам выполненного исследования были сформулированы рекомендации по профилактике наркотической зависимости.

Zorinova A.A.

Peculiarities of value-semantic sphere /of teenagers with drug addiction

Abstract

The work is devoted to the study of value-semantic sphere of teenagers with drug addiction. In the first part of the paper considers various approaches to understanding of value-semantic sphere of adolescents and drug addiction in General, describes the possible causes of dependence and consequences. The research sample was 60 adolescents, of which 30 teenagers enrolled in secondary school, in 30 adolescents with drug dependence who are in recovery. The results of the study indicate that value-semantic sphere of adolescents with drug dependence is characterized by a loss of vital meanings, the decrease in the significance and meaning of various spheres of life, contradictions between values and behavior, rating their lives as less emotionally intense and meaningful. Between adolescent addicts and non-drug users there is a significant difference in terminal values, and instrumental values, the difference is negligible. The results of the performed research, we have formulated recommendations for the prevention of drug addiction.

Ценностно-смысловая сфера личности подростков изучается в настоящее время на психологическом, педагогическом, философском уровнях [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10]. Психологические аспекты ценностно-смысловой сферы личности разрабатывались в работах А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, Л.И. Божович, Т.Н. Березиной, Б.С. Братуся, А.В. Котеневой, Д.А. Леонтьева, Е.А. Морозовой, М. Рокича, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, Т.А. Флоренской, Л.Ф. Шеховцевой и др. Понятие ценностно-смысловой сферы тесно связано с понятиями ценностных ориентаций (М. Рокич, М.С. Яницкий), смысложизненных ориентаций, мотивационно-смысловой сферы личности, смысловыми образованиями (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь), личностными смыслами (А.Н. Леонтьев). Таким образом, смыслы, наряду с ценностями, являются одними из основных составляющих ценностно-смысловой сферы человека.

В настоящее время проблема подростковой наркомании является наиболее распространенной и актуальной. В основе исследований факторов, влияющих на формирование наркозависимости у подростков, лежит психолого-педагогический подход. Аспект аддитивного поведения изучали такие авторы как: Г. Колесниченко, И.И. Хажиллина, А.А. Реан, Г.Н. Штинова, М.И. Рожков и др. [6]. Актуальность выбранной нами темы исследования, заключается в недостаточном количестве психолого-педагогических исследований в области изучения формирования сферы ценностно-смысловой ориентации подростков с наркотической зависимостью, причин употребления ими наркотических веществ, разработке методов профилактики, что вызывает серьезную угрозу не только здоровью нации и экономике страны, но и увеличению криминализации в государстве.

Цель исследования – изучить особенности ценностно-смысловых ориентаций подростков, употребляющих наркотические вещества.

Гипотеза исследования состояла в том, что ценностно-смысловая сфера подростков с наркотической зависимостью по сравнению с подростками без аддикций отличается утратой важных жизненных смыслов, снижением уровня значимости и осмысленности различных сфер жизнедеятельности, противоречиями между ценностями и поведением, оценкой своей жизни как менее эмоционально насыщенной и наполненной смыслом.

В работе использовались следующие методики: тест смысложизненных ориентаций (методика СЖО), Д.А. Леонтьев; морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); методика психологического благополучия Рифф; шкала общей оценки счастья С.

Любомирски; тест «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Для обработки данных применялся программный пакет SPSS (U-критерий Манна-Уитни).

Выборка исследования составила 60 подростков, из которых 30 подростков обучаются в общеобразовательной школе, 30 подростков с наркотической зависимостью, находящиеся на реабилитации.

Обобщая результаты, полученные по методике СЖО, мы отметили, что для наркозависимых подростков характерна неудовлетворённость жизнью, неверие в собственные силы в плане изменения жизни, жизнь в грёзах о будущем или переживаниях прошлого, фатализм, а для подростков без аддикций вполне удовлетворены прожитой жизнью, уверены в своих силах, убеждены, что все хорошие и плохие события в их жизни зависят только от них самих.

Результаты по морфологическому тесту жизненных ценностей показывают, что наибольшие показатели у наркозависимых подростков оказались по шкале собственный престиж (37,8 баллов, что соответствует 7 стенам), наименьшие – по шкале «Креативность» (28,4 баллов, что соответствует 3 стенам). По остальным шкалам средние баллы колеблются в области 5–6 стенов, что соответствует средним значениям.

По результатам методики психологического благополучия Рифф у подростков без аддикций показатели выше по всем шкалам. Так, по шкале положительного отношения разница в средних баллах между группами составляет 21,1 балл, что очень много. То есть подростки без аддикций значительно более открыты и доброжелательны к людям. Значительное расхождение в средних баллах мы можем наблюдать и по шкале «Личностный рост» (разница в баллах составляет 18,5 баллов), так как подростки без аддикций яснее представляют себе пути личностного развития.

Результаты, полученные с помощью Шкалы общей оценки счастья, показывают, что большинство наркозависимых подростков (57% выборки) чувствуют себя несчастными (низкий уровень ощущения счастья), 10 подростков с наркозависимостью, что составляет 33% выборки, испытывает средний уровень ощущения счастья, всего для 3 подростков с наркозависимостью, что составляет 10% выборки, характерен высокий уровень ощущения счастья. У большинства подростков без аддикций (13 подростков, что составляет 43% выборки) наблюдается средний уровень ощущения счастья, у 11 подростков, что составляет 38% выборки, – высокий уровень ощущения счастья. Пятая часть подростков без зависимости ощущают себя несчастными. Под-

ростки без аддикций гораздо чаще дают высокую оценку своей жизни, ощущают себя счастливыми.

По методике М. Рокича «Ценностные ориентации» результаты указывают, что для наркозависимых подростков достоверно более важными являются (терминальные) ценности здоровья, свободы и развлечений по сравнению с подростками без аддикций. Для подростков же без аддикций достоверно более важными ценностями являются активная жизненная деятельность, красота природы и счастливая семейная жизнь. Интерес представляет то, что несмотря на то, что здоровье находится в списке трёх наиболее значимых ценностей в обеих группах подростков, для наркозависимых подростков ценность здоровья достоверно выше. Инструментальные ценности наркозависимых подростков и подростков без аддикций имеют мало различий: для обеих групп подростков важны аккуратность и жизнерадостность, наименее важной ценностью для обеих групп подростков является непримиримость к недостаткам. Значительные различия можно наблюдать по выбору такой ценности как смелость. Если для наркозависимых подростков она является одной из наиболее значимых, то для подростков без аддикций эта ценность, напротив, входит в тройку наименее значимых. Математический анализ также подтвердил достоверность различий по всем сферам.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась. У наркозависимых подростков отмечается обеднённость ценностно-смысловой сферы. Значимость всех сфер жизнедеятельности: профессиональной деятельности, обучения и образования, семейной жизни, общественной жизни, увлечений, физической активности, ниже, чем у подростков без наркозависимости. Для них характерна неудовлетворённость жизнью, неверие в собственные силы в плане изменения жизни, ее планирования. Они полагают, что события, происходящие в их жизни, не зависят от их действий и усилий, у них нет достаточной свободы выбора, чтобы строить свою жизнь в соответствии со своими ценностями, целями и смыслами. Ценностно-смысловая сфера подростков, употреблявших психоактивные вещества и находящихся на реабилитации, характеризуется наличием ценностно-смысловых противоречий. С одной стороны, подростки переживают утрату смысла жизни, неверие в собственные силы, негативное отношение к окружающим, дают низкую оценку своей жизни и ощущают себя несчастными, а, с другой стороны, у них повышается значимость собственного престижа, сохранения индивидуальности, самореализации и независимости, завоевание своего признания среди окружающих.

Литература

1. Березина Т.Н. О развитии духовных способностей человека. //Педагогика и психология образования. – 2010. – № 2. – С. 23–30.
2. Ефимова О.И., Ощепков А.А. Особенности формирования системы ценностных ориентаций и социальных установок у девиантных подростков // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 4. – С. 371–379.
3. Зоринова А.А. Особенности ценностно-смысловой сферы подростков // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции 25 марта 2017 г. / кол. авторов ; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Москва : РУСАЙНС, 2017. – С. 262–265.
4. Котенева А.В. Понятие духовности в эпических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 43–47.
5. Котенева А.В. Особенности переживания духовного кризиса у студентов с разным уровнем религиозности// Психология обучения. – СГУ. – 2017. – №3. – С. 45–65.
6. Круглова Н.А. Некоторые аспекты возникновения наркомании в подростковом возрасте // Журнал прикладной психологии. – 2010. – №2. – С. 27–32.
7. Кутянова И.П., Сечко А.В., Фомин Н.В., Щекатурова О.М. Модель психолого-воспитательной работы с детьми и подростками, находящимися на ранней стадии наркотизации «Школа жизни». Психология обучения.- 2016.- № 6.- М.: Издательство СГУ. С.107–114.
8. Литвинова А.В. Ценностно-смысловые характеристики целеполагания студентов // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки. Материалы VIII международной научно-практической конференции. М.: н.-и. ц. «Академический», 2016. – С. 67–69.
9. Миллер Л.В. Анализ подходов к изучению потенциала личности в современной психологии // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. – С. 6–17.
10. Чельшев П.В. Человек античной мифологии: природа героя и личный выбор судьбы // Вестник Костромского государственного университета. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 213–216.

Взаимосвязь эмоционально-волевой устойчивости и жизнеспособности у будущих экстремальных психологов

Аннотация

Работа посвящена изучению взаимосвязи эмоционально-волевой устойчивости и жизнеспособности будущих экстремальных психологов, в том числе их влиянию друг на друга в повседневной жизни и экстремальных условиях. В исследовании приняло участие 60 студентов, для диагностики жизнеспособности, самоуправления, волевой саморегуляции, самоконтроля и самочувствия в экстремальных условиях были использованы 5 методик. Результаты свидетельствуют, что высокий уровень эмоционально-волевой устойчивости и жизнеспособности тесно связаны между собой. Такие компоненты жизнеспособности как настойчивость, интернальность, активные стратегии совладания и адаптации и духовность лежат в основе психологической устойчивости будущих специалистов в экстремальных ситуациях.

Vlasova A.D.

The relationship of emotional-volitional sustainability and viability of future extreme psychologists

Abstract

The work is dedicated to the study of the interrelation between emotional-volitional stability and resilience of future extreme psychologists including their influence on each other in daily life and extreme conditions. The research involved 60 students. Five methods were used for diagnosis of resilience, self-willed, self-regulation, self-control and well-being in extreme conditions. The results show that a high level of emotional stability and vitality are interlinked. Such components of resilience as perseverance, internality, active coping and adaptation strategies and morality underlie of psychological stability of future specialists in extreme situations.

Профессиональная деятельность будущих экстремальных психологов связана с чрезмерными эмоциональными и физическими нагрузками. Её успешность во многом зависит от того, насколько специалисты умеют контролировать свои эмоции и управлять собственными личностными и психологическими ресурсами в контексте социальных, профессиональных и других ситуаций. Именно поэтому изучение взаимосвязей этих факторов имеет практическую значимость и актуальность, так как результаты работы могут быть использованы в целях

совершенствования подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности [2; 5].

В психологических работах В.И. Долговой, А.В. Котеневой, М.В. Музыченко, М.Ш. Непомнящей изучены лишь отдельные аспекты, важных для будущей профессиональной деятельности экстремального психолога качеств, как жизнеспособность и эмоционально-волевая устойчивость и их взаимосвязь [2; 5; 6; 8].

Цель исследования: изучить взаимосвязь эмоционально-волевой устойчивости и жизнеспособности у будущих экстремальных психологов.

Гипотеза исследования: эмоционально-волевая устойчивость и жизнеспособность являются профессионально важными качествами экстремальных психологов и оказывают взаимное влияние друг на друга:

– чем выше эмоционально-волевая устойчивость у студентов, тем лучше они управляют своими личностными ресурсами в экстремальных ситуациях;

– чем выше степень жизнеспособности, тем большую эмоционально-волевую устойчивость они проявляют как в повседневных, так и экстремальных условиях жизнедеятельности.

Теоретические и методологические основания исследования: в области исследования эмоционально-волевой культуры – работы отечественных и зарубежных психологов: Аболин Л.М., Аминов Н.А., Дж. Гилфорд, Долгова В.И., Дьяченко М.И., Ильин Е.П., Мясишев В.М., Пономаренко В.А. [2; 4; 9]; в области исследования жизнеспособности, профессиональной успешности – работы: Абрамова И.В., Алворд М.К., Богданов А.А., Березина Т.Н., Гармези Н., Дж. Дайер, Корень Е.В, Лактионова А.И., Лютар С., Котенева А.В., Махнач А.В., Полк Л., Раттер М., Регуш Л.А., Рубинштейн С.Л., Рыльская Е.А., К. Тусай и др. [1–9].

На выборке в 60 человек будущих экстремальных психологов были проведены 5 диагностических методик: тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»; опросник «Способность к самоуправлению» (ССУ) Н.М. Пейсахова; опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль) Г.С. Никифоровой, В.К. Васильева и С.В. Фирсовой; симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» А. Волкова, Н. Водопьяновой; тест «Жизнеспособность взрослого человека» А.В.Махнача.

Результаты по пяти методикам показали: испытуемые в большой степени социально направлены, умеют распределять собственные усилия и контролировать свои поступки, эмоционально устойчивы и уве-

рены в собственных силах; анализируют события прошлого и настоящего для дальнейшей продуктивной деятельности, ищут оптимальный путь в решении возникающих проблем и контролирую себя в процессе решения этих проблем; в большей степени способны контролировать свое поведение и деятельность и чуть меньше осуществляется контроль в эмоционально напряженный период; у испытуемых в экстремальных условиях устойчивы воля и настроение, повышенная психическая и физическая активность, они хорошо адаптируются.

Жизнеспособность, которая выступает частью эмоционально-волевой устойчивости, достаточно хорошо сформирована, испытуемые проявляют способность сохранять устойчивость и поддерживать себя, приспосабливаясь к различным условиям жизни; семья выступает неким ресурсом.

Результаты корреляционного анализа по Пирсону, полученные в программе SPSS, показывают, что существуют значимые связи между показателями психологической неустойчивости, психофизического истощения, нарушение волевой сферы в экстремальной ситуации и внутренними показателями жизнеспособности, в том числе задействуются духовность и семейные и социальные взаимосвязи, как ресурс жизнеспособности.

Выявлены менее значимые взаимосвязи между самообладанием и совладанием/адаптацией, при повышении самообладания наблюдается высокий уровень совладания и адаптации. При низком самоконтроле в эмоциональной сфере, понижается самоэффективность. Также, что чем меньше самоконтроль в поведении, тем в меньшей мере экстремальному психологу присуща самоэффективность, но тем чаще он в экстремальных ситуациях задействует духовность, как ресурс жизнеспособности и чем выше психологической неустойчивостью в экстремальных условиях, тем ниже показатели настойчивости и совладания с адаптацией.

Применение факторного анализа позволило выделить пять факторов. Результаты показывают, что сформированные личностные характеристики, в которые входят компоненты жизнеспособности, мешают психофизическому истощению в экстремальных условиях. Наблюдается зависимость эмоциональной устойчивости и сохранении психического здоровья от семьи и духовных ценностей. Сформированная волевая саморегуляция, позволяет справляться со стрессовыми реакциями в критических ситуациях. При сформированной настойчивости, самоэффективности и внутреннем локусе контроля, проявляется психическая и физическая активность в экстремальных ситуациях.

Эмоционально-волевая устойчивость и жизнеспособность важны для профессиональной деятельности будущего экстремального психолога. Именно поэтому разработка рекомендаций по развитию компонентов жизнеспособности и эмоционально-волевой устойчивости будущих специалистов в области экстремальной психологии имеет практическую значимость и актуальность.

Литература

1. Березина Т.Н., Мансуров Э.И. Влияние стрессогенных факторов на продолжительность жизни летчиков-космонавтов // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 73–83.
2. Долгова В.И. Формирование эмоциональной устойчивости (студентов педагогического колледжа) / В.И. Долгова, М.Ю. Буслаева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2010. – 205 с.
3. Екимова И.В., Картофельникова Н.Е., Кокурин А.В., Цеховская С.А. Модель прогнозирования профессиональной успешности на этапе подготовки бортпроводников // Психология обучения. – 2016. – № 3. – С. 47–56.
4. Кокурин А.В. Анализ успешности деятельности экстремальных психологов различного должностного статуса // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2016. – № 3. – С. 12–19.
5. Котенёва А.В. Феномен веры как основа жизнестойкости личности // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции/ Под ред. Р.В. Кадырова. – Владивосток: Морской государственный университет, 2014. – С. 32–35.
6. Котенева А.В. Личностные уровни и система жизнеобеспечения личности в стрессовых ситуациях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 111–116.
7. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 464 с.
8. Музыченко М.В. Критерии эмоциональной устойчивости студентов-психологов // Психология, социология и педагогика. – 2012. – №12.
9. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: дис. доктора психол. наук. – Ярославль: ЯПГУ, 2014. – 446 с.

Особенности эмоционального интеллекта подростков, склонных к лидерству

Аннотация

Целью данного исследования работы является теоретическое и экспериментальное обоснование особенностей эмоционального интеллекта подростков, склонных к лидерству. Проанализированы основные психологические теории эмоционального интеллекта, его модели, структура; изучены особенности эмоционального интеллекта у подростков. Рассмотрены основные зарубежные теории и отечественные направления в изучении лидерства. Выявлены особенности эмоционального интеллекта у подростков, склонных к лидерству. Разработаны рекомендации по исследовательской деятельности эмоционального интеллекта подростков, склонных к лидерству, а также создана анкета «диагностики готовности взаимодействия подростков с другими возрастными группами».

Полученные результаты будут полезны психологам, педагогам, которые строят собственную модель профессионального развития с учетом требований профстандарта и стремятся самостоятельно повысить профессиональные компетенции. Подобранный теоретическая основа, комплект исследовательской базы и рекомендации могут помочь специалисту ответить на вызовы времени и реалии организации социального развития в подростковом возрасте, стать дизайнером новой психологической среды формирующей эмоциональный интеллект у подростков склонных к лидерству.

Davidova E.I.

Features of emotional intelligence of adolescents, tend to lead

Abstract

The purpose of this final qualification work is theoretical, practical justification and pilot study of features of emotional intelligence of the teenagers inclined to leadership.

During writing of the master thesis the main psychological theories of emotional intelligence, his model, structure have been analysed; features of emotional intelligence at teenagers are studied; the main foreign theories and the domestic directions in leadership studying are considered; features of emotional intelligence at the teenagers inclined to leadership are revealed; recommendations about research activity of emotional intelligence of the teenagers inclined to leadership are developed, and also the questionnaire of "diagnostics of readiness of interaction of teenagers with other age groups" is created.

This master's thesis will be useful to psychologists, teachers who build own model of professional development taking into account requirements of the professional standard and seek to increase professional competences independently. The picked-up theoretical basis, a set of research base and the recommendation can help the expert to answer calls of time of realities of the organization of social development at teenage age, to become the designer of the new psychological environment forming emotional intelligence at teenagers inclined to leadership.

Начало XXI века в России ознаменовалось глобальными изменениями во всех сферах государственной деятельности. В нестабильных условиях реформирования общественной жизни, процессы культурных и социально-экономических преобразований влияют на повышение требований к личности. Развивающемуся обществу нужны высоконравственные, образованные, предприимчивые люди, которые способны самостоятельно принимать конструктивные решения, прогнозировать их возможные последствия и готовые брать на себя ответственность.

Для управления социальными процессами в новых условиях необходимы активные незаурядные личности с ярко выраженными организаторскими способностями, внутренним стремлением и готовностью к длительной напряженной работе. Поэтому главным требованием государственной молодежной политики является подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни, умению быстро адаптироваться к профессиональной деятельности [2].

Задачами образования, на данном этапе является создание условий обеспечения повышения социальной мобильности подрастающих, их уровня конкурентоспособности в обществе, что формирует будущую кадровую элиту общества. Эти требования к подрастающему поколению позволят подросткам не только приобрести опыт социализации, но и, оказавшись в трудной жизненной ситуации, с которой может так или иначе столкнуться подросток, успешно выйти из нее. В том числе благодаря полученным лидерским навыкам и умению осуществлять контроль над своими эмоциями подросток получает возможность выстраивать копинг стратегии и адекватно адаптироваться к неблагоприятным прилагаемым обстоятельствам.

В то же время современные подростки часто безынициативны и не решаются или не желают брать на себя ответственность. Подростки в процессе социализации не готовы к жизненным испытаниям. Это может зависеть от различных обстоятельств. Например, от недостатка опыта или в силу возрастных причин, а отчасти это может проявляться в виде эмоциональной незрелости. В зарубежной и отечественной пси-

хологии широко представлены теории особенностей возрастного развития, но они не отвечают в полной мере на вопросы, встающие перед обществом. Отсюда возникает потребность в новых реалиях рассмотреть подходы к оценке успешного развития личности. Ответ на такой практический запрос может лежать в основе концепции эмоционального интеллекта при его более глубоком всестороннем изучении.

В психологическом сообществе имеется целый ряд моделей эмоционального интеллекта зарубежных и российских авторов: теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо; теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она; теория социального интеллекта Д.В. Люсина, И.Н. Андреевой, М.И. Манойловой, Т.П. Березовской и др.

Исчисляются тысячами книги и статьи, многие известные консалтинговые компании проводят тренинги по развитию эмоционального интеллекта. Существует большое количество описаний в интернете этого феномена только на сайте EQToday можно найти около 800 000 веб-страниц, где отражена научная деятельность таких исследователей как: А.С. Петровской, И.В. Плужникова, И.Е. Егорова; С.П. Деревянко; Н.В. Коврига; О.И. Власовой; и др.

В научной литературе встречаются лишь указания на общие, фоновые условия формирования эмоционального интеллекта: уровень эмоционального интеллекта родителей, тип темперамента, социальный статус и пол. Четкого описания динамики развития, а также взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта с успешностью в различных видах деятельности, на этапах онтогенеза предшествующих взрослости не встречается.

Существенный вклад в раскрытие особенностей эмоциональной сферы в активной общественной деятельности личности, внесли отечественные ученые: Н. Водопьянова, И. Аршава, И. Бех, Л. Дикая, Е. Ермолаева, В. Казмиренко, Г. Медведева, А. Маркова, Г. Никифоров, В. Орел, В. Подвойский, Г. Суходольский, О. Тихомиров, Л. Журавлева, А. Холмогорова, Н. Калина, С. Максименко, О. Санникова, Н. Чепелева А. Чебыкин, и др.

В трудах современных психологов исследование механизмов влияния эмоций на самосовершенствование личности становится наиболее значимой, когда это касается рассмотрения общих подходов к управлению деятельности индивида и приращения ему личностных свойств таких как: самовоспитание, саморазвитие, самообучение. Подчеркивается значимость формирования этих свойств личности пред-

определяемая темпами, с которыми общество подталкивает подрастающее поколение к взрослению, а значит, ожидает от подростков проявления ответственности, активной гражданской позиции лидера.

Проблема лидерства достаточно полно рассматривается в различных аспектах: философско-историческом (В.Ю. Большаков, В.В. Мшвениеридзе, Е.В. Осипова и др.), экономическом (П. Друкер, Б. Гриффин, О.В. Лукашова, А.Т. Зуб, Д.У. Хант и др.), политическом (Г.А. Авцинова, Е.В. Кудряшова, Б.И. Кретов и др.), и социально-психологическом (М. Вебер, Р. Вуд, С. Гиб, Г. Грин, Т. Митчелл, П. Хейвен, А. Фернхем, Т.А. Бендас, Д.В. Беспалов, А.Л. Ершов, А.В. Петровский, И.А. Урмина, Н. Энкельман и др.). Представляют интерес исследования феномена лидерства в акмеологии: А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, С.Е. Шишова и др.

В середине XX века зарубежные ученые отказались от представлений об уникальности психологических свойств личности как лидерских, поэтому направление и отечественной исследовательской мысли постепенно находит новое развитие. Оно состоит в том, что лидерские качества все больше представлены не свойствами личности, а целостными образованиями, которые включают в себя совокупность и взаимодействие определённых структур, черт, способностей, умений, чувств и т.д. Лидерские качества как динамическое личностное образование включает в себя комплекс внутренних аспектов жизнедеятельности субъекта.

В трудах отечественных ученых: А.Г. Асмолова, К.А. Абульхановой-Славской, Е.В. Андриенко, Г.М. Андреевой, А.В. Запорожца, Б.Д. Парыгина, Т.В. Махиной, Е.В. Гороховой, М.И. Рожкова, Р.Л. Кричевского, Е.В. Селезневой, М.В. Удадьцовой, А.Г. Шмелева, А.Н. Лутошкина, В.В. Петровского, Л.И. Уманского и других, дается глубокий анализ философских, социологических, психолого-педагогических и социально-педагогических вопросов касающихся формирования лидерских качеств личности.

Анализ зарубежных исследований лидерства показал, что они базируются на пяти концептуальных подходах: лидерство как совокупность уникальных качеств личности; лидерство как форма социального поведения; лидерство как производная социальной ситуации; лидерство как процесс организации деятельности всей группы и лидерство как способ организации межличностных отношений.

Наибольшее распространение и признание среди ученых получили концепции: харизматического лидерства, мотивационные и ценностные теории лидерства, теории лидерского взаимодействия. Успехом пользуется пятифакторная модель личностных черт лидера.

Отечественные взгляды на проблему лидерства развивались в русле деятельностного подхода. Исследования феномена лидерства представлены в основном двумя направлениями: изучение лидерских качеств (Б.Д. Парыгин, Р.Л. Кричевский, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский), и лидерского потенциала (О.В. Евтихов, И.В. Дрыгина). Отдельным направлением можно выделить подход Е.В. Селезневой, согласно которому лидерство рассматривается как сложный социальный конструкт, источником активности которого выступают потребности личности.

Такое свойство личности как лидерство начинает активно проявляться в подростковом возрасте в виде групповой доминации и должно быть опосредованно связано у подростка с развитием внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта, что определяет гармонизацию внутриличностного и межличностного взаимодействия.

Цель исследования заключалась в определении сущности эмоционального интеллекта и выявлении его особенностей у подростков, склонных к лидерству. Мы предположили, что эмоциональный интеллект у подростков склонных к лидерству будет проявляться в особенностях его структуры, обусловленных высоким социальным статусом в группах сверстников.

Использовались следующие психодиагностические методики: третья версия опросника ЭМИн Д.В. Люсина; пятифакторный личностный опросник МакКре – Коста NEO-FFI (модель «Большая пятерка»); методика Д.В. Люсина, О.В. Белоконь «Строим вместе»; методика на измерение эмоциональной креативности ЭмКреа Д.В. Люсина; Методика «Социометрия» Дж. Морено; методика изучения лидерского стиля Р. Бейлза – К. Шнейера в модификации Т.В. Бендас, методика «Строим вместе».

Для обработки результатов исследования применялись математические методы обработки данных: корреляционный и факторный анализ, различные статистические критерии для сравнения средних с использованием пакета статистических данных SPSS.

В исследовании участвовали студенты колледжа, средний возраст 15,5 лет. Из них 132 девушки и 28 юношей.

Исходя из полученных результатов, фактический лидер обладает следующими характеристиками: понимает эмоции других людей – проявляет чуткость к их внутреннему состоянию и способен распознавать эмоциональную информацию через экспрессию; в процессе группового взаимодействия проявляет позитивные социально определяемые эмоции, доминирование, ориентирован на выполнение задачи.

Потенциальный лидер при определении эмоционального состояния других ориентирован на внешние проявления эмоций, он способен «считывать» эмоциональную информацию через мимику, интонацию и поведение человека; способен контролировать свои эмоции; ему присущи гибкость поведения, инициатива, общительность, высокий уровень социальной адаптации. В процессе группового взаимодействия эффективный лидер информирует, предлагает советы, ориентирует членов группы, уточняет задачи и способы их достижения; скорее больше ориентирован на выполнение задачи, чем на взаимоотношения в коллективе.

Полученные результаты позволяют констатировать, что лидер-подросток обладает следующими чертами. Он способен предвидеть последствия поведения людей в процессе взаимодействия с ними и на основе анализа считываемой невербальной информации экстраполировать результат на дальнейшие события. Он понимает эмоциональное состояние человека без слов и без опоры на однозначные признаки внешних проявлений эмоций. Подростки склонные к лидерству проявляют чуткость к внутренним состояниям других людей, сочувственно относятся к ним. Они умеют управлять своими эмоциями и держать их под контролем, а также способны вызывать у других людей желательные эмоции и снижать нежелательные.

Фактор «Лидерство» у подростков связан с: самосознанием, самоконтролем, социальной чуткостью и эффективным управлением отношениями. Специалисты различают инструментальные, экспрессивные виды деятельности. Соответственно экспрессивное лидерство ставит задачу – обеспечить доброжелательный микроклимат в группе, её стабильность, а инструментальное лидерство ставит цель – обеспечить управление группой в процессе решения целевых задач.

В целом подтверждены основные предположения: «эмоциональный интеллект у подростков склонных к лидерству будет проявляться в особенностях его структуры, обусловленных высоким социальным статусом в группах сверстников». Эмоциональный интеллект у подростков склонных к лидерству обладает специфическими особенностями, которые заключаются в различной выраженности уровней параметров и внутренней согласованности.

Полученные результаты позволяют констатировать, что высокий уровень эмоционального интеллекта обуславливает у подростков стремление к лидерству; эмоциональный интеллект связан с деловым стилем лидерства у подростков-лидеров; высокий уровень эмоционального интеллекта связан с эффективностью лидерства у подростков.

Дальнейшие перспективы исследования можно обозначить как по линии расширения области исследования и введения сравнительного аспекта других возрастных и социальных групп, так и по линии углубления анализа, путем совершенствования методического аппарата исследования.

В частности, предполагается дальнейшее исследование с использованием созданной автором анкеты «диагностики готовности взаимодействия подростков с другими возвратными группами».

Проблема соотношения эмоционального интеллекта и лидерства сложна и многогранна. Предложенный подход к ее изучению является лишь одним из возможных вариантов. Полученные в исследовании теоретические и эмпирические результаты могут использоваться психологами исследователями и практиками при разработке программ и конкретных рекомендаций для психологического консультирования.

Литература

1. Давыдова Э.И. Критерии и показатели оценки эффективного лидерства. // Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том I. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – с. 240
2. Иванов В.С. Социально-психологическая адаптация персонала к профессиональной деятельности // Научно-практический журнал МИР (Модернизация. Инновация. Развитие.) ООО Издательский дом Наука. 1(25), 2016. – С.171–175.
3. Котенева А.В. Деструктивная психологическая защита и пути ее преодоления // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4. – Ч. 5. – С. 1002–1006.
4. Литвинова А.В. Прикладные исследования проблем личности в социальной психологии // Социальная психология. – М.: ИД Юрайт, 2016. С. 386–403.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 29–36.
6. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ – М.: Ин-т психологии РАН, 2011 –140 с.
7. Экстремальная психология в особых условиях деятельности / под науч. ред. Б.Г. Бовина, А.В. Кокурина, А.М. Ракова. – М., 2015. – 517 с.
8. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта. // Практическая психология образования, 2012 № 3 (4) июль- сентябрь, С. 4–10.

Психопрофилактика суицидального поведения среди старшеклассников

Аннотация

В статье приведены результаты исследования, посвященного выявлению факторов риска формирования суицидального поведения у учащихся 9 и 11 классов общеобразовательной школы и разработать эффективную программу профилактики суицидальных рисков для старших подростков. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематизации разобщенного теоретического материала и важностью создания и внедрения доступных программ профилактики суицидальности.

Stashkova A.A.

Psychoprophylaxis of suicidal behavior among high school students

Abstract

The article presents the results of a study to detect risk factors of formation of suicidal behavior in students of 9th and 11th grades of secondary schools and to develop an effective program for the prevention of suicidal risks for older Teens. The relevance of this study due to the need of systematizing the fragmented theoretical material and the importance of creating and implementing the available programmes for the prevention of suicidality.

По данным Всемирной организации здравоохранения, самоубийство является одной из трех лидирующих причин смертности населения в возрасте от 15 до 44 лет и второй ведущей причиной смерти молодых людей 15–29 лет. Говоря о масштабах современного антропологического кризиса, исследователи подчеркивают необходимость создания многоуровневой системы профилактики суицидального поведения и иных аутодеструктивных тенденций.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематизации разобщенного теоретического материала и важностью создания и внедрения доступных программ профилактики суицидальности.

Проблеме суицидального поведения подростков и рискам его формирования посвящено множество трудов таких отечественных исследователей, как А.Г. Амбрумова, Н.А. Мазаева, Е.В. Змановская и др., а различные подходы к пониманию природы суицида описаны в работах известных зарубежных психологов и суицидологов: Э. Шнейдана, Т. Джойнера, Э. Гроллмана и других.

Суицидальность как следствие социально-психологической дезадаптации рассматривается А.Г. Амбрумовой, Е.В. Змановской. Подростковому суициду также посвящены работы А.Е. Личко, Н.А. Маревой. Современные западные исследования в области подростковой суицидальности представлены в докладах Американской академии педиатрии.

В силу многообразия причин и рисков формирования суицидального поведения психопрофилактическая работа с подростками должна носить комплексный и многофакторный характер и заключаться в тренинговой деятельности и информационно-просветительной работе.

Тем не менее, несмотря на значительное многообразие теоретических исследований и глубину проработанности проблемы, непосредственная реализация психологической профилактики суицидального риска в большинстве случаев носит индивидуальный характер и направлена преимущественно на работу с конкретным суицидентом, тогда как психопрофилактика массового характера, направленная на отдельные социальные группы, в том числе подверженные повышенному влиянию стрессогенных факторов (старшеклассники), зачастую ограничена рамками отдельных образовательных учреждений или центров социально-психологической помощи.

Цель исследования: определить факторы риска формирования суицидального поведения у учащихся 9 и 11 классов общеобразовательной школы и разработать эффективную программу профилактики суицидальных рисков для старших подростков.

Гипотеза исследования: для старших подростков характерен риск возникновения суицидального поведения; предложенная авторская программа психопрофилактической работы, включающая в себя обучение навыкам эффективного взаимодействия и совладания в трудных жизненных ситуациях и информирование о типичных проблемах юношеского возраста, может являться средством минимизации риска формирования суицидальных тенденций у старшеклассников.

Исследование проводилось на базе общеобразовательного учреждения города Москвы в период с февраль по апрель 2017 года. Выборку составили учащиеся трех 9-х и двух 11-х классов в возрасте от 15 до 18 лет.

Данные, полученные по опроснику суицидального риска (в модификации Т.Н. Разуваевой), показали среднюю и умеренно низкую выраженность исследуемых шкал с заметным преобладанием значений по шкалам социального пессимизма ($>3,5$) и аффективности ($>3,3$). Антисуицидальный фактор умеренно выражен по всей выборке.

Тем не менее, хотя средние данные по выборке и находятся в пределах нормативных значений, результаты почти трети испытуемых (30,38%) показывали повышенные или высокие значения как минимум по трем и более диагностическим концептам одновременно, а средний суммарный показатель по шкалам в той или иной степени превышает средние значения у 27,85% испытуемых (>3,31).

Проведенная диагностика с использованием теста Хейма показала, что степень адаптивности копинг-стратегий учащихся выпускных классов характеризуется соотношением 3:5:2 (выше нормы – норма – ниже нормы). Так, около 44,3% всех испытуемых выбирали оптимизм как ведущую эмоциональную копинг-стратегию, а адаптивные поведенческие стратегии совладания, связанные с конструктивной социальной активностью (сотрудничество, обращение, альтруизм), встречались у 34,18% респондентов, что говорит о способности и готовности большей части учащихся выпускных классов успешно преодолевать стрессовые ситуации.

Тем не менее, у значительного количества старшеклассников (18,99%) была выявлена склонность к использованию преимущественно неадаптивных стратегий совладания. Более того, данные показали, что более четверти всех испытуемых (26,58%) склонны прибегать к подавлению эмоций как к стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, что, в сочетании с высокой степенью аффективности, может приводить к риску возникновения суицидальных тенденций, что подчеркивает важность психопрофилактической работы, направленной на активацию внутренних ресурсов личности и работу с эмоциональным состоянием старшеклассников в ситуациях повышенного напряжения и стресса. К числу других наиболее выраженных у старших подростков неадаптивных копинг-стратегий можно отнести отступление, смирение и отвлечение.

По данным, полученным по тесту жизнестойкости С. Мадди, общий показатель жизнестойкости у старшеклассников выражен в достаточной мере, притом подавляющее большинство (94,94%) испытуемых характеризует адекватная или высокая степень принятия риска.

Тем не менее, для более трети старшеклассников (34,18%) характерна пониженная или низкая вовлеченность, что напрямую связано с переживаниями выпадения из жизни и возможным ощущением потери психологической опоры, что является значимым основанием для проведения психопрофилактической работы. Кроме того, наличие тревожно низких показателей у отдельных испытуемых свидетельствует о присутствии существенного риска возникновения суицидального пове-

дения. В частности, критические показатели по индивидуальной диагностике составили 21 и 119 баллов соответственно при среднем значении в 80,72.

Диагностика испытуемых с использованием шкал безнадежности (Бек) Бека и субъективной витальности (Райан, Фредерик) выявила адекватную концепцию субъективного будущего и средний уровень субъективной витальности у большинства испытуемых. Тем не менее, у 8,86% учащихся были выявлены умеренный или тяжелый уровень безнадежности и пониженные показатели по шкале витальности.

Исследование нервно-психической устойчивости старшеклассников при использовании анкеты «Прогноз–2» В.Ю. Рыбникова показало, что для более чем четверти испытуемых (26,58%) характерен низкий уровень НПУ, что характеризуется высоким риском нервно-психических срывов. С учетом специфики применяемой методики и данных, полученных ранее, за среднее нормативное значение брался средний показатель по всей выборке.

Сравнительный анализ данных испытуемых из 9 и 11 классов выявил наличие определенной дифференциации показателей: для учащихся 11-х классов характерен более низкий уровень негативной симптоматики в сочетании с более высоким уровнем позитивных детерминант, ответственных за устойчивость личности к воздействию стрессогенных факторов, что соответствует возрастным изменениям, происходящим в период между 15 и 18 годами.

Результаты проведенного исследования показали, что большинство учащихся старшей школы в достаточной мере подготовлены к ситуациям повышенного стресса и обладают необходимыми личностными ресурсами для их благоприятного преодоления.

Вместе с тем, суммарные показатели значительного числа старшеклассников (около $\frac{1}{4}$ всей выборки) говорят о наличии определенного риска формирования суицидального поведения или иных аутодеструктивных тенденций, что подчеркивает необходимость психопрофилактического вмешательства.

Психопрофилактическая программа была разработана в соответствии с задачами исследования и базировалась на полученных эмпирическим путем данных и проведенном ранее теоретическом исследовании.

В качестве основных выводов можно выделить следующие:

1. Суицидальное поведение возникает на стыке социального и внутреннего конфликтов. Подростковый возраст является значительным фактором риска его формирования в силу специфических особенностей и важнейших структурных изменений, присущих данному возрасту.

2. Суицидальное поведение разделяют на истинный, аффективный, демонстративный и скрытый суицид (аутодеструктивная деятельность). Характерной чертой подростковой суицидальности является преобладание аффективных и демонстративных форм суицидального поведения. Мотивационный компонент суицидального поведения в подростковом возрасте отличается поверхностностью и низкой степенью осознания последствий своих действий.

3. К ведущим причинам и рискам формирования суицидального поведения в старшем подростковом возрасте можно отнести предшествующий суицидальный опыт, текущее переживание психотравмирующей ситуации, социальную изоляцию, психические и соматические заболевания у подростка или членов его семьи, склонность к аутодеструктивному поведению, аддиктивное поведение и химические зависимости, гомо- и бисексуальность, трансгендерность.

4. Полученные в ходе исследования эмпирические данные показали, что большинство старшеклассников в достаточной мере подготовлены к ситуациям повышенного стресса и обладают необходимыми личностными ресурсами для их благоприятного преодоления. Тем не менее, суммарные показатели значительного числа испытуемых (около $\frac{1}{4}$ всей выборки) говорят о наличии риска формирования суицидального поведения или иных аутодеструктивных тенденций, что подтверждает необходимость проведения психопрофилактической работы.

5. Проведенное контрольное исследование подтвердило эффективность разработанной программы, направленной на повышение жизнестойкости и активацию внутренних ресурсов личности подростков путем информирования их о типичных проблемах юношеского возраста и освоения ими навыков саморегуляции, адаптивного совладания и эффективного взаимодействия в трудных жизненных ситуациях, а также в силу снижения уровня общей социальной тревоги и развития эмпатии и взаимопонимания в коллективе.

Литература

1. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в психологической безопасности образовательной среды.// Психологическая наука и образование, 2013, № 6, с.101–106.
2. Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.А., Гуткина Н.И., Данилова Е.Е., Екимова В.И., Зацепин В.В., Лубовский Д.В., Николаева А.Б., Пахальян В.Э., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Москва: Издательский центр «Академия», 1995.

3. Миллер Л.В. Проблема суицидального поведения подростков и молодежи для образовательных учреждений // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М., 2012. С. 229.
4. Морев М.В., Шматова Ю.Е. Социальные патологии в детско-подростковом возрасте (на примере исследований суицидального поведения) // Вопросы территориального развития. 2014. №10 (20). – С. 1–12.
5. Орлова Е.А., Колесник Н.Т. Клиническая психология. Учебник для бакалавров. Учебник для студентов высших учебных заведений / Москва, 2012. Сер. Бакалавр. – 238 с.
6. Полякова Л.В. СМИ как фактор, влияющий на развитие личности В сборнике: Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в россии и за рубежом Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 30–33.

Особенности взаимосвязи самореализации и социальной компетентности подростков

Аннотация

Статья посвящена изучению характера взаимосвязи между самореализацией подростков и степенью сформированности у них социальных компетентностей. Подход к изучению самореализации личности подростка становится особенно значимым в процессе формирования у отроков социальных компетенций именно через воспитывающую среду.

Bandich Yu.N.

The interrelation of self-realization and social competence

Abstract

The article is devoted to the study of the nature of the relationship between self-actualization of adolescents and the degree of completeness of their social competences. Approach to the study of self-actualization of the adolescent becomes especially significant in the formation of the young men social skills through bringing up environment.

Формирование социальной компетентности личности в настоящее время является чрезвычайно актуальной темой, если принять во внимание разнообразные и многочисленные исследования, которые проводятся в последние годы, как за рубежом, так и в России. Исключительная теоретическая сложность данного понятия и ее крайняя важность для общественной практики способствовали написанию многих работ, тесным образом связанных с изучением проблемы развития и формирования социальной компетентности.

Вместе с тем существующие в наше время способы повышения социальной компетентности (печатные материалы, тренинговые занятия, лекции, разные воспитательные и образовательные программы) не всегда в необходимой мере учитывают склонности, интересы и способности подростков, а также психологические особенности их возраста, в частности, подросткового. В контексте модернизации современной системы образования России одной из ведущих задач становится необходимость формирования социальных компетентности личности в воспитывающей среде в процессе ее субъектной самореализации..

Рассматривая социальную компетентность как реализованную возможность личности совершенствовать социальное пространство в

целом и себя в этом пространстве, исследователи приходят к выводам, что воспитывающая среда конкретного образовательного учреждения может смоделировать социальное поведение молодого человека, давая ему возможность приобрести опыт собственной самореализации, вместе с тем развивать социальные компетенции.

Подход к изучению самореализации личности подростка становится особенно значимым в процессе формирования у отроков социальных компетенций именно через воспитывающую среду. Очевидно, что школе необходимо включаться более активно в процесс социализации подростков, взаимодействовать с ее многочисленными факторами, при этом учитывать их непосредственное, достаточно серьезное влияние на формирование личности подростка.

Современное образовательное учреждение в наше время обязано для формирования высокого уровня социальной компетентности – создать необходимые условия, выбрать формы, методы и приемы педагогики, педагогической и социальной психологии. Например, М.И. Рожков утверждает, что освоение молодым субъектом системы социальных ролей, адекватных функциям, которые должен реализовать индивид в системе социальных отношений зависит от того, как индивид становится элементом социальной организации, включается в общество.

Важнейшей задачей современного образования становится воспитание такого выпускника школы, который способен быстро интегрироваться в общество на основе усвоенных им в школе социальных норм и ценностей, элементов культуры. Исследований такой направленности все еще недостаточно.

Из чего следует, что, по мнению большинства исследователей социальная компетентность – это не простая совокупность знаний, а способности субъекта решить возникающие перед ним жизненные задачи и более сложные – проблемы. Плюс к этому в повседневных жизненных реальных ситуациях находить решения, используя при этом учебный и жизненный опыт, приобретенные умения и навыки, социальные ценности и личные мотивы. Содержательный компонент формирования социальной компетентности зависит от возраста человека. Процесс формирования и развития социальной компетентности в разные возрастные периоды имеют как общие, так и особенные черты, включающие как различные, так и сходные компоненты. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить важные задачи развития социальной компетентности у подростков в образовательном процессе:

- организация групповой работы для создания взаимного уважения и ситуации партнёрства в учебной деятельности;

- предоставление подросткам реальных возможностей проживания различных ролей для овладения нормами общения как со взрослыми, так и сверстниками;

- для накопления жизненного опыта совершения осознанных выборов при предоставлении систематических предложений учебных заданий на выбор самого;

- проведение разных видов рефлексии для овладения этими умениями как механизмами развития самосознания. По мнению многих авторов, эти задачи можно решить в специально организованном образовательном процессе не только во внеурочное время, но и непосредственно на уроке. Выделяют три педагогические технологии, которые в той или иной мере решают проблему развития социальной компетентности подростков оптимальным образом: групповые технологии, проектные технологии, игровые технологии.

Тем самым, изучение развития самореализации личности подростка в контексте формирования его социальной компетентности имеет актуальный характер. В этом аспекте может решаться и стратегическая задача системы образования – формирования образовательных и социальных компетентностей выпускников.

Цель исследования: изучить взаимосвязи между самореализацией подростков и степенью сформированности у них социальных компетентностей.

Гипотеза исследования: социальная компетентность подростка определяет направленность и способ его самореализации для подростка с высокой социальной компетентностью характерно самореализоваться в общении с другими, а для подростка с низкой социальной компетентностью характерны интровертированные способы самореализации.

Выборка исследования: В исследовании приняли участие учащиеся 9 и 10 классов, общее количество респондентов 60, из них 34 мальчика и 26 девочек. Средний возраст респондентов составляет 15,5 лет, что соответствует старшему подростковому возрасту.

После проведения шкалы социальной компетентности, которую разработала А.М. Прихожан. Респонденты были разделены на две группы в соответствии с результатами диагностики по методике выявления социальной компетентности и с ориентацией на тестовые нормы:

- группа с относительно высокой социальной компетентностью (выше 70 тестовых баллов);

- группа с относительно низкой социальной компетентностью (до 70 тестовых баллов включительно).

Из этого следуют наиболее заметные различия по средним значениям между группами по показателям: развитие общения, самостоятельность, уверенность в себе.

Далее были проанализированы результаты изучения респондентов двух групп по диагностическим показателям. Методика уровня развития коммуникативных умений тест В.Ф. Ряховского. После методики стали заметны определенные различия в уровне развития коммуникативных умений – у подростков с высокой социальной компетентностью эти умения более высокие.

В соответствии с полученными данными выявлены достоверные различия по показателю «коммуникативные умения». Это значит, что подростки с высокой социальной компетентностью по сравнению со своими сверстниками: более общительны, разговорчивы, любопытны и любознательны, любят высказывать свое мнение по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми. В целом подростки с более высокой социальной компетентностью умеют лучше и легче общаться с окружающими.

С помощью методики диагностики самореализации и самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина были изучены 11 показателей самореализации и самоактуализации личности, выявлены различия между группами в сторону более высоких в группе с более высокой социальной компетентностью в показателях: «ориентация во времени», «спонтанность», «самопонимание», «аутосимпатия». Это означает, что подростки с более высокой социальной компетентностью склонны жить по принципу «здесь и сейчас». Также они лучше понимают себя, свои особенности, возможности и лучше к себе относятся, с большей симпатией. Это показывает, что личность этих подростков формируется в социуме, они как бы более глубоко «внедрены» в социум.

С помощью методики Ценностных ориентаций М. Рокича у испытуемых были выявлены их терминальные и инструментальные жизненные ценности.

Результаты обработки данных показали следующее. Наибольшее расхождение между группами было обнаружено в ценности «Непримиримость к недостаткам в себе и в других» – в группе с низкой социальной компетентностью эта ценность выражена выше. Эти подростки настроены более критично, отрицательно, непримиримо по отношению к окружающим, их недостаткам. На втором месте по степени различий находится ценность «Интересная работа». Эта ценность оказывается важнее для респондентов с низкой социальной компетент-

ностью. Этот парадокс можно объяснить тем, что школьники с низкой социальной компетентностью, понимая, что выбрать профессию им будет трудно, придают этой ценности большее значение. На третьем месте по степени различий стоит ценность «Образованность» (широта знаний, высокая общая культура). Образованность выше ценится респондентами с высокой социальной компетентностью, потому что они лучше понимают важность уровня образования. Также были выявлены различия между такими ценностями как «Аккуратность», «Жизненная мудрость», «Развитие», «Наличие хороших и верных друзей», «Красота природы и искусства», «Здоровье», «Высокие запросы», «Общественное призвание». Такие показатели можно интерпретировать через различия в понимании этих ценностей. Подростки с низким уровнем социальной компетентности понимают значение ценностей в более узком и общем смысле, в то время как подросткам с высокой социальной компетентностью содержание их жизни (социальная направленность личности, более активное социальное поведение) позволяет быть более осведомленными, эрудированными, развиваться в различных направлениях.

В целом же можно констатировать, что респонденты с низким уровнем социальной компетентности в отличие от своих сверстников с высоким уровнем социальной компетентности придают меньшее значение тому, чтобы быть опрятными, упорядоченными, работать над собой, совершенствоваться, иметь высокий уровень жизни, общаться с верными друзьями, пользоваться уважением окружающих. Вместе с тем подростки с более низким уровнем социальной компетентности больше ценят свое здоровье и жизненную мудрость. Вероятно, они чувствуют недостаток этих качеств, и поэтому придают им большее значение.

В качестве основных выводов можно выделить следующее:

1. Чувство взрослости способствует тому, чтобы подросток старался соответствовать новому социальному статусу, что развивает стремление подростка к самореализации, самоактуализации, самоопределению, самоутверждению.

2. Социализация – это развитие и формирование системы социальных личностных установок. Это процесс активного усвоения индивидом норм и ценностей общества, объединение их в структуру социальных установок, определяющих поведение и позиции в системе общества индивида как личности.

3. Социальная компетентность большинством исследователей понимается, как способность человека решать как глобальные жизнен-

ные проблемы, так и частные задачи, находить решения в повседневных жизненных реальных ситуациях, при этом используя приобретенные умения и навыки, учебный и жизненный опыт, социальные ценности и личные мотивы.

4. Выделяют три педагогические технологии, которые в той или иной мере решают проблему развития социальной компетентности подростков оптимальным образом: групповые технологии, проектные технологии, игровые технологии.

5. Разная сформированность жизненных ценностей отличает подростков с разным уровнем развития социальной компетентности. Подростки с низким уровнем социальной компетентности понимают значение жизненных ценностей в более узком и общем смысле, в то время как подросткам с высокой социальной компетентностью содержание их жизни (социальная направленность личности, более активное социальное поведение) позволяет быть более осведомленными, развиваться в различных направлениях.

6. Для подростков с высокой социальной компетентностью характерны взаимосвязи стремления к самореализации с их личностными ценностными ориентациями.

7. Составленный комплекс психодиагностических методик может быть использован в дальнейшем как диагностический инструментарий, позволяющий решать диагностические задачи по данной проблематике.

Литература

1. Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.А., Гуткина Н.И., Данилова Е.Е., Екимова В.И., Зацепин В.В., Лубовский Д.В., Николаева А.Б., Пахальян В.Э., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Москва: Издательский центр «Академия», 1995. – 170 с.
2. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19–25..
3. Бражникова А.Н., Тищенко Ю.В. Динамика ценностей личности в раннем юношеском возрасте // *Вестник Брянского государственного университета*. 2012. № 1. С. 194–198.
4. Коджаспиров А.Ю., Полянчук З.С. Формирование социально-психологической компетентности личности воспитанников современного кадетского корпуса *Психология обучения*. 2016. № 4. С. 20–28.

5. Котенева А.В., Оганесян А.Н. Ценностно-мотивационные конфликты у старшеклассников в процессе профессионального самоопределения: Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика коллективная монография. Москва, 2016. С. 107–144.
6. Миллер Л.В. Социокультурный аспект психологической безопасности в школе // Этнодиалоги. Научно-информационный альманах. №2 (28), 2008. С. 179–186
7. Полякова Л.В. Адаптация школьников в образовательной организации В сборнике: Формирование здорового образа жизни. передовой опыт социально-педагогической работы с детьми и семьей материалы областной межведомственной научно-практической конференции. 2016. С. 190–200
8. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности: психологические парадоксы // Психология и психотехника. 2013. № 6. С. 536–545.

Раздел II. Психолого-педагогическое образование

Ефимкина Е.А.

Психолого-педагогические особенности совершенствования коммуникативных умений у школьников с ограниченными возможностями

Аннотация

Целью настоящего исследования являлось выявление коммуникативных трудностей у подростков с ограниченными возможностями здоровья и определение ресурсных возможностей среды средних образовательных учреждений для создания коррекционной программы по совершенствованию коммуникативных навыков. Большинство авторов не рассматривают подростков с ограниченными возможностями здоровья, посещающих общеобразовательные учреждения, так как данная группа детей не имеет серьезных физиологических нарушений и не изолирована от общества.

Efimkina E.A.

Psychological and pedagogical features to improve the communicative skills of students with disabilities

Abstract

The purpose of this study was to identify communication difficulties in adolescents with disabilities and determining the resource potential of the environment secondary educational institutions for the creation of correctional programs for improving communication skills. Most authors do not consider adolescents with disabilities attending educational institution, as this group of children has serious physiological disorders and are not isolated from society.

Недостаток общения у детей может привести к негативным последствиям в их развитии, а значит и к серьезным проблемам в социализации. Одной из причин недостаточного количества социальных контактов можно назвать наличие серьезного заболевания, которые ограничивают определенные возможности человека.

По данным статистики за 2016 год, общее число детей, страдающих хроническими заболеваниями выросло на 15% по сравнению с 2015 годом.

Большинство авторов не рассматривают подростков с ограниченными возможностями здоровья, посещающих общеобразователь-

ные учреждения, так как данная группа детей не имеет серьезных физиологических нарушений и не изолирована от общества, в то время как они также имеют определенные проблемы в коммуникативной сфере. Так, проблемы коммуникативных умений подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных учреждений в исследованиях раскрыта не полностью.

Проблема коммуникации у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) поднималась в различных современных научных исследованиях. Она рассматривалась в работах Г.М. Андреевой, А.В. Ухановой, Г.М. Антощенко, Л.О. Бакисова и других. Кроме исследований причин и проявлений данного феномена и последствий проблем с коммуникацией, в научных работах, авторами неоднократно поднималась тема о необходимости работы с такими детьми и коррекции выявленных проблем. В то же время, данные авторы рассматривали коммуникативную компетенцию у детей до подросткового периода, на работу с сенсорными нарушениями, отклонениями в развитии интеллекта и детским церебральным параличом, практически не касаясь того, что серьезные нарушения в процессе коммуникации могут проявляться даже у подростков, болезнь которых не оказывает физиологическое влияние на общение, но может влиять на развитие психики.

Влияние коммуникации на развитие личности ребенка было рассмотрено такими авторами, как А.А. Бодалев, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.В. Шаповаленко.

Особенности коммуникативных навыков у подростков с ограниченными возможностями здоровья представлены работами таких авторов, как:

- И.М. Бгажнова, А.Н. Гамаюнова, Д.И. Бойков, Д.Н. Исаев, З. Тржесоглава, Л.М. Шипицына – нарушения в интеллектуальной сфере;
- Ю.А. Александровский, Ю.Г. Демьянов, И.А. Коробейников, Л.У. Янолс – психические расстройства;
- И.В. Добряков, Т.Г. Щедрина, Е.М. Мاستюкова, А.Г. Москвина – детский церебральный паралич;
- И.Г. Малахина-Пых, В.Ю. Меновщиков, А.Г. Самохвалова, П.А. Янн – хронические заболевания

Цель исследования: Выявление коммуникативных трудностей у подростков с ограниченными возможностями здоровья и определение ресурсных возможностей среды средних образовательных учреждений для создания коррекционной программы по совершенствованию коммуникативных навыков.

В качестве гипотезы выделяем: подростки с ограниченными возможностями здоровья имеют трудности в межличностном взаимодействии с окружающими, обусловленные проблемами в здоровье. Для повышения коммуникативной компетенции необходимо реализовать следующие условия:

- формирование потребности в самовоспитании, способности к целеполаганию;
- развитие коммуникативных навыков, навыков социального взаимодействия.

Выборка исследования: диагностика, направленная на выявление коммуникативных умений, проводилась среди школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в 7–8 классах.

В соответствии с математической корреляцией X^2 Пирсона расхождение между распределениями данными статистически достоверны.

Тест коммуникативных умений Михельсона позволил выявить, что среди подростков с ограниченными возможностями здоровья преобладает зависимый тип реагирования в коммуникативных ситуациях. Меньше подростков имеют агрессивный тип коммуникативного реагирования. Так 77,3% диагностируемых имеют определенные проблемы в коммуникации. И только 26,7% обладают компетентным стилем реагирования.

В результате проведенной диагностики по методике «Оценка уровня общительности» Ряховского В.Ф. было выявлено, что 62,2% диагностируемых относятся к тем группам, которые имеют определенные проблемы в коммуникации. В то время, как только 37,8% диагностируемых не имеют проблем в процессе общения или они являются незначительными.

Тест коммуникативных умений Карелина А.А. показал, что 47,8% диагностируемых имеют серьезные проблемы в общении и сами оценивают себя как плохих собеседников. Также определенные недостатки как собеседника присущи 23,3% подростков, таким образом данная диагностика также подтверждает наличие определенных проблем в коммуникации у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Статистическое распределение представлено на рисунке 3.

Исходя из данных, полученных в процессе проведения диагностики, можно выделить следующие явные проблемы в коммуникации у подростков с ОВЗ: зависимость от чужого мнения, повышенная замкнутость, интровертность, нежелание вступать в споры (предпочтение держать свое мнение и мысли при себе), недоверие к другим людям, невнимательность к своему собеседнику, предпочтение не начи-

нать разговор первым и не заводить новых знакомств. При этом возможны следующие отклонения в коммуникативном процессе: конфликтность, проявление агрессии, чрезмерная общительность и вмешательства в дела других детей, нежелание работать в команде.

Данные результаты также были проверены с помощью методик: диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) и Шкала техники общения Н.Д. Твороговой (вариант Б. самооценка).

Полученные данные легли в основу разработанной коррекционной программы, направленной на совершенствование коммуникативных навыков у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Данная программа была проведена на 30 подростках, разделенных на 4 тренинговые группы. Особенностью данной программы является то, что она создана для проведения в общеобразовательном учреждении при участии подростков, не имеющих какие-либо проблемы в здоровье и коммуникации.

В качестве основных выводов можно выделить следующее:

1. Коммуникация является важным фактором развития личности и успешной социализации подростков. Отсутствие достаточного уровня коммуникации может негативно повлиять на будущее подростков с ограниченными возможностями здоровья и привести к трудным жизненным ситуациям.

2. Основными причинами проблем в развитии коммуникативных умений у подростков с ограниченными возможностями здоровья могут быть физиологические нарушения, неадекватный стиль воспитания, личностные изменения и недостаток социальных контактов.

3. Самым эффективным методом совершенствования коммуникативных умений у подростков с ограниченными возможностями здоровья является личностный тренинг.

4. Диагностика коммуникативных умений у учащихся с ограниченными возможностями здоровья подтверждает наличие определенных коммуникативных проблем и необходимость развития коммуникативных навыков и навыков социального взаимодействия. А также то, что на процесс коммуникации может оказать влияние сформированность потребности самовоспитания и способности к целеполаганию.

5. В результате проведения повторной диагностики после формирующего этапа полученные данные показали эффективность созданной на основе первичных данных тренинговой программы, направленной на совершенствование коммуникативных умений.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Владос, 2003. – 368 с.
2. Асророва М.У. Современные психолого-педагогические технологии обучения [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VII междунар. Науч. Конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 156–159
3. Бакисова Л.О. Система работы по развитию устной и письменной коммуникации у детей с ОВЗ.- М.: Учитель, 2014.- 92 с.
4. Березина Т.Н. Понимание как связь слова и образа (в аспекте психических образов высших порядков). // Психология и психотехника. 2013. № 6. С. 546–555.
5. Екимова В.И., Золотова Т.В. Победы конфликт! Тренинговые занятия и рекомендации для работы с учащимися подросткового возраста. – Москва: Аркти, 2008. – 64 с.
6. Котенёва А.В. Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности Вестник Костромского государственного университета. 2008. Т. 14. № 4. С. 38–44.
7. Миллер Л.В., Паршин А.Н. Особенности смысложизненных ориентаций и жизнестойкости людей с суицидальным поведением // XVI съезд психиатров России. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы», 23–26 сентября 2015 года, г. Казань [Электронный ресурс]: тезисы / под общей редакцией Н.Г. Незнанова. Спб.: Альта Астра, 2015. Стр. 904–904.
8. Применение метода анализа вербального поведения для обучения и психологического сопровождения детей С аутизмом Эстербрук С.А., Эстербрук Р.Л., Орлова Е.А., Карпекова Т.А. Психология обучения. 2016. № 4. С. 102–115.

**Развитие коммуникативной компетентности
студентов-психологов
как составляющая психологической
безопасности образовательной среды вуза**

Аннотация

На развитие коммуникативной компетентности студентов-психологов оказывают влияние релевантные индивидуально-психологические характеристики их личности. Существует положительная взаимосвязь между психологической безопасностью образовательной среды и коммуникативной компетентностью студентов-психологов.

Sudarik A.N.

**The development of communicative competence of
students-psychologists as a component of
psychological security of the educational environment
of the university**

Abstract

On the development of communicative competence of students-psychologists influenced by relevant individual psychological characteristics of their personality. There is a positive correlation between psychological safety of the educational environment and the communicative competence of students-psychologists.

Высокий уровень коммуникативной компетентности требуется сегодня от специалистов во всех сферах общественной жизни, но особенно, от специалистов психологических служб. Психологическая подготовка таких специалистов в системе МВД РФ нуждается в существенном рациональном совершенствовании, так как социальный заказ на кадровый состав психологических служб ориентирован на высокий уровень именно их психологической культуры.

В настоящее время в рамках образовательного процесса в ВУЗах МВД РФ осуществляется формирование отдельных коммуникативных компетенций, прописанных в образовательных стандартах по конкретным специальностям и реализуемых в рабочих учебных программах конкретных дисциплин. При этом такое формирование коммуникативных компетенций не ориентировано на индивидуально-психологические особенности обучающихся.

В российской психологии одним из важнейших исследовательских направлений является изучение развития психики обучающегося в контексте обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Качество социального и пространственно-предметного окружения в ВУЗе МВД РФ является существенным фактором, влияющим на развитие субъектов образовательного пространства.

Следовательно, развитие коммуникативной компетентности студента-психолога в ВУЗе МВД РФ – актуальная научная задача учебно-воспитательного процесса. При этом содержание способов и приемов получения желаемых результатов обучения одновременно должно быть направлено на достижение целей обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Степень разработанности проблемы. Теоретический анализ разработанности проблемы коммуникативной компетентности показывает, что существенный вклад в изучение и разработку этого направления внесли работы Абалина Л.М., Андреевой Г.М., Абульхановой-Славской К.А., Ананьева Б.Г., Бодалева А.А., Леонтьева А.Н., Платонова К.К., Петровского А.В., Рубинштейна С.Л. и др. [1].

В ряде работ психологов определены соотношения понятий коммуникативные способности с коммуникативными свойствами личности (Васильев Г.С., Платонов К.К.), с коммуникативным потенциалом личности (Бодалев А.А., Рыжов В.В.), с коммуникативностью (Ханин Ю.Л.), с коммуникативной компетентностью (Жуков Ю.М., Емельянов Ю.Н., Куницына В.Н., Петровская Л.А., Растяникова П.В., Сидоренко Е.В., Данцигер К., Джонсон Д.У., Спизберг Б., Уайменн Дж., Хабермас Ю. и др.). [4].

В прикладных психолого-педагогических исследованиях нашли отражение проблемы содержания и структуры коммуникативного потенциала в конкретных видах профессиональной деятельности: проблемы коммуникативной компетентности сотрудников милиции (Батаршев А.В., Безносос С.П., Васильев В.Л., Иваницкий А.Т., Кикоть В.Я., Столяренко А.М., Филонов Л.Б., Шаранов Ю.А., Шестаков А.Г. и др.) и проблемы коммуникативных способностей в профессии психолога (Буртова Н.Б., Вострикова Т.П., Гаврилова И.К., Горюнова Е.М., Зиналиева Н.К., Жарких Н.Г., Иванова Н.В., Анিকেева Ю.В. и многих др.) [3], [5].

Значительный вклад в развитие и становление психологии безопасности внесли исследования, которые рассматривают компоненты психологической безопасности с точки зрения субъектов взаимодействия (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, И.А. Баева, П.Н. Ермаков, Ю.П. Зинчен

ко, Т.М. Краснянская, Н.А. Лызь, Н.Н. Моисеев, А.В. Непомнящий, А.А. Реан, В.В. Рубцов, В.В. Семькин, Л.И. Шершнеv). [2], [5].

Организация исследования.

Цель исследования: Изучить возможность развития коммуникативной компетентности студентов-психологов, как составляющей психологической безопасности образовательной среды ВУЗа, посредством формирования у них релевантных индивидуально-психологических характеристик их личности.

Гипотеза исследования: Существует положительная взаимосвязь между психологической безопасностью образовательной среды и коммуникативной компетентностью студентов-психологов. На развитие коммуникативной компетентности оказывают влияние релевантные индивидуально-психологические характеристики их личности.

Методики исследования:

1. 16-ти факторный личностный опросник Р.Б. Кетелла (16 ФЛО);
2. Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик;
3. Методика «Негативные коммуникативные установки» В.В. Бойко;
4. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС–2);
5. Анкета-опросник для курсантов «Психологическая диагностика образовательной среды ВУЗа»;
6. Анкета-опросник для преподавателей «Психологическая диагностика образовательной среды ВУЗа».

Для формирования компонентов коммуникативной сферы личности обучающихся студентов-психологов (коммуникативных свойств и коммуникативных способностей) в рамках коррекционно-развивающего этапа исследования разработана авторская программа социально-психологического тренинга «Развитие коммуникативных свойств и способностей личности» (авторы – Здорова С.В., Сударик А.Н.), предназначенная для развития релевантных индивидуально-психологических характеристик личности студентов-психологов.

Испытуемые.

1 этап.

Для исследования привлекались группа из 30 чел. специальности А «Психология служебной деятельности» и группа из 24 чел. специальности Б «Педагогика и психология девиантного поведения».

2 этап. На данном этапе исследования привлекались две группы испытуемых в количестве 60 человек (30 чел. – экспериментальная группа, 30 чел. – контрольная группа), обучающихся по специальности А, и две группы в количестве 48 человек (24 чел. – экспериментальная группа, 24 чел. – контрольная группа), обучающихся по специальности Б. Также для исследования привлекались 20 преподавателей кафедр, принимающих участие в образовательном процессе на психологическом факультете.

Результаты исследования.

На первом этапе исследования проведено изучение индивидуально-психологических особенностей обучающихся и характеристик коммуникативной сферы личности студентов-психологов по методикам 16 ФЛО Р.Б. Кетелла, ИТО Л.Н. Собчик, ДКУ В.В. Бойко и КОС–2.

Применение однофакторного дисперсионного анализа позволило выявить, что на развитие коммуникативной компетентности оказывают влияние следующие личностные черты: у студентов-психологов специальности А – смелость (Н), тревожность (О), конформизм и неконформизм (Q2), низкий самоконтроль (Q3), экстраверсия (Экст), сензитивность (Сен); у студентов-психологов специальности Б – интеллект (В), эмоциональная нестабильность (С), доминантность (Е), сдержанность (F), смелость (Н), чувствительность (I), подозрительность (L), практичность (M), прямолинейность и дипломатичность (N), тревожность (O), конформизм (Q2), агрессивность (Агр), интроверсия (Инт).

В ходе формирующего эксперимента с помощью t-критерия Стьюдента выявлены положительные сдвиги исследуемых параметров коммуникативных и организаторских склонностей в экспериментальных группах специальностей А (для КС $t=4,79$, $p=0,0$ и для ОС $t=4,81$, $p=0,0$) и Б (для КС $t=4,51$, $p=0,0$ и для ОС $t=4,82$, $p=0,0$) как при сравнении значений параметров до и после формирующего воздействия (рис.1), так и при сравнении значений параметров в экспериментальной и контрольной группах соответствующих специальностей после формирующего эксперимента.

Кроме того, в ходе формирующего эксперимента при сравнении значений параметров до и после формирующего воздействия выявлены положительные сдвиги исследуемых параметров в экспериментальной группе специальности А (рис.2) для завуалированной жестокости ($t=4,76$, $p=0,0$), открытой жестокости ($t=4,07$, $p=0,0$), обоснованного негативизма ($t=3,52$, $p=0,001$), и негативного опыта общения ($t=3,25$, $p=0,003$) и экспериментальной группе специальности Б – для завуали-

рованной жестокости ($t=3,54$, $p=0,002$), открытой жестокости ($t=3,17$, $p=0,004$) и брюзжания ($t=3,31$, $p=0,003$).

Также при сравнении значений параметров в экспериментальной и контрольной группах соответствующих специальностей после формирующего эксперимента выявлены положительные сдвиги исследуемых параметров в экспериментальной группе специальности А для завуалированной жестокости ($t= -4,64$, $p=0,00$), открытой жестокости ($t= -4,43$, $p=0,00$) и брюзжания ($t= -3,49$, $p=0,002$), а в экспериментальной группе специальности Б – для завуалированной жестокости ($t= -3,07$, $p=0,005$), открытой жестокости ($t= -3,35$, $p=0,003$), обоснованного негативизма ($t= -3,0$, $p=0,006$) и брюзжания ($t= -3,76$, $p=0,001$).

В ходе формирующего эксперимента выявлены положительные сдвиги исследуемых параметров в экспериментальных группах специальностей А и Б для положительного отношения к образовательной среде ($t=2,33$, $p=0,027$ и $t=2,28$, $p=0,032$), удовлетворенности характеристиками образовательной среды ($t=3,34$, $p=0,002$ и $t=2,4$, $p=0,025$) и защищенности от психологического насилия во взаимодействии ($t=3,39$, $p=0,002$ и $t=2,08$, $p=0,049$), а в группе П – для положительного отношения к образовательной среде ($t=2,27$, $p=0,035$) при сравнении значений параметров до и после формирующего воздействия.

Результаты корреляционного анализа (использовался коэффициент корреляции ρ Спирмена) показали, что в экспериментальной группе специальности А организаторские склонности связаны с удовлетворенностью характеристиками образовательной среды положительной корреляционной связью ($\rho=0,311$, $p=0,047$). Кроме того, завуалированная жестокость в этой группе положительно взаимосвязана с негативным отношением к образовательной среде ($\rho=0,437$, $p=0,008$). В экспериментальной группе специальности Б, наоборот, завуалированная жестокость отрицательно взаимосвязана с негативным отношением к образовательной среде ($\rho= -0,376$, $p=0,035$). Также в этой группе выявлена значимая положительная взаимосвязь открытой жестокости с положительным отношением к образовательной среде ($\rho=0,589$, $p=0,001$), защищенностью от психологического насилия во взаимодействии ($\rho=0,508$, $p=0,006$) и отрицательная взаимосвязь с нейтральным отношением к образовательной среде ($\rho= -0,395$, $p=0,028$). Брюзжание в этой же группе положительно взаимосвязано с негативным отношением к образовательной среде ($\rho=0,37$, $p=0,037$). Проведена интерпретация полученных результатов. Исследование взаимосвязи параметров коммуникативной компетентности студентов-психологов и психологической безопасности образовательной среды ВУЗа позволяет оценить

психологическую атмосферу, складывающуюся в учебных группах в целом, и наметить стратегию дальнейшего формирования их коммуникативной сферы.

В целом можно констатировать, что в экспериментальной группе специальности А в ходе формирующего эксперимента положительные изменения не произошли в негативном опыте общения (развиваемые характеристики в ходе тренинга – экстраверсия, сензитивность), а в экспериментальной группе специальности Б – также в негативном опыте общения (развиваемые характеристики в ходе тренинга – интроверсия, Q2). По параметру НОО в экспериментальной группе специальности А применялись упражнения на развитие чувствительности, уверенности в себе, смелости. Для работы по параметру НОО в экспериментальной группе специальности Б применялись упражнения на преодоление конформизма и замкнутости личности. С учетом полученных результатов и отсутствием положительных сдвигов в изменении данного параметра в программу тренинга коммуникативной компетентности необходимо внести дополнительные коррективы с учетом новой выявленной в ходе корреляционного анализа стратегии ее формирования.

Заключение.

Таким образом, на основе полученных данных можно утверждать, что развитие коммуникативной сферы обучаемых на основе релевантных индивидуально-психологических характеристик повышает уровень их коммуникации во взаимодействии в рамках учебно-воспитательного процесса. Это приводит к улучшению психологической безопасности образовательной среды, что, в свою очередь, благоприятно сказывается и на развитии личности обучаемых.

Литература

1. Березина Т.Н., Балан И.С. Сравнительный анализ эмоционально-психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2014. № 4. С. 28–33.
2. Деулин Д.В., Гришина А.А. Образовательная среда как психолого-педагогический феномен: сущность и подходы к определению. // *Психология обучения*. 2016. № 3. С. 73–81.
3. Екимова В.И., Лещенко С.Г. Позиция безусловного принятия другого как системное проявление профессионально важных качеств педагога // *Письма в Эмиссия*. Оффлайн: электронный научный журнал. 2012. № 6. С. 1820.

4. Котенёва А.В. Печаль и горе: пути и способы их преодоления (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея») // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 4. С. 152–155.
5. Розенова М.И., Жучкова С.Е. Психологическое просвещение как источник безопасности образования и жизни // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 5. С. 50–54.
6. Сударик А.Н. Детерминация факторов развития коммуникативной компетентности курсантов-психологов в образовательной среде ВУЗа МВД // Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том II. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – С. 170–172.
7. Сударик А.Н. Коммуникативная компетентность курсантов-психологов: исследование детерминирующих факторов развития в образовательной среде ВУЗа МВД // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции 25 марта 2017 г. /кол. авторов; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Москва: РУСАЙНС, 2017. – С. 293–297.

Психологическая безопасность образовательной среды ведомственного вуза

Аннотация

В работе рассматриваются различные подходы к психолого-педагогической сути современной образовательной среды. Автор осуществляет анализ не только отечественных, но и зарубежных исследований феномена «образовательной среды». В представленной исследовательской работе изучены основания для классификации психологических рисков и угроз в ведомственном вузе. Кроме того, в работе отражены существенные особенности образовательной среды ведомственного вуза и проведено комплексное эмпирическое исследование показателей психологической безопасности образовательной среды ведомственного вуза. В рамках исследования коррелируются такие явления как уровень тревожности и стресса с активной позицией обучающихся, которая способствует проявлению инициативы, самостоятельности и творчества в процессе принятия решений в области образовательной деятельности.

Grishina A.A.

Psychological security of the educational environment of the university departmental

Abstract

The paper considers various approaches to the psychological and pedagogical essence of the modern educational environment. The author analyzes not only domestic, but also foreign studies of the phenomenon of the "educational environment". In the presented research work the bases for classification of psychological risks and threats in a departmental institution of higher learning are studied. In addition, the work reflects the essential features of the educational environment of a departmental university and conducted a comprehensive empirical study of the psychological safety of the educational environment of a departmental university. In the framework of the research, such phenomena as the level of anxiety and stress with an active attitude of students correlate, which promotes the manifestation of initiative, independence and creativity in the decision-making process in the field of educational activity.

Актуальность выбранной темы исследования обуславливается тем, что в настоящее время на силовые структуры возложена ответственность за решение проблем, возникающих в обществе, именно поэтому в системе ведомственных ВУЗов существуют особые условия, влияющие на психологическое состояние курсантов. Напряжение, обеспечивающееся высокими стандартами обучения в данной сфере,

ведет к увеличению угроз психологической безопасности личности. Эта проблема требует к себе особого внимания, анализа и изучения, поскольку возникновение угроз психологической безопасности может сказаться на качестве выпускаемых кадров.

Образовательная среда – это процесс, который разворачивается по своим законам в специальном предметном и социальном окружении. Качественная характеристика данного окружения имеет ключевое и крайне важное значение в вопросе воздействия на развитие субъектов образовательного пространства.

Образовательную реальность необходимо постоянно изучать, чтобы в дальнейшем произвести модернизацию образовательных программ и определить оптимальность функционирования образования в целом. На основании этого, главной задачей является определение психологических рисков и угроз в образовательной среде ведомственного вуза.

Степень разработанности проблемы. По проблеме психологической безопасности и образовательной среды проводились исследования: изучалась образовательная среда школы (И.А.Баева, В.В.Рубцов), эмоциональная безопасность обучения детей (Т.Н. Березина).Анализировались исследования психолого – педагогической среды (А.Ю. Коджаспиров); изучался момент воспитания (В.В.Ковров); изучалась психолого-педагогической культура субъектов образовательной среды (Е.Б. Лактионова); исследовалась психологическая безопасность образовательной среды высшей военной школы (Н.А.Потапова); анализировались последствия психологической незащищенности образовательной среды (Н.В.Юдин); осуществлялся процесс упорядочивания рисков в образовательной среде (В.В. Бедрина, А.В. Литучин), [2], [5].

Ведомственное высшее учебное заведение – это Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования. Оценка системы контроля качества образовательного процесса осуществляется со стороны комплектующих органов относительно качества подготовки выпускников и их квалификации.

На наш взгляд, наиболее ёмкое определение психологической безопасности представлено в исследованиях Т.С.Кабаченко, определяющая ее как: «состояние условий жизнедеятельности и информационной среды конкретного человека, группы людей или общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности функционирования и развития социальных субъектов» .

Оценивая риски в системе образования ведомственных ВУЗов важно не забывать о специальных, особых требованиях к подготовке

будущих специалистов. Мы вынуждены констатировать тот факт, что курсанты и слушатели ведомственных ВУЗов имеют более высокий уровень психоэмоционального напряжения. Мало того, создаются условия появления проблем в области образования. Умноженные образовательные проблемы на социально-бытовые проблемы приводят к развитию нервно-психических расстройств у курсантов и слушателей. Нами была рассмотрена и изучена принципиально новая угроза психологической безопасности образовательной системы ведомственного ВУЗа, выражающаяся в снижении активности и самостоятельности обучающихся в процессе принятия решений

Мы пришли к выводу, что неопределенность психологической ситуации в образовательных учреждениях возрастает, а проблема исследования и описания образовательной среды, специфической для конкретного типа образовательного учреждения имеет огромную актуальность на сегодняшний момент. На основе изученного материала можно сформулировать основные черты современной образовательной среды, способной к созданию учебных условий для развития полноценной личности обучаемого.

Образовательная среда такого типа образовательных учреждений представляет собой сложную систему, основными элементами которой является совокупность учебной, воспитательной, научно-исследовательской, информационной среды. Она имеет многокомпонентную структуру, в которой выделяется такие структурные компоненты, как содержательно – методические, коммуникационно – организационные, поведенческий, предметно-пространственный, информационно – культурный, которые способствуют развитию профессиональному и личностному росту курсантов и слушателей ведомственного ВУЗа.

Профессиональная, служебно-боевая и морально-психологическая подготовка для курсантов и слушателей ведомственного ВУЗа реализуется в особенных условиях и имеет свою определенную специфику, которая выражается в профессиональной деятельности будущего специалиста.

В настоящее время основной и важной задачей образовательной системы специализированных ведомственных ВУЗов становится не только формирование условий для получения знаний; обрабатывания навыков и умений, но и создание условий, которые способствуют к восприятию обучающимися профессионально-нравственного содержания.

Организация исследования.

Цель исследования: целью исследования является изучение возможных рисков и угроз образовательной системы ведомственного ВУЗа.

Гипотеза: Учащиеся разных курсов ведомственного ВУЗа имеют разные уровни эмоционального комфорта и тревожности.

В процессе обучения в ведомственном вузе у курсантов происходит адаптация к образовательной среде. К выпускному курсу после прохождения производственной практики у курсанта значительно снижается уровень стресса и уровень тревожности, возрастает степень удовлетворенности образовательной средой ведомственного ВУЗа.

Методологически мы опирались на работы наших исследователей [1], [3], [4].

В исследовании используются *методики*:

1) Модифицированная для курсантов ведомственного ВУЗа анкета-опросник «Психологическая диагностика образовательной среды» (И.А. Баева).

2) Шкала Спилбергера – Ханина для определения личностной и реактивной тревожности.

3) Модифицированная для курсантов ведомственного ВУЗа диагностика психологических условий образовательной среды (Н.П. Бадина.)

4) Методика «Шкала психологического стресса PSM–25» для измерения стрессовых ощущений по соматическим, поведенческим и эмоциональным признакам.

В исследование принимали участие 2 группы учащихся, общая выборка составила 70 курсантов в возрасте от 22 до 24 лет.

Как мы можем заметить, четверокурсники после прохождения производственной практики в комплектуемом органе в целом оценивают ситуацию пребывания в ВУЗе как более положительную, также необходимо подчеркнуть, что никто из респондентов – четверокурсников не выбрали «0», тогда как 2,9% курсантов с 3-го курса выбрали такой вариант ответа. Наши выборки имеют статически незначимые различия между удовлетворенностью образовательной средой ведомственного ВУЗа.

Как мы можем увидеть, представители 3-го и 4-го курса имеют сходные значения по уровню тревожности, но четверокурсники имеют более низкие показатели ситуативной (40%), при относительно высокой личностной тревожности (31,43%). Стоит также отметить, что в выборках нет ни одного человека с минимальными показателями тревожности.

Итак, по всем психологическим факторам образовательной среды у курсантов 3-го курса выявлен низкий или средний уровень. Т.е. у курсантов имеются некоторые претензии к работе ВУЗа, и поэтому они им удовлетворены в недостаточной степени. Их не устраивает отсут-

ствии или недостаточное качество поддержки, которые оказываются студентам.

Студенты 4-го года обучения после прохождения производственной практики в комплектующем органе, согласно их ответам, в достаточной степени удовлетворены учебным заведением, значимостью и местом в системе ценностей участников образовательного процесса. Кроме того, курсанты удовлетворены качеством услуг ВУЗа.

Из полученных данных, мы приходим к выводу, что наши выборки различаются, но различие находится в зоне неопределенности, т.е. мы не можем утверждать, что различия статистически значимы, но и сказать, что различий нет, мы не можем.

Мы проанализировали специфику образовательной среды ведомственного ВУЗа и пришли к выводу, что образовательная среда такого типа образовательных учреждений представляет собой сложную образовательную систему, основными элементами которой является совокупность учебной, воспитательной, научно-исследовательской, информационной среды. Она имеет многокомпонентную структуру, в которой выделяются такие структурные компоненты, как содержательно-методические, коммуникационно – организационные, поведенческий, предметно-пространственный, информационно – культурный, которые способствуют развитию профессиональному и личностному росту студентов ведомственного ВУЗа.

Неопределенность психологической ситуации в образовательных учреждениях возрастает, а проблема исследования и описания образовательной среды, специфической для конкретного типа образовательного учреждения имеет огромную актуальность в настоящее время.

Заключение.

Гипотеза исследования также была полностью подтверждена. С целью оптимизации и совершенствования психологической безопасности образовательной среды ведомственного ВУЗа мы предлагаем в последующем реализовывать специальный комплекс социально-психологические мероприятий, который подразумевает следующие психологические механизмы: психологическая диагностика, психокоррекция, психологическое сопровождение, тренинговая интервенция и иные мероприятия.

Литература

1. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования. // Alma mater (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19–25..

2. Деулин Д.В., Гришина А.А. Образовательная среда как психолого-педагогический феномен: сущность и подходы к определению. // Психология обучения. 2016. № 3. С. 73–81.
3. Литвинова А.В., Макарова М.В. Взаимосвязь удовлетворенности психологической безопасностью образовательной среды и совладающим поведением студентов // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика / Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М., 2016. – С. 190–204.
4. Розенова М.И. Семантика восприятия современной молодежью базовых отношений личности: психологические парадоксы // Психология и психотехника. 2013. № 6. С. 536–545.
5. Сударик А.Н. Детерминация факторов развития коммуникативной компетентности курсантов-психологов в образовательной среде ВУ-За МВД // Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том II. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – С. 170–172.

Межличностные отношения старшеклассников как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды

Аннотация

В настоящее время многие подростки испытывают трудности в процессе обучения из-за низкого уровня адаптации к групповому взаимодействию и отсутствия социального опыта коммуникативного общения. В свою очередь удовлетворенность межличностными отношениями учащихся положительно сказывается на их отношении к образовательной среде.

В исследовании дан анализ взаимосвязи межличностных отношений обучающихся старших классов и эмоциональной безопасности образовательной среды, а также определен вариант коррекции эмоционально-отрицательных позиций.

В работе использован комплекс из теоретических, психодиагностических и экспериментальных методов, а также методы статистической обработки данных.

Полученные результаты показали, что подростки, которые чаще прибегают к тактике соперничества, занимают более низкое статусное положение в учебной группе, нежели подростки чаще прибегающие к сотрудничеству во взаимоотношениях. Было установлено, что проведение социально-психологического тренинга «Воспитание добра. Тренинг эффективного взаимодействия» способствует формированию позитивных моделей поведения у обучающихся старших классов, улучшая их отношение к образовательной среде в целом, и в частности к ее эмоциональному компоненту.

Avramenko T.S.

Interpersonal relationships of students as a resource for the emotional safety of the educational environment

Abstract

Currently, many teenagers experience difficulties in the learning process due to the low level of adaptation to group interaction and the lack of social experience of communicative communication. In turn, satisfaction with interpersonal relationships by students positively affects their attitude toward the educational environment.

The study provides an analysis of the relationship between the interpersonal relations of students in the upper grades and the emotional security of the educational environment, and a correction option for emotionally negative attitudes is defined.

The work uses a set of theoretical, psycho-diagnostic and experimental methods, as well as methods of statistical data processing.

The results obtained showed that adolescents, who often resort to the tactics of rivalry, occupy a lower status position in the training group, rather than adolescents more often resorting to cooperation in relationships. It was found that the conduct of socio-psychological training "Education of goods. Training for Effective Interaction" promotes the formation of positive behaviors in students in the upper grades, improving their attitude to the educational environment in general, and in particular to its emotional component.

Многочисленные исследователи психологии подростков отмечают значительное влияние, как самого подросткового периода, так и межличностного общения именно в этот возрастной период на формирование здоровой психики и становление личности человека. В виду того, что большую часть своего времени дети подросткового возраста проводят в тех или иных образовательных учреждениях, одним из ближайших социальных окружений, с помощью которого общество влияет на их личность, является класс или учебная группа. В процессе образования личность усваивает образцы поведения, как отдельных социальных групп, так и общества в целом, соотнося свое поведение с их ценностями и нормами. Стоит отметить, что многие обучающиеся часто испытывают трудности в процессе обучения, из-за низкого уровня адаптации к групповому взаимодействию и отсутствия социального опыта коммуникативного общения. Ведущая роль в воспитательном процессе принадлежит их нравственному воспитанию, компонентом которого можно назвать и формирование межличностных отношений в ученических коллективах. И, как известно, если подросток в полной мере удовлетворен межличностными отношениями в образовательной среде, то это его положительное отношение распространяется также и на образовательную среду учебного заведения в целом.

В разработку вопросов изучения межличностных отношений подростков и их внутригруппового положения большой вклад внесли такие авторы как Л.И. Божович, Б.С. Волков, Л.С. Выготский, Я.Л. Колминский, А.С. Коноводова, И.С. Кон, А.П. Краковский, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Проблемы безопасности образовательной среды, а также способы ее развития подробно разрабатываются в исследованиях отечественных и зарубежных авторов (И.А. Баева, Г.В. Грачев, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, Э.Э. Сыманюк, М.Ф. Секач, И.М. Улановская, В.А. Ясвин, Reid K., Hopkins D. и др).

Организация исследования.

Научная задача исследования обусловлена актуальностью выбранной нами темы, а также тем, что хотя современными исследователями подчеркивается важность изучения межличностных отношений детей подросткового возраста в аспекте психологической безопасности образовательной среды, именно взаимосвязь с эмоциональным компонентом психологической безопасности изучена в недостаточной степени.

Цель нашего исследования заключается в изучении межличностных отношений старшеклассников в качестве ресурса эмоциональной безопасности образовательной среды.

Гипотезы исследования:

1. Подростки, чаще всего прибегающие к сотрудничеству при межличностном взаимодействии, имеют более высокий социометрический статус в учебном коллективе, нежели подростки, которые в большинстве случаев взаимодействия используют стратегию «соперничество».

2. Использование социально-психологического тренинга является эффективным средством оптимизации межличностных отношений в учебном коллективе и способствует восприятию образовательной среды как эмоционально более безопасной.

Объект – эмоциональная безопасность образовательной среды.

Предмет – особенности межличностных отношений подростков как ресурс эмоциональной безопасности ОС.

Методологически мы опирались на работы наших исследователей [1], [2], [3], [4], [5], [6].

Эмпирические методы исследования:

- «Социометрия» Дж. Морено.
- «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири).
- «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» (Тест К. Томаса).
- Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (И.А. Баева).

• «Эмоциональная безопасность образовательной среды» (Т.Н. Березина).

Методы экспериментального воздействия

• «Воспитание добра. Тренинг эффективного взаимодействия» (Т.Н. Березина).

Методы математической статистики:

- Корреляционный анализ Спирмена.
- Т-критерий Вилкоксона

Испытуемые. Эмпирическое исследование проходило на базе ГБПОУ ТПСК им. В.М. Максимчука г. Москвы. В исследовании приняли участие учащиеся в возрасте 16–17 лет в общем количестве 98 человек. Экспериментальная группа – старшеклассники (12 человек) с преобладающей стратегией поведения «соперничество», которые принимали участие в тренинге. Контрольная группа – 13 старшеклассников также с преобладанием стратегии поведения «соперничество», не участвовавшие в тренинге.

Результаты исследования.

На первом этапе мы изучили, как связаны стиль взаимодействия старшеклассников (сотрудничество или соперничество) и их социометрический статус (см. рис 1).

Учащиеся, которые чаще применяют во взаимодействии стиль поведения «соперничество», как правило, занимают более низкое статусное положение в учебной группе ($p < 0.05$). В то же время обучающиеся с доминирующим стилем поведения «сотрудничество» имеют более высокий социометрический статус в учебной группе ($p < 0.01$).

Следующим этапом нашего исследования является рассмотрение данных, которые позволили бы нам судить об эффективности, проведенного нами социально психологического тренинга и о тех качественных изменениях, которые произошли в «экспериментальной» группе после него.

После проведения тренинга нами зафиксированы достоверное снижение показателей по стратегии поведения «соперничество» ($p < 0.01$), произошедшее в «экспериментальной» группе (рис. 2).

Помимо этого, нами была установлена связь между стратегией поведения «соперничество» и типом отношения к образовательной среде ($p < 0.05$), а также между стратегией поведения «соперничество» и показателем эмоционального благополучия образовательной среды ($p < 0.01$).

Также проведение тренинга способствовало изменениям в «экспериментальной» группе по стратегии поведения «сотрудничество». После проведенного тренинга баллы, полученные испытуемыми из «экспериментальной» группы по стратегии «сотрудничество» достоверно изменились в сторону увеличения ($p < 0.01$), (рис. 3).

Нами была установлена связь между стратегией поведения «сотрудничество» и типом отношения к образовательной среде ($p < 0.01$), между стратегией поведения «сотрудничество» и показателем эмоционального благополучия образовательной среды ($p < 0.01$).

Также нами отмечена связь между:

- типом межличностных отношений «сотрудничающий-конвенциональный» и типом отношения к образовательной среде ($p < 0.01$), а также связь между этим типом отношений и показателем эмоционального благополучия образовательной среды ($p < 0.05$).
- типом межличностных отношений «ответственно-великодушный» и типом отношения к образовательной среде ($p < 0.01$), а также между этим типом межличностных отношений и показателем эмоционального благополучия образовательной среды ($p < 0.05$).

В результате проведенного исследования нами были сделаны следующие *выводы*:

1. Обучающиеся, которые в большинстве случаев прибегают к тактике соперничества, как правило, занимают более низкое статусное положение в учебной группе. Они, как правило, отличаются напористостью и непримиримым антагонизмом к другим участникам общения, активно борются за свои интересы, применяя все доступные им средства для достижения поставленных целей, от принуждения до иных средств давления на других. Подобная модель поведения часто несет за собой негативные последствия, в особенности, при длительном взаимодействии людей, в частности при совместной учебе.

Вместе с тем, подростки чаще прибегающие к сотрудничеству во взаимоотношениях с другими имеют более высокий социометрический статус в учебной группе. При подобной модели поведения учащиеся добиваются взаимоуважения и взаимопонимания в коллективе, а это самым лучшим образом отражается на развитии крепких, долгосрочных и позитивных взаимоотношений.

2. Подростки, которые чаще применяют при межличностном взаимодействии стратегию «соперничество» в большей степени негативно оценивают образовательную среду (в том числе и ее эмоциональный компонент), чем те подростки, которые реже применяют эту стратегию во взаимоотношениях.

3. Испытуемые, склонные к проявлению эгоистичных черт, постоянному отстаиванию своей позиции, с завышенным уровнем притязаний также чаще негативно оценивают эмоциональную безопасность образовательной среды.

4. В то же время, обучающиеся, старающиеся как можно чаще сотрудничать при взаимодействии, ориентированы на понимание противоположной позиции и внимание к точке зрения другого, поиск решения, устраивающего всех, имеют более положительное отношение к образовательной среде, высоко оценивая уровень ее эмоциональной безопасности.

5. Преобладание конформных установок, конгруэнтность в контактах с окружающими, ответственность по отношению к другим, деликатность, мягкость, отзывчивость и эмоциональное отношение к другим со стороны обучающихся способствуют более благоприятной оценке образовательной среды с их стороны.

6. Следовательно, проведение социально психологического тренинга, направленного на развитие в межличностных взаимоотношениях стратегии поведения «сотрудничество» эффективно в качестве ме-

тогда улучшения межличностных отношений подростков в учебном коллективе, для профилактики возможных конфликтов, возникающих в спорных ситуациях, и для улучшения их отношения к образовательной среде как эмоционально более безопасной.

Заключение.

Для эмоциональной безопасности образовательной среды важным является формирование позитивных моделей поведения учащихся особенно в различных эмоционально напряженных ситуациях, в частности, в ситуациях межличностных конфликтов, а также конфликтов между личностью и группой.

Важно донести до подростков все плюсы и перспективы использования стратегии сотрудничества в общении, а для достижения этой цели стоит по возможности способствовать развитию их коммуникативного потенциала и коммуникативных умений, при необходимости совершая коррекцию недостатков их коммуникативной сферы. Это в свою очередь будет способствовать уменьшению количества переживаемых ими отрицательных эмоций.

Таким образом, проведенное исследование и выполненный нами анализ дают основания нам сделать вывод о том, что гипотеза получила свое подтверждение.

Литература

1. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2009. № 7. С. 19–25.
2. Екимова В.И., Золотова Т.В. *Победи конфликт! Тренинговые занятия и рекомендации для работы с учащимися подросткового возраста.* – Москва: Аркти, 2008. – 64 с.
3. Котенёва А.В. Печаль и горе: пути и способы их преодоления (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея») // *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 4. С. 152–155.
4. Розенова М.И. Ценность любви в представлениях современных студентов // *Высшее образование в России.* 2006. № 6. С. 38–47.
5. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. *Проектирование развивающей образовательной среды школы.* – М.: Изд-во МГППУ. 2002. – 272 с.
6. Ясвин В.А. *Школа как развивающая среда (монография).* – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. (Серия: Научно-издательский проект в поддержку национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»).

Осмысленность жизни как фактор самореализации педагога в образовательном пространстве школы

Аннотация

Работа посвящена изучению осмысленности жизни педагога, как фактору, влияющему на его самореализацию в образовательном пространстве школы. Исследование проводилось на выборке преподавателей 3 общеобразовательных школ города Москвы. В нем приняли участие 60 человек. В исследовании были применены следующие методики: «Диагностика психологических условий школьной образовательной среды». Н.П. Бадьиной. «МБИ» К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н.Е. Водопьяновой, тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО), адаптированный Л.А. Леонтьевым. «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ) С.И. Кудинова. Результаты показывают, что у педагогов со стажем работы более 10 лет прослеживается высокий уровень профессионального выгорания, низкий уровень стремления в достижении цели, а также, низкие показатели по уровню профессиональной самореализации. Причем, в самой молодой группы преподавателей прослеживается обратная направленность по этим показателям. В связи с этим, было сформулировано предположение о том, что чем больше профессиональный стаж педагога, тем ниже уровень осмысленности жизни, уровень самореализации, что подтверждает одну из выдвинутых гипотез. Это происходит от того, что педагоги с большим стажем подвержены наиболее высоким нагрузкам в школе, постоянному стрессу, а также другим факторам, отрицательно влияющим на психологическое благополучие, вследствие чего может развиваться синдром эмоционального выгорания. Молодые специалисты, в силу того, что еще недостаточно опытные, не имеют подобных проблем.

Rozhdestvenskaya O.G.

The sense of life as a factor of self-realization of the teacher in educational space of school

Abstract

The dissertation is devoted to the study of the meaningfulness of the teacher's life as a factor influencing his self-realization in the educational space of the school. The following methods were used in the study: "Diagnostics of the psychological conditions of the school educational environment", N.P. Badina, "MBI" K. Maslach and S. Jackson, adapted by NE Vodopyanova, "Smyslozhiznennye orientations" test (SZHO), adapted by D.A. Leontiev. "The technique of diagnosing the level of emotional burnout" V.V. Bovko. "Multidimensional Questionnaire of Self-Realization of the Individual" (MOSL) Kudinov. The results show that teachers with more than 10 years of work experience a high level of professional burnout, a low level of aspiration to achieve the goal, as well as low rates of professional self-realization. Moreover, the youngest group of teachers traced backward direction in these indicators. In this regard, it was formulated the assumption that the more the professional experience of the teacher, the lower the level of meaningfulness of life, the level of self-realization, which confirms one of the hypotheses put forward. This is due to the fact that teachers with a great experience are subject to the highest loads in school, constant stress, and other factors negatively affecting psychological well-being, as a result of which emotional burnout syndrome may develop. Young professionals, due to the fact that they are not yet experienced enough, do not have such problems.

Наибольшей профессиональной и личностной успешности добивается человек, способный к полноценной, творческой самореализации в значимой для него и важной для общества деятельности. Осмысленность жизни также является показателем благоприятного развития и жизнедеятельности личности, ее автономности и независимости. Смысл жизни, смысловая сфера личности и общий уровень осмысленности жизни являются интегрирующими характеристиками личности, которые определяют отношение к действительности, к происходящим событиям и на основе которых выстраивается поведение человека. Для прогрессивного развития социума особенно важно, чтобы обучение и воспитание подрастающих поколений граждан осуществлялось педагогами, самореализующимися в профессиональной деятельности. В свою очередь, эффективная профессиональная самореализация личности обеспечивается взаимосвязанной совокупностью объективных (социальных) условий и субъективных (индивидуально-личностных) факторов [1–8].

Цель исследования: изучить влияние осмысленности жизни педагога на его самореализацию в образовательном пространстве школы.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что осмысленность жизни является фактором, который может оказывать влияние на самореализацию педагога в образовательном пространстве школы:

- чем выше осмысленность жизни у педагога, тем сильнее у него стремление реализовать себя в профессиональной, социальной, личностной сфере, тем меньше он подвергается риску выгорания;
- характер этой связи может меняться в зависимости от стажа работы педагога и условий образовательной среды в школе: чем больше стаж, уровень нагрузок у педагога, тем ниже уровень осмысленности жизни, уровень самореализации.

Теоретико-методологической основой исследования выступили работы в области самореализации педагога: Ананьева, А.В. Сечко, В.Б. Ольшанского, В.В. Шпалинского, Г.К. Чернявской, Н.И. Шаталова, А.В. Шинкина и др.; в области осмысленности жизни: А.Г. Асмолова, но показателям Б.Г. Ананьева, Т.Н. Березиной, А.В. Котеневой, А.Н. Леонтьева, Ж. Нюттена, Дж. Келли, В.Э. Чудновского, П.В. Чельшева, В. Франкла, Г.П. Щедровицкого и др.

В исследовании используются методики: методика «Диагностика психологических условий школьной образовательной среды». Н.П. Бадьиной; «МВІ» К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н.Е. Водопьяновой; Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО), адаптированный Д.А. Леонтьевым; «Методика диагностики уровня

эмоционального выгорания» В.В. Бойко; «Многомерный опросник самореализации личности» (МОСЛ) С.И. Кудинова.

Выборка исследования: в исследовании участвовало 60 человек. Это учителя общеобразовательных школ города Москвы. Среди них 20 учителей со стажем до 5 лет, 19 учителей со стажем от 5 до 10 лет, и 21 учителей со стажем от 10 лет и более. Выборка состоит из педагогов женского пола.

Результаты исследования показывают, что у педагогов отмечается высокий объем учебной нагрузки, высокий уровень требований к содержанию и качеству их работы. Высокие показатели интенсивности образовательной среды указывают на перегрузку педагогов объемом учебной работы, что может сказываться на психологическом здоровье и состоянии педагогов. Педагоги скорее не удовлетворены образовательным процессом в своем образовательном учреждении, не удовлетворены значимостью и местом образования в системе ценностей участников образовательного процесса. Возможно, педагоги чувствуют себя недооцененными как учениками, так и администрацией, и образовательной организацией.

У группы педагогов, где стаж работы больше, чаще встречаются низкие показатели смысложизненных ориентаций. Полученные данные по исследованию самореализации указывают на то, что лучше всего выражен показатель «профессиональная самореализация». То есть учителя стремятся реализовать себя в первую очередь в профессиональной деятельности. По результатам корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи:

1. положительная связь между показателями «профессиональная самореализация» со шкалами «цель», «локус контроля – жизнь» (0,429** и 0,458**).

2. положительная корреляция между шкалами «личностная самореализация», «профессиональная самореализация», со шкалой «локус контроля – я» (0,682** и 0,410**).

3. отрицательная связь между шкалой «профессиональная самореализация» со шкалами «напряжение» и «истощение» (-0,406* и -0,377**).

4. положительная связь между показателями «удовлетворенность образовательной средой» со шкалами «цели», «процесс» и «результат» (0,398**, 0,593** и 0,448**).

5. отрицательная связь между показателями «познавательный ресурс» и шкалами «эмоциональное истощение» и «напряжение» (-0,501** и -0,562*).

6. отрицательная связь между шкалой «Эмоциональное истощение» и шкалами «цели», «локус контроля – жизнь» и «локус контроля я» ($-0,350^*$, $-0,714^{**}$ и $-0,609^{**}$).

Таким образом, в ходе эмпирического исследования было установлено, что:

– у педагога, при наличии в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, а также, убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь наблюдается высокий уровень самореализации;

– у педагога с высоким уровнем профессиональной и личностной самореализации может складываться представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле;

– у педагога при высоком уровне профессиональной самореализации не наблюдается состояние, которое, обычно, ведет к разного рода ошибкам, к неправильным действиям, к неточным реакциям на происходящее, порождает неприятные эмоциональные переживания и неудовлетворенность человека;

– при удовлетворенности образовательной средой педагог воспринимает сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Так же, наблюдается ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть;

– при недостаточной возможности расти и развиваться профессионально, у педагога может развиваться высокий уровень эмоционального выгорания;

– у педагога, при высоком эмоциональном истощении, может наблюдаться фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Так же, неверие в свои силы контролировать события собственной жизни;

– чем больше стаж, уровень нагрузок у педагога, тем ниже уровень осмысленности жизни, уровень самореализации.

Литература

1. Азарян Н.А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления. – М.: Изд-во РАО, 2014.
2. Батаршев А. В., Макарьев И. С. – Профессиональное самоопределение и самореализация педагога. – СПб., 2012. – 192 с.

3. Березина Т.Н. Взаимосвязь базовых запахов и базовых эмоций // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 106–116.
4. Екимова В.И., Лещенко С.Г. Позиция безусловного принятия другого как системное проявление профессионально важных качеств педагога // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2012. № 6. С. 1820.
5. Котенёва А.В. Особенности переживания духовного кризиса у студентов с разным уровнем религиозности // Психология обучения. – СГУ. – 2017. – №3. – С. 45–65.
6. Котенёва А.В. Понятие духовности в эпических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 43–47.
7. Литвинова А.В. Подходы к изучению безопасности среды в колледжах // Власть. – 2014. – № 3. – С. 106–110.
8. Сечко А.В. Психологическая модель профессионального выгорания педагогического состава// Психология обучения. – № 6. – 2017. – С. 86–96.

Особенности проявления страхов у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей

Аннотация

Работа посвящена изучению особенностей страхов у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей в условиях общеобразовательной школы. В первой части работы описаны особенности страхов у детей младшего школьного возраста, возможные диагностические критерии выявления семейного неблагополучия, разработана тематическая анкета для классных руководителей. Была проведена апробация анкеты, проведена оценка страхов у детей. Выборка исследования состояла из 74 школьников и трех учителей. Результаты исследования указывают на связь между спецификой внутрисемейного взаимодействия и количеством страхов у детей дошкольного возраста. Дети из неблагополучных семей отличаются от детей, проживающих в семьях с низким уровнем семейного неблагополучия, более высоким уровнем тревожности, большим числом страхов, более высокими показателями импульсивности и агрессивности. Результаты сравнительного анализа указывают на статистическую значимость обнаруженных различий.

Kushnikova E. Yu.

The characteristics of the manifestation of fears of children of primary school age from disadvantaged families

Abstract

The study is concentrated on fear specific of junior school age's children from disadvantaged family in the conditions of general school. The first part examines into features of fears in junior school age's children, possible diagnostic criteria for identifying family problems described and a thematic questionnaire for class leaders was developed. An approbation of the questionnaire and an assessment of the fears of children carried out. The sample comprised 74 children and 3 teachers. The obtained results show a correlation between interfamily interactions specifics and the number of fears in preschool children. Children from disadvantaged family are differ from children, who live in families with low level of family disadvantaged, in higher level of anxiety, most treatment, more level of impulsion and aggression. The result of comparative analysis show on statistical significant of ascertained distinctions.

В настоящее время все большее число семей в России можно охарактеризовать как неблагополучные, что в свою очередь ведет к увеличению численности детей из таких семей в различных детских учреждениях. Разнообразие подходов к описанию семейного неблаго-

получия, широкая вариативность его проявления ведут и к большому разнообразию форм трудного поведения детей из неблагополучных семей. Дети из таких семей отличаются повышенной тревожностью, беспокойством, неуверенностью в своих силах, агрессивностью, наличием нарушенного типа привязанности. Проблема детских страхов была рассмотрена в работах А.И. Захарова, В.С. Мухиной, М.В. Осориной, А.М. Прихожан и др. [1], [3]. Ими подчеркивалось, что страхи вызывают такие факторы, как чувство волнения, предчувствие опасности, беспокойные состояния и повышенная тревожность. Отечественной и зарубежной психологией также накоплен большой опыт в изучении, профилактике и коррекции детских страхов, эмоциональной сферы, дезадаптивных состояний, роли защитных механизмов в их регуляции (В.В. Ветрова, В.И.Гарбузов, А.И.Захаров, М.Клейн, А.Ю. Коджаспиров, А.В. Котенева, В.С.Мухина, А.С.Спиваковская, А.Фрейд, З.Фрейд, Д.Б.Эльконин, В.Эслайн и др.). Над выявлением особенностей неблагополучных семей и других вопросов этой тематики занимались А.Е. Баркина, М.И. Буянова, А.М. Двойнина, А.А. Лукьянченко, Т.Г. Жаровцева и др. [1–8]. Проблема исследования заключается в выявленном противоречии: несмотря на высокую актуальность вопроса, существует дефицит данных о специфике страхов у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей, отсутствует стандартизированный инструментарий для выявления детей из неблагополучных семей в условиях массовой школы.

Цель исследования: выявить особенности страхов у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей и разработать рекомендации по их преодолению в условиях массовой школы.

Гипотеза исследования: дети младшего школьного возраста из семей с выраженным уровнем семейного неблагополучия испытывают большее количество разнообразных страхов и отличаются повышенной напряженностью эмоциональной сферы.

Были реализованы следующие методики исследования: тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); методика «Страхи в домиках» А.И. Захарова, М.А. Панфиловой; методика «Моя семья» Р.Ф. Беляускайте; методика изучения страха А.И. Захарова «Мои страхи»; графическая методика «Кактус» (М.А.Панфилова); авторская анкета «Семья учащегося», а также методы статистической обработки данных: анализ основных статистических показателей, сравнение групп с помощью критерия Манна-Уитни, критерия Крамера, корреляционного анализа (коэффициент г-Спирмена). Обработка результатов исследования производилась с использованием программ Excel и SPSS v.20.

Выборка исследования составила 74 ученика и 3 учителя на базе ГБОУ г. Москвы «Школа № 937 имени Героя Российской Федерации А.В.Перова».

Применение оригинальной анкеты «Семья учащегося» позволило выявить степень неблагополучия в семье. Результаты анкетирования указывают на широкую распространенность различных проявлений семейного неблагополучия. На основе полученных результатов, ученики были разделены на две группы – группу с низким уровнем семейного неблагополучия (0–15 баллов) и группу с выраженным (явным) семейным неблагополучием (16 и более баллов).

В первой группе, дети, проживающие в семьях с низким уровнем семейного неблагополучия. Их число составило 44 человека (это 59,5% случаев). Во второй группе – дети с выраженным уровнем семейного неблагополучия, которых оказалось 30 учеников (это 40,5% случаев). По всем разделам анкеты между этими группами учеников были обнаружены статистически значимые различия.

Результаты проведения методик «Моя семья» и детского теста тревожности указывают на то, что дети, проживающие в семьях с выраженным уровнем семейного неблагополучия, проявили высокий уровень тревожности, в их семьях зачастую наблюдается разобщенность между членами семьи, имеется дефицит эмоционального тепла во взаимодействии друг с другом.

Результаты проведения методик «Мои страхи» и «Страхи в домиках» указывают на то, что дети, проживающие в семьях с выраженным уровнем семейного неблагополучия, имеют большее число страхов, чем дети с низким уровнем неблагополучия в семье. Интенсивность и уровень их страхов также выше. Результаты проведения методики «Кактус» указывают на то, что дети из семей с выраженным уровнем семейного неблагополучия более импульсивны, агрессивны, им характерен завышенный уровень тревожности.

Была выполнена проверка на статистическую значимость различия между группами. Результаты указывают на высокий уровень значимости ($p \leq 0,01$), что говорит о вероятности случайных результатов менее 1%.

Так как в данной работе была выдвинута гипотеза о связи между уровнем семейного неблагополучия и количеством страхов, уровнем эмоционального неблагополучия ребенка, корреляционный анализ является наиболее оптимальным методом для проверки выдвинутого предположения.

Наиболее высокие значения коэффициента корреляции были получены для итогового балла по анкете и уровню тревожности, уровню страхов, а также их количеству ($r = 0,71$; $r = 0,64$ и $r = 0,73$ соответственно при $p \geq 0,01$). Уровень страхов детей в наибольшей степени

связан с уровнем педагогической компетентности родителей и социально-психологическим климатом в семье ($r = 0,75$ в обоих случаях при $p \geq 0,01$). Число страхов и уровень тревожности, помимо общего балла по анкете, в наибольшей мере связаны с медико-социальными условиями семьи, уровнем педагогической компетентности родителей и социально-психологическим климатом в семье ($r = 0,7$; $r = 0,75$ и $r = 0,75$ соответственно, при $p \geq 0,01$).

Таким образом, наибольшая положительная связь была обнаружена между такими характеристиками страхов как их количество и уровень, уровнем тревожности и такими факторами риска семейного неблагополучия как педагогическая компетентность родителей и социально-психологический климат в семье.

Высокий уровень страхов указывает на неустойчивое состояние ребенка, его импульсивность, повышенную тревожность и агрессивность. Оказалось, что чем ниже уровень образования родителей, чем меньше они контролируют посещаемость детьми занятий, их успеваемость, их досуговую деятельность и чем больше трудностей испытывает учитель при взаимодействии с такой семьей, тем выше уровень страхов у детей из таких семей. В то же время, уровень страхов повышается с увеличением тяжести насилия над ребенком в семье, при наличии у родителей проблем с алкоголем, наркотиками, органами опеки и т.д. В целом, корреляционная связь была обнаружена между всеми разделами анкеты и характеристика страхов у детей, здесь приводится лишь самые высокие значения.

Был выполнен корреляционный анализ и для каждой группы учеников отдельно. В группе школьников с низким уровнем семейного неблагополучия, положительная значимая корреляционная связь была обнаружена между уровнем тревожности и медико-социальными условиями ($r = 0,3$ при $p \geq 0,05$) и отрицательную с социально-экономическим статусом семьи ($r = -0,36$ при $p \geq 0,05$). Иными словами, чем хуже медико-социальные условия семьи, тем выше уровень тревожности ребенка. А также, чем выше социально-экономический статус семьи, тем ниже уровень тревожности.

В группе школьников с выраженным уровнем семейного неблагополучия значимая положительная связь была обнаружена для уровня страхов и социально-демографическими характеристиками семьи ($r = 0,38$ при $p \geq 0,05$), а также с социально-экономическим статусом семьи ($r = 0,45$ при $p \geq 0,05$). То есть, чем выше риски по социально-демографическим характеристикам и социально-экономическому статусу семьи, тем выше уровень страха у детей. Корреляционный анализ в выделенных группах детей обнаружил значимую связь в группе с выраженным уровнем семейного неблагополучия между уровнем страхов и социально-

демографическими характеристиками семьи, а также ее социально-экономическим статусом. Однако, тот факт, что оказались незначимыми коэффициенты с другими разделами анкеты может объясняться малой численностью выделенных групп. Так как в целом по выборке связь есть и с высоким уровнем значимости (вероятность случайности связи в пределах 1%). Выдвинутая в работе гипотеза о связи между увеличением семейного неблагополучия и напряженностью эмоциональной сферы и количеством страхов у детей может считаться подтвержденной.

Литература

1. Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.А., Гуткина Н.И., Данилова Е.Е., Екимова В.И., Зацепин В.В., Лубовский Д.В., Николаева А.Б., Пахальян В.Э., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Руководство практического психолога: психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Москва: Издательский центр «Академия», 1995. – 170 с.
2. Березина Т.Н. Взаимосвязь базовых запахов и базовых эмоций // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 106–116.
3. Двойнин А.М., Лукьянченко А.А. Особенности младших школьников из неблагополучных семей // Вестник современной науки. – 2015. – № 6 (6). – С. 92–94.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: СОЮЗ. – 2000. – 448 с.
5. Коджаспиров А.Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2013. – № 1. – С. 11–20.
6. Кушникова Е.Ю. Опыт выявления детей из неблагополучных семей в условиях общеобразовательной школы // Современные подходы в оказании экстренной психологической помощи: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции 25 марта 2017 г. / кол. авторов; под ред. А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, Е.А. Орловой. – Москва : РУСАЙНС. – 2017. – С. 198–200.
7. Котенева А.В. Защитные механизмы личности и эмоциональная сфера // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. – Тамбов, 2008. – Вып. 9 (65). – С. 270–276.
8. Котенева А.В. Дезадаптивные состояния студентов в стрессовых ситуациях и защитные механизмы // 7-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы / отв. ред. М.О. Мдивани. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2015. – 496 с. – С. 259–261.
9. Розенова М.И. Неосознаваемые установки отношения родителей к детям: монография / М.И. Розенова; Московский гос. гуманитарный ун-т им. М.А. Шолохова. Омск, 2011.

Психологическое здоровье педагога как основа развития его профессиональной компетентности в образовательной среде школы

Аннотация

Профессиональная компетентность включает в себя не только необходимую подготовку, знания и навыки педагога, но и набор профессионально важных личностных качеств, коммуникативных умений и навыков. Психологическое здоровье педагогов является важным условием их психологического благополучия и осуществления эффективной деятельности. Для того, чтобы обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности педагогов и эффективность всего образовательного процесса, необходимо способствовать формированию и сохранению у них психологического здоровья.

Bykovskaya D.S.

Psychological health of the teacher as a basis for the development of professional competence in the educational environment of the school

Abstract

Professional competence includes not only occupational attainment and pedagogical knowledge and skills, but also a combination of professionally important skills like communication skills, empathy etc. Psychological health of a teacher is an important factor of his or her mental well-being and of them being able to work effectively. Forming and keeping psychological health of teachers on the same high level is necessary to achieve the required professional competence and the effectiveness of all educational process.

Психологическое здоровье – сложное понятие, включающее различные аспекты и подверженное влиянию множества факторов, в частности – особенностей условий образовательной среды школы, объема и характера учебной нагрузки, особенностей межличностных взаимоотношений участников образовательного процесса. Именно психологическое здоровье педагога во многом определяет успешность его профессиональной деятельности, что, в свою очередь, влияет и на остальных участников образовательного процесса: детей, родителей, остальных педагогов. Соответственно, деятельность педагога с низким уровнем психологического здоровья создает риск негативного влияния и на остальных участников образовательного процесса.

Проблема профессиональной компетентности, ее повышения и сохранения – актуальная проблема, стоящая перед современными психологами. Профессиональная компетентность включает в себя не только необходимую подготовку и объем знаний и умений, но и широкий спектр личностных качеств, необходимых для педагога, коммуникативные умения, высокий уровень эмпатии и многие другие качества, полноценное проявление которых возможно только в случае достаточно высокого уровня психологического здоровья педагога. Изучение и поиск возможностей для содействия развитию психологического здоровья педагога и повышения, таким образом, его профессиональной компетентности – важная задача современной психологии, соответственно, выбранная тема исследования актуальна.

Проблему профессиональной компетентности педагогов рассматривают А.А. Алдашева, В.И. Байденко, О.В. Баркунова, Васильев М. А., Т.А. Сваталова, Е.Л. Умникова, А.С. Четверикова, Т.Н. Щербакова, С.Д. Якушева и другие. Проблема психологического здоровья педагога и возможностей его сохранения разрабатывается в исследованиях таких авторов, как Э.М. Байдашева, А.Н. Евдокимов, К.С. Карташова, В.Н. Кожевников, А.В. Котенева, Е.Э. Кригер, М.А. Мокаева, Ю.В. Прилепко, А.В. Сечко, Л.В. Сорокина, О.А. Попова, С.А. Сысоева, Р.М. Хусаинова и другие [1; 2–9].

Тем не менее, проблема взаимосвязи профессиональной компетентности с психологическим здоровьем и возможности формирования компетентности посредством улучшения психологического здоровья с помощью здоровьесберегающих техник недостаточно представлена в современной психологии.

Цель исследования: изучить компоненты психологического здоровья педагога, необходимые для развития его профессиональной компетентности, выявить взаимосвязь между ними, разработать и апробировать программу развития психологического здоровья и профессиональной компетентности педагогов. В исследовании предполагалось, что в образовательной среде школы психологическое здоровье педагога является основой развития его профессиональной компетентности: педагоги с высокими показателями психологического здоровья отличаются большей профессиональной компетентностью, более развитыми профессионально важными качествами: эмпатичностью, рефлексивностью и способностью к сотрудничеству, в меньшей степени подвержены эмоциональному выгоранию. Представленная в работе программа тренинга способствует развитию психологического здоровья и профессиональной компетентности педагога.

В исследовании используются методики: методика ГОКК (групповая оценка коммуникативной компетентности) (М.И. Лукьянова); схема анализа профессиональной компетентности педагога (Н.В. Клюева); методика диагностики психологического здоровья (А.В. Козлов); методика «Диагностика психологических условий школьной образовательной среды» (Н.П. Бадина); методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко).

Выборку исследования составили 60 педагогов государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа с углубленным изучением математики, информатики, физики».

Наиболее существенные результаты исследования:

1. Психологическое здоровье педагога является основой развития его профессиональной компетентности в образовательной среде школы. Основой формирования профессиональной компетентности выступают такие компоненты психологического здоровья педагогов, как стратегический вектор, Я-вектор, интеллектуальный вектор, творческий вектор, просоциальный вектор. Профессиональная компетентность педагогов также взаимосвязана с особенностями условий образовательной среды: более компетентные педагоги сильнее удовлетворены образовательной средой и больше мотивированы на осуществление профессиональной деятельности. Педагоги с лучшим эмоционально-психологическим климатом в коллективе отличаются более высоким уровнем профессиональной компетентности.

2. Вследствие серьезных эмоциональных нагрузок, которые негативным образом сказываются на их психологическом здоровье, педагоги оказываются подвержены эмоциональному выгоранию. Более половины педагогов имеют сформированный либо формирующийся синдром эмоционального выгорания и нуждаются в помощи, направленной на улучшение их психологического здоровья и повышение профессиональной компетентности. С формированием любой фазы эмоционального выгорания происходит снижение профессиональной компетентности педагогов, в особенности в случае формирования фазы резистенции и эмоционального выгорания в целом.

3. Способствовать повышению профессиональной компетентности педагога можно с помощью тренингов, направленных на развитие его психологического здоровья. Здоровьесберегающие технологии, информирование и беседы, методы арт-терапии и психологические упражнения способствуют развитию психологического здоровья и приводят к повышению уровня профессиональной компетентности педагога.

Литература

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб: Речь, 2006. – 384 с.
2. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в психологической безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 101–106.
3. Гостев А.А. Психологическое и духовно-нравственное здоровье личности: о некоторых современных симптомах «болезни» // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. – М.: Институт психологии РАН, 2014. – С.132–153.
4. Карташова К. С., Кожевников В.Н. Психологическое здоровье педагога как основа развития его профессиональной компетентности // Сибирский вестник специального образования, 2011. – № 1 (3). – С. 38–46.
5. Котенева А.В. Особенности психологического здоровья у студентов с разным уровнем религиозности // Психология обучения. – № 6. – 2017. – С. 13– 26.
6. Котенева А.В. Христианские представления о здоровье // Вестник Московского университета МВД России. – № 6. – 2007. – С. 102–103.
7. Литвинова А.В. Подходы к изучению безопасности среды в колледжах // Власть. – 2014. – № 3. – С. 106–110.
8. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
9. Сечко А.В. Психологическая модель профессионального выгорания педагогического состава// Психология обучения. – № 6. – 2017. – С. 86–96.

Особенности межличностных отношений студентов колледжа в зависимости от психологической безопасности образовательной среды

Аннотация

Система среднего профессионального образования в Российской Федерации постоянно видоизменяется и адаптируется к новым изменяющимся условиям. Работодатель предъявляет новые требования к специалистам, получившим диплом о среднем образовании: необходим не просто исполнитель, а специалист, способный творчески подойти к решению поставленной задачи, обладающий высокими профессиональными навыками и компетенциями. Одним из факторов успешной социализации обучающегося является психологическая безопасность личности. Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды обучающегося, в которой происходит его непосредственное взаимодействие с другими студентами, педагогами и администрацией, поэтому существует взаимосвязь между межличностными отношениями студентов колледжа и психологической безопасности образовательной среды.

Denisova Y.M.

Characteristics of interpersonal relations of college students depending on the psychological safety of the educational environment

Abstract

The system of secondary vocational education in the Russian Federation is constantly changing and adapting to the new changing conditions. The employer makes new demands on specialists who have received a diploma of secondary education: not just a performer, but a specialist who is able to approach the task in a creative way and who has high professional skills and competencies is needed. One of the factors of successful socialization of students is psychological security of the person. Educational environment is part of life, the social environment of the student, which is its direct interaction with other students, teachers and administration, so there is a correlation between the interpersonal relationships of College students and psychological safety of the educational environment.

Актуальность проблемы межличностных отношений в студенческом возрасте состоит в том, что происходит определение особенностей взаимоотношения личности с окружающими, влияющим на ее формирование и развитие, а также на становление индивидуальности; в действующая личность осваивает совокупность норм, правил и форм

поведения, утверждает свое место в обществе, что, в свою очередь, влияет на психологическую безопасность образовательной среды.

В философских, социально-психологических подходах и теориях, раскрывается сущность психологии межличностных отношений: Мухина В.С., Гамезо М.В., Петрова Е.А., Хухлаева О.В., Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Альбуханова-Славская, Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев, Г. А Ковалев, М.И. Воловикова, Л.Р. Голдберг, В.В. Знаков, А.Г. Шмелев, А.И. Егорова, Э. Эриксон, Л.И. Божович, М.И.В. Дубровина, Б.С. Круглов и др. Для Б.Г. Ананьева общение является социальным и индивидуальным явлением, которое проявляется в информации, коммуникациях и преобразует внутренний мир человека. Все это происходит в различных ситуациях общения и взаимодействия людей между собой. Не случайно вопрос особенностей межличностных отношений является актуальным и в современных реалиях [3,4]. В современной психологии разработаны теории, касающиеся особенностей межличностных отношений: «созвездие значимых», теория структурного баланса, теория коммуникативных актов, теория конгруэнтности и теория каузальной атрибуции.

Студенческий возраст является мостом в самостоятельную, взрослую жизнь. Поэтому крайне важной становится роль образовательной организации. Самой актуальной задачей системы среднего профессионального образования является создание социокультурной среды, которая будет способствовать развитию и поддержанию личностного потенциала студентов. Важнейшей характеристикой такой среды выступает психологическая безопасность образовательной среды [1,2,5,6].

Проблемы психологии безопасности образовательной среды разрабатывали Ю.П. Зинченко, А. Маслоу, Э. Фромм, К. Хорни, А.Г. Асмолов, П.Н. Ермаков, Н.А. Лызь, Н.Н. Моисеев, В.В. Рубцов, И.А. Баева, А.В. Литвинова, С.С. Антюшин, А.Г. Караяни, П.А. Корчемный, П.И. Чижик, В.Т. Юсов, А.Т. Янаков, В.П. Вишневская, М.И. Марьин, И.Б. Лебедева, Я.Н. Засурский, А.И. Подольская и др.

Образовательная среда характеризуется как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательной организации условий, необходимых для успешного становления личности субъектов образования. И.А. Баева, автор концепции психологической безопасности образовательной среды, подчеркивает, что психологическая безопасность образовательной среды является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды. Она выделила основные критерии психологической безопасности образовательной среды: защищенность от психологического насилия во взаимодействии для всех участников

образовательной среды; референтная значимость, фиксируемая как отношение к безопасности образовательной среды; уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия.

Мы предположили, что особенности межличностных отношений студентов колледжа зависят от выраженности когнитивного, поведенческого и эмоционального критериев психологической безопасности образовательной среды.

Для изучения сформулированного предположения использовались следующие психодиагностические методики: опросник «Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС)» для студентов, опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛО в ОС)» для студентов, методика диагностики межличностных отношений Лири; опросник межличностных отношений Шутца. Применялись методы обработки данных: количественный и качественный анализ.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Колледж связи № 54» им. П.М. Вострухина. В исследовании приняли участие 68 студентов специальности «Информационная безопасность телекоммуникационных систем» общей численностью, из них 30 девушек и 38 юношей. Средний возраст респондентов составил – 19 лет.

Полученные результаты демонстрируют, что 94% студентов позитивно относятся к психологической безопасности образовательной среды и только у 6% наблюдается нейтральное отношение, отрицательное отношение не выявлено. Когнитивный, поведенческий и эмоциональный критерии психологической безопасности образовательной среды представлены на высоком и среднем уровне. Когнитивный: высокий уровень – 92%, средний – 8%; поведенческий – высокий уровень – 95%, средний – 5%; эмоциональный – 66%, средний – 34%. Девушки и молодые люди имеют разное отношение к психологической безопасности образовательной среды, которое, в свою очередь, влияет и на особенности межличностных отношений в студенческих группах.

В целом уровень удовлетворенности психологической безопасностью образовательной среды находится на достаточно высоком уровне, благодаря чему происходит минимизация отрицательного взаимодействия между студентами и преподавательским составом. С переходом на старшие курсы эти различия становятся более ощутимыми. Когнитивный, поведенческий и эмоциональный критерии психологической безопасности образовательной среды оказывают весомое влияние на позитивные межличностные отношения.

Корреляционные связи больше выражены у юношей, нежели у девушек. У молодых людей преобладает такой тип межличностных отношений как лидерство, склонность к дизъюнктивным проявлениям, подчиняемость. У юношей больше выражено требуемое поведение, чем выраженное поведение. Уровень агрессивности является более низким, чем у девушек.

Девушкам свойственно доминирование, лидерство, склонность к дизъюнктивным проявлениям и компромиссам. Представлен показатель только в области требуемого поведения, который говорит о нежелании контролировать ситуацию и принимать ответственные решения.

В исследовании расширены и уточнены представления о межличностных отношениях в студенческом возрасте и их взаимосвязи с психологической безопасностью образовательной среды. Определены пути оптимизации решения проблемы межличностных отношений в образовательной среде. Результаты исследования могут быть использованы в практической работе педагогов-психологов для диагностики особенностей и межличностных отношений и психологической безопасности образовательной среды, а так же разработки профилактических программ.

Литература

1. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность субъектов образовательной среды как психологическая проблема // Человеческий капитал 2013 №9 (57) С. 133–138.
2. Коджаспиров А.Ю. Диагностика психологической безопасности образовательной среды. М., 2009. – 116 с.
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. Литвинова А.В., Тарасов К.О. Межкультурное взаимодействие студентов колледжей: сущность, подходы, специфика // Психологическая наука и образование. № 6. 2013. С. 93–100.
5. Миллер Л.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: границы профессиональной компетенции специалистов системы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59144.shtml (дата обращения: 21.08.2017).
6. Мириманова М.С. Технология обеспечения психологической безопасности образовательного учреждения. – М.: Экон-информ, 2012. – с. 145–150.

Взаимосвязь учебной мотивации младших школьников и психологической безопасности образовательной среды

Аннотация

Учебная мотивация школьников – одна из важнейших проблем начального образования. Формирование учебной мотивации – это совместная работа педагогов и родителей. При положительном психологическом настрое на обучение, результат учебной деятельности будет эффективным. Для воплощения в реальную жизнь учебной успешности, необходимо учитывать индивидуальные особенности школьников, его психологический характер личности, способности, таланты, интересы и потребности в образовательном процессе, особенно важную роль в реализации образовательных процессов играет психологическая безопасность образовательной среды образовательной организации.

Раскрыта специфика взаимосвязи уровня учебной мотивации младших школьников и психологической безопасности образовательной среды образовательной организации.

Uskova E. S.

The relationship of learning motivation of primary school children and psychological safety of the educational environment

Abstract

Educational motivation of schoolchildren is one of the most important problems of primary education. Formation of educational motivation is a joint work of teachers and parents. With a positive psychological attitude toward learning, the result of learning activity will be effective. In order to realize the educational success in real life, it is necessary to take into account the individual characteristics of schoolchildren, their psychological personality, abilities, talents, interests and needs in the educational process, especially the psychological security of the educational environment of the educational organization plays an important role in the realization of educational processes.

The specifics of the relationship between the level of educational motivation of junior schoolchildren and the psychological safety of the educational environment of the educational organization are revealed.

Актуальность темы исследования состоит в том, что в условиях современного мира, вопрос качества образования стоит особенно остро. Для того чтобы учебная мотивация переросла в качественное обра-

зование школьника, необходимо четкое педагогическое воздействие и успешное освоение учебных программ. Для воплощения в реальную жизнь учебной успешности, необходимо учитывать индивидуальные особенности школьников, его психологический характер личности, способности, таланты, интересы и потребности в образовательном процессе, особенно важную роль в реализации образовательных процессов играет психологическая безопасность образовательной среды образовательной организации.

Существенный вклад в изучение проблем учебной мотивации (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.) и психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Л.Ф. Бурлачук, В.В. Рубцов и др.). Учебная мотивация – представляет собой сложный комплекс разного рода мотивов. Мотивы возникают в процессе формирования учебной мотивации. Залогом эффективной совместной работы педагогов и родителей по формированию учебной мотивации – будет выступать дальнейшее успешное обучение ребенка не только на этапе начальной школы, но и в дальнейшем образовании средней школы и становления личности в целом.

Младший школьный возраст – по всем показателям, является благоприятным для формирования познавательного интереса и развития учебно-познавательной активности. Положительная учебная мотивация должны быть обеспечена психологической безопасностью образовательной среды, как основой для формирования учебной успешности [2,8].

Психологическая безопасность личности, может быть рассмотрена как психическое состояние, направленное на повышение личностных ресурсов совладения с трудной ситуацией [1,3,4,5,6,7]. Психологическая безопасность образовательной среды заключается также в формировании жизнестойкости младшего школьника. Кроме того, необходимо учитывать тот факт, что приоритетными направлениями должны стать: снижение проблемных переживаний ученика в области взаимоотношений со сверстниками, развитие адекватного понимания себя, умение владеть собственными эмоциями. Начальная школа для младшего школьника является системой ценностей, в рамках которой происходит развитие и становление личности.

Психологическая безопасность является наиважнейшим фактором благополучного формирования личности как ребенка, так и взрослого, задействованных в образовательной среде. Это связано с тем, что под ней понимают систему или состояние взаимодействия субъектов, свободную от насилия как психологического, так и физического. Образовательная среда – это одна из сред социального развития человека, длительное время окружающая его формирование как личности, и

имеющая свою структуру и содержание. Поэтому именно её психологическая безопасность так активно и разносторонне изучается в современной психологии и педагогике.

В нашем исследовании мы рассмотрим особенности учебной мотивации младших школьников во взаимосвязи с психологической безопасностью образовательной среды образовательной организации. Цель исследования заключается в изучении особенностей взаимосвязи учебной мотивации младших школьников и психологической безопасности образовательной среды образовательной организации.

Мы предположили, что существуют особенности взаимосвязи уровня учебной мотивации младших школьников и психологической безопасности образовательной среды образовательной организации.

В исследовании применялись следующие методики: Тест «Неоконченные предложения» (удовлетворенность психологической безопасностью образовательной среды); Модифицированный метод экспресс – диагностики свойств учебной деятельности (мотивация, активность, целенаправленность и осознанность) Р.В. Овчаровой; Методика «Тест в картинках» для определения предпочитаемого вида деятельности; Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой; Методика исследования мотивации учения у первоклассников (М.Р. Гинзбург, И.Ю. Пахомова и Р.В. Овчарова).

В исследовании приняли участие 45 учеников, 2-х первых классов начальной общеобразовательной школы городского округа Балашиха Московской области, из них 23 девочки и 22 мальчика. Эмпирическое исследование проводилось в период с ноября 2016 по апрель 2017.

Достоверность результатов исследования достигалась за счет использования методов математической статистики в пакете прикладных программ "STATISTICA" ver. 5.5.

В целом у первоклассников хороший уровень мотивации к обучению – более 60%, низкий уровень мотивации выявлен у 11% испытуемых. Доминируют социальные мотивы. На втором месте стоят учебный и внешний мотивы, т.е. первоклассникам не только нравится учиться, но и при этом они учатся по наставлению родителей, что естественно в их возрасте.

Результаты исследования раскрывают двустороннюю обратную отрицательную взаимосвязь $(-,285)^*$ между уровнем учебно-познавательной активности и позитивным отношением к психологической безопасности образовательной среды. Эта взаимосвязь показывает, что при увеличении учебной нагрузки уровень позитивного отношения (психологического комфорта) у детей снижается. И наоборот, увеличение учебной нагрузки $(,297)^*$ влечёт за собой появление тревоги по от-

ношению к учебной деятельности и снижению позитивного отношения к школе. У испытуемых, кроме того, появлению тревоги способствует низкая осознанность учебной деятельности ($,363$)**, самостоятельности и целенаправленности в обучении. При росте показателя может формировать агрессивное отношение к школе, в частности к взаимоотношениям со сверстниками ($,286$)*. Показатели уровня хорошей мотивации ($,261$)* находятся в прямой взаимосвязи с нейтральным отношением к психологической безопасности образовательной среды. Наблюдается удовлетворительная учебная мотивация у большинства первоклассников. Кроме того, прослеживается связь между уровнем хорошей мотивации ($-,397$)** и агрессивным отношением к психологической безопасности образовательной среды. Данный показатель, объясняется тем, что агрессия не всегда мешает, а порой поднимает уровень мотивации к школьному обучению, эти дети хотят быть успешными в учебной деятельности. Между показателями социальной мотивации и показателями позитивного отношения к психологической безопасности образовательной среды – обнаружена прямая положительная связь ($,272$)*, это означает, что при устойчивом позитивном отношении, прослеживается достаточно высокий уровень учебной успешности.

При изучении особенностей учебной мотивации мальчиков и девочек, было выявлено, что обе группы испытуемых замотивированы на учебную деятельность. При изучении причины низкой мотивации учащихся группы риска было определено, что данные школьники не замотивированы на учебную деятельность по ряду причин: отсутствия сформированности мотивации к началу обучения в школе; наличием тревожности и агрессивности. Основные проблемы и причины низкого уровня учебной мотивации выражаются недостаточности дошкольной подготовке, трудностях привыкания к новому режиму дня, слабому осознанию новой социальной роли – роли школьника со своим кругом обязанностей, роли, коммуникативных трудностях, связанных с выстраиванием взаимодействия с учителем и одноклассниками.

Важность полученных в исследовании результатов заключается в необходимости создания психологической поддержки обучающимся, снижения рисков нарушения психологической безопасности, что может служить основанием для создания системы обеспечения психологической безопасности ученика, т.к. отсутствие психологической безопасности напрямую влияет на мотивацию к обучению, и, следовательно, на результаты учебного процесса. Перспективным представляется изучение возрастной динамики состояния психологической безопасности учащихся и структуры поддерживающих его ресурсов.

На основе результатов исследования разработана программа психологической коррекции учебной мотивации первоклассников. Педагоги-психологи получают в качестве рекомендаций конкретные методы и техники, которые обогащают научно-методологическую базу деятельности практического психолога начальной школы. Педагоги-психологи получают материал, для оценки качества условий, отвечающих психологической безопасности, и одновременно, инструментарий для формирования учебно-познавательного интереса к учебной деятельности школьников.

Литература

1. Березина Т.Н. Анализ эмоциональной безопасности образовательной среды в учебных заведениях разного уровня: коллективная монография «Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика» / Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. – С. 164–190.
2. Екимова В.И. Синдром «учебной неуспешности» // Журнал практического психолога. 1998. № 3. С. 3–8.
3. Литвинова А.В. Безопасность образовательной среды в образовательных комплексах // Материалы докладов VIII международной научно-практической конференции: фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки» 18–19 апреля 2016 г. North Charleston, USA spc Academic, 2016. Т. 1. – С. 77–79
4. Миллер Л.В. Анализ подходов к изучению потенциала личности в современной психологии: коллективная монография «Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика» / Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. – С. 6–17.
5. Мириманова М.С. Системный подход к созданию и профилактике безопасности образовательной среды // Евразийский союз ученых. – 2015. – №5–6(14). – С. 137–140. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27326869>.
6. Сечко А.В., Орехова (Мартынюк) В.А.. Модель личностного самоопределения младших школьников в системе безопасности образовательной и общественной среды. Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика / Отв. Ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. – С. 80–106.
7. Ускова Е.С. Особенности мотивации учения у младших школьников // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 20 (102). С. 70–72 Свободное копирование с сайта: <http://ipi1.ru/homepage/arkhiv-zhurnala.html>.

Взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды с защитными механизмами и копинг-стратегиями у старших дошкольников

Аннотация

У дошкольников нарушения психологического здоровья личности приводят к различным негативным последствиям, которые могут в дальнейшем повлиять на учебную деятельность и на взаимоотношения с окружающей средой. Раскрыта специфика взаимосвязей отношения к окружающим, защитных механизмов и копинг-стратегий в зависимости от удовлетворенности психологической безопасностью образовательной среды ДОО.

Krishtul E.E.

The relationship of psychological security of the educational environment with protective mechanisms and coping strategies in pre-school age

Abstract

In the preschool children, psychological personality disorders lead to various negative consequences, which may further affect the educational activity and the relationship with the environment. The specifics of the relationship between the attitude to others, the protective mechanisms and coping strategies are revealed depending on the satisfaction with the psychological safety of the educational environment of the pre-school educational organization.

Актуальность темы исследования. В современном потребительском обществе у дошкольников нарушения психологического здоровья личности приводят к различным негативным последствиям, которые могут в дальнейшем повлиять на учебную деятельность и на взаимоотношения с окружающей средой. Поэтому актуальность исследования обусловлена не только необходимостью определения параметров безопасности образовательной среды дошкольных образовательных организаций, но выявлением взаимосвязи с защитными механизмами и копинг-стратегиями у старших дошкольников.

Факторами риска в образовательной среде могут быть: несформированность социальных и практических навыков, умений межличностного взаимодействия, уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики субъектов образования, недостаточная эффективность организации профилактической работы. Совокупность названных факторов составляет угрозу образовательной среде и

развитию личности ее участников. Поэтому безопасность пребывания дошкольников в образовательной среде связана с копинг-стратегиями, то есть активными усилиями, предпринимаемыми в ситуации угрозы и направленными на овладение трудной ситуацией.

Защитное поведение в детском возрасте долгий промежуток времени не подвергалось систематизированным исследованиям. На современном этапе исследования известны единичные отечественные исследования, приуроченные к исследованию динамики защитных механизмов и копинг-поведения на различных возрастных этапах развития детей.

Идеи в области психологической безопасности личности рассматривались в работах ученых В.И. Панова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, И.Д. Фрумина, В.А. Ясвина и др. Идеи в области психологической безопасности образовательной среды рассматривались современными исследователями И.А. Баевой, Т.Н. Березиной, П.Н. Ермаковой, А.Ю. Коджаспировым, А.В. Литвиновой, М.С. Миримановой, А.Н. Поддяковой, В.В. Рубцовой, А.А. Реан, В.В. Семькиной, С.Ф. Сергеевой, В.А. Якуниным и др.

Психологическая безопасность является наиважнейшим фактором благополучного формирования личности, как ребенка, так и взрослого, взаимодействующих в образовательной среде [2,6,8]. Это связано с тем, что под образовательной средой понимают систему или состояние взаимодействия субъектов, свободную от насилия как психологического, так и физического. Образовательная среда – это одна из сред социального развития человека, длительное время окружающая его формирование как личности, и имеющая свою структуру и содержание. Поэтому именно её психологическая безопасность так активно и разносторонне изучается в современной психологии и педагогике.

Идеи, связанные с исследованиями защитных механизмов и копинг-стратегий рассматривались в работах ученых Г.И. Вергелес, В.П. Зинченко, А.Б. Орлова, Л.А. Петровской, А. Маслоу, А. Олпорта, К. Роджерса, Э. Фромма, Л.А. Редуш, А.П. Тряпицыной, М.Р. Битяновой, Е.И. Казаковой, Т.В. Чередниковой, Г.А. Цукерман и др.

Механизмы психологической защиты имеют несколько основных классификаций, которые указывают на то, что это пассивные методы или способы защиты психики человека в стрессовых ситуациях, иногда осознаваемые, иногда нет. А копинг-стратегии – это активные способы проявления совладающего поведения, осознаваемые и приводящие к включению разных механизмов психики человека – мышления, двигательной активности, памяти. То есть в литературе указывает-

ся, что есть различные виды стратегий преодоления стресса, которые ориентируются специфичностью стрессогенных ситуаций и персональными чертами человека, особенностями его когнитивного реагирования и поведения в стрессовых обстановках [1,3,4,5,6].

Цель исследования состоит в изучении особенностей взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды с защитными механизмами и копинг-стратегиями у старших дошкольников.

Мы предположили, что существуют особенности взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды с защитными механизмами и копинг-стратегиями у старших дошкольников: психологическая безопасность образовательной среды ДОО способствует формированию у старших дошкольников конструктивных копинг-стратегий; существует специфика взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды (далее ПБОС) ДОО с защитными механизмами и копинг-стратегиями у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

В исследования применялись следующие методики: Тест «Неоконченные предложения» (удовлетворенность психологической безопасностью образовательной среды). Опросник копинг-стратегий (И.М. Никольская, Р.М. Грановская) (определение копинг-стратегий у старших дошкольников в трудной ситуации). Проективная методика «Человек под дождем» (диагностика силы Эго человека, личностных резервов и особенностей защитных механизмов). Детский апперцептивный тест (САТ, Л. Беллак) (выявление особенностей защитных механизмов как способов разрешения внутренних конфликтов). Методика диагностики субъективной оценки межличностных отношений ребенка Н.Я. Семаго (СОМОР), (характеристики эмоционально-личностных отношений с друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми). Методика диагностики удовлетворенности условиями образовательной среды (сост. М.В. Лукьянова, Н.В. Калинина; адаптация Н.П. Бадьиной), (удовлетворенность психологической безопасностью образовательной среды).

База эмпирического исследования: дети в возрасте 6–7 лет МАОУ (г.о. Балашиха) – 60 человек, из них 31 мальчик и 29 девочек.

Проанализируем полученные данные с помощью метода математической статистики – коэффициента ранговой корреляции Тау-в Кендалла. Расчеты проводились в программе IBM SPSS Statistics.

Для выявления специфики взаимосвязей отношений старших дошкольников с ПБОС ДОО, нами были выделены 2 группы старших дошкольников: 1 группа – менее удовлетворенные ПБОС ДОО и

2 группа – более удовлетворенные ПБОС ДОО. Выявлено, что в группе более удовлетворенных ПБОС среди девочек – 41,4%, а среди мальчиков таких дошкольников 32,3%, менее удовлетворены ПБОС только мальчики – 3,2%.

Результаты исследования раскрывают, что для девочек группы дошкольников менее удовлетворенных ПБОС характерна стратегия поиска социальной поддержки, для мальчиков – стратегия игнорирования проблем. Агрессивный копинг выбирают только мальчики, у девочек же присутствует защитный механизм интроекция, в то время как у мальчиков это проекция. Чем более сильнее страхи и опасения у дошкольников, тем меньше они игнорируют проблемы. Девочки в данной группе более удовлетворены ПБОС, чем мальчики. Характерно, что чем более выражена у дошкольников удовлетворенность ПБОС ДОО, тем лучше у них отношение к самим себе и реже используются такие защитные механизмы, как проекция и изоляция, а так же меньше отвергают самого себя. У дошкольников группы менее удовлетворенных ПБОС чем более выражено развитие учебной мотивации, тем значительно улучшается отношение к себе и чаще выбирается защитный механизм символизация.

Отметим, что для девочек группы дошкольников более удовлетворенных ПБОС характерна стратегия поиска социальной поддержки, для мальчиков – стратегия игнорирования проблем. У девочек лучше эмоционально-личностные отношения не к матери и отцу, а к другим членам семьи, а так же часто присутствует выбор защитного механизма символизация. Чем у дошкольников данной группы сильнее страхи и опасения, тем больше они нуждаются в отце и тем ярче эмоционально-личностные отношения к отцу. При этом характерно, что эмоционально-личностное отношение к матери ослабевает при страхах и опасениях. Когда дошкольники испытывают чувство страха и опасений, то чаще выбирают защитный механизм символизация, и гораздо реже – отсутствие действий или бездеятельность. Чем интенсивнее учебная нагрузка, тем больше у дошкольников возникает стремление к доминированию в группе сверстников и реже проявляются такие защитные механизмы, как проекция и подавление. Так же результаты демонстрируют, что чем комфортнее эмоционально-психологическое состояние у детей, тем реже они в качестве защитных механизмов выбирают дискредитацию и подавление. У более удовлетворенных ПБОС ДОО дошкольников выбор агрессивного копинга и игнорирования проблем является крайне редким.

Частично подтвердилось основное предположение о том, что ПБОС ДОО способствует формированию конструктивных копинг-

стратегий у старших дошкольников, только в отношении девочек, которым свойственна стратегия поиска социальной поддержки.

На основании полученных данных была разработана рабочая программа профилактики неконструктивных копинг-стратегий как риска ПБОС, в состав которой входит авторская настольная игра, направленная на развитие конструктивных копинг-стратегий у старших дошкольников. Полагаем, что в процессе применения данной программы у дошкольников произойдут положительные изменения в оценке ПБОС ДОО, проявлениях конструктивных копинг-стратегий у старших дошкольников, налаживании межличностного взаимодействия как с родителями и сверстниками, так и с педагогами.

Результаты эмпирического исследования, раскрывающие особенности взаимосвязи психологической безопасности образовательной среды ДОО с защитными механизмами и копинг-стратегиями у старших дошкольников, а так же программа профилактики неконструктивных копинг-стратегий, включающая разработанную настольную игру, направленную на изучение реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих психологической безопасности ребёнка старшего дошкольного возраста. могут использоваться психологами и педагогами в работе с дошкольниками, а также выступать в качестве основы для дальнейшего исследования данной проблемы.

Литература

1. Березина Т.А. Проблема взаимодействия педагогов и родителей в развитии социально-уверенного поведения старших дошкольников // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 4-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Министерство образования и науки Российской Федерации; Тольяттинский государственный университет; Научно-образовательный центр «Перспектива». – 2016. – С. 21–26. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26171374>.
2. Екимова В.И. О нарушениях психического развития ребенка в условиях экологического неблагополучия // Журнал практического психолога. 1998. № 4. С. 18–23.
3. Коджаспиров А.Ю. Диагностика психологической безопасности образовательной среды. М., 2009. – 116 с.
4. Котенева А.В., Оганесян А.Н. Программа тренинга, направленного на разрешение неконструктивных ценностно-мотивационных конфликтов в процессе профессионального самоопределения: коллективная монография «Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика» / Отв. ред.

- А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. – С. 330–353.
5. Котенева А.В. Деструктивная психологическая защита и пути ее преодоления // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4. – Ч. 5. – С. 1002–1006.
 6. Литвинова А.В., Шабельников В.К. Формирование личности в условиях разных типов жизнедеятельности семьи // Семья в России №4, 2007. – с. 41–50
 7. 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.
 8. Миллер Л.В. Анализ подходов к изучению потенциала личности в современной психологии: коллективная монография «Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика» / Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. – С. 6–17.
 9. Мириманова М.С. Принципы системной профилактики безопасности образовательной среды // Вестник гуманитарного образования. – 2016. – №1. – С. 32–35.

Профессиональная вовлеченность педагогов как фактор безопасности образовательной среды

Аннотация

Результаты проведенного исследования показывают, что профессиональная вовлеченность педагогов соотносится с психологической защищенностью в общении, комфортностью и удовлетворенностью образовательной средой. Практическое значение проведенного исследования состоит в том, что полученные данные и разработанная программа по созданию психологических условий профессиональной вовлеченности педагогов и минимизации рисков психологической безопасности образовательной среды колледжа могут быть использованы и учтены для построения учебных спецкурсов по психологическому здоровью и благополучию личности.

Leongardt O.R.

Professional involvement of teachers as a factor of safety of the educational environment

Abstract

The results of the research show that professional involvement of educators is correlated with psychological security in communication, comfort and satisfaction with the educational environment. The practical significance of the study is that the data obtained and the program developed to create psychological conditions for the professional involvement of educators and minimize the risks of psychological safety of the educational environment of the college can be used and taken into account for constructing training courses on psychological health and well-being of the individual.

В научный дискурс понятие «вовлеченность» впервые было введено W.A. Kahn [7]. В его работах вовлеченность рассматривалась как исключительно психологический конструкт, описывающий индивидуально-личностное отношение и вклад человека по отношению к организации в целом, и трактовалась как ситуация, когда «люди включают или исключают свое личное «я» при выполнении трудовых ролей» [7]. Для операционального удобства анализа понятия автором предложена трехчастная структура вовлеченности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Когнитивный уровень отражает убеждения сотрудников относительно организации, ее лидеров (руководителей) и условий труда; эмоциональный – проявляется в том, насколько сотрудники ощущают свою принадлежность к организации, насколько положительным или отрицательным можно считать их отношение к самой

организации и ее руководителям; поведенческий – касается энергии, которую вкладывают сотрудники в выполнение своих профессиональных ролей.

К настоящему моменту единого определения понятия профессиональной вовлеченности в литературе не прослеживается, не может быть определена также и единая методика измерения, поскольку результатом большинства исследований вовлеченности явилась констатация факта тесной спаянности изучаемого феномена с рядом сопряженных, таких как: «увлеченность», «увлеченность работой» [4], «удовлетворенность», «профессиональное выгорание», «приверженность», «лояльность».

Следующей вехой в разработке путей анализа вовлеченности стала предложенная Maslach С. и Leiter М.Р. концепция вовлеченности как антитезы к профессиональному выгоранию. Авторами был выдвинут термин «увлеченность работой», который характеризовался прямо противоположными профессиональному выгоранию составляющими: энергичностью, включенностью в работу, профессиональной эффективностью. Анализируя связь вовлеченности и трудоголизма, ряд исследователей также делают акцент на том, что вовлеченность, рассматриваемая как полная реализация работником себя в работе, может привести к снижению удовлетворенности ею, к профессиональному и эмоциональному выгоранию, к развитию межличностных профессиональных конфликтов, к разочарованию в деятельности и работе в конкретной организации [5;6;8].

Резюмируя, можно сказать, что на основании анализа доступных литературных источников, в качестве личностных коррелятов профессиональной вовлеченности педагога могут быть выделены как общие психологические характеристики (уровень самооценки, оптимистичность, самооценка, жизнестойкость), обеспечивающие совладание с профессиональным стрессом, так и профессионально важные личностные качества (социальная активность, целеустремленность, уравновешенность, желание работать внутри учебно-воспитательного процесса, способность не теряться в экстремальных ситуациях, честность, справедливость, современность, гуманность, эрудиция, педагогический такт, толерантность); социально-психологические детерминанты профессиональной вовлеченности педагогов в современных условиях определяются как традиционными организационными диспозициями (перспективы карьерного роста, четкая формулировка целей организации, задач и полномочий сотрудника, материальное стимулирование, атмосфера открытости и диалога в организации, возможность оказывать влияние на политику организации), так и реалиями

современности (внедрение профессиональных стандартов и проектной деятельности).

В эмпирической части, целью которой был анализ вклада профессиональной вовлеченности педагогов в формирование безопасной образовательной среды на примере колледжа.

В исследовании приняли участие 45 респондентов, преподаватели специальных дисциплин одного из московских колледжей технической направленности. Среди них было 6 (13,3%) мужчин и 39 (86,7%) женщин в возрасте от 21 до 64 лет, средний возраст составил $37,5 \pm 13,1$ лет. Трудовой опыт указанной выборки описывается следующим образом: общий стаж работы на момент обследования составил $15,8 \pm 12,7$ лет, общий педагогический стаж – $11,4 \pm 10,5$ лет, педагогический стаж работы в колледже – $11,8 \pm 8,5$ лет.

Уровень профессиональной вовлеченности педагогов колледжа исследован с использованием трех психодиагностических методик: «Тест жизнестойкости», опросник «Утрехтская шкала увлеченности работой», опросник «Профессиональное выгорание».

На заключительном этапе анализа эмпирических данных, характеризующих профессиональную вовлеченность педагогов, нами был предпринят корреляционный анализ взаимосвязи субшкал опросников «Тест жизнестойкости», «Утрехтская шкала увлеченности работой», «Профессиональное выгорание». Использовался непараметрический коэффициент корреляции Спирмена (R).

Выявленные в настоящем исследовании многочисленные корреляции параметров профессионального выгорания с характеристиками профессиональной вовлеченности не расходятся с приведенными выше (см. литературный обзор) имеющимися литературными данными, и позволяют, на наш взгляд интерпретировать полученные результаты в рамках единого континуума «профессиональная вовлеченность – профессиональное выгорание».

Характеристики психологической безопасности образовательной среды колледжа в настоящем исследовании были измерены с использованием опросника «Экспресс-диагностика безопасности образовательной среды детей, попавших в трудную жизненную ситуацию».

Заключительный этап работы над общей гипотезой был посвящен анализу взаимосвязей профессиональной вовлеченности педагогов и характеристик психологической безопасности образовательной среды колледжа. Использовался корреляционный анализ по Спирмену.

Профессиональная вовлеченность педагогов колледжа обследованной выборки характеризуется высоким уровнем увлеченности рабо-

той, энергичностью, энтузиазмом и жизнестойкостью, а также склонностью к принятию риска: педагоги в целом убеждены, что любой новый опыт несет в себе новые знания, умения и возможности, способствующие развитию профессионализма, как успешности исполнения профессиональных задач, даже в условиях изменчивости и неоднородности образовательной среды;

В исследовании выявлена достоверная отрицательная взаимосвязь между уровнем вовлеченностью в профессию и эмоциональным выгоранием.

Высокий уровень вовлеченности соотносится с высоким же уровнем энтузиазма и поглощенности работой.

Профессиональная вовлеченность педагогов взаимосвязана с характеристиками безопасности образовательной среды: вовлеченность педагогов в происходящее, их убежденность в том, что собственные активные действия могут повлиять на результат происходящего, склонность к принятию риска и способность рассматривать жизнь как способ приобретения опыта соотносятся с доброжелательностью и толерантностью в межличностных отношениях, низкой враждебностью и отсутствием склонности к манипулированию, что, возможно, в свою очередь, приводит к ощущению психологической защищенности в общении со студентами и комфортности в образовательной среде.

Литература

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.
2. Леонгардт О.Р. Процессуальный подход к проблеме создания системы качества образовательного процесса профессиональной образовательной организации // Современная наука: теория и проблемы практического применения : Часть 3. Сб. учебных и науч.-исслед. работ студентов и аспирантов с междунар. участием / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. О.В. Крежевских. – Шадринск : ШГПУ, 2017. – 322 с.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. – М : Смысл, 2006. – 63 с.
4. Полунина О.В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей. // Психологический журнал, 2009, том 30, № 1, с. 73–85.
5. Сечко А.В. Профессиональная вовлеченность как фактор сохранения психического здоровья персонала. Материалы IV Всероссийского Съезда РПО. 18–21 сентября 2007 года: В 3т. – Москва – Ростов-на-Дону: Издательство «КРЕДО», 2007. – с 162.

6. Сечко А.В. Профессиональное выгорание летнего состава ВВС Российской Федерации. Автореф. дис канд. психолог.наук. Москва , 2006.
7. Kahn W.A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // Academy of Management Journal. 1990.V.33.№4. P. 692–724.
8. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

Специфика психологического сопровождения подростков, склонных к девиантному поведению, в отделениях полиции по делам несовершеннолетних

Аннотация

В современном обществе еще сохраняются противоречия между декларируемыми обществом ценностями и реальным положением дел в различных сферах общественной жизни, что является причиной девиантного поведения подростков. Органам полиции обществом отводится важная роль в профилактике, предупреждении подобного поведения. Обоснование наиболее эффективных методов профилактики, объединенных единым замыслом является целью данной работы.

Kusnezova A.A.

Specifics of psychological support of teenagers inclined to deviant behaviour, in the offices of the juvenile police

Abstract

In modern society, there are still contradictions between the values declared by society and the real state of affairs in various spheres of public life, which is the reason for the deviant behavior of adolescents. The police have an important role to play in the prevention and prevention of such behavior. The rationale for the most effective prevention methods, united by a single concept, is the goal of this work.

Психологическое сопровождение – вид деятельности, являющийся формой поддержки и предусматривающий в течение определенного (иногда довольно длительного) срока предоставление конкретному лицу или семье комплекса правовых, психологических, социально-педагогических, социально-экономических, социально-медицинских, информационных услуг специалистом, а также, в случае необходимости, совместно с другими специалистами (психологами, педагогами, юристами, медицинскими работниками и т.д.) из различных учреждений и организаций.

Отталкиваясь от анализа научной литературы, мы можем говорить о нижеследующих этапах психологического сопровождения.

Первый этап – подготовительный. Специалистами психологического сопровождения выбираются нужные диагностические инструменты, согласуют его методологические позиции, объем и комплексность, разрабатывают план и согласуют сроки проведения диагностик.

Второй этап – психолого-педагогическая диагностика. Этот этап предполагает предварительную психологическую диагностику субъектов коррекции, служащую основой для профильной диагностики.

В рамках этого этапа используются, например, такие методы, как психологическое или педагогическое тестирование субъектов или бе-седа.

Третий этап – аналитический. Данный этап – это анализ полученной информации, а также коллективный поиск специалистами, участвующими в сопровождении, причин формирования установленных проблем и их разграничение.

Четвертый этап – коррекционный. В рамках данного этапа производится коррекционная работа согласно обнаруженным проблемам, при этом специалисты обращаются к специальным методики, которые ориентированы на коррекцию вскрытых дефектов.

Пятый этап – завершающий. В рамках данного этапа, в случае необходимости проводятся консультации с лицами из окружения субъекта коррекции, производится вторичная диагностика, происходит осмысление приобретенного субъектом коррекции нового опыта, новых отношений, подводятся итоги [4].

Инспекция по делам несовершеннолетних – это структурное подразделение в системе органов внутренних дел, деятельность которого регламентируется нормативно-правовыми актами и инструкциями и подчиняется приказу министра МВД.

Основные полномочия сотрудников инспекции регулирует федеральный закон «О полиции» [5], но основные полномочия и порядок работы инспектора прописаны в приказе МВД РФ №845 «Об утверждении Инструкции по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел РФ» от 15.10.2013.

В соответствии с вышеперечисленными нормативными актами, основной задачей инспектора по делам с несовершеннолетними является профилактика преступлений и правонарушений, которые совершают и могут совершить несовершеннолетние, а так же организация и направление несовершеннолетних в закрытые центры для учебно-воспитательной работы.

Роль инспекции состоит в организации мер по защите и восстановлению прав несовершеннолетних и предупреждению правонарушений и преступлений, координации деятельности органов и служб профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, утверждении, организации проведения индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними, утверждении межведомственных

программ в сфере профилактики, разработке соответствующих целевых программ.

Целесообразным направлением работы для инспекции выступает наделение полномочиями специалиста по подготовке заключения по результатам социально-психологического обследования несовершеннолетних правонарушителей, об условиях его жизни и воспитания, предложений об освобождении несовершеннолетнего от наказания, условном осуждении и мерах социальной адаптации. Это заключение представляется как в орган следствия/дознания, так и в суд. Причем такое заключение представляется уже на стадии предварительного следствия при избрании меры пресечения несовершеннолетнему подозреваемому/обвиняемому.

Анализ деятельности Инспекции по делам несовершеннолетних районного отделения МВД РФ по психологическому сопровождению девиантного поведения среди учащихся позволяет отметить отдельные недостатки воспитательной работы с учащимися, отсутствие тесного взаимодействия с семьями воспитанников, низкий уровень работы классных руководителей по объединению учащихся, формальную работу социальных педагогов школы.

В экспериментальной работе, целью которой явилось определение риска формирования девиантного поведения у подростков.

Выборка – в исследовании приняли участие 42 учащихся 7–8 классов: По 11 мальчиков и 10 девочек в экспериментальной (стоящих на учете) и контрольной групп.

Обследование проводилось в групповой форме. Разрешение на участие детей в исследовании от родителей получено. Подростки принимали участие в исследовании добровольно на анонимной основе.

Перечень использованных психодиагностических методов и методик:

1. Метод наблюдения.
2. «Самооценка психических состояний» по Айзенку.
3. «Методика изучения тревожности как свойства личности» Спилбергера-Ханина.
4. «Определение преобладающего типа темперамента по методике А. Белова».
5. «Методика диагностики акцентуаций характера» Леонгарда-Шмишека.

Наблюдение проводилось по следующим параметрам: общительность, заинтересованность заданиями, заинтересованность беседой, включение в деятельность, эмоциональное сопровождение, инициативность, самостоятельность, критичность и уверенность.

Полученные эмпирические данные нами также были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием расчета U-критерия Манна-Уитни. Расчет был произведен автоматически при помощи пакета статистических программ «SPSS». Для сравнения мы распределили выборку подростков на группу детей, состоящих на учете в детской комнате полиции и детей, учащихся в общеобразовательной школе (сведения о поле испытуемых давалось нами в каждой таблице с данными диагностического тестирования). Группы эквивалентны по полу и возрасту. В экспериментальной группе 11 девочек и 10 мальчиков. Средний возраст 16,7 лет. В контрольной группе 11 девочек и 10 мальчиков, средний возраст 16,8 лет.

В группе подростков существует тенденция к таким акцентуациям характера как: гипертимность застревание, эмотивность, циклотимность, застревание, эмотивность, циклотимность и экзальтированность.

В результате расчета U-критерия Манна-Уитни мы установили, что дети из экспериментальной и контрольной групп имеют достоверные (при $p \leq 0,05$) различия по таким параметрам как:

- личностная тревожность;
- застревающий тип;
- демонстративный тип.

Эти различия позволяют нам отметить, что экспериментальная группа в большей степени склонна к пониженной личностной тревожности, повышенной гипертимности, закреплению черт поведения застревающего и демонстративного типа, чем контрольная группа.

Опыт специалистов, динамическое наблюдение над девиантными подростками позволяет дать несколько рекомендаций с целью улучшения качества психологического сопровождения:

1. Следует относиться к «трудному» ребенку как к личности. Это определяет необходимость выделения по устойчивым критериям групп риска.

2. Необходима обязательность объективной оценки поведенческих расстройств с учетом степени тяжести, а также соблюдение этических норм в общении даже с самыми «трудными» детьми.

3. Должен осуществляться тесный профессиональный контакт с медико-психологическими службами города и района.

4. Накопленный опыт показывает целесообразность последовательной, направленной, комплексной лечебно-коррекционной работы с детьми из группы высокого риска поведенческих нарушений. Дальнейшее выделение и изучение разного рода факторов, влияющих на ранних этапах развития на становление личности, на «правильное» и «неправильное» поведение, раскрытие механизмов их проявления, –

это основа разработки комплексных мер первичной профилактики и ранней коррекции поведенческих нарушений.

5. Является целесообразным регулярное проведение психолого-педагогических семинаров, на которых педагогические работники смогут почерпнуть необходимую теоретическую медицинскую и психологическую информацию, что значительно облегчит их работу и повысит качество педагогического процесса.

6. Также можно рекомендовать специалисту в повседневной работе чаще обращаться к психологам и психотерапевтам медико-психологических служб города и района, имеющим в настоящее время возможность протестировать и обследовать ребенка на должном высоко-профессиональном уровне и при необходимости проконсультировать его в лучших психологических лабораториях и клиниках.

7. Процесс предупреждения девиантного поведения подростков предполагает ломку сложившихся до этого у ребенка жизненных стереотипов, создание интереса к процессу социализации в обществе, вовлечение детей в проводимую с ними социально-педагогическую деятельность, формирование достаточно твердых взглядов, убеждений, социальных ориентаций.

Литература

1. Осипова И.С. Девиантное поведение детей и подростков – Шадринск: ШГПИ, 2013. – 34 с.
2. Плугина М. Служба психологического сопровождения // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 124–126.
3. Сечко А.В. Аттитюды в подростковых суицидах. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2013. – №1. – М.: Издательство МГОУ. С 69–75.
4. Филютин Т.Н. От психологии помощи к психолого-педагогическому сопровождению. Перспективы развития практической психологии. – Шадринск, 2011. – Ч. 1. – С. 11–15.
5. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции».

Взаимосвязь профессионального самоопределения абитуриентов и безопасности образовательной среды колледжа

Аннотация

Формирование процветающего общества возможно только на основе создания условий для самоопределения граждан, основанного на всесторонних знаниях об обществе, самом себе. Стихийное самоопределение ведет не только к личностным проблемам, но и накладывает отпечаток на жизнь ближайшего окружения субъекта, снижает безопасность образовательной среды. Решению этой проблемы, вероятно, будут способствовать знания и обоснованные на этой основе методы коррекции, помогающие человеку на ранних этапах онтогенеза оптимизировать и активизировать процесс профессионального самоопределения.

Biserinkina L.K.

The relationship of professional self-determination entrants and safety of the educational environment of the college

Abstract

The formation of a prosperous society is possible only on the basis of creating conditions for the self-determination of citizens, based on comprehensive knowledge of society, itself. Spontaneous self-determination leads not only to personal problems, but also leaves an imprint on the life of the immediate environment of the subject, reduces the safety of the educational environment. The solution of this problem is likely to be promoted by knowledge and based on this basis correction methods that help a person in the early stages of ontogeny to optimize and activate the process of professional self-determination.

Профессиональное самоопределение личности как динамичный процесс профессионального становления и развития является актуальным направлением исследований психологов. Многообразие современного мира профессий, возрастающие требования к молодым специалистам, требуют от будущего профессионала психологической готовности к принятию ответственных решений в отношении своего профессионального будущего и жизни в целом.

Предпосылки возникновения проблематики самоопределения существовали ещё в Античности. В философии Сократа, Платона развивается мысль о хороших или дурных поступках, совершаемых человеком на основе добродетелей.

Профессиональное самоопределение детерминировано внешними (состояние рынка труда, социально – политическая ситуация в обществе, материальные возможности, условия труда, требования профессии, влияние ближнего окружение и средств массовой информации) и внутренними психологическими (интересы, склонности, способности, ценностные ориентации, степень профессиональной идентичности, самосознания, самооценки, мотивационные составляющие, особенности личности) факторами.

Оба факторы тесно взаимосвязаны между собой и образуют определенную психологическую зависимость, которая, характеризуется принципом детерминизма С.Л. Рубинштейна: «Внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют только косвенно через внутренние условия».

То есть, при определении любых психологических явлений, личность выступает как единство внутренних условий, через которые действуют все внешние факторы.

В настоящий момент существует большое количество разнообразных по содержанию и влиянию тех или иных психологических факторов, определяющих понятие профессионального самоопределения. В нашем исследовании мы будем опираться на трактовку понятия профессионального самоопределения, как процесса выбора, который осуществляется на основе анализа личностных возможностей субъекта и соотнесение их с требованиями профессии. В свою очередь, процесс выбора определяется как подвижный процесс, состоящий из нескольких этапов, продолжительность которых зависит не только от внешних условий, но и от индивидуальных особенностей субъекта профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение, по мнению ученых, не ограничивается только самоопределением в выборе профессии, а скорее выступает как содержательный процесс духовного развития личности.

Управление процессом выбора профессии осуществляется посредством профессионального самоопределения, которое обусловлено интересами и склонностями личности, ее самооценкой и уровнем притязаний, идеалами и ценностными ориентациями, установками, волевыми качествами. Перечисленные личностные характеристики образуют общую психологическую основу, на которую ложится вся совокупность внешних воздействий, формирующихся еще со школьной скамьи, благодаря ближнему окружению, семье и другим референтным группам, а также средствам массовой информации.

Проанализировав основные психологические составляющие процесса профессионального самоопределения, их можно отразить в

следующей структурной последовательности и взаимозависимости. Задатки, данные и склонности, размещаясь в основе психологической структуры процесса профессионального самоопределения, отражают базовые личностные особенности субъекта самоопределения и есть предпосылка для развития и формирования соответствующих профессиональных способностей.

В свою очередь способности есть результат взаимодействия психологических составляющих процесса профессионального самоопределения (профессиональных потребностей, интересов, мотивов, противоречий, намерений и ценностных ориентации) и деятельностей, что обеспечивают собственно их развитие (динамику).

Следующий уровень структуры профессионального самоопределения характеризуется сформированностью профессионального самосознания, которая обеспечивает интеграцию всех вышеупомянутых структурных компонентов, их осознание личностью.

Интеграция и осознание всех психологических компонентов процесса профессионального самоопределения на уровне самосознания дает возможность для формирования активной позиции субъекта профессионального самоопределения, сформированность которой свидетельствует о психологической готовности личности к принятию ответственных и взвешенных решений касательно своего профессионального и жизненного будущего.

В результате проведенного теоретического исследования психологических факторов профессионального самоопределения личности, удалось рассмотреть внутреннюю психологическую детерминанту данного процесса с позиции взаимодействия его структурных компонентов. От элементарных анатомо-физиологических особенностей человеческой психики, таких как задатки, к профессиональному самосознанию и психологической готовности к профессиональному самоопределению.

Образовательная среда колледжа как совокупность условий и возможностей для профессионального самоопределения студентов есть единство информационного, социального и технологического компонентов. Информационный компонент, включающий в себя разнообразные информационные источники (образовательные программы, учебные планы, методические разработки книги, визуализированная и текстовая информация, оформление, информационно-рекламные объекты, Интернет-сайты), ориентирован на формирование у студентов системы профессионально значимых знаний и умений, профессиональных ценностей. Социальный компонент, включающий в себя всех субъектов образовательного процесса (преподавателей, студентов, представите-

лей служб колледжа: социальной, психологической, методической, учебной части, работников библиотек, лабораторий и т.д.), ориентирован на формирование взаимодействия между субъектами и различными компонентами образовательной среды, в процессе которого у студентов формируются знания, умения применять их для решения определенных задач, присваиваются профессиональные ценности, опыт социальных отношений в контексте деятельности студентов. Технологический компонент, включающий в себя учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность студентов, деятельность преподавателей, ориентирован на различные пути и способы приобретения и применения профессиональных знаний и опыта социальных отношений и служит основой моделирования предметного и социального контекстов деятельности студентов.

2. Профессиональное самоопределение студента в образовательной среде колледжа есть непрерывный, сложный, весьма противоречивый процесс и одновременно результат поиска и обретения смыслов профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я», осуществления выбора в проблемных ситуациях. Профессиональное самоопределение студентов происходит в специально организованной деятельности, которая связана с принятием образа желаемого будущего результата (стать учителем), с осознанием себя, своих личных качеств, своего места в системе деловых отношений, с развитием себя как субъекта труда.

3. Предпосылкой, содержанием и одновременно важным показателем профессионального самоопределения студентов в образовательной среде колледжа выступают их ценностные ориентации, характеризующие отношение к ценностям (интересы и потребности ребенка; его личностное развитие; сотрудничество с детьми; творчество и самореализация в профессии; самопознание, профессионально-личностное саморазвитие, самосовершенствование).

4. Профессиональное самоопределение студентов в колледже происходит путем поэтапного освоения ими образовательной среды: от осознания себя в среде – к использованию возможностей среды, а далее – к ее преобразованию.

В результате проведения методики «Мотивация обучения в колледже» были получены следующие данные, что у абитуриентов достаточно высокие показатели по шкале «приобретение знаний» (5,3) и немного меньше по шкале «получение диплома» (4,6), а шкала «овладение специальностью» имеет самые низкие показатели (4,3), из чего можно сделать вывод, что абитуриенты имеют основную направленность на получение знаний, и чуть меньше направленность на получение

ние диплома, а мотивация на овладение специальностью стоит на последнем месте.

У студентов же 5 курса иная ситуация, самые высокие результаты идут также по шкале «приобретение знаний» (5), но дальше имеются различия по сравнению с абитуриентами, а именно, так по шкале «овладение специальностью» достаточно высокие результаты (4,6) и самые низкие показатели оказываются по шкале «получение диплома» (4,5). Из вышесказанного получается, что приобретение знаний доминирует среди студентов и на 5 курсе, но на второе место выходит шкала «овладение специальностью» и затем идет шкала «получение диплома».

Из всего вышесказанного есть основания утверждать, что у абитуриентов еще не сформировано точное представление о своей будущей профессии, т.к. они руководствуются больше желанием (мотивацией) получить новые знания.

Студенты же 5 курса показали по первым двум шкалам достаточно высокие показатели, что дает нам возможность утверждать об адекватном выборе студентами своей профессии и удовлетворенностью ею.

В ходе обработки результатов данной методики и анализа проведенного интервьюирования, по абитуриентам, мы можем утверждать, что молодые люди, поступающие в колледж, имеют более высокие оценки по всем трем шкалам, в частности по шкале «приобретение знаний», нежели у девушек. В основном, большинство абитуриентов, на начальном этапе своего обучения ориентированы на такие ценности как «свобода»; «уверенность в себе»; «развитие», но есть и определенное число студентов с такими ценностями как «власть над людьми»; «получение диплома о высшем образовании»; «соперничество», т.е. При поступлении в колледж у юношей и девушек уже имеются сложившиеся ценности, определяющие их поведение и влияющие на профессиональное самоопределение. Выбор профессии – сложный и долгий мотивационный процесс, т.к. сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности, но, судя по проведенному опросу, можно утверждать, что не все, из поступающих на 1 курс, выбирают данную профессию осознанно и, это не малая часть.

На основе проведенной методики и анализа полученных результатов интервьюирования студентов 5 курса можно сделать следующие выводы о том, что у студентов выпускников иная ситуация по сравнению с первокурсниками. Кроме того, что самые высокие оценки у многих студентов относятся к первым двум шкалам («приобретение зна-

ний» и «овладение специальностью»). Не менее важное значение имеют и ценности: «развитие»; «успех»; «свобода», но появились и другие это «интересная работа»; «профессионализм»; «продуктивность». Как следствие, данные ценности могут способствовать дальнейшему профессиональному самоопределению.

Нами получены значимые различия (t-критерий равенства средних), говорящие о том, что у девушек, в отличие от юношей, более выражена мотивация стремления к общению, творческая активность и социальная полезность.

В группе юношей выявлены следующие высоко значимые взаимосвязи общежитейской мотивации и характеристик психологической безопасности образовательной среды: чем выше психологическая защищенность, тем ниже стремление к общению с окружающими; чем выше психологическая комфортность, тем более выражено стремление к жизнеобеспечению.

Качество межличностных отношений: чем выше агрессивность, тем выше стремление к жизнеобеспечению; чем выше доброжелательность, тем выше общежитейская мотивация в целом; чем выше принятие, тем более выражено стремление к общению; чем выше манипулятивное отношение, тем выше социальный статус.

Полученные результаты раскрывают высоко значимые взаимосвязи деловой мотивации и характеристик психологической безопасности профессиональной среды: чем выше доброжелательность, тем более выражены общественная и творческая активность; чем выше толерантность, тем более выражены социальная полезность и деловая направленность; чем выше манипулятивное отношение, тем ниже социальная полезность. В отличие от общежитейской мотивации, в деловой мотивации юношей значительно меньше взаимосвязей, что связано с ожиданиями студентов и обозначает перспективы дальнейшей реализации себя в профессии.

Девушки показывают следующие взаимосвязи общежитейской мотивации и характеристик психологической безопасности профессиональной среды, выраженные на уровне тенденций: чем выше психологическая защищенность, тем более проявляется стремление к общению с окружающими; чем выше психологическая комфортность, тем выше социальный статус; чем выше принятие, тем больше стремление к жизнеобеспечению.

Выявлены следующие взаимосвязи деловой мотивации и характеристик психологической безопасности профессиональной среды, выраженные на уровне тенденций: чем выше психологическая защищен-

ность, тем более выражена социальная полезность, чем выше психологическая удовлетворенность профессиональной средой, тем более проявляется общественная активность; чем выше конфликтность, тем менее представлена деловая мотивация.

Таким образом, реализация личностных ценностей выступает истинным мотивом профессиональной деятельности и регулирующим фактором подготовки человеком себя к данному виду деятельности, что, в свою очередь, становится основой для дальнейшей активности и самовоспитания субъективно необходимых и ценимых им профессиональных качеств. Вышеуказанный процесс помогает подрастающему поколению профессионально самоопределяться. Таким образом, нами получены данные об особенностях ожиданий студентов в отношении общежитийской и деловой мотивационной направленности и психологической безопасности образовательной среды, необходимые для их профессионально-личностного становления. Полученные представления о взаимосвязях мотивационной направленности личности и характеристик психологической безопасности образовательной среды позволяют продумать программы саморазвития в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. – СПб., 2002.
2. Беседина М.В. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2004.
3. Березина Т.Н. Формирование эмоциональной безопасности образовательной среды (психолого-педагогический аспект). Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 53-68.
4. Денисова Ю. М., Л.К. Бисеринкина, О.Р. Леонгардт. Антикризисная программа по минимизации рисков психологической безопасности образовательной среды в профессиональной образовательной организации [Текст] / Ю.М. Денисова, Л.К. Бисеринкина, О.Р. Леонгардт // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития : материалы Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 23 апр. 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 167–175. – ISBN 978–5–9500127–5–4.
5. Литвинова А.В., Тарасов К.О. Межкультурное взаимодействие студентов колледжей: сущность, подходы, специфика // Психологическая наука и образование. № 6. 2013. С. 93–100.

6. Мельникова Я.А., Сечко А.В. Семейное самоопределение курсантов вузов: основные препятствия и способы их преодоления. Психология обучения. – 2016. – № 2. – М.: Издательство СГУ. С.44–51.
7. Оганесян А.Н., Котенева А.В. Ценностно-мотивационные конфликты у старшеклассников в процессе профессионального самоопределения //Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика/ Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. – С. 107–144.
8. Оганесян А.Н., Котенева А.В. Программа тренинга, направленного на разрешение неконструктивных ценностно-мотивационных конфликтов в процессе профессионального самоопределения// Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика/ Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. – М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. – С. 330–338.

Девиантный подросток в образовательной среде: проблемы психологического благополучия

Аннотация

В современном мире растет количество таких факторов и возможностей реализации девиантного поведения. Одним из самых значимых факторов, влияющих на подростка, является его окружение и влияние этого окружения. Психологически безопасная образовательная среда играет важную роль в жизни подростка, в повышение его психологического благополучия и предотвращении развития или усугубления девиантных форм поведения. Профилактика отклоняющегося поведения является важнейшим и необходимым условием повышения психологической безопасности и психологического благополучия.

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты могут использоваться психологами и педагогами при работе с девиантными подростками, а разработанная программа может способствовать снижению склонности к отклоняющемуся поведению и повышению психологического благополучия неблагополучных подростков.

Dedlovski I.V.

Deviant teenager in the educational environment: issues of psychological well-being

Abstract

In the modern world, the number of such factors and opportunities for implementing deviant behavior is growing. One of the most significant factors affecting the adolescent is his environment and the influence of this environment. Psychologically safe educational environment plays an important role in the life of the adolescent, in raising his psychological well-being and preventing the development or aggravation of deviant forms of behavior. Prevention of deviant behavior is the most important and necessary condition for increasing psychological safety and psychological well-being.

The results obtained in the course of the empirical study can be used by psychologists and educators when working with deviant adolescents, and the developed program can help reduce the propensity to deviant behavior and increase the psychological well-being of disadvantaged adolescents.

Психологически безопасная образовательная среда играет важную роль в жизни подростка, в формировании его психологического благополучия и в предотвращении развития или усугубления девиантных форм поведения. Она является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие и благополучие участников образователь-

ного процесса. Безопасной можно считать такую среду, в которой устанавливается соответствие между актуализированными потребностями человека, его ресурсами и возможностями. В безопасной среде учитываются конкретные условия существования человека с целью сохранения им здоровья, способности к адекватному поведению, успешной деятельности, полноценного личностного развития и т.д. на максимально возможном уровне.

Безопасная образовательная среда позволяет обеспечить психологическое благополучие подростка, и, как следствие, гармоничное развитие психически здоровой личности. И наоборот: неблагоприятная образовательная среда и низкий уровень безопасности приводят к формированию психологического неблагополучия, проявляющегося различным образом – не только в виде различных вариантов девиантного поведения, но и в виде развития неврозов, депрессий и т.д.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей психологического благополучия девиантного подростка в образовательной среде, а также определение и оценка влияющих на него факторов.

Концептуальные подходы к изучению психологического благополучия личности рассматривались на основании работ следующих авторов: А.В. Белоножко, Н. Брэдбёрн, С.А. Водяха, Э. Динер, Д.М. Зиновьева, Я.И. Павлоцкая, К. Рифф, П.П. Фесенко, О.С. Ширяева и др. (10,11). Особенности подростков и психологического благополучия в подростковом возрасте анализировались на основании трудов Я.А. Бондаренко, Г.И. Гурьевой, В.И. Екимовой, О.А. Карабановой, А.И. Подольского, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейна и др. [1], [4], [6], [7], [8], [9].

В числе современных исследований психологического благополучия подростков в образовательной среде рассматривались работы таких авторов, как И.А. Баева, О.А. Елисева, В.В. Рубцов, Е.Т. Францкевич, О.С. Ширяева и др. [2], [3], [5], [7], [12].

В исследовании использовались тестовые методики:

1. Методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел);
2. Шкала психологического благополучия (К. Рифф);
3. «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (И.А. Баева);
4. Методика «Семантический дифференциал» (Е.Э. Смирнова, Ч. Осгуд);
5. Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан);
6. Методика «Незаконченные предложения» (Л. Сакс, В. Леви).

Выборку исследования составили 70 подростков 14–15 лет: 35 девиантных и 35 подростков, несклонных к отклоняющемуся поведению, обучающихся в ГБОУ Школа №2121 (14 девиантных подростков и 14 учащихся, несклонных к отклоняющемуся поведению), ГБОУ Школа №572 (11 девиантных подростков и 11 учащихся, несклонных к отклоняющемуся поведению), ГБОУ Школа №2092 (10 девиантных подростков и 10 учащихся, несклонных к отклоняющемуся поведению) в 7–9 классах. Среди девиантных подростков 18 мальчиков и 17 девочек, среди подростков, несклонных к отклоняющемуся поведению, 18 мальчиков и 17 девочек. Все девиантные подростки на момент исследования состояли на учете комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав района Люблино города Москвы.

Для изучения особенностей поведения подростков в обеих группах использовалась методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению.

Можно заметить, что у девиантных подростков оказались достоверно более высокие значения по всем шкалам методики. Наибольшие различия отмечались по шкалам склонности к аддиктивному и к делинквентному поведению. У девиантных подростков были выражены тенденции к преодолению норм и правил (ПНП), склонность к отрицанию общепринятых образцов поведения, норм и ценностей. Они часто предрасположены к уходу от реальности посредством изменения психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, т.е. к аддиктивному поведению (АдП). У девиантных подростков также прослеживались агрессивные тенденции (Агр), слабость волевого контроля эмоциональной сферы, неспособность или нежелание контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций (Контр).

В результате проведенного исследования было установлено, что девиантные подростки в меньшей степени удовлетворены образовательной средой школы и взаимоотношениями в этой среде, чем подростки, несклонные к отклоняющемуся поведению. Различия более всего выражены по фактору защищенности в образовательной среде школы: подростки, несклонные к отклоняющемуся поведению, оценивают защищенность в образовательной среде значительно выше, чем девиантные.

Девиантные подростки низко оценивают субъектов образовательного процесса, в том числе самих себя. Для подростков, не склонных к отклоняющемуся поведению, учителя гораздо более значимы, а процесс взаимодействия с ними, процесс обучения – более содержателен, чем для девиантных подростков. Практически все показатели пси-

хологического благополучия у подростков, склонных к отклоняющемуся поведению снижены, особенно по шкалам «положительные отношения с другими людьми», «личностный рост» и «цель в жизни». Им свойственен высокий уровень школьной и межличностной тревожности, а также страхов и опасений. То есть, можно с уверенностью сказать, что девиантные подростки оценивают образовательную среду школы как небезопасную.

Для выявления взаимосвязи изучаемых особенностей и уровня психологического благополучия девиантных подростков был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Оказалось, что чем выше склонность подростка к любому из названных видов отклоняющегося поведения, тем ниже уровень его психологического благополучия. Девиантные подростки, у которых выше уровень психологического благополучия, характеризуются позитивным отношением к образовательной среде, чувствуют себя более защищенными и более удовлетворены образовательной средой. И наоборот: негативное отношение к образовательной среде школы соответствует более низкому уровню психологического благополучия девиантных подростков.

Выводы.

Девиантные подростки оценивают образовательную среду как небезопасную и низко оценивают ее субъектов; они тревожны, имеют более низкий уровень психологического благополучия, чем учащиеся, не склонные к отклоняющемуся поведению. Девиантные подростки отличаются низкой самооценкой и низко оценивают других субъектов образовательного процесса (учителей и учеников).

Существует взаимосвязь поведенческих девиаций и показателей психологического благополучия: чем более выражена склонность подростка к девиантному поведению, тем выше его тревожность, ниже самооценка и уровень психологического благополучия, тем менее защищенным он чувствует себя в образовательной среде, тем хуже он относится к одноклассникам, представителям противоположного пола, учителям и тем менее привлекательным видит свое будущее.

Литература

1. Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.А., Гуткина Н.И., Данилова Е.Е., Екимова В.И., Зацепин В.В., Лубовский Д.В., Николаева А.Б., Пахальян В.Э., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Москва: Издательский центр «Академия», 1995. – 170 с.

2. Баева И.А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2002. – № 3. – с. 16–22.
3. Дедловский И.В. Восприятие образовательной среды девиантными подростками / Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том I. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – с.49–50.
4. Екимова В.И. Трудные подростки: практические материалы по диагностике и оценке отклоняющегося поведения. М.: Аркти, 2007. – 81 с.
5. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды // Психологическая наука и образование, 2011. – № 3. – с. 1–10.
6. Подольский А. И., Карабанова О. А., Идобаева О. А., Хейманс П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского Ун-та. Сер. 14, Психология, 2011. – № 2. – с. 9–20.
7. Прихожан А.М. Разработка модели психологического благополучия подростков и юношей // Психология и школа, 2010. – № 2. – с. 3–28.
8. Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. – М.: РОО «ЦСРУП», 2010. – 282 с.
9. Францевич Е.Т. Психологическое неблагополучие как фактор риска безопасности образовательной среды // ВВ: Психология и психотехника, 2014. – № 1. – с. 125–174.
10. Diener E., Lucas R. E., Oishi S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction // Handbook of positive psychology. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. – p. 65–66.
11. Ryff C.D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia // Psychotherapy and Psychosomatics, 2014. – vol. 83. – p. 12.
12. Valois R. V., Paxton R. J., Zullig K. J., Huebner E.S. Life satisfaction and violent behavior among middle school students // Journal of Child and Family Studies, 2006. – № 15. – p. 695–707.

Буллинг как проблема социального насилия в школьной среде

Аннотация

Буллинг является самой распространенной формой социального насилия в школьной среде и имеет различные проявления от физического воздействия до игнорирования, словесных издевательств и т.д. Отсутствие внимания к проблеме буллинга и недостаточное участие взрослых может приводить к катастрофическим последствиям. При этом в ситуации буллинга одни участники становятся обидчиками, а другие – жертвами, не просто так. Личностные особенности и поведенческие паттерны формируют роль человека в ситуации буллинга, причем эти особенности имеют возрастную и гендерную динамику.

В исследовании используются следующий комплекс диагностических методик:

1. «Ситуация буллинга в школе» (Kim Su-Jeong, в адаптации В.Р. Петросянц);
2. «Методика диагностики самооценки» (Т. Дембо, С. Я. Рубинштейн, модификация – А. М. Прихожан);
3. «Шкала личностной тревожности» (А. М. Прихожан);
4. Опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников);
5. «16-факторный личностный опросник Кеттелла» (Р. Б. Кеттелл).

Zalaldinova A.M.

Bullying as a social problem of violence in the school environment

Abstract

Bullying is the most common form of social violence in the school environment and has various manifestations from physical impact to neglect, verbal abuse, etc. Lack of attention to the problem of bullying and insufficient participation of adults can lead to disastrous consequences. At the same time, in the situation of bullying, some participants become offenders, and others – victims, for no reason. Personal characteristics and behavioral patterns form the role of a person in the situation of bullying, and these features have age and gender dynamics.

The following complex of diagnostic methods is used in the study:

1. "The situation of bullying in the school" (Kim Su-Jeong, adaptation V.R. Petrosyants);
2. "The methodology of diagnosis of self-esteem" (T. Dembo, S.Y. Rubinshtein, modification – A.M. Prikhozhan);
3. "Scale of personal anxiety" (A.M. Prikhozhan);
4. Questionnaire "Well-being, activity, mood" (SAN) (V.A. Doskin, N.A. Lavrentieva, V.B. Sharai, M.P. Miroshnikov);
5. "16-factor personal questionnaire of Cattell" (R.B. Cattell).

В настоящее время распространено мнение, что агрессия и насилие обусловлены биологически, однако, человеку присущи механизмы регулирования и контроля конфликтов и агрессивных проявлений. Социальное насилие в современной науке классифицируют в зависимости от сфер его проявления, от масштаба, уровня воздействия, объекта, над которым совершается насилие, и других критериев. Социальное насилие может проявляться в открытой и скрытой форме, может быть направлено на конкретного человека или на группу лиц, осуществляется в равной степени одним человеком либо группой лиц.

Социальному насилию в школьной среде способствует множество факторов. Среди них: большая скученность учащихся, напряженные межличностные отношения в коллективе педагогов, их чрезмерная нагрузка, а также отсутствие систематических превентивных мер. Другими факторами, влияющими на развитие социального насилия в школьной среде, становятся особенности психологического климата школьной среды, этнический и гендерный состав учеников, особенности их семейного воспитания (наличие конфликтов, авторитарный стиль воспитания, неполная семья), внешние особенности [5], [6], [7], [8], [9], [10].

Буллинг является самой распространенной формой социального насилия в школьной среде и имеет различные проявления от физического воздействия до игнорирования, словесных издевательств и т.д. Личностные и поведенческие особенности детей и подростков, проявляющиеся во взаимодействии друг с другом, формируют у них ту или иную роль в буллинге. Кроме того, стратегии поведения и реакции в ситуации буллинга могут отличаться в зависимости от возраста и пола обидчиков и жертв [4].

Проблема социального насилия в школьной среде, а также причины и факторы риска социального насилия и буллинга, как его формы, рассматривается в исследованиях И.А. Бaeвой, В.И. Екимовой, Д.А. Ершова, Р.Б. Иванченко, В.Р. Петросянц, Д.Н. Соловьева, Г.С. Табатадзе, R.J. Hazler, D. Olweus и других [1], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]. Тем не менее, гендерная и возрастная динамика личностных и поведенческих особенностей участников буллинга в современной психологии рассмотрена недостаточно.

Цель нашего исследования: изучить особенности буллинга как формы социального насилия в школьной среде, определить особенности межличностного взаимодействия участников буллинга и выявить свойственные им поведенческие паттерны и влияющие на них личностные характеристики.

Выборку исследования составили учащиеся трех возрастных категорий:

- 25 младших школьников (12 мальчиков и 13 девочек, 4-й класс),
- 24 подростка (13 юношей и 11 девушек, 7-й класс),
- 25 старшеклассников (12 юношей и 13 девушек, 10-й класс).

Комплекс диагностических методик (2, 3):

1. «Ситуация буллинга в школе» (Kim Su-Jeong, в адаптации В.Р. Петросянц);
2. «Методика диагностики самооценки» (Т. Дембо, С.Я Рубинштейн, модификация – А.М. Прихожан);
3. «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан);
4. Опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников);
5. «16-факторный личностный опросник Кеттелла» (Р.Б. Кеттелл).

Как показало исследование, буллинг как проявление социально-го насилия в школьной среде имеет следующую возрастную динамику. Среди проявлений буллинга в 4-м классе особенно распространены насмешки, физическое воздействие, порча вещей и оскорбления, связанные с внешностью. В 7-м классе также преобладают эти формы буллинга, однако возрастает роль изоляции, игнорирования жертв. В 10-м классе, помимо названных форм, обидчики склонны к распусканию сплетен как форме буллинга. При этом во всех классах жертвы чаще всего не понимают причин, по которым подвергаются буллингу. В 4-м классе жертвы объясняют буллинг особенностями своей внешности и тем, что учителя отдают им предпочтение, в 7-м классе – внешностью, ссорами с обидчиками, своим материальным статусом и самомнением. В 10-м классе чаще всего жертвы объясняют буллинг игнорированием обидчиков.

Для жертв в ситуации буллинга характерны реакции игнорирования, а еще чаще – упрямое стремление сделать вид, будто ничего не случилось. Они пропускают занятие или просто бездействуют. Реже всего жертвы занимают активную позицию и пытаются противостоять буллерам.

Обидчики в 4-м классе чаще всего совершают социальное насилие в форме буллинга за внешние особенности жертв, за то, что учителя отдают им предпочтение, а также за «доносы», материальный статус и излишнее подчинение учителям. В 7-м классе ситуации буллинга возникают, по мнению обидчиков, в первую очередь из-за «доносов» и из-за внешних отличий жертв. В 10-м классе основной, доминирующей причиной буллинга становится игнорирование жертвой обидчика.

Учителя в целом склонны занимать позицию невмешательства, а жертвы крайне редко рассказывают значимым взрослым о том, что подвергаются социальному насилию.

Исследование личностных особенностей в 4-м классе показало: обидчики в 4-м классе более открыты и общительны по сравнению с жертвами, у них выявлен очень высокий уровень эмоциональной устойчивости, у жертв – очень низкий. Жертвы эмоционально неустойчивы, переменчивы, легко расстраиваются, беспокойны, имеют тенденцию уступать, не вступать в споры в проблемных ситуациях. Обидчики эмоционально устойчивы вплоть до возможной эмоциональной ригидности и нечувствительности. Обидчикам свойственна доминантность как личностная характеристика, они самоуверенны и неуступчивы, агрессивны и конфликтны, более экспрессивны по сравнению с жертвами, беспечны, не склонны к чувству вины, в то время как жертвам свойственна тревожность, чувство вины, самобичевание, неуверенность в себе, подавленность, ранимость, одиночество. У жертв значительно выше уровень эмоциональной напряженности. У обидчиков выявлена завышенная самооценка, указывающая на переоценку своих возможностей, довольство собой, самоуверенность. Жертвам свойственна заниженная самооценка, излишняя критичность по отношению к себе и недовольство собой.

В 7-м классе, как и в 4-м, обидчикам свойственна эмоциональная ригидность и нечувствительность, доминантность как личностная характеристика, жертвам – эмоциональная неустойчивость. Обидчики в 7-м классе отличаются большей прямоотой, бестактностью в общении, эмоциональной несдержанностью. У жертв выражено чувство вины, повышенная тревожность, неуверенность в себе, впечатлительность и т.д., обидчики к чувству вины не склонны, отличаются самоуверенностью и самонадеянностью. Как и в 4-м классе, у жертв значительно выше уровень эмоциональной напряженности и заниженная самооценка, в то время как у обидчиков она завышена.

В 10-м классе обидчики общительнее, более открыты по сравнению с жертвами, эмоциональная устойчивость выражена у них на уровне эмоциональной ригидности, они стремятся к доминированию и не склонны к чувству вины. Жертвы эмоционально неустойчивы, слабы, находятся под влиянием чувств, склонны испытывать чувство вины, тревогу, неуверенность в себе, подавлены, обеспокоены, погружены в мрачные раздумья. Жертвы значительно сильнее переживают эмоциональную напряженность и имеют заниженную самооценку, в то время как у обидчиков она завышенная.

Сравнение результатов между классами (Рис. 1) показало, что у жертв уровень интеллекта, показатель эмоциональной стабильности (силы Я) и уровень самоконтроля повышается с возрастом. Выше всего во всех трех классах оказались выражены такие факторы, как тревожность и напряженность. Кроме того, жертвы во всех классах несамостоятельны, нуждаются в поддержке, зависимы от группы, следуют за общественным мнением, безынициативны, ориентируются на социальное одобрение.

Обидчики во всех классах достаточно общительны, эмоционально ригидны, отличаются доминантностью и имеют завышенную самооценку. Тем не менее, они также несамостоятельны, нуждаются в групповой поддержке, принимают решения вместе с другими людьми и следуют за общественным мнением.

Независимо от возраста у обидчиков и жертв существенно отличается самооценка, в особенности относительно таких своих качеств, как ум и способности, характер, авторитет у сверстников, уверенность в себе. Обидчикам свойственна завышенная самооценка, жертвам буллинга – заниженная. При этом чем младше дети, тем большее количество статистических различий между результатами обидчиков и жертв удалось выявить.

Гендерная динамика буллинга как проявления социального насилия в школьной среде заключается в следующем. Гендерный аспект у жертв буллинга значимо влияет на такие показатели, как уровень притязаний относительно здоровья и внешности. Девочки и девушки-жертвы в выборке отличаются значимо более высокими притязаниями касаясь собственной внешности и уровня здоровья по сравнению с мальчиками и юношами-жертвами.

В случае обидчиков обидчицы-девочки существенно выше оценивают свой характер, у них значимо выше притязания относительно своей внешности, а также выше и уровень притязания, и самооценка по шкале уверенности в себе. Они отличаются более высоким уровнем самооценки в целом.

Во всех трех классах у жертв сильно выражена межличностная тревожность, которую наравне с самооценочной можно считать доминирующим видом тревожности, свойственным жертвам буллинга. Обидчикам свойственен сниженный уровень тревожности, при этом у девочек-обидчиц она еще ниже, чем у мальчиков.

Сравнительный анализ результатов в контексте гендерной динамики показал, что девочки-жертвы более открыты и общительны, чем мальчики. Обидчицы-девочки также отличаются большей общительно-

стью по сравнению с мальчиками. У девочек-обидчиц выше показатель эмоциональной устойчивости, который в таких высоких значениях указывает на их эмоциональную ригидность и нечувствительность. Девочки более экспрессивны, невнимательны и небрежны, у них сильнее выражена наивность, простоватость, бестактность в общении и эмоциональная несдержанность, отсутствие проницательности. У девочек-обидчиц ниже уровень самоконтроля по сравнению с обидчиками-мальчиками. Они плохо контролируемы, невнимательны и неделикатны, следуют своим побуждениям и не считаются с общественными правилами. В то же время у обидчиков-мальчиков данный показатель также выражен на низком уровне.

Проведенное исследование показало, что поведенческие паттерны участников буллинга обусловлены выявленными личностными характеристиками, которые, как было определено при проведении исследования, значимо отличаются у обидчиков и жертв, причем позиционные различия в системе обидчик-жертва прослеживаются в большей степени, чем возрастные и гендерные особенности.

Выводы.

1. Участникам буллинга свойственны примитивные стратегии межличностного взаимодействия, зависимость от группы, эмоциональная неустойчивость (жертвы) или эмоциональная ригидность (обидчики). На фоне общей эмоциональной ригидности и высокой зависимости от мнения группы участники буллинга обладают полярными личностными характеристиками: обидчики самоуверенны, эмоционально стабильны и нечувствительны – жертвы эмоционально неустойчивы, тревожны и не уверены в себе. Поведенческие паттерны обидчиков и жертв в ситуации буллинга обусловлены их личностными характеристиками и взаимоиндуцирующими стратегиями социального взаимодействия: обидчики активны, напористы и стремятся к социальному доминированию – жертвы зависимы, пассивны, склонны к избегающему поведению и подчинению.

2. Отношения буллинга становятся возможными и могут быть довольно продолжительными за счет относительной автономности и закрытости от внимания взрослых отношений в группах учащихся. Порочный круг взаимоотношений в системе обидчик-жертва может быть разорван за счет постоянного активного участия психологически и профессионально компетентных взрослых: педагогов, психологов, родителей. Необходима целенаправленная организация межличностного взаимодействия учащихся в контексте их совместной деятельности в ходе психологических тренингов, учебных занятий, спортивных меро-

приятий и т.д. с целью развития у них коммуникативных качеств, овладения поведенческими паттернами взаимопомощи и взаимоподдержки, навыками выражения негативных эмоций социально приемлемым образом, формирование адекватной самооценки, развитие эмпатии по отношению друг к другу.

Литература

1. Баева И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена, 2010. – № 128. – с. 27–39.
2. Екимова В.И., Демидова А.Г. Подростковый возраст – все ли в норме? Комплект диагностических методик для комплексного обследования учащихся средней школы. – М.: Аркти, 2008. – 70 с.
3. Екимова В.И., Демидова А.Г. Все идет нормально? Комплект диагностических методик для комплексного обследования учащихся средней школы. – М.: Аркти, 2010. – 85 с.
4. Екимова В.И., Залалдинова А.М. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они?// Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 5–10.
5. Ершов Д.А. Школьное насилие как социально-педагогическая проблема // Актуальные проблемы семейной педагогики, 2012. – № 12.
6. Иванченко Р. Б., Соловьев В.С. Современные подходы к определению и классификации школьного насилия // Вестник Воронежского института МВД России, 2014. – № 3. – с. 128–132.
7. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник ТГПУ, 2011. – № 6 (18). – с. 151–154.
8. Табатадзе Г.С. Насилие как социальное явление // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии, 2003. – № 3. – с. 109–116.
9. Hazler R.J. Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization. – Washington, DC: Accelerated Development, 1996. – p. 131.
10. Olweus D. Bullying or peer abuse in school: intervention and prevention. In G. Davies et al. (Eds.). – Psychology, law and criminal justice: international developments in research and practice, 1995. – pp. 248–263.

Психолого-педагогические факторы адаптации учащихся к условиям обучения в средней школе

Аннотация

Серьезным испытанием для адаптационных возможностей личности ребенка выступает момент поступления в среднюю школу. Все: и новый коллектив, и новый вид деятельности, и новый характер взаимоотношений – требует от ребенка новых форм поведения и мобилизует систему адаптивных реакций. В это время особенно важно психологическое сопровождение, направленное на правильное формирование адаптационных механизмов.

Chernogorova Yu.D.

Psychological-pedagogical factors of adaptation of students to training conditions in high school

Abstract

A serious test for the adaptive capabilities of the child's personality is the moment of admission to secondary school. All: a new team, a new type of activity, and a new nature of relationships – requires new forms of behavior from the child and mobilizes a system of adaptive reactions. At this time, psychological support is especially important, aimed at the correct formation of adaptation mechanisms

На фоне стремительно меняющихся социальных, экономических, экологических условий стремительно возрастают требования к адаптационным возможностям личности. Весь нарабатанный опыт и знания, касающиеся формирования механизмов адаптации у детей к условиям обучения в средней школе, нуждаются в систематизации и переосмыслении на новом, соответствующем нынешним реалиям и требованиям современной системы общего образования уровне. Если рассматривать данную проблему сквозь призму анализа психолого-педагогических факторов адаптации, то актуальность данного исследования приобретет новые грани. А именно – необходимость новых исследований и работок в этом ключе для дополнения и обновления методологической базы по работе с детьми. Проблема адаптации школьников и дезадаптации не является новой в современной науке, пути ее решения представлены в работах таких ученых, как Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, И.Г. Беспалько, Л.С. Выготский, Е. Олкинуора, А.А. Северный и др. Значительный вклад в развитие теории

практики проблем обучаемости внесли У.В. Ульenkова и ее последователи Е.Б. Аксенова, Е.Е. Дмитриева, В.В. Кисова, Т.Н. Князева и др.

Целью исследования является выявление и анализ психолого-педагогических факторов дезадаптации учащихся к условиям обучения в средней школе.

Задачи исследования:

1. Изучить вопросы адаптации учащихся с точки зрения зарубежной и отечественной психологии, определить сущность адаптации учащихся в психолого-педагогической литературе.

2. Проанализировать психолого-педагогические факторы адаптации и дезадаптации учащихся к условиям обучения в средней школе.

3. Провести формирующий эксперимент по внедрению программы по адаптации пятиклассников и проанализировать полученные результаты.

Объект исследования: адаптация учащихся к условиям обучения в средней школе.

Предмет исследования: психолого-педагогические факторы адаптации учащихся к условиям обучения в средней школе.

Теоретико-методологической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных психологов, посвященных проблемам:

- развития высших психических функций (Л.С. Выготский);
- школьной адаптации и дезадаптации школьников (Н.А. Березовый, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломенский, А.И. Липкина);
- становления самооценки у неуспевающих школьников (А.И. Липкина, Р.Д. Триггер);
- методологических основ разработки психокоррекционных программ (И.Ю. Кулагина, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, А.С. Спаваковская, У.В. Ульenkова).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема развития адаптационных способностей учащихся получила достаточно широкое освещение. Зарубежная научная литература уделяет серьёзное внимание внутреннему, субъективному фактору, который способен оказать огромное влияние на успех адаптационного процесса. Считается, что для педагогического исследования вопросов адаптации личности, более практическое значение имеет когнитивный подход, позволяющий определить один из основных её показателей – способность интеллекта создавать и обнаруживать необходимые решения в ситуации адаптации. Кроме того когнитивный подход позволяет обнаружить еще один из основных путей формирования и развития адаптации личности: развитие мыслительный процессов учащихся посред-

ством создания проблемных ситуаций и решения проблем задач на уроке. Адаптационные способности личности базируются на таких основных факторах, как уровень развитости интеллекта и познавательных (когнитивных) структур; а также способность личности конструировать необходимые решения, главный двигатель личности – мотивация, навыки саморегуляции психоэмоционального состояния в напряженной ситуации, выступающие условием психологического здоровья; убежденность в собственных способностях и уверенность в благополучии собственных действий; активная позиция личности в ситуации приспособления, сочетающая в себя независимость выбора и обязательность.

Анализ зарубежной литературы позволил выделить такие принципы целенаправленного развития социальной адаптации: принцип социального закаливания, принцип субъектности и выбора, принцип самоактуализации.

В отечественной психологической науке также присутствует большое количество исследований проблем адаптации и ее составляющих. Отечественные ученые, среди которых можно отметить А.А. Благина, В.Г. Бушурова, А.Г. Маклакова, А.А. Реан и др., ввели в оборот понятие «социально-психологической адаптации», которое рассматривается как психические феномены адаптации на уровне личности или индивида. А.А.Реаном была предложена модель социальной адаптации интегративного типа, структура которой включала в себя внешние и внутренние аспекты. Внутренний аспект ученый отождествляет с психоэмоциональной устойчивостью, индивидуальной комфортностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, чувства опасности и т.п. В то время, как внешний аспект отображает согласованность реального поведения личности директивам общества, условиям среды, установленным в социуме законам и критериям нормативного поведения. С этой точки зрения дезадаптация рассматривается как конфликтное, асоциальное, контрнормативное, делинквентное. Было также установлено, что возможно одновременное присутствие «внутренней гармонии» личности, т.е. адаптированность по внутреннему критерию.

Присутствуют работы, изучающие особенности адаптации с точки зрения личностно-деятельного подхода, и с точки зрения развития интеллекта и когнитивных структур. Отечественные исследователи доказали связь адаптационных процессов с физическим здоровьем личности, профессиональными успехами и личностными целеустремлениями.

Рассмотрены разнообразные подходы к определению школьной дезадаптации – медико-биологический, психофизиологический, социально-педагогический и социально-психологический. Выделены вероятные черты школьной дезадаптации: сопряженные с учебной, мотивационно-личностные и поведенческие. Рассмотрены вероятные предпосылки появления школьной дезадаптации: биологические и соматические, психологические, социально-средовые, школьные, психологические. Сторонники социально-психологической концепции считают, что школьная дезадаптация – это, прежде всего, сложное социально-психологическое явление, которое заключается в невозможности ребенка найти в пространстве школьного обучения "свое место", на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации. В основе данного подхода лежит и психологическое состояние самого ребенка, и психологические особенности взаимоотношений разного уровня в условиях школьного обучения: и со школой, и с одноклассниками, и с учителями, и с родителями и родственниками.

С нашей точки зрения, более существенной представляется социально-психологическая теория школьной дезадаптации, что более полно соотносится с личностно-ориентированной концепцией образования.

Рассмотрев базовые методические основы, мы рассматриваем школьную дезадаптацию как социально-психологическое и социально-педагогическое проявление неуспеха детей в области обучения, сопряженное с субъективно неразрешимым для него (ребенка) конфликтом между условия образовательной среды и ближайшего круга и его психофизическими способностями и возможностями, соответственными возрастному психологическому развитию.

Анализ психолого-педагогических факторов адаптации и дезадаптации учащихся к условиям средней школы показал, что большая часть авторов приходят к выводу, что школьная дезадаптация может быть связана с наличием внутренних факторов – онтогенетических и биологических причин неблагоприятного развития, и с наличием внешних воздействий, неблагоприятных для развития ребенка – психологических, педагогических, социальных. Современная система школьного обучения и система его психолого-педагогического сопровождения часто провоцирует кризис взаимоотношений в системе «ребенок – родитель – учитель», который не разрешается при использовании современных психолого-медико-социальных средств, а лишь «замывается» и временно ослабляется.

В связи с этим психолого-педагогическая помощь таким детям может быть реализована только при полном понимании и анализе социальной ситуации, взаимосвязи и взаимозависимости социализации, обучения, воспитания и развития личности, при помощи всех значимых взрослых – учителей, родителей и пр. Социализация личности – процесс сложный и противоречивый, в нем приходится постоянно преодолевать многочисленные препятствия и кризисы. Это затрудняет процесс социализации и, например, объясняет такое социально-педагогическое явление, как позднее взросление, социальная пассивность, низкий социальный возраст, позднее социальное взросление и др. Социализация как социально-педагогическое явление может отражать целый ряд проблем, разрешаемых, преимущественно педагогическими средствами, формами и методами. К числу наиболее значимых из них следует отнести в том числе и *проблемы адаптации детей и подростков к социальной среде, к профессиональной деятельности*: социальная дезадаптация; профессиональная дезадаптация; школьная дезадаптация; неадекватное восприятие социального опыта, ответной реакции на него; трудности, сложности принятия или оказания помощи другому, установления контактов; противоречия, отсутствие совместимости взрослых и детей, сходства семейных ценностей.

Эмпирическая часть исследования представлена во второй главе и включает в себя описание организации исследования, методологической базы и результатов формирующего эксперимента с участием 80 пятиклассников, рекомендации, разработанные на основе полученных результатов.

Эмпирическое исследование для выявления результативности программы адаптации пятиклассников к условиям средней школы включает исследование адаптированности, тревожности, отношения учащихся к учению и школе в целом.

Исследовательская база: ГБОУ г. Москвы «Гимназия № 1514», ГБОУ г. Москвы Лицей № 1557.

Характеристика выборки: 80 учащихся пятых классов из двух московских школ, 48 мальчиков и 32 девочки. Возраст на момент проведения первого этапа – 10–11 лет, на момент проведения второго этапа – 11–12 лет.

Исследование проводилось с октября 2016 года по апрель 2017 года.

Для выполнения целей и задач эмпирического исследования были использованы следующие методы:

- Групповой тренинг – в рамках реализации программы адаптации пятиклассников к условиям средней школы

- Метод тестирования
- Метод статистической обработки данных

Цель программы: минимизация дезадаптированности учащихся и ее последствий при переходе из начальной школы в среднюю. Основное содержание программы: работа с педагогическим составом, работа с учащимися, работа с родителями. Работа проводится в виде лекций, обучающих семинаров, тренингов.

Из установленного путем статистического анализа различия показателей уровня личностной адаптированности у группы испытуемых и контрольной группы следует, что в одной из групп процесс адаптации прошел более успешно, чем в другой. Для выявления более адаптированной группы был проведен сравнительный анализ.

Исследование личностной адаптированности в обеих группах показало, что группа, участвовавшая в эксперименте по внедрению программы адаптации пятиклассников к условиям средней школы, имеет более высокие показатели адаптации по сравнению с контрольной группой, адаптация прошла более успешно.

Помимо замера уровня личностной адаптированности в группе испытуемых также были измерены уровни школьной тревожности, эмоционального отношения к обучению, школьной мотивации. Все замеры были проведены дважды: в октябре 2016 года и в апреле 2017 года.

Исследование уровня школьной тревожности выявило стойкое снижение показателей тревожности в группе испытуемых по всем показателям, кроме показателей физического стресса, равного нулю в обоих замерах.

Исследование уровня отношения к учению выявило стойкое общее повышение общего показателя отношения к учению. А именно – снижение количества испытуемых, принадлежащих к неблагоприятным уровням (4 и 5) и увеличение количества испытуемых, принадлежащих к благоприятным уровням (1 и 2).

Изучение и сравнение результатов двух равнозначных групп, полученных после проведения методики определения уровня личностной адаптированности школьников, показало, что:

- Уровень адаптированности пятиклассников в условиях большой учебной нагрузки и несформированного коллектива спустя месяц после начала обучения остается достаточно низким;
- К концу учебного года уровень адаптированности учащихся значительно повышается в обеих группах;
- В группе испытуемых, по сравнению с контрольной группой, результаты значительно выше.

Также выявлено, что учащиеся, обладающие ярко-выраженными показателями дезадаптации согласно результатам тестов, не всегда реально дезадаптированы в образовательной среде школы. Такие результаты могут быть обусловлены семейными и религиозными традициями, личностными особенностями, особенностями механизмов защиты и эмоционального отреагирования и пр. Это говорит о несовершенстве современных норм и методик, которые не всегда бывают точны, не всегда учитывают личностные особенности респондентов. Эмпирическое исследование позволило выявить, что границы понятия адаптации в современной науке не всегда могут быть верно определены. Современные методики, несмотря на их продолжительное использование в разных областях психологической науки и неоднократную апробацию, не всегда способны на точное выявление дезадаптантов и определение респондентов, нуждающихся в помощи.

Методики ориентированы на большинство, и часто могут не учитывать такие особенности, вследствие чего все сомнительные результаты обязательно должны подвергаться дополнительной проверке.

Литература

1. Артемов С.Д. Социальные проблемы адаптации / С.Д. Артемов. – М.: Просвещение, 2011. – 180 с.
2. Выготский Л.С. Психология. Мир психологии / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСПО-Пресс, 2013. – 1008 с.
3. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 2014. – 288 с.
4. Социальная педагогика: Торохтий В.С, Афанасьев В.В. Иванова Г.П., Иванова О.А., Иванов В.С., Савин Ю.В., Сухова Е.И. Учебник и практикум/Москва, 2016.Сер.58 Бакалавр. Академический курс
5. Матвеева О.А. Помощь в адаптации в средней школе: психолого-педагогическое сопровождение 5–6 классов / О.А. Матвеева, Е.А. Львова // Психологическая наука в образовании. – 2010. – №3. – С.57–79.
6. Черногорова, Ю.Д. Современные подходы к адаптации пятиклассников к условиям средней школы/ Ю.Д. Черногорова // Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том II. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – С. 182–183.

**ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ:
теория и практика**

Сборник научных статей

Часть I

В авторской редакции

Подписано в печать 16.10.2017.
Формат 60×90/16. Усл. печ. л. 10,5.
Тираж 1000 экз.

ООО «Русайнс».
117218, г. Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2.
Тел.: +7 (495) 741-46-28.
E-mail: autor@ru-science.com
<http://ru-science.com>